

На правах рукописи



Кузьмина Ольга Сергеевна

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ
К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Омск – 2015

Работа выполнена на кафедре педагогики
ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»

- Научный руководитель:** **Чекалёва Надежда Викторовна**,
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Омский государственный
педагогический университет,
зав.кафедрой педагогики, проректор по
инновационной и международной
деятельности;
- Официальные оппоненты:** **Ситаров Вячеслав Алексеевич**,
доктор педагогических наук, профессор,
АНО ВПО «Московский гуманитарный
университет», зав. кафедрой педагогики и
психологии высшей школы;
- Романенкова Дарья Феликсовна**,
кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВПО «Челябинский
государственный университет»,
начальник Регионального учебно-научного
центра инклюзивного образования, доцент
кафедры общей и профессиональной
педагогики
- Ведущая организация:** ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

Защита состоится 1 апреля 2015 года в 13.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.177.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, доктора педагогических наук при Омском государственном педагогическом университете по адресу: 644099, Омск, наб. Тухачевского, 14, ауд. 212 (тел./факс: 8(3812) 24-61-41, e-mail: pedagog@omgru.ru.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Омского государственного педагогического университета по адресу: г. Омск, наб. Тухачевского, 14, и на сайте: <http://www.omgru.ru/zashchita-dissertaciy>.

Автореферат разослан «27» февраля 2015 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Н.А. Дука

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В настоящее время во многих странах, в том числе и в России, инклюзия рассматривается в качестве одной из стратегических задач развития системы образования. Это обусловлено рядом предпосылок, в числе которых социально-педагогические, законодательно-нормативные, теоретические, и практико-ориентированные. К социально-педагогическим предпосылкам, продиктовавшим необходимость включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среду нормально развивающихся сверстников, относятся: смена целевых установок в сфере образования от «знаниевых» к компетентностным; идеи гуманизации общества и образования; реализация принципа равных возможностей в образовании для всех детей; переход от «медицинской» модели понимания инвалидности к «социальной»; включение родителей в образовательный процесс в качестве его активных субъектов.

Одной из основных нормативных предпосылок является ратификация международных законодательных актов и вступление в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 2), где впервые введены такие понятия, как «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и др. В ряде правовых документов регламентируется деятельность по обеспечению доступности качественного образования для всех обучающихся вне зависимости от их психофизических особенностей.

Особую значимость в качестве теоретической предпосылки приобретает разработка и широкая апробация проектов федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ОВЗ. При реализации данного стандарта учитель поставлен перед необходимостью учитывать особые образовательные потребности таких детей и создавать специальные условия для удовлетворения этих потребностей.

Организация подготовки, проведение курсовых мероприятий и профессиональной переподготовки, создание научно-профессиональных объединений по вопросам инклюзивного образования, а также появление таких должностей, как «тьютор», «координатор» инклюзии, обусловили практическую востребованность в сопровождении инклюзивных процессов. В профессиональном стандарте педагогов «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н) указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей.

Всё это обусловило необходимость подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования, развития их профессиональной компетентности.

Различные аспекты проблемы развития профессиональной компетентности и подготовки педагогов являлись предметом исследования как отечественных (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, С.Г. Вершловский, Р.Х. Гильмеева, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.Н. Суртаева, Г.В. Суходольский, Н.В. Чекалёва, В.Д. Шадриков и др.), так и зарубежных (J. Atkinson, M. Ainscow, F. Armstrong, C. Barnes, B.S. Bloom, H. Daniels, D.L. Ferguson, M. Knowles, C. Maslach, G. Meyer, M. Oliver, M.M. Palombaro, C.L. Salisbury, T.M. Shea и др.) учёных.

Авторами раскрыто понятие профессиональной компетентности как интегральной многоуровневой профессионально значимой характеристики личности и деятельности педагога. Исследователями освещены сущность и компонентный состав профессиональной компетентности педагога (В.Н. Введенский, Л.Н. Горбунова, И.В. Гришина, В.А. Козырев, И.К. Костинiec, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Э.М. Никитин, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.). Рассмотрены особенности подготовки учителя к творческой, исследовательской и инновационной деятельности, специфика его приобщения к научно-теоретическому знанию в постдипломном педагогическом образовании (Л.Н. Горбунова, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Т.А. Каплунович, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, И.Д. Чечель, И.П. Цвелюх и др.).

Несмотря на наличие большого числа трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, по-прежнему остаются на периферии исследовательских интересов ученых. В последние годы по данной проблеме проведен ряд диссертационных исследований, в которых рассматривается понятие «инклюзивная компетентность», освещаются этапы формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, раскрываются особенности подготовки специалистов к коррекционной деятельности в общеобразовательной школе, доказывается влияние правильно организованной инклюзивной образовательной среды на социализацию детей с ОВЗ (Л.М. Кобрина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В. Шумиловская и др.). Однако в данных работах акцент делается на подготовку будущего педагога, а профессиональные проблемы педагога, уже работающего в условиях инклюзии, остаются не решенными.

