

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кемеровский государственный университет»

На правах рукописи



Грибукова Оксана Геннадьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Специальность 5.8.7 – Методология и технология профессионального
образования (педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Дочкин Сергей Александрович

Кемерово 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	18
1.1. Сущность готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	18
1.2. Особенности формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	37
1.3. Педагогическая модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	45
Выводы по главе 1	57
ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	59
2.1. Реализация педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	59
2.2. Педагогические условия результативности педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	80
2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	105
Выводы по главе 2	116
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	122
СПИСОК ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ	125
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ	148
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА	149

ПРИЛОЖЕНИЯ	151
Приложение А. Некоторые аспекты из программы по дисциплине «Теория и практика инклюзивного образования»	152
Приложение Б. Примерная программа курса повышения квалификации	162
Приложении В. Методические рекомендации для педагогов в решении проблем в работе с учащимися в инклюзивном образовании	164
Приложение Г. Примерный список книг и видеофильмов для рефлексии у студентов	167
Приложение Д. Описание диагностического инструментария (методики обследования)	169
Приложение Е. Анкета «Я и инклюзивное образование»	190
Приложение Ж. Статистический анализ результатов диссертационного исследования.....	191

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Инновационные процессы, происходящие в нашем обществе, затронули практически все стороны современной жизни, в том числе и систему образования для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В настоящее время особую важность приобретает разработка подходов к организации единого процесса воспитания и обучения, для обеспечения которых требуется сформировать готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Соответственно, одним из ориентиров развития общества является формирование основных компетенций педагога и его готовности к работе с учащимися в инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование, согласно ч. 6 ст. 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», понимается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Основной подход инклюзивного образования, заключается в том, что не обучающийся приспособляется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного обучающегося. На сегодняшний день в педагогических университетах, как правило, готовят педагогов для воспитания и обучения нормотипичных детей (кроме дефектологических направлений, где готовят педагогов именно для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью). Однако в контексте образовательных реформ остро встал вопрос о необходимости подготовки педагогов всех образовательных организаций для осуществления инклюзивного образования.

Сегодня инклюзивное образование рассматривается в качестве одной из стратегических парадигм развития отечественной системы образования. По-

ложения об инклюзивном образовании закреплены в следующих международных и российских нормативно-правовых актах и документах: «Конвенция о правах инвалидов» (принята Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года и вступила в силу 3 мая 2008 года); «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 года № 751), рассчитанная на период до 2025 года; государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» (постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 года №363, ред. от 23 марта 2021 года, продлена до 2025 года); «Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года» (утв. Минпросвещения России 30 декабря 2022 года); «Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц» (утв. Правительством РФ 21 декабря 2021 года №14000п-П8); Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 года №1688-р) – в части подготовки педагогических кадров, способных к обучению и сопровождению обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью, и другие. [6]. Их основной целью является создание свободной, безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями здоровья, введение их в социум.

В настоящее время идет поиск результативных методов и форм подготовки педагогов, готовых к работе в новых условиях. Одним из перспективных направлений современного образования в вузе является введение новых педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Поэтому на этапе развития инклюзивного образования особенно актуальны разработка и внедрение новых инструментов, способов, методов формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Степень изученности проблемы. К исследованию проблемы готовности педагогов в разное время обращались такие исследователи, как С. Ф. Анисимов, С. Н. Архангельский, Ю. К. Бабанский, М. И. Дьяченко, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, Е. Н. Шиянов, Т. Д. Шматко и другие.

Изучением понятия «профессиональная готовность» занимались Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. Ф. Ильина, А. К. Маркова, Г. К. Селевко, В. А. Сластенин, А. М. Хуторской и другие.

«Готовность к профессиональной педагогической деятельности» рассматривается такими авторами, как И. Б. Готская, А. А. Деркач, В. М. Жучков, Л. А. Кандыбович, А. И. Мищенко и другие.

Аспекты процесса формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании раскрывали ряд ученых: С. П. Акутина, Р. Г. Аслаева, С. В. Алехина, О. А. Козырева, О. С. Кузьмина, Е. Н. Кутепова, А. А. Правилина, Т. Ю. Четверикова, Ю. В. Шумиловская, О. А. Ус и другие.

В то же время в современных исследованиях нет единой обоснованной концепции формирования профессиональной готовности, поэтому, проанализировав научные труды по теме исследования, мы пришли к выводу, что требуется корректировка понятия «готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании».

Анализ психолого-педагогической литературы, рассматривающей аспекты формирования готовности к профессиональной деятельности, позволил выделить **противоречия**:

– между социальным заказом на обеспечение инклюзивного образования в педагогической практике, необходимостью включения бóльшего количества обучающихся с ОВЗ в образовательную среду и недостатком качественно подготовленных квалифицированных педагогических кадров для работы в инклюзивном образовании;

– между потребностью подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании и недостаточностью теоретической

и практической составляющих, обеспечивающих включение будущих педагогов в педагогический процесс в сфере инклюзии.

Преодоление выявленных противоречий связано с решением сформулированной нами **проблемы исследования**: какая педагогическая модель способна обеспечить формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании и при каких педагогических условиях она будет наиболее результативна?

Обозначенные противоречия и проблема позволили сформулировать **тему диссертационного исследования**: *«Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании»*.

Цель исследования: разработка, научное обоснование, проверка педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании и педагогических условий ее результативности.

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Предмет исследования: процесс формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Гипотеза исследования: формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании будет результативным, если:

- раскрыта сущность и дополнено содержание понятия «готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании», и охарактеризованы особенности формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании;
- разработана, научно обоснована и экспериментально проверена педагогическая модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании;

- *созданы и апробированы педагогические условия реализации педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании;*

- *скомпонован и апробирован критериально-диагностический инструментальный определения готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на основе выделенных показателей.*

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

1. Раскрыть сущность и дополнить содержание понятия «готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании», и охарактеризовать особенности формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

2. Разработать, содержательно наполнить и экспериментально проверить педагогическую модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

3. Создать и апробировать педагогические условия реализации модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, доказав ее результативность

4. Определить критерии сформированности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, скомпоновать диагностический инструментальный на основе выделенных показателей.

Методологической базой диссертационного исследования явились:

- 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, И.Ф. Исаев, Е.А. Климов, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, А.С. Шамов, Е.Н. Шиянов, А.И. Щербакова и другие.);

- акмеологический подход по вопросам инклюзивного образования определяющий достижение человеком высшего уровня профессионального мастерства (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. И. Иванова, Н. В. Соловьева, И. О. Соловьев и другие.);

- компетентностный подход, который опирается на идею развития личности, обладающей компетенциями, как совокупность знаний, умений, способов деятельности и ценностного отношения к ней (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и другие.).

Теоретическую основу исследования составили:

- теория инклюзивного образования (Н. Н. Малофеев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, Т. Ю. Четверикова, Н. Д. Шматко и другие.);

- исследования, раскрывающие формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (И. Е. Авенина, С. В. Алехина, Т. П. Дмитриева, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, М. Л. Семенович и другие.).

Методы исследования: *теоретические:* анализ научной литературы, синтез, обобщение теоретических подходов и нормативной документации по теме исследования и передового педагогического опыта, классификация полученной информации; *эмпирические:* моделирование, систематизация, педагогическое наблюдение, анкетирование и интервьюирование, беседа, опрос, анализ и обобщение опыта, тестирование, измерение, анализ продуктов деятельности студентов, педагогический эксперимент, измерение, описание, апробация; *методы обработки:* количественный и качественный анализ результатов, сравнение, метод систематизации в виде таблиц, диаграмм, графических изображений, метод расчета средних арифметических данных.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» г. Новосибирска и ФГБОУ ВО «КемГУ» г. Кемерово. В исследовании принимали участие студенты в возрасте от 17 до 24 лет в количестве 308 человек.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2016 по 2025 год в три этапа.

На первом этапе – *поисково-аналитическом* (2016-2018 гг.) проводилось теоретическое изучение темы и выявление состояния исследуемой проблемы в педагогической теории и практике; был проведен анализ нормативно-правовой документации, психолого-педагогической и научно-методической литературы по теме исследования, определялся научный аппарат и сформулирована рабочая гипотеза исследования. Осуществлялась разработка педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

На втором этапе – *теоретико-экспериментальном* (2018-2023 гг.) была спланирована исследовательская работа; проводился анализ, подбор и систематизация диагностического инструментария, разработаны критерии и показатели формирования готовности, проводился педагогический эксперимент, направленный на теоретическое обоснование, апробация педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании и педагогических условий их реализации.

На третьем этапе – *обобщающем* (2023-2025 гг.) было проведено исследование, направленное на подтверждение гипотезы исследования, проведена проверка результативности педагогических условий реализации педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, осуществлен качественный и количественный анализ полученных данных, сформулированы основные выводы, оформлен текст диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- *дополнено* содержание понятия «готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании» в основе которого понятие Т.Ю. Четвериковой. Мы представляем его как *особое состояние педагога, характеризующееся сформированностью определенных личностных*

качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к реализации инклюзивного образования как социально значимого процесса, владение способами и приёмами работы в инклюзивном образовании, и реализуемое на основе знания концептуальных позиций (сведений об инклюзивном образовании, особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями);

- разработана и содержательно наполнена педагогическая модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, состоящая из совокупности взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, содержательного, деятельностного и результативного;

- созданы и апробированы педагогически условия включающие следующее: использование технологии академического менторинга в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; содержательное наполнение предметно-практической среды формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; применение потенциала ресурсных центров для формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании;

- скомпонован критериально-диагностический инструментарий, включающий комплекс критериев готовности и их показателей: мотивационно-ценностный критерий (отношение к проблемам инклюзивного образования, степень стремление реализовывать ценности профессии, отношение к профессиональной деятельности); деятельностный критерий (наличие профессионально важных качеств, готовность к решению педагогических задач, наличие коммуникативных умений и навыков,); эмоционально-волевой критерий (умение контролировать эмоциональные реакции, уровень развития к волевой саморегуляции, наличие профессионально-волевой направленности).

Теоретическая значимость исследования заключается:

- *в корректировке* понятийного аппарата за счет дополнения содержания понятия «готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании»;

- *в выделении* значимых особенностей формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании: понимание специфики, требующей наличия специальных умений и профессионально важных качеств работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью; владение необходимыми компетенциями; умением применять оптимальные методы и приемы работы с обучающимися с разными нозологиями; использование вариативности в процессе обучения с учетом индивидуальных особенностей и разных образовательных потребностей;

- *в разработке* и теоретическом обосновании структуры и компонентов педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании;

- *в выявлении* педагогических условий результативности модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании в ходе образовательного процесса вуза.

Практическая значимость исследования состоит в экспериментальной проверке разработанной педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании и апробации педагогических условий ее результативности. Для этого: разработана и внедрена в модель дисциплина вариативного блока: «Теория и практика инклюзивного образования», направленная на мотивированность расширения и уточнения теоретических знаний и практики об инклюзивном образовании у студентов двух направлений 44.03.03 и 44.03.01; скорректировано содержание программ специализированных практик обоих направлений, реализуемые в соответствии с запросами работодателя; скорректирован компетентностный состав дисциплин, позволяющий сформировать у студентов готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в

инклюзивном образовании; скомпонован критериально-диагностический инструментарий, позволяющий оценить уровень сформированности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Личное участие соискателя состояло в проведении теоретического анализа, в систематизации научных и эмпирических данных по исследуемой проблеме; в разработке педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, в создании и апробации педагогических условий; в разработке и внедрении дисциплины «Теория и практика инклюзивного образования» для двух направлений подготовки (44.03.03 и 44.03.01), в коррекции содержания программ педагогических практик и коррекции компетентностного состава дисциплин; в разработке и обосновании критериев готовности будущих педагогов; в подборе и скомпонованности критериально-диагностического инструментария для выявления уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; в осуществлении качественного и количественного анализа полученных данных исследования, в обобщении и систематизации материалов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании нами понимается как *особое состояние педагога, характеризующееся сформированностью определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к реализации инклюзивного образования как социально значимого процесса, владение способами и приёмами работы в инклюзивном образовании, и реализуемое на основе* знания концептуальных позиций (сведений об инклюзивном образовании, особых образовательных потребностях, обучающихся с ОВЗ, методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями).

2. Педагогическая модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании представляет

собой единство взаимосвязанных блоков: *целевой блок* определяет цель (обеспечение формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании) и задачи, решение которых обеспечивает эту готовность; *методологический блок* реализуется через акмеологический, компетентностный и аксиологический подходы и принципы (гуманизации, системности, толерантности, инклюзивного образования, комплексности), которые задают направление образовательного процесса; *содержательный блок* включает дисциплины специальной и практической подготовки, скорректированный комплекс программ педагогических практик, реализацию на практике компетентностного состава дисциплин профессиональной направленности, разработанный спецкурс «Теория и практика инклюзивного образования» для двух направлений 44.03.01 и 44.03.03, который нацелен на освоение знаний и умений применять полученные знания для решения задач профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; *деятельностный блок* включает совокупность форм, методов, технологий, средств, ведущих к достижению необходимого уровня готовности к профессиональной деятельности; *результативный* определяет уровневые характеристики критериев готовности и инструменты, которые позволяют оценить результативность исследовательской работы: мотивационно-ценностный критерий, деятельностный критерий, эмоционально-волевой критерий.

3. Педагогические условия для успешной результативности педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании включает в себя: *использование технологии академического менторинга* в формировании профессиональной готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (оказание поддержки будущим педагогам в улучшении своих педагогических навыков для профессионального становления и развития); *содержательное наполнение предметно-практической среды* формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзив-

ном образовании (создание условий для активного и заинтересованного обучения, развития критического мышления и творческих способностей студентов, создание безбарьерной среды для обеспечения и облегчения процесса адаптации обучающихся с ОВЗ, достижение личностного и образовательного результата); *применение потенциала ресурсных центров* в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (объединение и концентрация различных ресурсов по организации поддержки обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ для высококачественного профессионального образования).

4. Необходим критериально-диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании и в качестве основных критериев готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании включают в себя: *мотивационно-ценностный* – показатели: отношения к проблемам инклюзивного образования, степень стремления реализовать ценности профессии, отношение к профессиональной деятельности; *деятельностный критерий* – показатели: наличие профессионально важных качеств, готовность к решению педагогических задач, наличие коммуникативных умений и навыков; *эмоционально-волевой критерий* – показатели: умение контролировать эмоциональные реакции, уровень развития волевой саморегуляции, наличие профессионально-волевой направленности. Для перечисленных критериев определены уровни готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Соответствие темы диссертации паспорту специальности, утвержденному ВАК Министерства науки и высшего образования РФ. Исследование проведено в рамках специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования и соответствует научному направлению паспорта специальности: п. 25. Профессиональное воспитание: сущность, основные направления. Личностно-развивающий подход в профессиональном воспитании. Профессиональное саморазвитие, самообучение, самовоспитание;

п. 32. Антропологический подход в профессиональном образовании. Антропология как способ реализации профессионального образования.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостностью исследования инклюзивного образования как социально-педагогического феномена; совокупностью методов как теоретических, так и психолого-педагогических, позволяющих сформировать готовность формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; последовательным проведением опытно-экспериментальной работы по результативности педагогических условий реализации педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; получение достоверно-проверенных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические и практические результаты исследования представлены в опубликованных научных статьях.

В рецензируемых научных изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации для опубликования основных научных результатов кандидатских и докторских диссертаций:

К2: «Профессиональное образование в России и за рубежом» (Кемерово, 2019, 2024, 2025); «Современные проблемы науки и образования» (Москва, 2020); «Бизнес. Образование. Право.» (Волгоград, 2022);

К1: «Концепт» (научно-методический электронный журнал, Киров, 2016, 2018); «Сибирский педагогический журнал» (Новосибирск, 2016, 2020).

В журналах, индексируемых в РИНЦ: «День дефектологии» (Новосибирск, 2022, 2024, 2025); «Наукосфера» (Смоленск, 2022); «Коррекционно-педагогическое образование» (электронный журнал, Краснодар, 2021); «Коррекционно-педагогическое образование» (Санкт-Петербург, 2021).

В сборниках научно-практических конференций: международного уровня (Кемерово, 2016, 2019; Новосибирск, 2019, 2022, 2024, 2025); всероссийского уровня (Кемерово, 2017; Омск, 2019; Новосибирск, 2017, 2019, 2022, 2024).

Материалы исследования представлены на Всероссийском конкурсе «Лига лекторов» (2022) Российского общества «Знание».

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Сущность готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

В настоящее время, в условиях постоянно изменяющихся и повышающихся требований к системе образования, проблема готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, в том числе в инклюзивном образовании, становится весьма актуальной.

Интерес к проблеме готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности возник у ученых еще в конце XIX – начале XX века. В 1870–1880-е годы в обширном пространстве образования, как отмечала Н. Э. Касаткина, появилось понимание важности готовности к педагогической профессиональной деятельности как необходимого условия обеспечения будущего поколения важнейшими личностными качествами, обеспечивающих готовность будущего педагога к профессиональной деятельности [71].

Исследователи XXI века отмечают, что в науке понятие «готовность к педагогической деятельности» напрямую связано с результатами профессионального обучения и отражает процесс овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности.

В современном мире государство и работодатели в связи со стремительным экономическим развитием и высоким уровнем конкуренции на рынке труда предъявляют высокие требования к выпускнику вуза как квалифицированному специалисту и потенциальному работнику.

В трудах А. Г. Асмолова и других указывается, что «готовность является целью и результатом профессиональной подготовки специалиста, и эффективность профессиональной деятельности определяется психологической и прак-

тической готовностью к ней» [12].