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

- на социально-педагогическом уровне: между социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования в отечественной педагогической практике и недостатком квалифицированных педагогических кадров для осуществления инклюзии;

- на научно-теоретическом уровне: между востребованностью в подготовке педагогов массовых школ и детских садов к инклюзии и недостаточным научным обоснованием содержания и технологии такой подготовки;

- на практико-методическом уровне: между необходимостью реализации инклюзивной практики и подготовки педагогов к этому процессу и отсутствием программно-методических материалов, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности педагогов в области инклюзии.

Выявленные противоречия определяют **проблему исследования**, которая предполагает ответ на следующий вопрос: каковы содержание и технология подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Поиск оптимальных путей решения поставленной проблемы обусловил тему диссертационного исследования: «Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования».

Ведущая идея исследования заключается в том, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, рассматриваемая как персонифицированный и непрерывный процесс, включает содержательный и организационный компоненты и направлена на развитие профессиональной компетентности педагогов как способности решать профессиональные задачи в области инклюзии.

Объект исследования: инклюзивное образование как социально-педагогический феномен.

Предмет исследования: содержание и технология подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: разработать, обосновать и проверить опытно-экспериментальным путем содержание и технологию подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования основана на предположении, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет результативной, если:

- будет организована как персонифицированный и непрерывный процесс совместной деятельности преподавателя (обучающего) и педагогов (обучаемых), направленный на развитие профессиональной компетентности и формирование личностно-профессиональных установок на инклюзивное образование и представлена в виде модели;

- содержание подготовки педагогов будет сконструировано в логике задачного подхода с учетом тенденций развития инклюзии в зарубежной и отечественной практике и направлено на получение нового профессионального опыта в инклюзивном образовании;

- технология подготовки педагогов будет основана на применении гуманитарных технологий и обеспечивать формирование мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

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

1. На основе теоретического анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической, научно-методической литературы раскрыть сущность инклюзивного образования, обозначить тенденции его развития.

2. Выявить проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и обосновать модель подготовки.

3. Разработать модульную программу и апробировать в опытно-экспериментальных условиях содержание и технологию подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

4. Проверить результативность содержания и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе разработанных критериев – в соответствии с предложенной моделью.

Методологическая основа исследования:

- личностно-деятельностный подход, раскрывающий деятельность субъектов как фактор развития их личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

- аксиологический подход, рассматривающий систему ценностных ориентаций, составляющих содержательную сторону подготовки педагогов и выражающих внутреннюю основу их отношений к инклюзивному образованию в целом и детям с ОВЗ (С.Ф. Анисимов, Е.А. Артамонова, В. Брожик, И.Ф. Исаев, Е.А. Климов, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов, А.С. Шаповалов и др.).

Теоретическую базу исследования составили:

- концепция интегрированного (инклюзивного) обучения детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко);

- исследования, раскрывающие моделирование инклюзивного образования с позиции синергетического подхода (И.Е. Аверина, С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович и др.);

- концептуальные основы акмеологии и андрагогики (А.А. Бодалев, М.Т. Громкова, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, И.А. Колесникова и др.);

- теоретические основы компетентностного подхода, определяющие профессиональную компетентность педагога как способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности (О.А. Акулова, И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.); концепция профессиональной компетентности педагогов (В.А. Козырева, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.);

- теория профессиональной подготовки (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Х. Берднарчик, Г.А. Бордовский, Н.И. Думченко, И.Д. Клочков, О.Ф. Федорова, Н.Ф. Радионова, Н.Е. Селезнева, В.В. Шапкин, А.Е. Шильникова и др.);

- идеи педагогической поддержки в современной образовательной практике (А.Г. Асмолов, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.);

- концепции ценностно-ориентационного развития педагога (И.Д. Демакова, М.В. Кларин, Я.А. Пономарев и др.);

- идеи индивидуально-личностного профессионального становления педагога (А.В. Брушлинский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.);

- аспекты теории непрерывного педагогического образования (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, Э.Ф. Зеер, С.И. Змеев, В.Г. Онушкин и др.);

- исследования, посвященные созданию и использованию гуманитарных технологий в профессиональной подготовке (О.В. Акулова, Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Дука, Н.С. Макарова, С.А. Писарева, Г.П. Сеницына, Н.Н.Суртаева, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.).

Для решения поставленных задач использовалась совокупность **методов**: теоретические (анализ научных психологических, педагогических источников и диссертационных исследований по проблеме, сравнительно-сопоставительный анализ моделей инклюзивного обучения и педагогического опыта, обобщение теоретических положений и эмпирических данных), эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента, анкетирование, эссе, собеседование с разными категориями специалистов, тестирование, анализ процесса и продуктов деятельности, экспертная оценка, математическая обработка результатов опытно-поисковой работы).

Основные этапы исследования. В диссертации обобщены результаты исследования, проведенного соискателем в три этапа: с 2007 г. по 2014 г.

1-й этап (2007-2008 гг.) – поисково-аналитический. Изучение состояния проблемы в науке и практике, выявление противоречий и основных подходов к организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии. На основе исходных методологических и теоретических положений сформулирована проблема, гипотеза, определены цель и задачи исследования, уточнена специфика деятельности педагога инклюзивного образования, оказывающего образовательные услуги детям с ОВЗ. Обоснована ведущая идея исследования. Определена программа опытно-экспериментальной работы.

2-й этап (2008-2013 гг.) – экспериментальный. Проведение экспериментального исследования с целью проверки сформулированной гипотезы, апробации модульной программы и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

3-й этап (2013-2014 гг.) – обобщающий. Обработка данных, систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, описание теоретических и практических выводов исследования. Оформление результатов в форме диссертации.

База исследования. Опытной-экспериментальной базой исследования стали следующие образовательные организации: ФГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет» (кафедра специальной педагогики, кафедра управления развитием образования), БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области» (кафедра педагогики и психологии общего и специального образования), образовательные организации 10 муниципальных районов Омской области и казенные образовательные организации г. Омска.

Научная новизна исследования:

- раскрыты личностно-профессиональные установки педагога инклюзивного образования, значимость его ценностно-ориентационной функции в социализации детей с ОВЗ;

- обосновано инклюзивное образование как социально-педагогический феномен;

- выявлены тенденции развития инклюзивного образования в отечественной науке и практике;

- обоснована модель, отражающая содержание и технологию подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, построенная на основе тенденций развития инклюзии и выделенного контекста профессиональных задач;

- обоснованы критерии (мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный), показатели и уровневые характеристики готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- систематизированы научные представления об инклюзивном образовании, особенностях его организации в РФ и за рубежом;

- доказана необходимость персонифицированной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе применения гуманитарных технологий;

- обоснованы содержательный и организационный компоненты подготовки педагогов к инклюзивному образованию;

- конкретизированы группы профессиональных задач педагогов в контексте инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана программа изучения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, создана модульная программа «Подготовка педагогов инклюзивного образования». Разработана технология подготовки педагогов, состоящая из следующих этапов: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизация; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализация; рефлексия осуществленной деятельности. Подготовлен пакет профессиональных задач, составляющих структуру модульной программы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Разработано учебное пособие по проблемам инклюзивного образования для студентов, обучающихся в высших учебных заведениях по различным профилям направления «Специальное (дефектологическое) образование», а также при подготовке бакалавров и магистров, осваивающих профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования» по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостностью методологической основы исследования инклюзивного образования как социально-педагогического феномена в РФ и за рубежом; использованием совокупности теоретических и эмпирических методов, позволяющих изучать

подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного образования как предмета исследования; последовательным проведением опытно-экспериментальной работы по реализации модульной программы в образовательных организациях; репрезентативностью полученных данных, не противоречащих исследованиям Н.Н. Малофеева, Е.А. Мартыновой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович, Н.Д. Шматко и др.; публикацией и обсуждением на конференциях, заседаниях кафедры результатов исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Инклюзивное образование представляет собой социально-педагогический феномен, заключающийся в построении образовательного процесса, при котором ребенок с ОВЗ обучается вместе со здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей.

В развитии отечественной системы инклюзивного образования выделяются негативные и позитивные тенденции. Негативные тенденции заключаются в том, что инклюзивная практика носит стихийный характер, происходит форсирование инклюзивных процессов путем увеличения количества инклюзивных учреждений и оптимизации сети специальных (коррекционных) образовательных организаций через их закрытие. Наблюдается формальный перенос зарубежных моделей организации инклюзии в отечественную систему образования, тотальное включение детей с ОВЗ в образовательные организации общего типа, недостаточность специальных условий, необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Позитивные тенденции выражаются в получении детьми с ОВЗ качественного образования и одновременно с этим своевременной коррекционной помощи; организации системы ранней помощи детям с ОВЗ; наличии на базе образовательных организаций специальных условий; осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ; создании специальных организаций, обеспечивающих реализацию инклюзивного образования с учетом особенностей и потребностей региона; разработке и внедрении в инклюзивную практику образовательной организации мониторинговых программ оценки качественных изменений; развитии разнообразных форм подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии (курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка, внутрифирменное обучение); включении родителей в коррекционно-образовательный процесс в качестве активных его субъектов.

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

В процессе подготовки происходит качественное изменение профессионально-личностных характеристик педагогов, преобразование их

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

3. Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает содержательный и организационный компоненты. Направлена на развитие у педагогов профессиональной компетентности, приобретение способности решать профессиональные задачи:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и уметь выявлять данные закономерности и особенности;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы образовательной организации для развития всех детей;

- осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Организационный компонент модели подготовки представлен технологией подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и включает следующие этапы: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизацию; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализацию; рефлекссию осуществляемой деятельности. Персонифицированность подготовки педагогов и формирование у них ценностного отношения к детям с ОВЗ обеспечивается за счет применения гуманитарных технологий.

4. Оценка готовности педагогов к реализации идей инклюзии является результатом подготовки и осуществляется по следующим критериям: мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный; проявляется в процессе решения профессиональных задач, в преобразовании профессиональной деятельности педагогов.