Готовность в педагогике, по мнению Л. М. Бубновой, характеризуется как сложное личностное образование «включающее в себя способность педагогически мыслить, проектировать, организовывать и практически действовать.

Содержание готовности определяется характером, условиями, особенностями конкретной деятельности, и наряду с традиционными компонентами сегодня в структуру готовности педагога к работе в инклюзивном образовании должны быть включены рефлексивный и коммуникативный компоненты. Важно также исследовать формирование готовности к работе в инклюзивном образовании в процессе профессиональной подготовки, профессионального становления педагога» [23].

Готовность, по мнению А. А. Синявской, – «это не врожденное качество, а предсказуемый результат специальной подготовки: формирования, сосредоточенности, интереса, профессиональной подготовки и самообразования. Это также цель обучения, приоритетное условие для реализации возможностей каждого человека» [129].

В отечественной педагогической науке известна концепция готовности к деятельности М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, где «готовность представлена как целостное профессионально важное качество личности, включающее в себя следующие компоненты: мотивационный (положительное отношение и интерес к профессии; стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны); ориентационный (знания и представления о специфике и условиях профессиональной деятельности, требованиях к личности специалиста); операциональный (познавательный) – владение знаниями, навыками, умениями, способами и приемами профессиональной деятельности, понимание профессиональных задач, оценка их значимости; эмоционально-волевой (самоконтроль, умение управлять своими профессиональными действиями; чувство профессиональной чести и ответственности); оценочный (самооценка и рефлексия профессиональной подготовленности)» [49].

С. В. Алехина отмечала, что «в структуре профессиональной готовности выделяется информационная готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, понимание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Психологическая готовность включает эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии, включение таких детей в работу на уроке, удовлетворенность собственной педагогической деятельностью» [5].

Профессиональная готовность педагога – это фундамент успешной работы, определяющий его способность эффективно решать задачи, возникающие в процессе обучения и воспитания. Это не просто набор знаний, а комплексный уровень профессионализма, позволяющий быстро и грамотно ориентироваться в любой педагогической ситуации и принимать оптимальные решения.

Для успешной организации учебного процесса необходимы такие качества, как ответственность, организованность и коммуникабельность. А для эффективного обучения – эмпатия, терпение и умение находить индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Готовность рассматривается О. В. Царьковой как «интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе. Готовность предполагает наличие у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники.

А профессиональная готовность является основным условием эффективной работы специалиста, в частности, педагога инклюзивного образования» [148].

Л. М. Бубнова рассматривала готовность к профессиональной деятельности как сформированность личностных качеств личного опыта и овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками [23]. Н. С. Завоеванная описывала готовность к профессиональной деятельности как многоуровневый комплекс индивидуально-психологических особенностей [51]. В. А. Сластенин понимал готовность к профессиональной деятельности как сложное динамическое образование личности [130], а Е. А. Шанц – как целенаправленную деятельность [157].

Так, Л. М. Бубнова выделила два основных подхода к понятию готовности к педагогической деятельности – функциональный и личностный. Функциональный подход рассматривает готовность как определенное функциональное состояние педагога, как психологическое условие успешного выполнения педагогической деятельности.

Личностный подход подразумевает под готовностью многоуровневую структуру качеств, свойств и состояний личности педагога, позволяющих успешно осуществлять педагогическую деятельность. Готовность к профессиональной деятельности педагога является результатом его подготовки к этой деятельности в процессе обучения в вузе и условием его успешной предстоящей профессиональной педагогической деятельности [23].

Однако необходимо отметить, что подготовка к профессии не может ограничиваться только овладением процессуальной стороной профессиональной деятельности. Готовность педагога к профессиональной деятельности некоторые авторы определяют как наличие у него потенциала педагогической деятельности, соответствующего его компетентности, решительности и эмоционально-волевой устойчивости.

Для определения сущности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании мы проанализировали трактовки понятия «готовность к профессиональной деятельности» разных авторов, сгруппировав их в таблице 1, где показано, как некоторые авторы в своих исследованиях трактуют данное понятие, выделяя основную мысль.

Таблица 1 – Дефиниции понятия «готовность к профессиональной деятельности» у разных авторов

Авторы	Содержание понятия «готовность к профессиональной деятельности»
Л. М. Бубнова	«...сформированность качеств личностного опыта и индивидуальной формы интерпретации содержания образования, обладающая признаками общей теоретической и методической готовности к профессиональной деятельности; с другой стороны, готовность обладает определенной спецификой – это овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками, и индивидуальным стилем их реализации, практико-ориентированный опыт деятельности, рефлексия профессиональной деятельности» [23]
М. Е. Буслаева, Е. Б. Козлова	«...качества сформированной готовности к профессиональной деятельности и приобретение ими их профессиональных компетенций в работе с учащимися в инклюзивном образовании» [75]
Н. С. Завоеванная	«...многоуровневый комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеристик и качеств личности, необходимых для успешного овладения педагогической деятельностью, отражающий специфику конкретной деятельности, для которой она предназначена» [51]
Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, О. Н. Садовникова	«...активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящих перед ней задач и условий предстоящего ее решения и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности» [54]
Е. П. Ильин	«...активизация всех психических функций и уровень работоспособности перед началом деятельности» [60]
Н. В. Кузьмина	«...наличие у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники» [81]
В. А. Сластенин	«...сложное динамическое образование личности, позволяющее определенному субъекту успешно осуществлять педагогическую деятельность» [130]
А. П. Чернявская	«...приравнивается к профессиональной зрелости личности» [151]
В. Д. Шадриков	«...степень развития общих и специальных способностей личности в процессе обучения» [155]
Т. И. Шалавина	«...индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность и общение» [156]
Е. А. Шанц	«...целенаправленная деятельность по формированию и развитию профессиональных и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность избранной деятельности будущих педагогов» [157]

Анализируя трактовки разными авторами «готовности к профессиональной деятельности», мы сделали вывод, что исследователи в большинстве своем отождествляют это понятие с результатом профессиональной подготов-

ки, которая в самом общем плане представляет собой формирование готовности к профессии, устойчивую ориентацию на выполнение трудовых задач.

По мнению ряда авторов, В. А. Сластенина, Н. И. Чижиковой, Е. А. Климова, готовность есть не только результат, но и цель профессиональной подготовки, которая реализуется за счет определенного структурирования содержания профессионально-педагогического образования и имеет ряд компонентов, таких как когнитивный (наличие профессионально-педагогических знаний, приобретение которых реализуется последовательно при восприятии, понимании, запоминании профессионально значимых знаний и, соответственно, применении их в знакомой и новой педагогической ситуации); деятельностный (опыт осуществления профессионально-педагогической деятельности, который проявляется в приобретении практических умений и навыков через эмпирическую практику, деятельность по образцу в стандартных ситуациях, а также совершенствование профессиональных методов в незнакомых условиях); опыт творческой педагогической работы (выявление педагогической проблемы, ее осознание, частично-поисковая и исследовательская деятельность); опыт ценностно-эмоциональной ориентации в процессе педагогической деятельности (формирование внутренней мотивации поведения педагога, профессионально-педагогического поведения, творческая направленность педагогической деятельности) [131].

Поэтому, обобщая вышеизложенные понятия, мы определяем «готовность к профессиональной деятельности» как результат подготовки специалистов к выполнению профессиональных функций, овладение профессиональными компетенциями в процессе профессионального становления и развития.

В настоящее время существует необходимость подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ. В постоянно меняющемся российском обществе будущих педагогов в вузах готовят работать с нормотипичными учащимися, а работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании уделяется недостаточное внимание. Поэтому в педагогической практике существует такое понятие, как

«инклюзивное образование», которое обеспечивает равноправный доступ к образованию для всех обучающихся.

Одним из первых идею инклюзивного образования обосновал Л. С. Выготский. Он подтверждал «необходимость создания такой системы обучения, в которой обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не исключался бы из общества сверстников с нормотипичным развитием» [29]. Несмотря на все преимущества специальных коррекционных школ, следует отметить их существенный недостаток: они ограничивают воспитанников узким кругом школьного сообщества, формируя изолированный мир, в котором все направлено на учет особенностей ученика. Это создает акцент на его недостатках и не способствует полноценной интеграции в реальную жизнь [82].

В настоящее время в образовании необходимо учитывать уже сложившиеся в этой системе проблемы, такие как недостаточная ориентация руководителей образовательных организаций на развитие и саморазвитие педагогов для осуществления инклюзивного образования; недостаточное использование современных инновационных технологий и повышения квалификации педагогов, необходимых для работы с учащимися с ОВЗ; невнимание к ценностным установкам и готовности педагога к профессиональному анализу, внедрению и руководству инклюзивной деятельностью; преобладание информационного и формализованного подходов к методической работе педагога и другие.

Инклюзивное образование предъявляет, по мнению И. А. Зимней, «особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, реализовывать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды» [56].

Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса.

Инклюзивное образование дает возможность детям с ограниченными возможностями здоровья обучаться в обычных школах вместе со всеми детьми с разными образовательными потребностями. Развитие доступного образования для лиц с ОВЗ – одно из приоритетных направлений социальной политики нашего государства. Инклюзивное образование в российских школах развивается, но далеко не каждый учитель умеет работать с учениками с ограниченными возможностями здоровья.

Можно отметить следующие достоинства инклюзивного образования. С одной стороны, нормотипичные учащиеся узнают о проблемах своих сверстников с ОВЗ, приобретают в процессе общения с ними способность тонко чувствовать трудности другого, учатся деликатности, состраданию и человеколюбию, становятся добрее и терпимее.

Каждый ученик получает жизненный опыт любви и принятия, который невозможно недооценить, и эти навыки пригодятся им во взрослой жизни, а многим – и в профессиональной деятельности. С другой стороны, увеличиваются возможности для реализации творческого и познавательного потенциала учащихся с ОВЗ, поскольку обучение в массовой школе расширяет социальные сети, позволяя наладить связи с большим количеством сверстников, что очень важно для развития обучающихся. Кроме того, включение обучающихся с ОВЗ в общеобразовательную среду не только дает очевидные эффекты для их развития, обучения и социализации, но и учит их нормотипичных сверстников ценить свое здоровье, совершать усилия в преодолении собственной лени, интеллектуального несовершенства в освоении общеобразовательной программы.

В России на данный момент, как отмечала Р. Г. Аслаева, «еще не везде созданы все необходимые условия для широкой распространенности инклюзивного образования, которое решает целый ряд проблем, касающихся как социализации обучающихся с ОВЗ, так и формирования у нормотипичных обучающихся эмоциональной чуткости, толерантности, эмпатии» [11].

Так, С. В. Алехина отмечает, что «уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций для работы в инклюзивной среде, появляются психологические барьеры и профессиональные стереотипы» [7].

По мнению О. С. Кузьминой, «для формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании необходимы: – наличие у студентов представлений и понимания того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм обучения; – знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития обучающихся с ОВЗ и нормотипичных обучающихся; – знание методов психологического и педагогического проектирования учебного процесса для совместного обучения обучающихся в инклюзивном образовании; – умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с коллегами-учителями, специалистами, родителями, руководством) и другими» [82].

По представлению Е. В. Кетриш, значительными для осуществления инклюзивной практики «являются неповторимость личности педагога и обучающегося, особенности класса, школы и т. д. В связи с этим перед педагогами стоит важная задача, заключающаяся в использовании современных психолого-педагогических знаний для разработки собственной траектории образовательной деятельности. Для того чтобы эффективно решить данную задачу, педагогу необходимо будет изменить подход к содержанию образования» [72].

На основании вышесказанного мы можем сделать вывод, что в инклюзивном образовании педагог оказывается в новых для него психолого-педагогических условиях. Это пространство диктует необходимость целенаправленно развивать навыки гибкого реагирования на особые возможности обучающихся с ОВЗ и применять альтернативные методы коммуникации с ними. По

мнению Л. В. Большаниной, подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании «обеспечивает приобретение новых профессиональных компетенций, в том числе умения диагностировать уровень развития учащегося с ОВЗ, его потенциальные возможности и образовательные границы, планировать учебный процесс с учетом его психолого-педагогических и индивидуальных особенностей» [18]. Профессионально подготовленные педагоги способны адекватно воспринимать инклюзивные условия, связанные с поведенческими и психофизиологическими особенностями обучающихся с ОВЗ, и эффективно на них реагировать [19].

Инклюзивное образование предоставляет возможность учащимся с особенностями развития обучаться в обычных школах и учиться совместно со сверстниками. Но, как показывает практика, в ситуации обучения учащегося с ОВЗ в обычном классе и педагоги, и родители находятся в растерянности.

При этом законодательство Российской Федерации закрепляет равный доступ к получению знаний для всех обучающихся независимо от того, есть ли у них определенные потребности или индивидуальные возможности. А исследования показывают, что инклюзивное образование положительно влияет на обучающихся не только с точки зрения усвоения образовательной программы, но и с точки зрения позитивного социального поведения.

Сегодняшние выпускники в процессе обучения в вузе по мнению М. А. Антоновой получают «недостаточно теоретических и практических знаний, умений, навыков для работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья (так как система их подготовки была ориентирована на овладение другими действиями), что привело к возникновению у них трудностей в связи с реформированием современной системы образования» [38].

Д. В. Воробьева считает, что «современная школа – это развивающаяся школа, в которой педагогический процесс все время совершенствуется, разумно изменяясь, необходимо осознать, что процесс перемен в школе – это процесс перемен в учителе, в его профессиональных взглядах, методах, подходах к решению организационных и учебных проблем и т. д. Перемены начи-

наются с личности, а уже потом приобретают общий характер» [27].

В инклюзивном образовании центральная роль отводится педагогу, от деятельности которого зависит эффективность образования обучающихся с ОВЗ, которые получают образование совместно с нормотипичными учащимися, что «обуславливает необходимость качественного изменения в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании» [39].

Чтобы выявить разницу в «готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности» и «готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании», мы охарактеризуем второе понятие, которое является достаточно разработанным и обоснованным. В современных условиях ученые перестают рассматривать готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования только как психическое состояние или набор компетенций, а представляют ее как интегративное качество личности.

По мнению Е.Э. Воропаевой, существуют два основных подхода к пониманию готовности педагогов:

- *личностный подход*, при котором готовность анализируется как проявление индивидуальных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью;
- *функциональный подход*, при котором готовность рассматривается как определенное психическое состояние индивида во временном состоянии – как кратковременное или долговременное [28].

Проанализировав разные взгляды ученых, которые занимались исследованиями по этому направлению, мы сделали некоторые выводы: О. В. Бонин рассматривал готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании как интегративное качество человека, которое формируется через отношение к инклюзивной деятельности [21]; А. П. Валицкая и В. А. Рабош – через способность к самоориентации [24]; Д. В. Воробьева – как личностные

характеристики в педагогической деятельности (умение и способность выбирать инклюзивные средства) [27]; О. С. Кузьмина – через персонализированный и непрерывный процесс развития профессиональной инклюзивной деятельности [82], а А. С. Маркова – как качественные показатели профессиональной деятельности [95]. И. Н. Хафизулина в своих исследованиях понимала готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании как способность выполнять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования [145], Т. Ю. Четверикова – как знание концептуальных позиций, под которыми она подразумевала сведения об инклюзивном образовании, об особых образовательных потребностях, обучающихся с ОВЗ, методиках и технологиях организации совместного обучения [153], Ю. В. Шумиловская – как совокупность знаний и представлений об особенностях обучающихся с ОВЗ [161], а В. В. Щипанов – как усвоение компетенций и вопросов профессиональной деятельности в инклюзивном образовании [162]. Более подробные трактовки учеными понятия «готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании» представлены в табл. 2.

Модернизация системы педагогического образования, включает в себя процесс формирования профессиональной готовности и повышения качества профессиональной деятельности педагогических работников. Это необходимо для обеспечения эффективной реализации инклюзивного образования, соответствующего требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и профессионального стандарта педагога. В этом контексте важно учитывать динамичные изменения в педагогической практике и адаптировать образовательные программы для подготовки специалистов. Между тем сохраняются и проблемы: не рассматривается готовность самих обучающихся с ОВЗ к инклюзивному образованию, не предполагается подготовка родителей обучающихся с ОВЗ к такому совместному обучению, общество в целом слабо подготовлено к взаимосвязи таких детей с социумом, так как наиболее значимыми проблемами для реализации условий инклюзивного образования являются социальные барьеры.

Таблица 2 – Дефиниции понятия «готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании» у разных авторов

Автор	Содержание понятия «готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании»
О. В. Бонин	«...устойчивое интегративное качество человека, проявляющееся через позитивное и осознанное отношение к этой деятельности и реализуемое на основе системы знаний и навыков, необходимых для ее осуществления» [21]
А. П. Валицкая и В. А. Рабош	«...способность к самоориентации в современной социокультурной ситуации, основанная на четком представлении о ценностных критериях выбора и понимании особенностей возрастного (включительно) мировоззрения ребенка» [24]
Д. В. Воробьева	«...включает в себя следующие личностные характеристики: умение организовать педагогическую деятельность в условиях сотрудничества; способность осознанно выбирать варианты собственного профессионального поведения; умение свободно ориентироваться в системе методов, приемов и способов педагогической деятельности; способность и готовность выбирать адекватные средства и методы формирования» [27]
О. С. Кузьмина	«...персонализированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности учителей, направленный на достижение гуманистических целей и развитие педагогических ценностей, в результате которого они могут выбирать свою профессию» [82]
А. К. Маркова	«...качественные показатели деятельности, выраженные в знаниях, умениях и навыках по предмету, опыте творческой, проектной, исследовательской деятельности и другие.» [95]
Т. А. Соловьева	«...готовность к разнообразным формам и видам помощи такому обучающемуся с учетом его индивидуальных типологических особенностей» [133]
И. Н. Хафизуллина	«...способность выполнять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, принимая во внимание различные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение ребенка-инвалида в среду общеобразовательного учреждения, создающее условия для его развития и саморазвития» [145]
Т. Ю. Четверикова	«...знание концептуальных позиций: сведений об инклюзивном образовании, особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями» [152; 153; 154]
Ю. В. Шумиловская	«...совокупность знаний и представлений об особенностях обучающихся с ограниченными возможностями, знание методов и приемов работы с этими учащимися в инклюзивном образовании, а также формирование определенных личностных качеств, которые обеспечивают устойчивую мотивацию для этой деятельности» [161]
В. В. Щипанов	«...усвоение компетенций и вопросов профессиональной деятельности в инклюзивном образовании» [162]

Несмотря на разные взгляды в трактовке и понимании понятия «готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании», большинство ученых сходятся во мнении, что это личностные характеристики педагога. Поэтому в своем исследовании, проанализировав взгляды авторов-специалистов в области инклюзивного образования, мы скорректировали содержание понятия «готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании», взяв за основу понятие Т. Ю. Четвериковой [153], и представляем его как *особое состояние педагога, характеризующееся сформированностью определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к реализации инклюзивного образования как социально значимого процесса, владение способами и приемами работы в инклюзивном образовании, реализуемое на основе* знания концептуальных позиций: сведений об инклюзивном образовании, особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями.

Таким образом, для повышения качества общеобразовательного процесса в инклюзивном образовании педагогу нужно признать актуальность проблемы отношения к обучающимся с ОВЗ, осознать собственное отношение к ним, овладеть научной базой, опытом работы с такими школьниками, формировать отношение родителей нормотипичных обучающихся и отношение самих обучающихся к инклюзивному образованию.

С целью формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании требуется решение ряда задач:

- обобщить и систематизировать уже имеющийся опыт совместной образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и нормотипичных обучающихся;
- осуществлять мониторинг результатов инклюзивного образования в целях изучения его актуального состояния, проблем и перспектив, разрабатывать и реализовывать условия обучения, направленного на развитие специализиро-

ванных компетенций будущих педагогов в области социально-педагогического сопровождения и психолого-педагогической реабилитации обучающихся, имеющих психолого-педагогические и социальные проблемы, а также психофизиологические нарушения в развитии;

– продолжать создание новых форм организации, механизмов работы с обучающимися в инклюзивном образовании, организовать консультационное сопровождение профессиональной деятельности педагогов, работающих в инклюзивном образовании.

Формирование готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании требует от будущих педагогов следующих знаний, умений, навыков: на основе командного взаимодействия учителя и специалистов (педагогов-психологов, дефектологов, логопедов и т. д.) составлять индивидуальную программу развития и обучения, предоставляя каждому учащемуся возможность развиваться и обучаться в персональном темпе независимо от особенностей и нарушений его развития; осуществлять полноценную социальную и образовательную интеграцию обучающихся с ОВЗ в среду нормотипичных сверстников; познакомить родителей (законных представителей) с педагогическими технологиями сотрудничества со своим ребенком; оказывать им психолого-педагогическую поддержку.

Состояние сформированной готовности помогает педагогу успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, умения, навыки, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при возникновении барьеров и препятствий. На наш взгляд, изменить имеющиеся установки на осуществление инклюзивной деятельности педагогов можно с помощью повышения их квалификации в области коррекционных методов обучения.

Для успешной педагогической деятельности в инклюзивном образовании недостаточно обычной педагогической подготовки. Профессиональная деятельность педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ, выходит за рамки традиционной профессионально-педагогической деятельности, близко

взаимодействуя и перекликаясь с различными видами психотерапевтической, социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, собственно коррекционной и другими видами «не учительской» деятельности, будучи направленной на достижение одной цели – содействие обучающемуся с ОВЗ в его социальной адаптации [129].

На сегодняшний день в образовании востребованы педагоги профессионально компетентные, высокообразованные, обладающие развитым духовно-творческим потенциалом, стремящиеся к самосовершенствованию и самозиданию своих личностных качеств, способные осознанно принимать нравственно ориентированные решения, принимающие общечеловеческие ценности как ориентиры своей успешной профессиональной деятельности.

Специфика формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании заключается в том, что студент в будущем сам становится педагогом, проецируя на обучающихся личностное отношение к знаниям, а затем и устремленность к большим жизненным идеалам, идеям и целям.

Современный этап в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании детерминирован распространением в педагогике конца XX – начала XXI века новой образовательной гуманистической парадигмы, усиливающей человеческий, т. е. субъектный, а значит, ценностный способ построения профессиональной деятельности.

Нельзя не согласиться с В. М. Артемовым, который пишет, что «ключевая задача образования состоит в формировании нового жизнеутверждающего духовного настроя и соответствующего понимания ценностных приоритетов, способных придать смысл и значение личностному и социальному бытию. Такие ценности, как добро, истина, образование, труд, справедливость, свобода и другие, составляют прочные основы, позволяющие человеку встать во весь рост в качестве личности и субъекта социального творчества. Результатом, со-

ответственно, становится хорошее социальное самочувствие человека. Что касается личностной перспективы, то она немыслима вне процесса социокультурного развития» [10].

Ряд авторов, говоря о педагоге, готовом работать в инклюзивном образовании, представляют педагога, обладающего не только знаниями, умениями и навыками для такой работы, но и нравственностью, толерантностью и компетентностью в решении возникающих в педагогической деятельности проблем.

Формированию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании должны способствовать:

- знакомство с инклюзивным образованием, которое представляет собой процесс обучения учащихся с различными потребностями в одном классе, а не в отдельно сформированной группе или классе в рамках общеобразовательной школы;
- не только овладение теоретическими знаниями о нравственности, но и одновременно обогащение будущих педагогов приемами и способами нравственных саморегуляции, самоуправления и саморазвития, а также их подготовка к социализации в инклюзивном образовании;
- формирование представлений о нравственности: чем она характеризуется, какое значение имеет в жизни человека и какую пользу приносит; углубление знаний о специфике инклюзивного образования, так как в период обучения, когда закладываются основы овладения профессией, важно научить будущих специалистов этическим нормам поведения с учениками; введение обучающихся в мир представлений об условиях инклюзивного образования.

Анализ понятия готовности будущего педагога к деятельности в инклюзивном образовании позволил сделать следующий вывод: понятие «готовность к инклюзивной деятельности» разные исследователи определяют по-разному. Мы считаем, что готовность будущих педагогов к инклюзивной деятельности следует рассматривать только в связи с другими личностными ха-

раактеристиками. Формирование готовности будущих педагогов к инклюзивной деятельности обладает определенной спецификой – это приобретение профессиональных знаний, умений, навыков и индивидуального стиля их реализации; практико-ориентированный опыт деятельности и рефлексия профессиональной деятельности. При этом сама готовность к инклюзивной деятельности будущих педагогов, как отмечала М. Ю. Денисова, отражает специфику конкретной деятельности, для которой она предназначена [43]. Требования должны быть едины для всех участников образовательного процесса.

Готовность является целью и результатом профессиональной подготовки специалиста. В трудах А. Г. Асмолова и другие. указывается, что «эффективность профессиональной деятельности определяется психологической и практической готовностью к ней» [12]. Такая готовность педагогов может сформироваться лишь при определенных условиях и определенном содержании образовательного процесса в организациях высшего образования, а также дополнительного образования взрослых.

В связи с этим на директоров школ, психологов и методистов возлагается огромная ответственность. Им необходимо создать условия для успешной интеграции инклюзивных принципов в образовательный процесс. Ключевую роль здесь играет всесторонняя поддержка педагогов общеобразовательных школ. Им требуется квалифицированная помощь специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Эта поддержка должна быть направлена на формирование глубокого понимания индивидуальных потребностей каждого ученика с ОВЗ и эффективных методов работы с ними.

На основе вышесказанного мы констатируем, что существует необходимость разработки новой системы формирования готовности педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании в вузах. В образовательных организациях возникает потребность во введении в штат специалистов в области инклюзивного образования с учетом особенностей обучающихся с ОВЗ (на основании письма Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 года №ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с

ОВЗ и инвалидностью»), а также в обучении педагогов технологиям инклюзивного образования с использованием личностно-ориентированного подхода [106].

Для того чтобы будущие педагоги могли работать в инклюзивном образовании, они должны быть знакомы с особенностями организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ и спецификой профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Также чтобы сформировать готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, нужно уточнить определение и критерии успешного ее формирования.

Таким образом, анализируя различные трактовки понятия «готовность к профессиональной деятельности», мы определили сущность его содержания и констатировали, что в большинстве своем исследователи отождествляют это понятие с результатом профессиональной подготовки, которая в самом общем виде представляет собой формирование готовности к профессии, устойчивую ориентацию на выполнение трудовых задач.

В результате анализа мнений экспертов в сфере инклюзивного образования, мы дополнили содержание понятия «готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании», основываясь на концепции, предложенной Т. Ю. Четвериковой [152] и представляем как *особое состояние педагога, характеризующееся сформированностью определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к реализации инклюзивного образования как социально значимого процесса, владение способами и приёмами работы в инклюзивном образовании, и реализуемое на основе* знания концептуальных позиций (сведений об инклюзивном образовании, особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями).

1.2. Особенности формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

Для выявления особенностей формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании мы изучили существующие в мире подходы к ее формированию.

Настоящее время характеризуется высокими темпами изменений в образовании и усложнением содержания профессиональной роли педагога, требований к его личности и деятельности, особенно при работе в инклюзивном образовании. Поэтому молодой педагог должен быть способен гибко реагировать на изменение образовательных условий, учитывать специфику детей с ОВЗ, уметь адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности, для того чтобы реализовать свой профессиональный и личностный потенциал.

Первостепенным условием продвижения инклюзивного образования, по мнению ряда исследователей, таких как С. П. Акутина, С. В. Алехина, Р. Г. Аслаева, О. А. Козырева, О. С. Кузьмина, Е. Н. Кутепова, А. А. Правилкина, Т. Ю. Четверикова, Ю. В. Шумиловская, О. А. Ус, является профессиональная готовность к эффективной деятельности в инклюзивном образовании.

О. С. Кузьмина считает, что «рассмотрение специфики особенностей формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании невозможно без анализа общенаучных подходов к формированию этой готовности» [82]. Следовательно, понимание специфики инклюзивного образования требует от студентов наличия специальных знаний и профессионально важных качеств для работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.

По мнению Е. Н. Кутеповой, «владения традиционными технологиями и методиками преподавания в условиях инклюзивного образования оказывается явно недостаточно» [83]. Мировой опыт инклюзивного образования показывает, что к деятельности педагогов постоянно повышаются требования, а их

функциональные обязанности расширяются, происходит переосмысление значимых и личностных характеристик. Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании обеспечивает формирование у них специальных компетенций, а следовательно, в частности, способности решать проблемы, которые многие педагоги считают непреодолимыми, связанные с интеграцией в одно общеобразовательное пространство обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичных обучающихся. Таким образом, еще одной особенностью формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании будет являться владение необходимыми компетенциями и умение применять оптимальные методы и приемы работы с обучающимися с разными нозологиями. Активное развитие инклюзивного образования требует новых взглядов на эту проблему, новых дидактических моделей и профессиональной организации подготовки педагогов.

Подписание Российской Федерацией Конвенции ООН о правах инвалидов потребовало введения в научный оборот и российское законодательство понятия «инклюзия». М. С. Астоянц и И. Г. Россихина в рамках изучения данной проблемы обращает внимание на «возникновение новой формы социального расслоения, когда общество оказывается разделенным по горизонтали на социально популярных и социально исключенных» [13]. Риск социального исключения чрезвычайно велик для молодых людей из семей, не обладающих достаточными экономическими, социальными, культурно-образовательными и прочими ресурсами, а также инвалидов. Социальную инклюзию Е. В. Кетриш рассматривает как «процесс укрепления чувства принадлежности индивида или группы индивидов к сообществу, ведущий к социальному объединению» [72].

Общемировой опыт по мнению О. С. Кузьминой «показывает, что при организации инклюзивного образования требования к деятельности педагогов повышаются, их функциональные обязанности расширяются, кроме того, происходит изменение профессионально значимых и личностных характеристик.

В новых условиях педагог не может ограничиваться знаниями специфики общеобразовательных стандартов, общеобразовательных программ и традиционных методик обучения; опора только на имеющиеся педагогические умения и навыки оказывается явно недостаточной. Активное развитие инклюзивной практики требует новых дидактических моделей и иной организации профессиональной подготовки педагогов» [82].

Ссылаясь на мнение Н. Н. Малофеева о том, что «специфика инклюзивного образования в России рассматривается по типу интеграционных процессов сближения общего и специального образования на всех его ступенях» [88], В. В. Хитрюк выделяет наличие положительной системы отношений особенного ребенка и социума. Часто используемый в настоящее время термин «инклюзия» она понимает как «социальную интеграцию особого ребенка или его социальное принятие и включение на всех этапах жизни в общество» [147].

В настоящее время в России процесс социальной инклюзии детей-инвалидов и их семей протекает в значительной мере стихийно. Действующая редакция Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» уже содержит термины «инклюзивное образование» и «интегрированное образование». В ст. 5 данного закона, фиксирующей право на образование, декларируется, что с целью реализации права каждого на образование государство создает необходимые условия для получения качественного образования без дискриминации лицами с ОВЗ, коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи, в том числе на основе специальных педагогических подходов, наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, посредством организации инклюзивного и интегрированного образования лиц с ОВЗ и в обстановке, которая максимальным образом способствует получению образования определенного уровня и направленности, а также их социальному развитию [106]. Это стало возможным в результате накопления и распространения продуктивного педагогического опыта в области инклюзивного образования [63].

Инклюзивное образование, по мнению О. А. Степановой, «относится к особой образовательной среде, во многом изменяющей роль педагога, который вовлекается в разнообразные взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, больше узнавая о каждом из них и меняясь вместе с ним, а также активнее вступая в контакты с общественностью вне учебной деятельности» [134].

Ряд исследователей, таких как И. Н. Симаева, А. А. Синявская, В. А. Сластенин, определяют инклюзивную образовательную среду как систему ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с особыми образовательными потребностями, включающую совокупность ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных организациях и имеющую направленность на развитие индивидуальных образовательных стратегий обучающихся [128, 130]. В. А. Сластенин отмечал, что «ведущим принципом создания инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы» [131].

Таким образом, на протяжении двух последних десятилетий в России инклюзию рассматривают как динамичный процесс, направленный на постоянную адаптацию условий обучения к индивидуальным особенностям каждого обучающегося независимо от того, есть у него ограничения по состоянию здоровья или нет [17].

Н. Н. Малофеевым в более узком контексте инклюзивное образование понимается как «процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии» [88]. Также он отмечает, что инклюзия может рассматриваться «как одна из форм (вариантов) интеграции, которая вовсе не сводится к реформированию школ и перепланировке

учебных помещений, а обеспечивается лишь при условии отсутствия в учебном заведении, открывающем двери для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, физических, психологических или иных барьеров и наличии компетентных педагогов, соответствующего методического и технического оснащения» [89, 90].

Однако, по мнению Н. М. Назаровой, «современная реальность такова, что интеграция детей с ОВЗ происходит в рамках давно сложившейся и трудно принимающей инновации системы нормативного массового образования, что не может быть безболезненным или безразличным для этой системы» [102].

О. А. Степанова отмечает, «что разработка и внедрение различных моделей социальной и образовательной интеграции лиц с ОВЗ, развитие инклюзивных образовательных практик требуют взвешенного, системного подхода, четкой разработки стратегии на государственном, региональном и муниципальном уровнях, анализа ресурсной обеспеченности, выявления социально-психологических и иных барьеров на пути к действительно индивидуализированному образованию, ориентированному на развитие личностного и трудового потенциала лиц данной социальной группы» [134].

Важную роль в профессиональном становлении работников системы образования и развитии их компетенций, как считает Т. П. Дмитриева, играют преемственность знаний, умений, навыков и накопленного опыта, организация коммуникаций между сотрудниками образовательных организаций, распространение лучших практик педагогической деятельности в инклюзивном образовании [46].

Одним из основных требований к современному высшему образованию является отражение в обучении специфики будущей профессиональной деятельности, нацеленности на решение практико-ориентированных задач, присущих определенной профессии. В процессе трудоустройства, как отмечает Е. С. Васева, будущие педагоги должны показать не только знания, которые они получили как результат подготовки в высших учебных заведениях, но и

умения и навыки быстро и качественно принимать решения в профессиональной деятельности [26]. Следовательно, в качестве еще одной особенности формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании мы выделяем использование вариативности в процессе обучения с учетом индивидуальных особенностей и разных образовательных потребностей.

Н. Н. Малярчук отмечает, что «в настоящее время существуют серьезные препятствия в развитии инклюзивной деятельности педагогов в образовательных организациях: психологическая, методическая и организационная неготовность педагогических коллективов к реализации инклюзивного образования и администрированию руководством школ, созданию условий по оптимизации качества жизни детей-инвалидов; низкий уровень компетентности педагогов в вопросах инклюзии детей-инвалидов в образовательный процесс со здоровыми сверстниками; недоверие со стороны родителей детей-инвалидов массовой школе; несогласие и противодействие родителей здоровых детей включению в классы детей-инвалидов; наличие психологических барьеров в общении нормотипичных детей и детей-инвалидов, поскольку большинство педагогов не способны управлять процессами гармонизации в гетерогенной среде, устранения или минимизации деструктивных проявлений; отсутствие в образовательных организациях условий для жизнеобеспечения некоторых категорий детей-инвалидов, например колясочников; отсутствие специального оборудования для коррекции и реабилитации» [93].