Мотивационно-ценностный критерий готовности раскрывает понимание философии инклюзивного образования, его основных тенденций развития и ценности для детей с ОВЗ; стремление к изучению психофизических особенностей развития таких детей; мотивацию на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием; стремление к созданию благоприятного климата в детском коллективе; стремление к преобразованию собственного опыта, открытому взаимодействию с коллегами.

Операционально-деятельностный критерий готовности свидетельствует о способности педагога: выделять необходимые и имеющиеся ресурсы для организации инклюзивного образования, выявлять особые образовательные потребности и потенциальные возможности детей с ОВЗ; строить процесс совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием; применять технологии формирования детского коллектива в условиях инклюзивного образования; строить собственную профессиональную деятельность с учетом технологий работы междисциплинарной команды.

Рефлексивно-оценочный критерий готовности подтверждает умения анализировать контекст затруднений и проблем отдельного ребенка и детского коллектива; способности оценивать результаты построения инклюзивной образовательной среды; умения выявлять эффективные способы организации взаимодействия субъектов инклюзивного образования; умения работать в междисциплинарной команде; способности оценивать собственную профессиональную деятельность, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в области инклюзии.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на протяжении всего периода исследования и были представлены на научно-практической конференции «Обновление региональной системы специального образования: опыт, проблемы, перспективы» (г.Омск, 2008 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзивное (интегрированное) образование: от теории к практике» (г. Омск, 2013); I-й и II-й Международной научно-практической конференции (г. Москва, 2011 г., 2013 г.); Международной научно-практической конференции «Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья (ЛЮВЗ) и инвалидов» (г. Новосибирск, 2012 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья» (г. Барнаул, 2013 г.); Международном фестивале Фонда по поддержке детей с особыми возможностями «Дитя Вселенной» (г. Канны, Франция, 2014 г.).

Внедрение результатов исследования осуществлялось в процессе курсовой подготовки и при проведении научно-методических мероприятий для педагогов образовательных организаций г. Омска и Омской области на базе регионального ресурсного центра инклюзивного образования (ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»), в рамках научно-методического семинара для педагогических работников г. Павлодара (Республика Казахстан), в работе межрайонной ассоциации инклюзивного образования (р.п. Шербакуль, Омская область), в деятельности дошкольного инклюзивного центра (г. Омск).

Основные теоретические и практические результаты исследования представлены в монографии, учебном пособии, научных статьях (17 публикаций, в том числе 4 в реферируемых ВАК журналах).

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (212, из них 7 на иностранном языке) и приложений.

Основной текст диссертации (213 страниц) иллюстрируется рисунками (7) и таблицами (10).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснована актуальность темы исследования; выявлены противоречия, определена проблема исследования. Сформулированы объект, предмет, цель и задачи исследования. Выдвинута гипотеза исследования; раскрыты теоретико-методологические основания диссертации, соответствующие логике ее построения. Определены основные методы и этапы исследования; приведены положения, выносимые на защиту; обоснована научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования. Отражена достоверность и обоснованность полученных в исследовании результатов, сфера их апробации и внедрения.

Первая глава – «Теоретико-методологические основы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» – посвящена анализу инклюзивного образования как социально-педагогического феномена, тенденциям его развития в отечественной науке и практике. Выявлены проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Представлена модель, отражающая содержание и технологию подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии. Обоснованы критерии, показатели и уровневые характеристики готовности педагогов к инклюзивному образованию.

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н.Г. Еленский, Д.В. Зайцев, Л.А. Зайцева, А.Н. Коноплева, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Мартынова, Н.М. Назарова, Пер Ч. Гюнваль, Ф.Л. Ратнер, Д.Ф. Романенкова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, В.А. Ситаров, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, А.Ю. Юсупов, Е.Р. Ярская-Смирнова, Т. Brandon, J. Charlton, А.-М. Hansen, J.-R. Kim, A. Minnaert, K. Scorgie и др.) раскрывается понятие «инклюзивное образование», анализируются его основные характеристики с позиции конструктивистского подхода, изучаются возможности обучения детей с ОВЗ на разных ступенях образования.

Инклюзивное образование как педагогическое явление подразумевает такую организацию образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических и иных особенностей, обучаются вместе со здоровыми сверстниками. Значимым условием при этом становится учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и предоставление специфической педагогической поддержки. Анализируя инклюзивное образование как социальный феномен, многие ученые говорят о необходимости формирования в обществе особой культуры отношений к инвалидности, к лицам с ОВЗ, создания условий для социализации и максимально возможной самореализации таких людей.