Инклюзия в образовании предполагает реализацию постулата, который озвучивала В. В. Хитрюк: «Не дети созданы для школы, а школа создана для детей. При этом школа и система образования в целом как общественный институт должны учитывать разнообразные потребности и особенности разных детей, а не предъявлять требования соответствия установленным формальным нормам. Все это возможно только лишь при выполнении очень важного условия – формирования и развития готовности педагога к принятию идей инклюзивного образования и его способности работать в этих условиях» [147].

Внедрение инклюзивного образования сталкивается с рядом психологических трудностей, которые необходимо преодолеть. Преподаватели часто испытывают тревогу перед новыми задачами, сопротивляются переменам в привычном укладе работы и не всегда готовы к взаимодействию с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Главная цель – научить педагогов видеть и учитывать уникальные возможности каждого ребенка вне зависимости от его особенностей и строить образовательный процесс, опираясь на это многообразие.

Изучение особенностей готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании привело к необходимости определения уровня готовности уже работающих в инклюзивном образовании педагогов, имеющих различное педагогическое образование. Для этого мы провели собственное пилотное исследование, которое включало в себя поиск диагностического инструментария для определения уровня готовности, качественное и количественное описание полученных результатов.

Цель данного исследования – определение уровня готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании уже работающих педагогов и выявление запроса на подготовку будущих педагогов к работе в инклюзивном образовании.

Исследование проводилось среди работников образовательных организаций г. Новосибирска и Новосибирской области на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» на добровольных началах во время курсов повышения квалификации. В нем приняли участие 284 педагогических работника образовательных организаций, из них большинство (69 %) имели высшее педагогическое профессиональное образование, 20 % – среднее профессиональное образование, остальные 11 % обучались в вузе, повышая свое профессиональное образование заочно.

У 57 % педагогов после окончания вуза прошло не менее 5 лет; 20 % за последние три года прошли курсы повышения квалификации, посвященные инклюзивному образованию; 12 % на момент исследования в течение года

обучались на курсах переподготовки; 11 % не проходили никакие курсы повышения квалификации.

Исследование, проведенное нами, показало, что с задачами и принципами инклюзивного образования были знакомы только 82 педагога (23,28 %), остальные либо имели ограниченные представления об условиях инклюзивного образования, либо вообще не были знакомы с такого рода деятельностью.

В ходе выявления особенностей готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании было проведено тестирование респондентов по технологии «Я и инклюзивное образование» (см. приложение Е). При этом всем 284 педагогам было предложено перед исследованием самостоятельно изучить вопрос про инклюзивное образование в целом и про особенности его внедрения в России.

71% респондентов продемонстрировали положительную оценку, сочувственное отношение к инклюзии, а также понимание необходимости работы по включению обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс в организации общеобразовательного типа, при этом только 29% педагогов показали решимость, желание работать с особыми обучающимися, проявили готовность организовывать инклюзивное образование.

Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что педагоги (респонденты) при оценке своего уровня подготовки к работе в инклюзивном образовании подтвердили наличие таких проблем, как низкий уровень понимания информации об инклюзивном образовании и отсутствие компетенций, необходимых для работы с обучающимися в инклюзивном образовании.

Большинство педагогов (71%) демонстрировали интерес к проблеме готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, но в то же время они не были готовы к проектированию учебного процесса с учетом разнородного состава группы, показали неумение осуществлять персонализированное сопровождение каждого ученика в инклюзивных условиях.

Проведенное пилотное исследование свидетельствует об актуальности проблем инклюзивного образования и подтверждает необходимость организа-

ции процесса разработки педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Исходя из вышеизложенного, мы выделили следующие наиболее значимые особенности формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании: понимание специфики, требующей наличия специальных умений и профессионально важных качеств работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью; владение необходимыми компетенциями; умение применять оптимальные методы и приемы работы с обучающимися с разными нозологиями; использование вариативности в процессе обучения с учетом индивидуальных особенностей и разных образовательных потребностей.

Выявленные особенности позволили нам перейти к следующему этапу – моделированию педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, которое, согласно нашей гипотезе, должно оказать влияние на будущих педагогов в формировании готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Данная педагогическая модель должна актуализировать потенциал применяемых в вузе форм, методов, средств и технологий. Для эффективной реализации модели, возможно, потребуются создание определенных образовательных условий.

1.3. Педагогическая модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

Одним из важнейших условий эффективной реализации образования будущих педагогов играет их готовность к обучению и воспитанию обучающихся в инклюзивном образовании. В связи с этим требуют своего разрешения проблемы подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования.

Именно от качества подготовки студентов педагогического вуза, будущих педагогов, зависит эффективность социальной адаптации и реабилитации обучающихся с ОВЗ, их интеграции в массовое образовательное пространство. Подготовка будущих педагогов, готовых работать в инклюзивном образовании, является одной из основных задач российского высшего педагогического образования, которое сейчас находится в режиме реформирования.

Важнейшая проблема сегодняшнего времени – несоответствие между уровнем подготовки специалистов в инклюзивном образовании и традиционной подготовкой квалифицированных специалистов. Этот вопрос рассматривали Н. Г. Малошенок и И. А. Щеглова, которые считают, что решение проблемы «невозможно без понимания концептуальных моделей организации обучения студентов в университете, представляющих собой нормативное описание того, чему и как должен обучаться студент и каким образом должны выстраиваться его отношения с преподавателями» [91].

В формате настоящего исследования понимание сущности модели согласуется с мнением В. В. Хитрюк, которая определяет ее «как систему, отражающую все существенные признаки и связи объекта или явления и способную замещать их так, что ее изучение дает новую информацию об объекте или явлении» [147]. Также концептуальная модель представляется как взаимное расположение основных и дополнительных компонентов образовательного процесса, в котором представлен замысел ожидаемого результата, определен смысл, дана характеристика содержания, направлений, форм, методов и технологий, необходимых для реализации модели, указаны субъекты деятельности.

Моделирование как метод исследования и его результат достаточно широко используется педагогической наукой. Моделирование – это создание и исследование моделей с целью их изучения, оно играет важную роль в образовательной деятельности, дает развивающий эффект, мотивирует учащихся к познанию, расширяет межпредметные связи. Модель образовательного процесса – это образно-знаковое представление учебной деятельности, которое

формируется в сознании проектировщика и отображает учебный процесс в виде графических образов, слов и чисел.

Необходимость разработки педагогической модели в нашем исследовании определена задачей представить целостное понимание содержания процесса формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на основе имитации реальных процессов педагогической деятельности и взаимосвязи ее организационных элементов в совокупности как единого целого.

Для решения указанной задачи нами была теоретически обоснована и разработана педагогическая модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

В качестве структурных элементов педагогической модели мы включили следующие блоки: целевой, методологический, содержательный, деятельностный и результативный. Результатом реализации модели должна быть сформированность требуемого оптимального уровня готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Структурные компоненты педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (ИО) мы оформили в виде схемы и представили на рисунке 1.

Разработанная модель является педагогической и рассчитана на первый уровень высшего образования – бакалавриат. При построении педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании мы опирались на структурный и системный подходы, которые позволили рассматривать элементы и части этого процесса в единстве, во взаимодействии их компонентов и структурных составляющих.

Рассмотрим более подробно содержание каждого блока модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.



Рисунок 1 – Педагогическая модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

Целевой блок характеризуется ориентированием студентов на достижение цели и получение прогнозируемого результата

В данном блоке содержится цель, которая направлена на обеспечение формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Также в содержание включен ряд задач:

- 1) формирование мотивации на обогащение знаний и овладение навыками в области инклюзивного образования;
- 2) развитие практических умений и навыков профессиональной деятельности по вопросам инклюзии;
- 3) развитие умений и навыков анализировать возникающие ситуации, быстро реагировать на изменения и принимать адекватные решения в инклюзивной практике.

Методологический блок включает в себя подходы и принципы, которые должны быть использованы педагогами при организации процесса обучения. Характеризуется содержанием принципов и подходов, раскрывающим методологическую основу формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Рассмотрим каждый из них.

Акмеологический подход рассматривает человека как субъекта совершенствования, что предусматривает свободную самостоятельность и активность в выборе целей, эталонов в инклюзивном образовании и устанавливает объективные и субъективные факторы создания необходимых педагогических условий в организации инклюзивных условий в образовательном пространстве. Реализуется через ориентацию процесса формирования готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании у студентов.

Компетентностный подход акцентирует внимание на развитии практической целесообразной деятельности обучающихся (как нормотипичных, так и с ОВЗ, которые обучаются совместно в инклюзивном образовании), выдвигая на первый план общие и специальные умения, непосредственно востребованные в жизни. Реализуется через создание условий для развития личностных

качеств и компетенций учащихся.

Аксиологический подход провозглашает ценность и уникальность личности человека независимо от национальности и религиозной принадлежности, уровня дохода, состояния здоровья и особенностей развития, является связующим звеном между разными обучающимися в инклюзивном образовании. Реализуется через формирование духовно-нравственной культуры личности обучающихся, освоение и интериоризацию высших смысловых ценностей, выработку нравственных качеств в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Принцип системности характеризуется корреляцией содержания, форм, методов, технологий и результатов подготовки будущих педагогов к условиям инклюзивного образования и обуславливает взаимосвязь и взаимозависимость этих компонентов, что в целом обеспечивает ее системный характер. Реализуется через построение обучения в определенном порядке и строгой логической последовательности.

Принцип гуманизации характеризуется уважением к личности и правам обучающегося и реализуется в расширении образовательного пространства путем включения в инклюзивное образование всех детей вне зависимости от их личностных различий и особенностей.

Принцип толерантности характеризуется созданием среды уважения, принятия и правильного понимания многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Реализуется в субъект-субъектных отношениях равноправного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Принцип комплексности характеризуется единством целей, задач, содержания инклюзивного образования, методов и форм воздействия и взаимодействия в образовательных организациях. Реализуется через усвоение связей между всеми сторонами учебной и воспитательной деятельности инклюзивного образования и придание единой целевой направленности всему педагогическому процессу в подготовке будущих педагогов к профессиональной де-

тельности в инклюзивном образовании.

Принцип инклюзивного образования характеризуется доступностью образования для всех обучающихся с учетом их индивидуальных возможностей и потребностей. Реализуется через психолого-педагогическую поддержку всех участников образовательного процесса.

Содержательный блок модели выполняет практическую функцию в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Он характеризуется содержанием спецкурса «Теория и практика инклюзивного образования», реализуемого в педагогическом вузе на двух направлениях (СДО и ПО); коррекцией содержания и введением комплекса специализированных практик по двум направлениям, реализуемых в соответствии с запросами работодателя; коррекцией компетентностного состава дисциплин специальной и практической подготовки.

Деятельностный блок содержит традиционные для образования формы, технологии, средства и практические методы, характеризующиеся особой спецификой в сфере инклюзии.

Так, к формам относятся *лекции*, направленные на формирование когнитивного и деятельностного компонентов инклюзивной культуры, в которых особое внимание уделяется особенностям совместной образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и нормотипичных обучающихся. *Семинары* нацелены на повышение психолого-педагогической компетенции участников по проблеме инклюзивного образования. При проведении *практических занятий* для подготовки педагогов к инклюзии акцент делается на привлечении студентов к работе с детьми с разными нозологиями, изучении их характеристик и классификаций различных нарушений. *Самостоятельная работа* направлена на закрепление и уточнение знаний и представлений о современном взгляде на инклюзивное образование путем письменного анализа информационных источников, содержащих сведения о сравнительных характеристиках врожденных или приобретенных состояний нарушения развития, первичных и вторичных факторах в структуре дефекта, наличии или отсутствии то-

тальных нарушений и т. д. *Индивидуальные и групповые консультации* предназначены для осознания смысла и цели инклюзивного образования, а также развития навыков разработки консультаций для родителей, педагогов, воспитателей, работающих в инклюзивном образовании.

В технологии входят *кейс-технология*, которая подразумевает создание проблемных ситуаций и их последовательное решение, расширяет знания, умения и навыки будущих педагогов в инклюзивном образовании через предоставление методического материала в виде микропроблем, исследовательскую и творческую деятельность студентов на курсах по тематике инклюзии. *Технология проектирования* (метод проектов) позволяет освоить совокупность приемов и действий по взаимодействию с обучающимися с ОВЗ для достижения поставленной задачи профессиональной готовности в инклюзивном образовании, реализуется через решение проблемы, лично значимой для студента и оформленной в виде конечного продукта – целенаправленной инклюзивной деятельности. *Игровые технологии* (методы и приемы организации педагогического процесса вуза в форме различных игр) помогают активизировать и интенсифицировать учебный процесс, а также способствуют личностному и социальному развитию студентов в сфере инклюзивного образования через создание реального педагогического опыта в различных игровых ситуациях (ролевые, деловые, блиц-игры, дебаты), требующих творческого мышления в решении инклюзивных задач. *Информационно-коммуникативные технологии* характеризуются комплексом современных аппаратно-технических и программных средств, а также совокупностью форм, методов и приемов обучения на основе этих средств, они реализовывались через овладение компьютерными программами, использование специальных средств на основе, например, технологий синтеза речи и программ чтения экрана и другие.

В средства обучения включались *программы обучения*, которые характеризуются адаптацией учебного процесса к индивидуальным потребностям каждого обучающегося с ОВЗ независимо от их состояния здоровья, они реализовывались через разработку специальных учебных планов, создание адап-

тивной образовательной среды и формирование толерантной атмосферы, повышение квалификации педагогов в сфере инклюзивного образования. *Наглядные пособия*, которые используются в инклюзивном образовании, характеризуются дифференцированностью, простотой восприятия, соответствием особенностям восприятия обучающихся с ОВЗ, что позволяет упростить восприятие материала и создать у обучающихся с ОВЗ конкретные представления об изучаемом предмете, явлении или событии. *Технические средства обучения* в инклюзивном образовании позволяют обеспечить персонализированный подход для обучающихся с разными нозологиями, поэтому будущие педагоги знакомятся с работой такого оборудования, как звукоусиливающая аппаратура, принтеры по системе Брайля, синтезатор речи, специальные клавиатуры и компьютерные мыши для лиц с ДЦП. *Видеоматериалы* характеризуются доступностью, разнообразием, инклюзивностью, работа с ними включает просмотр лекций экспертов-практиков в сфере инклюзии, размещенных на профессиональных сайтах, а также фрагментов или фильмов по конкретным проблемам инклюзии или людей с ОВЗ. В *научной и справочной литературе* (текстах из словарей, монографий, периодических изданий, публикаций органов управления образованием и научных публикаций по теме инклюзивного образования) основное внимание уделяется теоретическим основам и актуальным практическим вопросам специфики инклюзивного образования.

Практические методы включают в себя *решение ситуативных задач*, которые сосредоточены на создании равных условий для всех обучающихся, построении обучения особым образом, индивидуальном подходе, учете специфики обучающихся с ОВЗ. Систематическое выполнение практических заданий и упражнений, решение и составление педагогических ситуационных задач, связанных с обучением и взаимодействием с детьми с особыми образовательными потребностями и их сверстниками, позволяет усвоить и продемонстрировать конкретные знания и способы действия в сфере инклюзии.

Методы *интерактивного обучения* характеризуются активным участием

обучающихся с ОВЗ и реализуются через симуляцию реалистичных условий инклюзивного образования. *Метод мозгового штурма* (групповое обсуждение проблем обучающихся с особыми образовательными потребностями) позволяет активизировать творческое мышление, создавать новые лучшие идеи инклюзивного образования и «портрет педагога», готового работать с обучающимися с ОВЗ. *Дискуссионные методы*, которые характеризуются организационной коммуникацией участников в процессе решения ими учебных и учебно-профессиональных задач, формируют умения строить диалог, слушать других, высказывать свои мысли ясно и четко. *Эвристическая беседа* как ситуация коллективного поиска формирует устойчивый осознанный интерес к проблеме инклюзивного воспитания и обучения.

Результативный блок объединил критерии, показатели и уровневые характеристики (оптимальный, базовый и минимальный) формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Выделяются следующие критерии готовности: мотивационно-ценностный; деятельностный; эмоционально-волевой.

Мотивационно-ценностный критерий применяется для оценки совокупности социальных мотивов, установок, потребностей, интересов, ценностных ориентаций на инклюзивное образование. Также он позволяет изучать мотивацию профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, потребность в получении необходимых знаний, умений и навыков, ценностное отношение к такому явлению, как «инклюзивное образование». Формирование перечисленных характеристик личности – многоаспектный процесс, который становится эффективным, если педагогическая деятельность в инклюзии актуализирована и сочетается с развитием у студентов субъектного опыта толерантного взаимодействия с обучающимися с ОВЗ в ходе вовлечения в профессионально-ориентированную деятельность и научно-исследовательскую работу по проблемам инклюзии. Данный критерий также характеризует принятие педагогической профессии как ценности, чувство потребности в общении с обучающимися с ОВЗ как активное отношение ко всему, что связано с педа-

гогическим трудом, который побуждает будущего педагога к активной творческой деятельности, осознание ответственности перед обществом за результаты собственного педагогического труда. Положительное отношение студентов к профессиональной деятельности, их стремление к воспитанию и обучению обучающихся с ОВЗ убеждают преподавателей вуза в том, что будущие педагоги смогут помочь овладеть различными науками и нормами поведения учащимся с ОВЗ в инклюзивном образовании. Учитывая вышесказанное, мы выделили показатели мотивационно-ценностного критерия: проявление отношения к проблеме инклюзивного образования, стремление реализовать ценности профессии, Отношение к профессиональной деятельности.

По *деятельностному критерию* оцениваются практические умения и навыки, основанные на теоретических знаниях и способствующие решению задач инклюзивного образования. Этот критерий характеризует наличие у будущих педагогов не только знаний о методах, технологиях и средствах достижения оптимальных результатов инклюзивного образования, но и умений и навыков их применения. Учитываются готовность к решению педагогических задач, обладание коммуникативными умениями и навыками в общении с обучающимися с ОВЗ, наличие профессионально важных качеств у будущих педагогов для практической деятельности в инклюзивном образовании, таких как эмпатия, самообладание, знание психолого-педагогических закономерностей, принципов и механизмов обучения обучающихся с ОВЗ, эмоциональная устойчивость, тактичность, креативность и творческий подход, умение создавать коррекционно-развивающую среду и другие. С учетом сказанного выделяются следующие показатели деятельностного критерия: наличие профессионально важных качеств, готовность к решению педагогических задач, наличие коммуникативных умений и навыков.

По *эмоционально-волевому критерию* оценивается совокупность личностных и волевых качеств, направленных на выполнение профессиональной деятельности: способность к сопереживанию индивидуальности каждого учащегося в инклюзивном образовании, волевое регулирование произвольных

процессов при возникновении трудностей в работе с детьми с ОВЗ, умение справляться с негативными эмоциями, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных или неожиданных ситуациях. Субъектами оценки по эмоционально-волевому критерию выступают и педагог, и ученик, и целая группа, но при условии, что они связаны между собой. Объектом являлись обучающиеся с ОВЗ. Этот критерий характеризует развитие способностей к сопереживанию (эмпатии), качественному волевому саморегулированию произвольных процессов, нахождению конструктивного педагогического решения при возникающих учебных трудностях, а также профессионально-волевою направленность и формирование психологического портрета педагога. Таким образом, мы выделили следующие показатели эмоционально-волевого критерия: умение контролировать эмоциональные реакции, Уровень развития волевой саморегуляции, наличие профессионально-волевой направленности.

Результатом внедрения педагогической модели должно стать достижение высокого (оптимального) уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Профессиональная подготовка будущих педагогов к условиям инклюзивного образования в вузе – это единый непрерывный процесс, который имеет свою глобальную цель – полноценное освоение будущими учителями знаний о педагогическом опыте, накопленном предшествующими поколениями педагогов, качественное его обновление и передача последующим поколениям. Формирование готовности к реализации инклюзивного образования у будущих педагогов начинается в вузе. Поэтому важно на этом этапе подготовить студента, будущего педагога, к психологическому принятию обучающихся с ОВЗ, научить эффективно с ними взаимодействовать.

Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании обеспечивает оптимальный уровень готовности к анализу, обобщению и преобразованию педагогических ситуаций, к принятию решений о выборе методологических подходов, соответствующих этим ситуациям, а также развивает у студентов современный научно-

педагогический стиль мышления, способности к созданию и применению педагогического воздействия в инклюзивном образовании.

Для эффективного функционирования педагогической модели необходим комплекс педагогических условий реализации, обеспечивающих ее результативность, которые мы раскроем дальше.

Выводы по главе 1

Анализируя информационные источники по теме исследования, мы рассмотрели сущность готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Научно обоснованы условия для формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании и критерии успешного ее формирования.

Проанализировав взгляды ряда авторов на понимание «готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании», мы дополнили содержание понятия и представляем его как *особое состояние педагога, характеризующееся сформированностью определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к реализации инклюзивного образования как социально значимого процесса, владение способами и приёмами работы в инклюзивном образовании, реализуемое на основе* знания концептуальных позиций (сведений об инклюзивном образовании, особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями).

Были охарактеризованы особенности формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, к которым мы отнесли: понимание специфики, требующей наличия специальных умений и профессионально важных качеств для работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью; владение необходимыми компетенциями;

умение применять оптимальные методы и приемы работы с обучающимися с разными нозологиями; использование вариативности в процессе обучения с учетом индивидуальных особенностей и разных образовательных потребностей.

Обоснована и разработана педагогическая модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Содержание модели представлено совокупностью взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, содержательного, деятельностного и результативного. *Целевой блок* определяет цель (обеспечение формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании) и задачи, решение которых обеспечивает эту готовность. *Методологический блок* представлен акмеологическим, компетентностным и аксиологическим подходами и принципами гуманизации, системности, толерантности, инклюзивного образования, комплексности, которые задают направление образовательного процесса. *Содержательный блок* включает дисциплины специальной и практической подготовки, комплекс программ педагогических практик в вариативной части; коррекцию компетентностного состава дисциплин профессиональной направленности для актуализации направленности на инклюзивное образование; разработанный спецкурс для двух направлений, который нацелен на освоение знаний и умений применять полученные знания для решения задач профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. *Деятельностный блок* включает совокупность форм, методов, технологий, средств, ведущих к достижению необходимого уровня готовности к профессиональной деятельности. *Результативный блок* определяет уровневые характеристики критериев готовности (мотивационно-ценностного, деятельностного, эмоционально-волевого), которые позволяют оценить результативность исследовательской работы.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Реализация педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

Переход к практической части нашего исследования определен совокупностью выводов, полученных в теоретическом анализе, результатами методологической рефлексии по определению сущности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, выявлением особенностей формирования и обоснования необходимости педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

До начала реализации модели необходимо исследовать изначальный уровень сформированной готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Поэтому нами было проведено педагогическое исследование по изучению уровня готовности, в котором мы выделили следующие этапы:

1) констатирующий этап – определение контингента участников и исходного уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по всем критериям в соответствии с критериально-диагностическим инструментарием;

2) формирующий этап – реализация педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, характеристика критериев и определение уровня готовности будущих педагогов с помощью разработанного нами критериально-

диагностического инструментария, теоретическое осмысление результатов, полученных в процессе исследования.

Для определения уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на первом этапе исследования нами был разработан критериально-диагностический инструментарий и охарактеризованы критерии сформированности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на основе выделенных показателей.

Целью опытно-экспериментальной работы являлось исследование уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании у студентов 1-го курса двух годов набора (2018 и 2019гг). Организация педагогического эксперимента предполагала решение следующих задач:

- 1) на основе выделенных критериев и показателей с помощью диагностических процедур определить уровни сформированности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании;
- 2) провести формирующий этап эксперимента, предполагающий реализацию педагогической модели, способствующей формированию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании;
- 3) осуществить анализ реализации педагогической модели формированию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Основными методами исследования на констатирующем этапе стали: количественный и качественный анализ результатов исследования; эмпирические методы: анкетирование, опрос, тестирование, беседа, диагностические, адаптированные методики.

Чтобы наметить пути формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, необходимо было выявить первичный уровень готовности студентов 1-го курса двух годов

набора (2018 и 2019гг.) педагогического вуза на базе ФГБОУ ВО «НГПУ» и ФГБОУ ВО «КемГУ» (уровень образования – бакалавриат). Для исследования уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании нами был обоснован скомпонован критериально-диагностический инструментарий, направленный на выявление критериев готовности (табл. 3). Полное описание критериально-диагностического инструментария представлен в приложении Д.

Таблица 3 – Диагностический инструментарий выявления уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

Критерии	Показатели готовности	Диагностический инструментарий
Мотивационно-ценностный	1. Отношение к проблемам ИО, степень стремления реализовать ценности профессии	1. Методика исследования отношений будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования (адаптированная методика В. В. Хитрюк)
	2. Отношение к профессиональной деятельности	2. Определение направленности личности в профессиональной деятельности (ориентационная анкета Б. А. Басс)
Деятельностный	1. Наличие профессионально важных качеств	1. Тест «Основы инклюзивного образования» (Т. В. Емельянова)
	2. Готовность к решению педагогических задач	2. Анкета «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ» (Д. Соловьева)
	3. Наличие коммуникативных умений и навыков	3. Опросник А. Мехрабиана и Н. Эпштейна (диагностика способности к рефлексии)
Эмоционально-волевой	1. Умение контролировать эмоциональные реакции	1. Выявление уровня эмпатии и определение доминирующего канала эмпатии (В. В. Бойко)
	2. Уровень развития волевой саморегуляции	2. Определить уровень развития волевой саморегуляции (А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана)
	3. Наличие профессионально-волевой направленности	3. Опросник «Психологический портрет учителя» (Г. В. Резапкина)

Уровни готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (ИО) измеряются в баллах от 1 до 3. Балльные

оценки и характеристика показателей по каждому критерию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании представлены в табл. 4.

По каждому критерию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании мы выделяли следующие уровни: высокий – 3 балла (оптимальный уровень), средний – 2 балла (базовый уровень), низкий – 1 балл (пороговый уровень). Все диагностические методики (тесты, анкеты) были приведены к единой балльной шкале по каждому показателю критериев готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Учитывался средний балл каждого студента по каждой методике, которые были подобраны к каждому из выделенных нами критериев. В исследовании использовалось восемь методик, максимальное количество баллов, которое может получить участник – 3, минимальное возможное количество баллов – 1.

Мотивационно-ценностный критерий ориентирован на определение мотива и включает диагностику мотивационных ориентаций на взаимодействие с обучающимися с ОВЗ и социальных ценностей.

Формирование эмоционально-ценностного отношения к инклюзивному образованию и принятия детей с особыми образовательными потребностями обеспечивается за счет использования при изучении учебных дисциплин заданий, спроектированных на основе информационного материала и групповых дискуссий по темам инклюзивного образования, за счет динамичности и практико-ориентированного характера обучения (чередование видов работ и форм обучения). У студентов с помощью этого критерия можно выявить готовность к ценностному отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и в целом к инклюзивному образованию.

Деятельностный критерий ориентирован на выявление специальных знаний, представлений о будущей профессии, необходимых для осуществления инклюзивного образования, умения применять методы организации коррекционно-развивающей работы.

Таблица 4 – Уровневые характеристики критериев готовности по показателям

Кри- терий	Показатели	Уровни		
		высокий (3 балла)	средний (2 балла)	низкий (1 балл)
Мотивационно- ценностный	1. Проявление отношения к проблемам ИО, стремление реализовать ценности профессии	Активно проявляет заинтересованность в проблемах ИО. Стремится реализовывать ценности профессии: нравственность, нацеленность на профессионализм	Отмечается стремление и интерес к ИО. Присуще понимание специфики педагогической профессии как ценности	Не проявляет интереса к сущности ИО, его принципам и эмоциональным затратам. Не принимает и не понимает педагогическую профессию как ценность
	2. Отношение к профессиональной деятельности	Положительное отношение к профессиональной деятельности в ИО	Пытается понять ценность личности обучающегося с ОВЗ	Не признает ценности личности обучающегося с ОВЗ как полноценного участника общества
Деятельностный	1. Наличие профессионально важных качеств	Системно, в полной мере сформированы профессиональные качества	Низкие, фрагментарные знания о будущей профессии	Отсутствуют профессионально важные качества педагога, готового работать в ИО
	2. Готовность к решению педагогических задач	Готов к решению педагогических задач в практике ИО	Сформированные лишь некоторые компетенции для решения педагогических задач	Нет представления о важности решения педагогических задач
	3. Наличие коммуникативных умений и навыков	Обладает коммуникативными умениями и навыками в профессиональной деятельности в ИО	Коммуникативные умения и навыки не до конца сформированы	Не сформированы коммуникативные умения и навыки
Эмоционально-волевой	1. Умение контролировать эмоциональные реакции	Проявляет умение контролировать эмоциональные реакции в деятельности в ИО	Отмечается стремление к умению контролировать эмоциональные реакции (как собственные, так и обучающихся с ОВЗ)	Не проявляет интерес к контролю эмоциональных реакций, эмоционально неуравновешен
	2. Уровень развития волевой саморегуляции	Способен к волевой регуляции, к сопереживанию (эмпатии), волевому саморегулированию произвольных процессов	Присуще стремление к волевой регуляции, ориентация на самообладание и уравновешенность	Низкий уровень самообладания, уравновешенности, волевой регуляции
	3. Наличие профессионально-волевой направленности	Обладает профессионально-волевой направленностью: умеет владеть собой, способен адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях	Стремление к социальной активности, направленной на овладение профессионально-волевой регуляцией	Неумение работать в коллективе ИО, отсутствие профессионально-волевой направленности

Формирование совокупности умений, необходимых для успешной реализации обучения и воспитания обучающихся в условиях инклюзии, разрешения различных педагогических ситуаций, и опыта профессиональной деятельности обеспечивается за счет изучения специфики работы с детьми, имеющими особые потребности, практико-ориентированного содержания подготовки, включения студентов в научно-исследовательскую работу через привлечение к проектной деятельности и участие в межвузовских студенческих олимпиадах. Здесь важен как процесс получения знаний об инклюзии, так и результат деятельности – владение методами, приемами и формами организации коррекционно-развивающей работы. Также при оценивании по деятельностному критерию учитываются выбор стратегии общения и взаимодействия с обучающимися с ОВЗ, использование специальных технологий в педагогической профессиональной деятельности.

Эмоционально-волевой критерий ориентирован на оценивание эмпатии, способности заражать энтузиазмом и вызывать у обучающихся соответствующие эмоции, высокой социальной активности, желания работать совместно в коллективе.

Наличие нравственных чувств у будущего педагога, развитие способности к сопереживанию (эмпатии), качественного волевого регулирования произвольных процессов и умение находить конструктивное педагогическое решение при возникающих учебных трудностях обеспечиваются активизацией способности своевременно и быстро проявлять находчивость в новой обстановке и реагировать на то или иное событие, при этом вырабатываются высокий профессионализм, физическая и психическая выносливость.

Исследование проводилось в период с 2018-2019 годы на базе ФГБОУ ВО «НГПУ» и ФГБОУ ВО «КемГУ» в естественных условиях учебно-воспитательного процесса. Участники – студенты 1-го (2018/2022г.обучения – 162чел и 2019/2023 г. обучения– 146 чел.).

Полученные в ходе диагностики данные были занесены в таблицы, проанализированы и позволили оценить сформированность готовности будущих

педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании в баллах. Диагностические измерения при оценке сформированности уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании проводились посредством разработанного нами диагностического инструментария. Представим результаты исследования исходных уровней согласно выделенным критериям.

Процесс исследования включал несколько шагов: 1) проведение исследования по подобранным методикам; 2) обработка результатов по каждой методике в отдельности и выделение уровней готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании: необходимого, базового и порогового; 3) определение уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по каждому критерию путем подсчета общего количества баллов; 4) анализ результатов по каждому критерию. В каждой методике высчитывался процент большинства студентов, показавших определенные результаты. Полученные в ходе исследования ответы переводились в средний балл по каждой методике, затем считалось количество респондентов, набравших одинаковое количество баллов, и переводилось в проценты.

По результатам изучения *мотивационно-ценностного критерия* на констатирующем этапе исследования студентов Института детства мы получили результаты, которые представлены в табл. 5.

Таблица 5 – Результат диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на начало исследования (мотивационно-ценностный критерий)

Показатели готовности	Уровни готовности		
	высокий	средний	низкий
1. Отношение к проблемам ИО, степень стремления реализовывать ценности профессии	16,5%	32,85%	50,65%
2. Отношение к профессиональной деятельности	23%	42%	35%

Из таблицы 5 видно, что по показателю «Отношение к проблемам ИО, степень стремления реализовывать ценности профессии» большинство студентов (50,65%) показали преобладание низкого уровня готовности, а по показателю «Отношение к профессиональной деятельности» большинство студентов (42%) показали преобладание среднего уровня готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Анализ полученных данных позволил сделать вывод, что на начальном этапе исследования будущие педагоги 2019 года набора показали результаты, которые свидетельствуют, что они не проявляли интереса к сущности инклюзивного образования, к его принципам и эмоциональным затратам, не понимали и не принимали свою будущую профессию как смысл жизни, не признавали ценности личности обучающегося с ОВЗ как полноценного участника.

По результатам исследования *деятельностного критерия* мы получили результаты, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результат диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на начало исследования (деятельностный критерий)

Показатели готовности	Уровни готовности		
	высокий	средний	низкий
1. Наличие профессионально важных качеств	6,6%	15,3%	78,5%
2. Готовность к решению педагогических задач	13,5%	47,2%	39,25%
3. Наличие коммуникативных умений и навыков	28,1%	52,5%	18,3%

В таблице 6 мы показали, что по результатам теста по показателю «Наличие профессионально важных качеств» большинство студентов показали низкий уровень (78,5%). По второму показателю «Готовность к решению педагогических задач» студенты показали готовность на среднем уровне (47,2%). А по третьему показателю «Наличие коммуникативных умений и навыков» большинство результатов (52,5%) соответствует среднему уровню готовности.

Анализ полученных данных по выявлению сформированного уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по деятельностному критерию позволил нам сделать вывод, что на начальном этапе исследования студенты имеют очень низкие знания о будущей профессии, несистемные представления о нарушениях детей с особыми потребностями, отсутствие профессионально важных качеств педагога, неумение решать педагогические задачи, отсутствие коммуникативных умений и навыков.

Мы делаем вывод о том, что большинство исследуемых студентов по деятельностному критерию показали неготовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

По результатам исследования *эмоционально-волевого критерия* мы получили результаты, представленные в табл. 7.

Таблица 7 – Результат диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на начало исследования (эмоционально-волевой критерий)

Показатели готовности	Уровни готовности		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Умение контролировать эмоциональные реакции	23,7%	53,25%	23,05%
2. Уровень развития волевой саморегуляции	25%	55,2%	19,8%
3. Наличие профессионально-волевой направленности	24%	52%	24%

По результатам диагностики показателя «Умение контролировать эмоциональные реакции» большая часть студентов (53,25%) показала средний уровень. По второму показателю «Уровень развития волевой саморегуляции» большинство студентов (55,2%) показали средний уровень готовности, и по третьему компоненту этого критерия «Наличие профессионально-волевой направленности» 52% студентов показали средний уровень. У студентов можно было отметить стремление к познанию инклюзивного образования, вы-

держку, ориентацию на проявление стремления к общению, умению контролировать эмоциональные реакции, принятию творческих решений, проявлялась способность к самообладанию и уравновешенности, а также профессионально-волевая направленность.