В тексте диссертации проведен анализ и выделены тенденции развития инклюзивного образования в отечественной теории и практике, характеризующиеся как положительные и отрицательные. Это позволило определить содержание подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Анализ научных публикаций, содержащих вопросы теории и практики деятельности педагога инклюзивного образования, а также изучение содержания учебно-методических материалов профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации позволили выявить круг проблем подготовки педагогов:

- недостаточное внимание к формированию у педагогов личностных установок на инклюзию и социальную значимость ее организации;

- недостаточная взаимосвязь целей, содержания и технологии подготовки учителей, воспитателей и других педагогических работников к реализации идей инклюзивного образования в соответствии с реальными условиями, в которых они работают;

- отсутствие в содержании подготовки взаимосвязи между личностной, теоретической и практической составляющими, направленными на развитие у педагогов способности решать профессионально значимые, социально детерминированные и все более усложняющиеся задачи;

- недостаточная гибкость и мобильность в организации подготовки, что мешает своевременно преобразовывать педагогам собственную профессиональную деятельность с учетом разнообразной структуры нарушений у детей с ОВЗ;

- отсутствие непрерывного научно-методического сопровождения педагогов при возникновении профессиональных затруднений, связанных с организацией совместного обучения, выявлении особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, конструировании коррекционно-образовательного процесса, организации взаимодействия и партнерских отношений со всеми субъектами образования.

Изучение выделенных проблем подготовки педагогов к инклюзивному образованию обеспечило определение специфики такой подготовки и обоснование ведущего понятия исследования. «Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» рассматривается как персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате чего у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования. Это обусловило разработку модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и выделение таких ее компонентов, как содержательный и организационный (рис. 1).

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИО)**



Результат подготовки педагогов к работе в условиях ИО

Мотивационно-ценностный критерий

Операционально-деятельностный критерий

Рефлексивно-оценочный критерий

Готовность и способность педагогов к работе в условиях ИО

Рисунок 1. Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

В соответствии с представленной моделью целью подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования становится развитие их профессиональной компетентности. Содержательный компонент сконструирован в логике концепции профессиональной компетентности и предполагает

конкретизацию групп профессиональных задач в контексте инклюзивного образования. В ходе решения этих групп профессиональных задач у педагогов формировался новый профессиональный опыт в области организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Ориентируясь на исследования таких ученых как В.А. Козырев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, Н.В. Чекалева были конкретизированы группы профессиональных задач, характеризующие деятельность педагогов в области организации инклюзивного образования:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и уметь выявлять данные закономерности и особенности;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы образовательной организации для развития всех детей;

- осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Организационный компонент разработанной нами модели характеризуется как системный способ организации совместной деятельности обучающихся (педагогов) и обучающего (преподавателя), направленный на решение профессиональных задач, осуществляемый с использованием гуманитарных технологий и позволяющий формировать готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Технология подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включала следующие этапы: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизацию; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализацию; рефлекссию осуществляемой деятельности.

Реализация модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования предполагала обновление образовательных технологий, используемых в ходе организации подготовки. С нашей точки зрения чрезвычайно важным является использование гуманитарных технологий, ориентированных на профессионально-личностное развитие педагогов, что позволяет персонифицировать их подготовку и формировать у них ценностное отношение к детям с ОВЗ. В процессе подготовки педагогов к инклюзивному образованию применялись такие гуманитарные технологии, как технология контекстного обучения, технология развития критического мышления, технология групповой работы, технология обучения методом кейсов, технология фокус-групповой работы, технология проектирования индивидуального

коррекционно-образовательного маршрута. Руководствуясь данной позицией, гуманитарные технологии встраивались во все этапы решения профессиональной задачи и обеспечивали активизацию деятельности педагогов и формирование у них готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

На основе требований, предъявляемых к профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, нами были сформулированы критерии, показатели и уровни готовности педагогов к реализации идей инклюзии. Готовность в контексте нашего исследования – это планируемый результат подготовки, который включает мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную готовность, проявляющиеся в процессе решения профессиональных задач и преобразования профессиональной деятельности педагогов.

Вторая глава – «Опытно-экспериментальная работа по подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» – посвящена описанию опытно-экспериментальной части исследования и представлению опыта реализации разработанной модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В ходе опытно-экспериментальной работы, которая состояла из констатирующего, формирующего и контрольного этапов, был определен диагностический инструментарий и специфика его использования для выявления мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, разработана модульная программа и апробированы содержание и технология подготовки педагогов к инклюзивному образованию, установлена результативность проведенной подготовки педагогов.

Выборку опытно-экспериментального исследования составили 296 педагогических работников образовательных организаций г. Омска и Омской области. В исследовании группы педагогов дифференцировались следующим образом: педагоги, проходящие обучение в системе профессиональной переподготовки по направлениям «Олигофренопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Менеджмент в образовании» (141 педагог, 48 % от общего количества); педагоги, находящиеся в условиях опытно-экспериментальной деятельности и принимающие участие в командном обучении из следующих образовательных организаций: НШДС № 301, НШДС № 292, Азовский детский сад «Сказка», НОУ «Центр образования и развития», Любинская СОШ № , Петропавловская СОШ, Шербакульская СОШ (155 педагогов, 52 % от общего количества). Выбор образовательных организаций связан с наличием в них разных категорий детей с ОВЗ. Соответственно, педагогические работники данных организаций поставлены перед необходимостью обеспечить качественное обучение этих детей – наряду с детьми возрастной нормы.