Исходя из вышеизложенного, мы сделали вывод, что по эмоционально-волевому критерию большое количество студентов 2019 года набора показали результаты, которые соответствуют среднему уровню готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Полученные данные представим в диаграмме на рисунке 2.

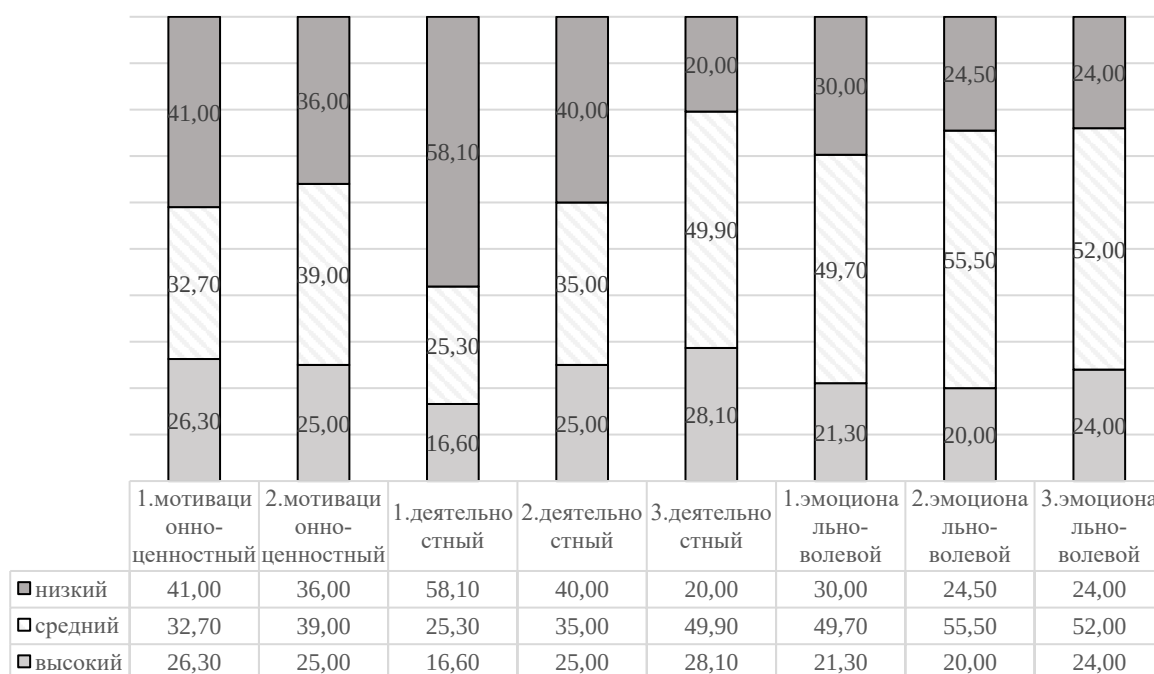


Рисунок 2 – Показатели (%) уровней готовности будущих педагогов (2019г.набора) к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на начало исследования.

Для сравнения показателей, представим исследование студентов 2018 года набора в таблице 8.

Таблица 8 – Данные исследования уровней готовности будущих педагогов 2018 года набора

Год	Критерии готовности	Показатели	Уровни/этапы исследования		
			Высокий	Средний	Низкий
2018	Мотивационно-ценностный	1. Отношение к проблемам ИО, степень стремления реализовывать ценности профессии	26,30	32,70	41,00
		2. Отношение к профессиональной деятельности	25,00	39,00	36,00
	Деятельностный	1. Наличие профессионально важных качеств	16,60	25,30	58,10
		2. Готовность к решению педагогических задач	25,00	35,00	40,00
		3. Наличие коммуникативных умений и навыков	28,10	49,90	20,00
	Эмоционально-волевой	1. Умение контролировать эмоциональные реакции	21,30	49,70	30,00
		2. Уровень развития волевой саморегуляции	20,00	55,50	24,50
		3. Наличие профессионально-волевой направленности	24,00	52,00	24,00

Полученные на начальном этапе исследования результаты показали, что в большинстве своем студенты обоих годов набора, поступившие в педагогический вуз, не владеют знаниями об обучающихся с ОВЗ, не могут определить, насколько серьезна эта проблема в плане обучения и воспитания таких детей, у них нет представления об условиях инклюзивного образования. У студентов прослеживалась слабо сформированная готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, были не в полной мере сформированы личностные качества. В некоторой степени они были готовы построить личный стиль общения с собеседником в зависимости от ситуации, но не считали позицию «профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования» общественно важной. Мы отметили, что многих будущих педагогов пугает работа в данной сфере. Они не знают, как себя вести в различных педагогических ситуациях, связанных с учащимися с ОВЗ, многие испытывают подозрительность, тревогу и другие негативные эмоции.

Кроме того, студенты испытывали трудности в выделении основного вида деятельности, так как поступали в вуз в основном по совету родителей, педагогов, по результатам ЕГЭ и аргументировали свой выбор элементарным

желанием получить высшее образование, работать в педагогике или обосновывали свое поступление любовью к детям, например, имели большое количество младших родственников и у их хорошо получалось ладить с ними.

Наглядно результаты исследования студентов 2018 года набора можно представить в виде диаграммы, представленной на рисунке 3.

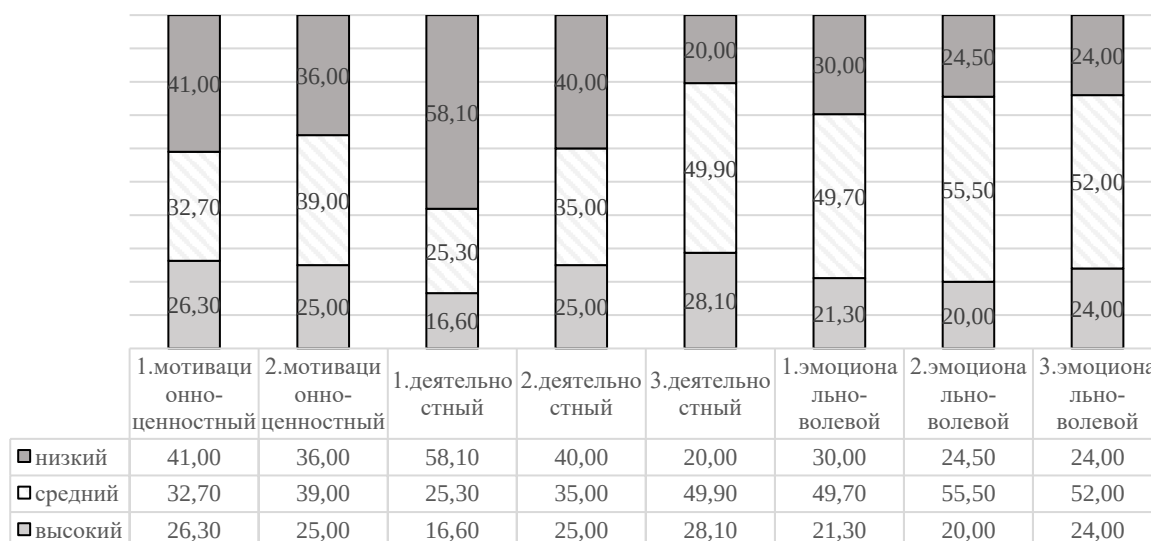


Рисунок 3 – Показатели (%) уровней готовности будущих педагогов (2018г.набора) к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на начало исследования по трем критериям

Таким образом, полученные данные говорят о необходимости формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. В условиях вуза необходимо создать как целостную систему теоретической подготовки будущих специалистов к работе с учащимися инклюзивного образования, так и возможность взаимодействия студентов непосредственно с этой категорией обучающихся на практике. С этой целью необходимо *реализовать педагогическую модель* формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Реализация *целевого блока*, была обусловлена необходимостью осознания профессиональной деятельности будущего педагога в инклюзивном образовании и осуществлена путем достижения прогнозируемых результатов.

Реализация *методологического блока* была осуществлена с помощью взаимосвязанных подходов и принципов, которые позволяли организовывать педагогическую модель таким образом, что каждый участник инклюзивного процесса достигает наивысшей «вершины» в реализации личностного потенциала и самоактуализации профессиональной мотивации, проявляет стремление к самосовершенствованию в профессии, связанной с инклюзивным образованием, что происходит при освоении дисциплин специальной и практической подготовки (акмеологический подход). Компетентностный подход мы реализовывали в потенциале возможностей обучающегося, давая ему знания на занятиях, которые помогали решать профессионально-педагогические задачи в инклюзивной практике Института детства, компетентностно (по компетенциям, отраженным в ФГОС ВО) наполняя студентов знаниями, умениями и навыками будущей профессии, устанавливали содержательные связи между критериями готовности к условиям инклюзивного образования. Аксиологический подход реализовывался в модели через осознание и осмысление будущими педагогами ценности всех этапов формирования готовности к профессиональной деятельности с обучающимися с ОВЗ в условиях образовательной организации общего типа, что обеспечивалось посредством проведения рефлексивного анализа как при погружении в профессиональные задачи, так и после их решения.

Реализация *принципов* в методологическом блоке осуществлялась через проведение регулярных занятий, интегрируя взаимосвязи общепедагогических дисциплин с дисциплинами гуманитарного цикла в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, которые выражают объективное единство педагогической теории и практики, взаимосвязь процессов преподавания и обучения, преемственность в развитии любых видов деятельности в инклюзивном образовании

(принцип системности). Выполнялось обеспечение доступа к социальной среде, учебным помещениям, разработке и использованию специального учебно-дидактического обеспечения, а также различных реабилитационных средств обучения; внедрение инновационных образовательных технологий в контексте инклюзивного подхода и предоставление специальных образовательных услуг для обучающихся с различными нозологиями в общеобразовательных аудиториях (принцип гуманизации). Формировалось осознание того, что люди могут различаться по внешнему виду, социальному положению, совершенству речи, поведению и ценностям и имеют право жить в социуме и сохранять собственную индивидуальность. В настоящее время в университетах учатся студенты, имеющие инвалидность или статус ОВЗ, и коммуницируя с ними, нормотипичные студенты осознают важность принятия особых потребностей таких обучающихся, учатся жить и существовать вместе (принцип толерантности). Реализация инклюзивного образования характеризуется изменениями в комплексе взаимоотношений в общеобразовательной организации и предполагает согласованную деятельность всех специалистов (принцип комплексности). Принцип инклюзивного образования реализовывался через баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения, через ориентиры для освоения знаний и практического опыта на педагогических практиках в специальных организациях, развитие социальной компетенции, взаимопомощи. Это позволяло создавать ситуацию толерантности и сотрудничества в группе, в которой присутствуют нормотипичные студенты и студенты с ОВЗ.

Содержательный блок реализовывался нами через включение *скорректированных по тематике инклюзивного образования дисциплин* базовой и вариативной части учебного плана подготовки бакалавриата. К таким дисциплинам относились «Специальная педагогика», «Специальная психология», «Психологическая диагностика детей в образовательной организации», «Психология детей с особыми образовательными потребностями», «Педагогика и психология инклюзивного образования» и т.д.

Также в этом блоке мы реализовали *разработанную дисциплину* «Теория и практика инклюзивного образования» для двух направлений СДО и ПО в соответствии с ФГОС ВО, направленную на расширение и уточнение знаний об инклюзивном образовании, освоение умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности в этой сфере. Эта дисциплина знакомила будущих педагогов с проблемами и усложнением образовательной и социальной среды, предполагающей совместное обучение особых и нормотипичных обучающихся, а также знакомство с технологиями и методиками работы с обучающимися с разными нозологиями. Дисциплина относится к части, формируемой участниками образовательных отношений блока 1 «Дисциплины» учебного плана образовательной программы, изучается в 7-м семестре. Трудоемкость дисциплины: 3 ЗЕ / 108 часов, в том числе 32 часа – контактная работа с преподавателем, 76 часов – самостоятельная работа. Цель дисциплины – формирование у студентов теоретических основ и практических механизмов построения инклюзивной образовательной среды, а также освоение компетенций, обеспечивающих решение задач сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ребенка-инвалида, педагога, семьи в инклюзивном образовании, всех участников образовательного процесса. Некоторые моменты учебной программы дисциплины «Теория и практика инклюзивного образования» представлены в приложении Б.

Также в содержательный блок нами включалась *практическая подготовка студентов* (педагогические практики), содержание которой было скорректировано в соответствии с запросами работодателей и ориентировано на получение практического опыта работы в условиях инклюзивного образования. Практики направлены на формирование профессиональных компетенций, в том числе готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Представим для наглядности названия и цели практик, по направлению 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование» и 44.03.01. «Педагогическое образование» (табл. 9).

Таблица 9 – Скорректированное содержание практик обязательной и вариативной части учебного плана по программе бакалавриата по двум направлениям

	44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование	44.03.01. Педагогическое образование	
	Обязательная часть		
1.	НИР (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)		
	Цель: закрепление знаний методологии исследования проблем специального и инклюзивного образования, формирование первичных практических навыков проектирования, исследование технологий инклюзивного образования и проведения самостоятельной научно-исследовательской работы	Цель: закрепление и углубление теоретической подготовки студентов и приобретение ими компетенций и опыта профессиональной деятельности в области организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в инклюзивном образовании. Исследование технологий инклюзивного образования	
2.	Технологическая (проектно-технологическая) практика		
	Цель: получение первичных представлений о современном состоянии системы специального образования лиц с ОВЗ, изучение новейших достижений дефектологической науки, изучение диагностических методик для каждой категории детей с ОВЗ и их возраста, приобретение обучающимися соответствующих практических умений, навыков и компетенций в исследовательской деятельности; знакомство с типами коррекционных занятий с детьми с ОВЗ	Цель: получение первичных профессиональных педагогических умений и коммуникативных навыков по организации и реализации электронного обучения, представлений о современном состоянии системы специального образования лиц с ОВЗ, изучение диагностических методик для каждой категории детей с ОВЗ и их возраста, использование дистанционных образовательных технологий, проектирование элементов цифровой образовательной среды	
3.	Педагогическая практика		
	Часть 1 и часть 2	Летняя	Цель: формирование профессиональных знаний, умений и навыков студентов педагогического вуза, связанных с организацией жизнедеятельности временной детской группы (временного детского коллектива, который может включать детей с ОВЗ) в условиях летнего отдыха, обобщать передовой педагогический опыт в сфере инклюзивного образования

<i>Практики, формируемые участниками образовательных отношений (вариативная часть)</i>				
4.	Педагогическая: в общеобразовательном ДОУ	Цель: закрепление теоретических знаний и формирование первичных профессиональных практических и научно-исследовательских умений и навыков, закрепление профессиональных знаний реализации инклюзивного образования, формирование профессиональных компетенций при планировании и проведении работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ	Психолого-педагогическая	Цель: формирование профессиональных компетенций в области психолого-педагогической и исследовательской деятельности, деятельности, связанной с инклюзивным образованием, развитие способности и готовности работать в условиях современных квалификационных требований к уровню подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование»
5.	Педагогическая практика			
	В специализированном центре	Цель: подготовка студентов к сурдопедагогической (логопедической) деятельности, сопровождению детей с ОВЗ, педагогической помощи в инклюзивных условиях на этапах установления диагноза и детям с разными нозологиями	В общеобразовательной школе	Цель: формирование профессиональных компетенций в области педагогической и исследовательской деятельности, развитие способности и готовности работать в условиях инклюзивного образования учителя начальных классов в сфере организации и осуществления процесса обучения и воспитания
6.	Педагогическая практика			
	Учитель начальных классов и учитель-дефектолог	Цель: формирование компетенций студентов, направленных на самостоятельное применение знаний, полученных в процессе обучения, овладение профессиональными навыками, умениями наблюдать, анализировать учебно-воспитательный процесс инклюзивного образования, а также направленных на выполнение профессиональных функций учителя начальных классов и учителя-дефектолога по развитию и формированию произношения у детей с разными нозологиями	Методическая, части 1 и 2, классное руководство	Цель: формирование профессиональных компетенций в области педагогической и методической деятельности учителя начальных классов, в сфере организации и осуществления процесса обучения, воспитания и развития обучающихся в условиях инклюзивного образования; закрепление и углубление теоретической подготовки и совершенствование практических умений и навыков по осуществлению педагогической, методической деятельности в инклюзивном образовании

Реализация практик осуществлялась с постепенным усложнением профессиональных задач из-за особенностей обучающихся с ОВЗ и с непосредственным применением полученных при изучении вышеуказанных дисциплин

теоретических знаний о специфике инклюзивного образования. Формировалось целостное представление о профессиональной педагогической деятельности, определялся уровень готовности к работе в инклюзивном образовании.

Педагогический процесс формирования готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании выстраивался с использованием различных форм, методов, средств и технологий из *деятельностного блока*.

Реализуя различные формы деятельности, студенты учились выстраивать процесс включения обучающихся с ОВЗ с учетом их уровня интеллекта и зоны ближайшего развития в процесс совместного обучения всего коллектива, одновременно отвечающий потребностям нормотипичных обучающихся и обучающихся с ОВЗ. Студентами решалась задача по организации таких взаимоотношений между педагогом и обучающимся в инклюзивном образовании, которые будут основываться на понимании и доверии между субъектами образовательного процесса инклюзии, на что и нацелены компоненты деятельностного блока нашей модели.