Характеризуя количество участников исследования, представляющих дошкольные и школьные учреждения, укажем на его сопоставимость: из дошкольных образовательных учреждений – 145 педагогов (49 %) и из общеобразовательных школ – 151 педагог (51 %).

Уровень готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования устанавливался с использованием трех критериев (мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный) и пяти показателей к каждому из этих критериев. Данные критерии и показатели явились основанием для подбора и разработки необходимого диагностического инструментария и в целом программы изучения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, представленной в тексте диссертации.

На констатирующем этапе установлено, что у педагогов недостаточно сформирована способность к решению профессиональных задач, возникающих в процессе организации инклюзивного образования. Уровень развития профессиональной компетентности проявляется в:

- фрагментарности знаний об инклюзивном образовании и, соответственно, недостаточном понимании сущности инклюзии и основных ее составляющих;

- ограниченности знаний психофизических особенностей развития детей с ОВЗ;

- сложностях в осуществлении отбора технологий, приемов и методов развития детей с ОВЗ в совместной деятельности с их нормально развивающимися сверстниками;

- трудностях конструировать коррекционно-образовательный процесс с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;

- недостатке практических навыков организации в детском коллективе партнерских отношений со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса.

На формирующем этапе осуществлялась апробация модульной программы, содержание которой конструировалось в соответствии с выделенными тенденциями развития инклюзивного образования и на основе выявленных на констатирующем этапе профессиональных затруднений педагогов. Содержание модульной программы включало следующие проблемные вопросы:

- изучение сущности инклюзивного образования (модуль 1 – инклюзивное образование как социально-педагогический феномен);

- формирование знаний об особенностях развития разных категорий детей с ОВЗ (модуль 2 – особые образовательные потребности детей с ОВЗ);

- освоение технологий организации инклюзивного образования в детском саду и общеобразовательной школе (модуль 3 – технология, методы и формы организации инклюзивного образования);

- изучение особенностей взаимодействия в детском коллективе, создание толерантной среды в инклюзивном классе или группе (модуль 4 – технологии формирования у детей с нормальным психофизическим развитием толерантного отношения к сверстникам, имеющим ОВЗ);

- формирование знаний и умений в области работы междисциплинарной команды, обеспечивающей психолого-педагогическое сопровождение детей в условиях инклюзии (модуль 5 – организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума).

Отличительным признаком названной программы стало включение в каждый модуль профессиональных задач, решая которые, педагоги погружались в проблемное поле, проектировали пути решения и выстраивали алгоритмы выхода из проблем. В соответствии с содержанием модульной программы подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования осуществлялась поэтапно с использованием разработанной нами технологии. Изучение содержания каждого модуля осуществлялось в определенной последовательности и включало пять этапов.

На этапе погружения в деятельность по решению профессиональной задачи происходило знакомство педагогов с профессиональной задачей модуля, понимание ее условий и вопросов, осознание себя в качестве основного деятеля. Данный этап подготавливал к восприятию содержания модуля и настраивал на получение конкретного продукта.

Этап проблематизации был выделен нами целенаправленно, так как это позволило педагогам найти источник собственных затруднений, сформулировать основную проблему, выделить имеющиеся и необходимые знания для решения профессиональной задачи и организовать дальнейшую конструктивную деятельность.

Для решения профессиональных задач принципиальной стала организация *этапа целеполагания и планирования*. Этот этап позволил педагогам четко представить образ продукта, который они должны получить по результатам решения, а также определить систему промежуточных целей и способов их достижения, построить план действий.

На этапе конструирования решения профессиональной задачи основной целью стало проектирование способов решения задач на основе имеющегося опыта работы и наличия определенного уровня профессионализма педагогов. В процессе конструирования предполагалось, что у каждого человека в памяти хранятся различные модели решения жизненных и профессиональных ситуаций, которые они могут применить к соответствующей задаче.

На этапе рефлексии педагогами осуществлялся анализ полученных результатов и процесса изучения содержания модуля, фиксация этих результатов, а также создавались условия для осознания участниками подготовки ценностной значимости своей профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования.

Включение гуманитарных технологий в процесс подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, таких как технология фокус-групповой работы, технология контекстного обучения, технология развития критического мышления, технология проектирования индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, технология групповой работы, технология обучения методом кейсов, позволило персонифицировать подготовку педагогов и сформировать у них гуманистические представления о работе с детьми, имеющими ОВЗ, в условиях инклюзии. Влияя на интегральные характеристики личности (потребности, мотивы, ценностные ориентации и т.п.), гуманитарные технологии ориентировали педагогов на профессионально-

личностное развитие и позволяли задумываться о ценности совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Задачей контрольного этапа исследования стало определение результативности проведенной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Результаты, подтвержденные математическими методами, свидетельствуют, что отмечена позитивная динамика в развитии профессиональной компетентности, проявляющаяся в значительно возросшей мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (табл. 1).

Таблица 1

Результаты мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на констатирующем и контрольном этапах исследования

Количественные показатели	Критерии и уровни готовности								
	мотивационно-ценностная			операционально-деятельностная			рефлексивно-оценочная		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Констатирующий этап	12 % (33 ч.)	81 % (241 ч.)	7 % (22 ч.)	5 % (16 ч.)	71 % (209 ч.)	24 % (71 ч.)	14 % (42 ч.)	53 % (157 ч.)	33 % (97 ч.)
Контрольный этап	48 % (142 ч.)	52 % (154 ч.)	-	15 % (44 ч.)	76 % (225 ч.)	9 % (27 ч.)	37 % (109 ч.)	57 % (169 ч.)	6 % (18 ч.)

Увеличению количественных показателей по мотивационно-ценностному критерию готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования способствовало: содержание модуля «Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен»; четкая структура профессиональных задач, где определялось поле собственных знаний и незнаний, выделение проблемного вопроса, алгоритмизация действий по решению задачи и получение конкретного продукта ее решения; использование гуманитарных технологий; просмотр и анализ видеоматериалов, оказывающих эмоциональное воздействие.

Развитие операционально-деятельностной готовности педагогов обусловлено тем, что сформированные в процессе обучения знания применялись в практике организации инклюзии; педагоги научились проектировать адаптированные образовательные программы, индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты, проекты организации инклюзивного образования в общеобразовательных школах и детских садах.

Увеличение показателей сформированности рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования объясняется тем, что, погружаясь в содержание специальной педагогики и психологии, педагоги обращали внимание на значимость специальных знаний относительно структуры отклоняющегося развития, способов организации коррекционной работы. Этому способствовала разработка программ самообразования; постоянный анализ и выявление проблем в профессиональной деятельности, выбор и обоснование средств и способов построения инклюзивного образовательного процесса, а также применение таких гуманитарных технологий, как технология контекстного обучения, технология

развития критического мышления, технология обучения методом кейсов, технология фокус-групповой работы.

Оценка результатов опытно-экспериментальной работы показала, что большинство педагогов, прошедших подготовку:

- знают сущность инклюзии, основные условия, барьеры и ресурсы инклюзивного образования; психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;

- умеют выявлять образовательные потребности детей с ОВЗ, делать предварительные прогнозы их развития и определять основные направления коррекционной работы; адекватно применять методы организации коррекционно-развивающей работы; включать в инклюзивный процесс разнообразные формы организации совместной деятельности детей с нарушенным и нормальным развитием; использовать различные способы выстраивания взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса с учетом закономерностей психического развития и зоны ближайшего развития ребёнка с ОВЗ; проектировать коррекционно-развивающую предметно-пространственную среду, отвечающую потребностям как детей с нормальным развитием, так и детей с ОВЗ; готовить документы для заседания психолого-медико-педагогического консилиума и участвовать в его работе;

- владеют специальной терминологией; умениями строить адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ; технологиями организации инклюзивного образования; коррекционно-развивающими методами и приемами; умеют разрабатывать индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты, руководствуясь гуманистическими принципами и теоретическими знаниями в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

В процессе анализа полученных на контрольном этапе исследования результатов было выявлено, что педагоги, обучающиеся в условиях опытно-экспериментальной деятельности, активнее взаимодействуют с детьми с ОВЗ, стараются апробировать изученные технологии, качественно подходят к разработке индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов и активно принимают участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума. Все свидетельствует о том, что наиболее эффективной формой организации подготовки педагогов из двух реализованных (профессиональная переподготовка и опытно-экспериментальная деятельность образовательного учреждения) является второй вариант. Это дает дополнительную возможность уже в процессе подготовки формировать междисциплинарную команду педагогов, готовых к инклюзивному образованию.

В **заключении** подведены итоги диссертационного исследования. *Во-первых*, под инклюзивным образованием мы понимаем социально-педагогический феномен, заключающийся в построении образовательного процесса, при котором ребенок с ОВЗ обучается вместе со здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей.

Во-вторых, ведущее понятие исследования «подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» рассматривается как персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

В-третьих, модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования направлена на развитие у педагогов профессиональной компетентности, приобретение способности решать профессиональные задачи и включает содержательный и организационный компоненты. Содержание подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования строится на основе тенденций развития инклюзии в РФ и за рубежом и контекста профессиональных задач, связанных с инклюзивным образованием. Организационный компонент модели подготовки представлен технологией подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии и содержит следующие этапы: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизацию; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализацию; рефлекссию осуществляемой деятельности. Персонифицированность подготовки педагогов и формирование у них ценностного отношения к детям с ОВЗ обеспечивается за счет применения гуманитарных технологий.

В-четвертых, оценка готовности педагогов к реализации идей инклюзии является результатом подготовки и осуществляется по следующим критериям: мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный; проявляется в процессе решения профессиональных задач, в преобразовании профессиональной деятельности педагогов. Сопоставление результатов диагностик, проведенных по завершению констатирующего, формирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, доказывает результативность проведенной подготовки педагогов к новой для них профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования.