Лекции, семинары, практические занятия в деятельностном блоке – это традиционные формы подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовании, наиболее часто используемые в современной образовательной системе, в структуру и содержание которых (55% от общего количества дисциплин) внесены коррективы для актуализации направленности на вопросы инклюзии. Студенты воплощали в учебном процессе свои профессиональные знания, умения и навыки для организации совместной деятельности нормотипичных обучающихся и обучающихся с ОВЗ на разного типа занятиях через осмысление подачи информации об инклюзивном образовании и выбор тактики поведения. Для закрепления и систематизации знаний использовались самостоятельная работа, индивидуальные и групповые консультации; решались ситуационные задачи будущей профессии (около 80% – из примеров практики самих студентов), постоянно шла подготовка к проектированию и моделированию разных видов профессиональной деятельности в сфере инклюзивного об-

разования, студентам оказывалась психологическая и методическая поддержка, направленная на развитие личности, выработку стрессоустойчивости и стратегий совладения с жизненными трудностями.

Применение различных технологий реализовывалось нами в единой кейс-технологии, отличительной особенностью которой является создание и решение проблемной ситуации на основе фактов инклюзивной практики. Студенты реализовывали эту технологию в разработке кейсов – смоделированных возможных ситуаций инклюзивного образования на основе личного опыта для последующего их решения в группах. Мы скорректировали расписание в подборе аудиторий для реализации игровых технологий, где проводились интеллектуальные игры в контексте инклюзивного образования – викторины и квизы: «Что? Где? Когда?»; социализирующая игра для первокурсников «Адаптив», направленная на формирование представлений об инклюзивном образовании в вузе (для знакомства с инклюзивной средой проводилась экскурсия по вузу), его современных формах и принципах организации учебного процесса, что сказывалось на общем уровне взаимопонимания нормотипичных студентов и обучающихся с ОВЗ и формировании готовности принимать их образовательные потребности.

Реализацию потенциала средств обучения мы осуществляли с помощью наглядных пособий и видеоматериалов – для иллюстрации словесных объяснений и придания эмоциональной окраски, представляемой преподавателем информации, углубления ее восприятия. Ознакомление с творчеством и достижениями людей с ОВЗ (видеозаметки) вызывало у студентов эмоциональную отзывчивость. Для просмотра видеолекций на учебных сайтах типа «Инфоурок» нами была подобрана специальная аудитория с рольставнями и большим телевизором с хорошим качеством изображения. Читая художественные книги и просматривая фильмы про людей с ОВЗ (в домашней обстановке), студенты анализировали их достижения, семейные проблемы, в результате чего у будущих педагогов происходило формирование необходимых навыков соци-

ального взаимодействия, гибкости и умения сотрудничать с другими. Примеры книг и фильмов представлены в приложении Г. После просмотра каждого фильма студенты писали рефлексию в виде эссе, где отражали свои впечатления и взгляд на проблему, которые обсуждались и анализировались на парах.

К реализации практических методов мы отнесли решение ситуативных задач профессиональной направленности, которое осуществлялось путем проведения комплекса игр, позволяющих погрузить нормотипичных обучающихся в мир людей с ОВЗ, например, пройти определенное расстояние или построить пирамидку с завязанными глазами (занятия проводились в специальной аудитории, которая оснащена дидактическими материалами), что способствовало формированию понимания проблем лиц с ОВЗ и адекватному и толерантному отношению к ним.

Дискуссионные методы реализовывались в стимулировании погружения в сложные вопросы инклюзивного образования, при этом студенты живо их обсуждали, активно делились мнениями, спорили, искали компромиссы. Так обеспечивалось развитие критического мышления и умения аргументировать свою позицию по отношению к инклюзии, терпимости к чужому мнению и умения работать в разностороннем коллективе. Реализуя дискуссионные методы на занятиях по специфике инклюзивного образования, студенты в микрогруппах готовили и представляли аудитории информацию о различных нозологиях у детей разных возрастов и групп и особенностях проведения занятий с ними (индивидуальные, фронтальные, подгрупповые), методах и технологиях работы. На итоговом занятии проводились дискуссии о полученных знаниях и рефлексия возникших ощущений и эмоций, которые формировали профессионально-ценностное отношение к обучающимся с ОВЗ.

Например, во время эвристической беседы развивали у студентов представления о других людях на основе сопоставления себя с ними, выделяли сходства и различия, формировали толерантное отношение к людям с инвалидностью: можно обсудить, для чего людям нужны уши, как живет тем, у

кого они плохо слышат; можно назвать предметы без звука, а студенты должны догадаться, что названо; можно предложить завязать глаза, подойти к книжному шкафу и взять книгу с полки. Это помогало прочувствовать проблемы людей с ОВЗ на собственном опыте, сформировать профессионально-ценностное отношение к лицам с ОВЗ, позволяло поднять собственную инклюзивную культуру.

В *результативном блоке* мы оценивали сформированность готовности студентов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании путем выделения показателей и уровневых характеристик. По мотивационно-ценностному критерию определялось принятие обучающимися педагогической профессии как ценности, проявление их отношения к проблемам инклюзивного образования, стремление реализовывать ценности профессии, такие как признание ценности личности человека независимо от его нозологии, милосердие, эмпатия, толерантность, педагогический оптимизм и другие. По деятельностному критерию рассматривались готовность к решению профессиональных задач, наличие коммуникативных умений и навыков и наличие профессионально важных качеств, таких как самообладание, эмоциональная устойчивость, тактичность, креативность и творческий подход, умение создавать коррекционно-развивающую среду и другие. Эмоционально-волевой критерий предполагал формирование способности к волевой саморегуляции, умение контролировать эмоциональные реакции, наличие профессионально-волевой направленности.

Таким образом, при реализации модели мы рассмотрели взаимосвязь элементов модели с критериями и структурными составляющими по следующим блокам: целевому, методологическому, содержательному, деятельностному и результативному.

Наиболее подготовленными, на наш взгляд, и настроенными на реализацию своего творческого потенциала в будущей профессии являются студенты, которые на протяжении обучения в вузе были максимально погружены в об-

разовательное пространство, находились в ситуации взаимодействия со специалистами общеобразовательных организаций и непосредственно с обучающимися с ОВЗ – в реальной практической деятельности, связанной с будущей педагогической профессией и условиями инклюзивного образования.

Реализация модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании позволяет нам логически и содержательно выстроить образовательную деятельность в вузе. Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании рассматривается нами как применение педагогических условий, т. е. искусственной системы, функционирующей при непосредственном участии студентов, которая должна специально создаваться.

2.2. Педагогические условия результативности педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

В ходе теоретического анализа и методологической рефлексии мы получили выводы, которые предполагают переход к следующему этапу исследования, чтобы ответить на вопрос о том, какая педагогическая модель способна обеспечить формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, и при каких педагогических условиях она будет наиболее результативна.

Педагогические условия создаются для того, чтобы сделать образовательный процесс более эффективным и достичь поставленных целей. Для определения педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании рассмотрим понятие «педагогические условия». Первоначально констатируем основные черты и признаки феномена «условие» в различных аспектах. В справочной литературе «условие» понимается как: 1) обстоятельство, от которого

что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит [108].

Проанализируем представления исследователей о понятии «педагогические условия». Конкретизируются несколько позиций, которых придерживаются разные ученые, которые считают, что педагогические условия – это: – совокупность мер педагогического воздействия (В. И. Андреев, Н. М. Яковлева, А. Я. Найн); – содержание, методы и формы обучения и воспитания (В. И. Андреев); – совокупность объективных форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение задач (А. Я. Найн); – совокупность мер педагогического процесса (Н. М. Яковлева)

В своей работе мы придерживались понятия Н. В. Ипполитовой: педагогическими условиями «является совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, технологий и методов целостного педагогического процесса (мер воздействия)» [66].

К педагогическим условиям относят только те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе, и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное его протекание. Педагогические условия результативности педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании представим в виде схемы на рис. 5.

Мы определили педагогические условия, при которых реализация разработанной нами педагогической модели будет результативной: 1. Использование технологии академического менторинга в формировании профессиональной готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. 2. Содержательное наполнение предметно-практической среды формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. 3. Применение потенциала ресурсных центров в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

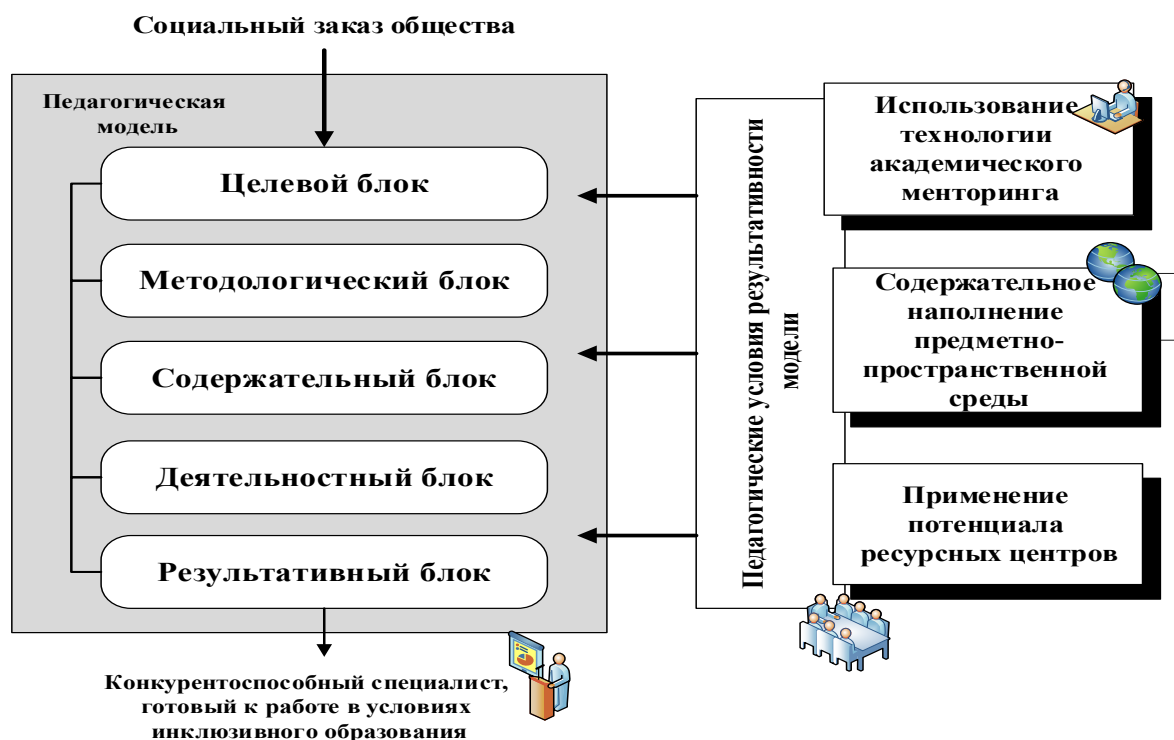


Рисунок 4 – Схематичное представление педагогических условий результативности педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

Раскроем содержание сформулированных педагогических условий:

1. Использование технологии академического менторинга в формировании профессиональной готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Под *технологией академического менторинга* мы понимаем процесс доверительных взаимоотношений между ментором (преподавателем) и менти (студентом) в системе образования, основанный на стратегическом партнерстве, направленный на мотивацию к достижению максимальных результатов профессионального становления через самосовершенствование требуемых компетенций в инклюзивном образовании. В ходе технологии менторинга ментор добровольно делится своими знаниями и опытом, а подопечный совершенствует свои профессиональные умения и ищет способы решения задач, чтобы добиться значимых изменений.

Цель технологии академического менторинга в вузе – оказание поддержки будущим педагогам в улучшении их педагогических навыков для профессионального становления и развития.

Основные задачи технологии академического менторинга в педвузе: 1) содействовать успешной научной и профессиональной адаптации будущих педагогов, связанной с профессиональной готовностью работать в инклюзивном образовании; 2) организовать сопровождение учебного процесса в соответствии с научной и профессиональной готовностью к инклюзивному образованию; 3) развивать у студентов ответственность, самостоятельность, инициативность, потребность в профессиональном саморазвитии и самореализации в инклюзивном образовании.

Технология менторинга в университетах является значимым элементом образовательной системы, в рамках которого более опытный и знающий человек (ментор) оказывает поддержку, помогает адаптироваться к учебе, дает советы и направление студенту (менти) в формировании профессиональной и личной идентичности, а также раскрытии его потенциала. Это важная составляющая образовательной системы, поэтому необходимо разобраться в сути, принципах работы и применении менторинга в академической среде, рассмотреть его определение, принципы функционирования и практическое применение, а также различия между наставничеством и менторингом.

В современном российском обществе вопрос организации наставничества занимает одно из ключевых мест в национальном проекте «Образование» и становится приоритетным. Система наставничества представляется как инструмент повышения качества образования, а также механизм адаптации молодых педагогов. Тема наставничества в профессионально-педагогической деятельности привлекала внимание таких известных педагогов, как И. Ф. Исаев, Н. В. Немов, А. И. Прицкер, В. А. Сластенин, А. П. Ситник, В. А. Сухомлинский, Д. И. Тихомиров, К. Д. Ушинский, Т. В. Шадрина и другие.

Полностью разделяем точку зрения А. Прицкер о том, что традиционное наставничество не всегда эффективно для преподавателя, поскольку иногда

важно не только показать, как делать, но и предложить совместный анализ выполнения поставленной задачи, способствовать развитию внутреннего потенциала человека, его мышления, креативности, самостоятельности [112].

Общение ментора и менти изначально носит неформальный характер, а потому, как считают Е. В. Игнатьева и Ю. В. Рябкова, «важно уделять немного времени для лучшего узнавания друг друга, обсуждения сфер интересов и хобби, иных вопросов, важных для обеих сторон. Так пара “ментор – менти” лучше понимает ценности друг друга и находит взаимопонимание и единомышленников» [58].

Проанализировав ряд дефиниций, мы пришли к выводу, что технология менторинга является процессом доверительных взаимоотношений между ментором (преподавателем) и менти (студентом) в системе высшего (академического) образования, основанным на стратегическом партнерстве, направленным в том числе на мотивацию формирования готовности достижения максимальных результатов профессионального становления через самосовершенствование требуемых компетенций в инклюзивном образовании. Более полные определения менторинга разных авторов представлены в таблице 10.

Задачи наставничества включают содействие профессиональному росту, предоставление обратной связи и менторство. Такой вид неформального наставничества, как *менторинг*, который показал свою результативность в 1990-е годы в некоторых городах России, возобновляется вновь и широко практикуется. Термины «наставничество» и «менторинг» одинаковы по своей сути, но имеют ряд различий в силу особенностей систем образования и подходов к организации деятельности педагогов.

Схожесть менторинга и наставничества:

1. Поддержка и руководство: и ментор, и наставник стремятся оказать своим подопечным поддержку, дать им необходимые знания и указать путь к успеху.

2. Личное взаимодействие: подход определяет индивидуальное взаимодействие между наставником/ментором и учеником/подопечным.

Таблица 10 – Контент-анализ содержания понятия «менторинг»

Автор	Определение менторинга
В. А. Илюхина	«...вид наставничества, под которым понимается обучение посредством предоставления в разных видах обучаемому модели действий, их корректировки посредством обратной связи. Данный термин означает “назидание, поучение”, а ментор – это наставник и куратор» [61]
Т. Ю. Цибизова	«...модель передачи опыта, в которой ментор служит наставником, советником, обеспечивающим возможности для развития, роста и поддержки менее опытных коллег» [149]
А. Прицкер	«...взаимное партнерство в обучении, в котором участники образовательного процесса оказывают содействие друг другу в профессиональном и личном развитии через тренинги, моделирование ролей, консультирование, совместное использование знаний и обеспечение эмоциональной поддержки» [112]
Р. Эндрю	«...подразумевает акцентирование внимания на желании педагога самосовершенствоваться в профессиональной сфере. При этом ментор должен сам уметь генерировать новые идеи, оценивать ситуацию с разных точек зрения и быстро реагировать на изменения условий» [59]
Ю. Митин	«...помощь в продвижении идеи тем людям, которые мотивированы на достижение результатов, но не имеют для этого ресурсов или инструментов. При взаимодействии с ментором у менти появляется уверенность в собственных силах и повышается мотивация к дальнейшей деятельности, приобретается опыт за счет наблюдения за действиями более опытного наставника, формируется представление о своей миссии в данной организации» [99]
А. Хрисанфова	«...процесс развития, который в некоторых формах может включать передачу навыков или знаний от более опытного человека (преподавателя) к менее опытному (студенту) посредством обучения, диалога и ролевого моделирования» [113]
Н. В. Казакова	«...длительный процесс создания доверительных, личностно заинтересованных взаимоотношений между ментором (педагогом) и подопечным (будущим педагогом), направленный на достижение у последнего существенной динамики в совершенствовании знаний, умений, навыков, мышления, эффективности профессионально-практических действий с целью его профессионального становления как целостной личности педагога» [112]
Е. В. Игнатьева, Ю. В. Рябкова	«...осуществление наставничества своему подопечному, ... готовый делиться своей профессиональной экспертизой, знаниями и навыками с менее опытным (протеже), а также оказывать ему психологическую поддержку, чтобы помочь ему развить навыки, приобрести знания и социально адаптироваться к профессии» [59]

3. Развитие навыков: и менторство, и наставничество направлены на развитие навыков и компетенций обучающихся, что способствует их личному и профессиональному росту.

Различия между менторингом и наставничеством:

1. Продолжительность и интенсивность: менторинг, как правило, более долгосрочный и интенсивный, ментор и подопечный могут встречаться регулярно на протяжении длительного времени, в то время как наставничество не продолжительно.

2. Экспертиза и опыт: ментор, как правило, обладает богатым опытом в определенной области и предоставляет советы, основанные на своем профессиональном опыте, наставник же может не быть экспертом, но способен поддерживать и помочь в освоении новых знаний.

3. Цели и фокус: менторинг может охватывать широкий спектр вопросов, включая профессиональное развитие, карьерные аспекты и личностный рост, а наставничество сфокусировано на определенных навыках или задачах [112].