Полученные результаты позволяют утверждать, что цель нашего исследования достигнута, поставленные задачи выполнены, выдвинутая гипотеза и положения, выносимые на защиту, подтверждаются.

Данное диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы, заключающейся в определении содержания и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Перспективным направлением дальнейшего исследования может стать подготовка тренеров инклюзивного образования, осуществляющих внутрифирменное обучение и научно-методическое сопровождение педагогов в процессе решения проблем организации инклюзивного образования.

Основное содержание работы отражено в следующих публикациях:

Публикации в журналах, рекомендованных ВАК РФ:

1. *Кузьмина, О.С.* Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Омский научный вестник. – 2013. – № 2. – С. 191-194 (0,2 п.л.).

2. *Кузьмина, О.С.* Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // В мире научных открытий. Красноярск. Научно-инновационный центр (Проблемы науки и образования). – 2013. №11.8. – С. 337-344 (0,4 п.л.).

3. *Кузьмина О.С.* К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // В мире научных открытий. Красноярск. Научно-инновационный центр (Социально-гуманитарные науки). – 2014. №5.1(53). – С. 365-371 (0,4 п.л.).

4. *Чекалева, Н.В., Кузьмина, О.С.,* Содержание и технология подготовки педагогов инклюзивного образования на базе регионального ресурсного центра, Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал Санкт-Петербург, 2014 (0,5 п.л.).

Публикации в других изданиях:

5. *Кузьмина, О.С.* Деятельность Центра специальной (коррекционной) педагогики в развитии профессиональной компетентности педагогов специального образования / О.С. Кузьмина // Психолого-педагогическое обеспечение инновационных процессов в образовании: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. / ред. кол. Т.Л. Чепель [и др.] – Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2007. Ч. 1. – С. 194-197 (0,2 п.л.).

6. *Кузьмина, О.С.* Сопровождение профессионального развития педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями / О.С. Кузьмина // Обновление региональной системы специального образования: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов Областной науч.-практ. конф. / редкол.: И.П. Посашкова [и др.]. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2008. – 13-15 с. (0,15 п.л.)

7. *Кузьмина, О.С.* Современные тенденции развития системы специального образования / О.С. Кузьмина // Современные проблемы организации образовательного процесса для детей с задержкой психического развития: сб. материалов Областных пед. чтений / редкол.: И.П. Посашкова [и др.]. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2008. – С. 7-11 (0,25 п.л.).

8. Современные формы работы специалиста повышения квалификации / Т.С. Горбунова, Т.Г. Бородавкина, Т.Г. Кочина, О.С. Кузьмина, А.Г. Пачина, О.А. Шагова // Специалист повышения квалификации: современные функции и формы работы / под ред. Т.С.Горбуновой. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009. – С. 32-44 (0,75 п.л.).

9. *Кузьмина, О.С.* К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Наука образ.: сб. науч. ст. / отв. ред. Н.С. Макарова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. – Вып. 25. – С. 188-194 (0,4 п.л.).

10. *Кузьмина, О.С.* Развитие профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И.П. Посашкова, О.С. Кузьмина // журнал «Образование Омской области». – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2010. – № 3(22). – С. 53-56 (0,2 п.л.).

11. Кузьмина, О.С. Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Тенденции развития современного образования: новый взгляд: сб. науч.-метод. трудов / отв. за вып.: А.В. Плитченко, Н.А. Шиленко. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2010. – С. 192-201 (0,5 п.л.).

12. Кузьмина, О.С. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международ. науч.-практ. конф. / редкол.: С.В. Алехина [и др.] – Москва: МГППУ, 2011. – С. 220-221 (0,2 п.л.).

13. Кузьмина, О.С. Развитие интегрированного (инклюзивного) образования в Омской области / О.С. Кузьмина, О.В. Марьенкина // Информационно-методический журнал «Образование детей особой заботы». – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2012. – № 1. – С. 1-2 (0,2 п.л.).

14. Кузьмина, О.С. Практика подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II-й Международ. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 582-588 (0,4 п.л.).

15. Кузьмина, О.С. Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Инклюзивное (интегрированное) образование: от теории к практике: сб. материалов науч.-практ. конф. с международ. участием. – Омск, Омский педагогический колледж № 1, 2013. – С. 39-48 (0,5 п.л.).

16. Кузьмина, О.С. Практика подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (на примере Омской области) / О.С. Кузьмина // Проблемы психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. 24 октября 2013. – Барнаул: АлтГПА, 2013. – С. 240-245 (0,3 п.л.).

17. Кузьмина, О.С. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном инклюзивном центре / О.С. Кузьмина // Информационно-методический журнал «Образование детей особой заботы». – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2014. – № 1(4). – С. 63-68 (0,3 п.л.).

Монография:

18. Кузьмина, О.С., Чекалева, Н.В., Четверикова, Т.Ю. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова / под общ.ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с. (15,87 п.л.)

Подписано в печать 29.01.2015. Формат 60×84 1/16.

Уч.-изд.л. 1,5. Тираж 100 экз.

Издательство ОмГПУ. Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: +7 (3812) 23-57-93