Технология менторинга в российском высшем образовании – многоаспектное явление, которое включает в себя традиционный образовательный, академический (научный) и профессиональный компоненты. Программы менторинга, перестраивая свои структуру и методики под реалии и требования настоящего времени, постепенно внедряются в высшее образование как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры, т. е. в академическую школу. Академическая среда накладывает на эту схему свой отпечаток. Научное, или академическое, направление реализуется в области научно-исследовательской деятельности, в частности, в процессе руководства подготовкой и написанием научных, конкурсных и проектных работ. В университетах разрабатываются специализированные программы менторинга для улучшения академической успеваемости студентов. Поэтому мы относим технологию менторинга, описанную в нашем исследовании, к академическому компоненту. Данная технология заключается в освоении новых подходов в образовании, в

овладении инструментами реализации современной академической модели образования, направленной на обеспечение интеллектуального развития обучающихся и успешной социализации детей с ОВЗ. В процессе технологии академического менторинга ментор добровольно делится своим опытом и знаниями, а подопечный развивает свои профессиональные навыки и ищет решение проблем с целью достижения существенных изменений в практике преподавания [149].

Опыт педагогических университетов показал, что использование технологии академического менторинга в системе высшего образования способствует эффективному взаимодействию студентов и преподавателей, приобретению студентами определенных компетенций в конкретной области и их совершенствованию.

Внедрение технологии академического менторинга в вузе с самого начала обучения студентов давало возможность не искать и не привлекать уже готовых, талантливых учеников, а самостоятельно развивать свои собственные таланты. Это позволило выявить, поддержать и сформировать стремления и начинания студентов, наблюдать за раскрытием их новых способностей, ростом уверенности в себе и своих возможностях.

Для выполнения первого педагогического условия технологию академического менторинга мы реализовали через «двойное» кураторство первого курса: преподавателем (куратор) и студентом старшего курса (шеф). Куратор на добровольной основе, безвозмездно взаимодействовал с начинающими (студентами), передавал навыки, знания и опыт не только в сфере инклюзивного образования, но и в социализации всех обучающихся в вузе. Академический менторинг включал персонализированную поддержку, помощь и направление студентов во время их обучения и в научной деятельности. Задачи технологии менторинга решались куратором в том числе на «часах куратора» на различные темы, которые проводились один раз в месяц, а также на общих и личных встречах по запросу студентов.

Студенты и кураторы вели следующую совместную деятельность:

- Участвовали в благотворительной акции «Яблоко. Апельсин», которая представляет собой традиционный предновогодний сбор фруктов и денежных средств для детей с ОВЗ и детей-инвалидов (проводится в декабре каждого года). В рамках этой акции студенты под руководством педагога (ментора) осуществляли сбор и доставку новогодних подарков для детей. В процессе этой деятельности студенты и педагог имели возможность не только проявить свою заботу и внимание к детям, но и обсудить некоторые аспекты, связанные с проблемами людей с ограниченными возможностями здоровья и их участием в инклюзивном образовании. Менторы собственным примером показывали возможность благотворительности и ответственности в этой акции, делились знаниями и личными историями участия в этих акциях. Участие в таких мероприятиях помогало студентам осознавать, что в рамках профессиональной деятельности можно помочь тем, кто нуждается в этом.

- Создали волонтерскую площадку на базе регионального ресурсного центра «Семья и дети», в которую входили студенты университета и преподаватели вуза. Участники добровольческого объединения организовали обучающие, коррекционно-развивающие, психопрофилактические, досуговые мероприятия для детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, детей-инвалидов и их родителей или законных представителей. Совместно с менторами обсуждались проблемы детей с ОВЗ, их особенности и продумывались сценарии мероприятий и праздников для детей дошкольного возраста с ОВЗ. Участие будущих педагогов в волонтерской деятельности способствовало освоению профессиональных компетенций: формированию и развитию организаторских и коммуникативных способностей; приобретению опыта планирования и формированию творческих способностей; приобретению навыков работы в коллективе, распределения обязанностей и ответственности; самореализации и самоутверждению. Все это способствовало формированию готовности к более осознанному выбору профессионального пути.

– Участвовали в проведении международного эвристического проекта «День дефектологии». Это масштабное мероприятие, которое вот уже более 20 лет ежегодно проводится Институтом детства. «День дефектологии» имеет высокую социальную значимость в проектах разного уровня образования, соцзащиты, здравоохранения, общественных организаций разных городов России и зарубежных стран. Преподаватель в данном случае выступал истинным ментором, который направлял студентов на реализацию творческой самоактуализации проблем детей с ОВЗ при подготовке собственного проекта-выступления. Эвристический проект был нацелен на формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и личностного самоопределения участников в контексте творческой самоактуализации посредством участия каждого студента. Этот проект направлен на осмысление будущими педагогами проблем лиц с инвалидностью и ОВЗ. Также это мероприятие формировало профессиональную мотивацию и понимание своей педагогической деятельности в инклюзивном образовании.

– Подготовили тезисы (24), статьи (4), проекты (1) и другие научные работы. При этом технология академического менторинга реализовывалась в сопровождении студентов при подготовке к работе с научной литературой. Студенты нередко испытывали затруднения в определении своих образовательных потребностей и возможностей, а также в планировании путей к достижению поставленных целей. В процессе разработки и реализации маршрута своего профессионального развития они сталкивались с рядом академических проблем. Для преодоления этих трудностей применялся академический менторинг – систематическое взаимодействие между академическим консультантом (преподавателем) и студентами. Особая роль в процессе технологии менторинга отводилась профессиональному развитию будущих педагогов и реализации их жизненных и профессиональных планов, что в целом способствует развитию профессиональной компетенции и формированию готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

– Участвовали в профессиональных педагогических грантах, посвященных инклюзивному образованию (3). Технология академического менторинга в этом виде деятельности проявлялась в помощи при построении методологического аппарата, касающегося знаний о разных нозологиях, в обучении методике написания и правилам оформления грантовой заявки (информация о базовых принципах создания успешной заявки, типичных ошибках при подготовке проектной документации), в обеспечении консультационной и методической помощи от сторонних авторитетных специалистов-экспертов (помощь в построении логики написания работы, практикоориентированность), в формировании мотивированности к изучению проблем инклюзивного образования. Такая деятельность позволяла раскрывать потенциал обучающихся и сформировать проектную компетенцию, помогала получению профессионального опыта и развитию личностных качеств, необходимых для самоопределения и самореализации, что в целом помогало формированию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Таким образом, для реализации первого педагогического условия нами была реализована система академического менторинга, основанная на передовых технологиях, которая способствовала объединению науки и образования, устраняла пробелы в знаниях, умениях и навыках в сфере профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

2. Содержательное наполнение предметно-пространственной среды формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Содержательное наполнение предметно-пространственной среды вуза включает в себя комплекс компонентов, обеспечивающих функциональность, комфорт и эффективность образовательного процесса. Этот термин обозначает не только физическую инфраструктуру учебного заведения, но и учебные материалы, оборудование, технологии и организацию учебного пространства, которые вместе создают условия для обучения студентов.

Цель: создание условий для активного и заинтересованного обучения, развития критического мышления и творческих способностей студентов, создание безбарьерной среды для обеспечения и облегчения процесса адаптации обучающихся с ОВЗ, достижение личностного и образовательного результата.

Задачи содержательного наполнения предметно-пространственной среды в вузе: 1) Обеспечение учебного процесса. Создание учебных лабораторий и аудиторий, которые способствуют активному обучению, разработка методических материалов и пособий для студентов с ОВЗ. 2) Интеграция современных технологий. Внедрение мультимедийных технологий и интерактивных досок, доступ к интернету, образовательным платформам. 3) Создание комфортной атмосферы. Организация зон для групповой работы и отдыха студентов. Обустройство легкодоступных ресурсо- и информационных центров. 4) Доступность. Условия, позволяющие всем обучающимся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, эффективно участвовать в образовательном процессе.

Понятие «предметно-пространственная среда» заимствовано педагогикой из философии, где оно отождествлялось со смысловым эквивалентом «среда» (Аристотель, Д. Дидро, И. Кант, Гегель, Л. Фейербах, К. Маркс, Ф. Энгельс, В. В. Стасов и другие.).

А. В. Мудрик указывал на то, что среда выступает «способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности» [101], а В. Я. Нечаев писал, что «среда окружает, пронизывает, вовлекает в орбиту деятельности субъекта, удовлетворяет его потребности» [104].

По мнению А. Н. Леонтьева, среда – это, прежде всего то, что создано человеком. «Это человеческое творчество, это культура» [85]. В нашем понимании среда выступает не только условием творческого саморазвития личности студента, но и показателем профессионального творчества специалиста, так как конструирование ее требует от педагога фантазии и разнообразных способов ее создания.

В содержательном наполнении предметно-пространственной образовательной среды любых вузов мы придерживались мнения В. В. Давыдова, который представлял ее «в следующих моментах: комплексность пространственной организации вуза; свобода внутреннего пространства, легкая трансформируемость пространств с целью организации образовательной среды для конкретного вида деятельности для лиц с различными нарушениями; наличие многофункциональных помещений в сооружении – установка дополнительных приспособлений для лиц с ОВЗ; связанность функциональных зон пространств; управляемость пространственно-предметной средой вуза субъектами образовательного процесса; организация среды как носителя символического сообщения; автономность среды» [40].

При реализации второго педагогического условия результативности нашей педагогической модели предметно-пространственная среда оказывала значительное влияние на процесс формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании и являлась развивающей. Она создавала психологический фон, на котором разворачиваются взаимоотношения всех, кто находится в педагогических условиях здания и на территории вуза.

Реализацию содержательного наполнения предметно-пространственной среды мы выполняли путем решения задач педагогического условия. В рамках решения задачи по обеспечению учебного процесса нами были созданы специально организованные условия для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, обеспечения их позитивной социализации и успешной социальной адаптации. В вузе студентами использовались оргтехника, мультимедийные средства, слайд-проекторы с экранами, интерактивные доски, бесплатный и безлимитный доступ к интернету и другие. Также были созданы специальные учебные кабинеты-лаборатории, оснащенные специальным оборудованием, методическими и дидактическими материалами, которые включали пособия для обучающихся с ОВЗ.

При решении задач, связанных с созданием комфортной атмосферы для обучающихся и доступностью среды для лиц с ОВЗ, мы знакомили студентов с существующими приспособлениями для перемещения лиц с ОВЗ (перила, поручни, мобильные шагающие подъемники), демонстрировали наличие санитарно-гигиенической комнаты, специально оборудованной для маломобильных групп населения, оснащение информационными тактильными табличками и светонакопительными наклейками. Обращая внимание будущих педагогов на эти приспособления, мы наглядно ориентировали их на понимание того, что инвалиды в современном обществе должны быть вовлечены в социум. Студентам поручались задачи сопровождения и адаптирования одnogруппников с ограниченными возможностями здоровья. Куратором группы первого курса проводилось мероприятие – технологическая карта «Знакомство первокурсников», где реализовывались задачи, касающиеся адаптации первокурсников, в том числе студентов с ОВЗ, и развития студенческого коллектива, стимуляции активности групповой динамики.

Приспособленное оборудование предоставило будущим педагогам возможность ознакомиться со специальными техническими средствами, с которыми они могут столкнуться в своей профессиональной деятельности в контексте инклюзивного образования. Процесс знакомства проходил в ходе ознакомительной практики, проводимой в стенах университета в течение двух недель в 1-м семестре (108 часов: 32 часа – контактная, 76 часов – самостоятельная).

Для реализации второго педагогического условия мы содержательно наполнили предметно-практическую среду для каждой нозологии. Представим некоторые из них.

Для обучающихся с ОВЗ, связанными с нарушениями зрения, мы разработали два специализированных автоматизированных рабочих места. Эти рабочие места были оборудованы персональными компьютерами, адаптированными для обучающихся с нарушениями зрения, и включали в себя подключенные документ-камеры, рельефно-точечные клавиатуры, а также устройства

вывода информации, такие как «Говорящая книга». Кроме того, были предусмотрены оборудование для увеличения плоскопечатного текста и учебники, напечатанные шрифтом Брайля, специально предназначенные для студентов с нарушениями зрения.

Студенты изучили назначение оборудования, его визуальное оформление и порядок включения, наблюдали за его практическим применением. Более того, они сами пробовали использовать это оборудование, что позволило им прочувствовать возможные трудности, с которыми сталкиваются лица с ограниченными возможностями здоровья.

Для знакомства студентов с тифлопедагогическими и оптическими устройствами были использованы специальные приспособления и оборудование: считывающая читающая машина Sara CE, универсальная электронная лупа VISIO (монитор 19), Braille Box V4, звуковые маяки, разные виды принтеров печати по Брайлю, нагреватель в комплекте с рельефообразующей бумагой, мнемосхема прилегающей территории на металлическом заборе, тактильные пути (желтая полоса, 200 м), тактильная плитка (40 кв. 30 × 30). При знакомстве с этим оборудованием нормотипичные обучающиеся могли погрузиться в «воображаемую слепоту», чтобы прочувствовать особенности своих одноклассников и будущих обучающихся, понять, насколько им тяжело воспринимать информацию и окружающий мир.

В группах присутствовали студенты с нарушениями зрения, поэтому на практических занятиях при изучении дисциплины «Развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки у детей с ОВЗ» объединяли незрячего студента в пару с видящим одноклассником, который сможет прочесть необходимую информацию, им давались четкие инструкции и прослеживалось, чтобы они были выполнены. Незрячему студенту на парах давалась возможность выполнять письменные работы в электронном виде, а проверочные тесты озвучивались. При работе с текстом или таблицами студенту с нарушением зрения выделялось хорошо освещаемое место и давалось дополнительное время при ответе.

В рамках ознакомительной практики студенты познакомились с доступной входной группой здания, где были установлены пандусы и специальная кнопка для вызова дежурного охранника, обеспечивающая необходимую помощь лицам с ограниченными возможностями здоровья, включая нарушения опорно-двигательного аппарата. Нормотипичные студенты, наблюдая за тем, как лица с ОВЗ пытаются самостоятельно преодолевать физические барьеры и в некоторых случаях обращаются за помощью к своим одноклассникам, воспитывали в себе доброжелательность и толерантное отношение к людям с ограничениями по здоровью.

Оборудование, которое было интегрировано в учебный процесс для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата: выносные компьютерные беспроводные кнопки, адаптированный беспроводной компьютерный джойстик, ресивер для беспроводной связи, лестничный подъемник для инвалидов Vimes T09 Roby PPP, облегченная инвалидная коляска для подъемника с заднеприводными колесами. Все эти устройства мобильные и могли быть использованы в любой аудитории и при проведении любого типа занятия. Студенты познакомились с оборудованием для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата на ознакомительной практике и понимали особенности образовательного процесса для таких людей. В частности, знакомясь с технологиями и специальной мебелью (стул, стол и т. д.), студенты осознали, как правильно организовать рабочее пространство и создать комфортные условия для обучающихся с двигательными нарушениями. Таким образом, владение навыками работы с таким оборудованием способствует формированию более инклюзивной и понимающей образовательной среды. С нормотипичными студентами проводились беседы о принятии одноклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, проявлении толерантности, взаимной поддержке и совместной работе.

Также на ознакомительной практике студенты познакомились с оборудованием для лиц с нарушением слуха. Вот некоторые из них: слухоречевой тренажер «Соло-01», аудиокласс «АК 4 Сонет 01-1», радиокласс «Сонет РСМ РМ

4-1» (заушный индуктор и индукционная петля), зеркало для индивидуальных занятий по тренировке звукопроизношения и речевого развития (с антивандальным и оптически выверенным покрытием), индивидуальные слуховые аппараты. Изучая данное оборудование, студенты с нормотипичным развитием осознавали, как важно говорить четко и неторопливо, чтобы их понимали. На занятиях преподаватели использовали наглядные материалы или презентации, аудитории были хорошо освещены, а преподаватель занимал такое положение, чтобы артикуляция его губ была хорошо видна студенту с нарушением слуха. При проведении промежуточных тестов для лиц с ОВЗ с нарушением слуха предусматривалось больше времени и возможность использования специального оборудования.

Знакомство с оборудованием для лиц с нарушением слуха помогало сформировать представления о путях решения проблем в освоении учебного материала, о необходимости использовании наглядных пособий, рисунков, символьных карт, а также понять, как с помощью этих средств компенсировать недостатки развития обучающегося и в дальнейшем интегрировать его в общество.

Реализация содержания и наполнения предметно-пространственной среды в контексте педагогической модели – это создание таких условий, в которых каждый элемент взаимодействует для достижения оптимальных результатов. Важнейший аспект – не просто подбор материалов и оборудования, а их целенаправленное использование для формирования активной, исследовательской и творческой совместной деятельности будущих педагогов. Это превращало педагогические условия в мощный катализатор развития, где окружающая среда становится не просто фоном, а полноценным партнером в учебном процессе, стимулируя познавательную активность и креативность профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Правильно реализованная среда – это, по сути, инструмент, способный кардинально трансформировать образовательный процесс и повысить его результативность.

3. Применение потенциала ресурсных центров в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Ресурсные центры – это вполне своевременное и необходимое явление в образовании. Они получили столь широкую востребованность вследствие необходимости модернизации в образовательной сфере в целях опережающей подготовки и повышения квалификации специалистов в условиях формирования конкурентоспособной и инновационной социальной сферы и реализации отраслевой стратегии оптимизации бюджетных расходов на дополнительное профессиональное образование. Это требует модернизации и внедрения новых форм и методов организации образовательного процесса дополнительного профессионального образования, в том числе создания ресурсных центров.

Ресурсный центр в широком понимании – это форма объединения, интеграции и концентрации ресурсов от различных собственников (правительства, работодателей, образовательных организаций, физических лиц). Ресурсный центр оказывает методическую, экспертную и организационную поддержку студентам, преподавателям и структурным подразделениям вуза в создании и развитии инновационных образовательных проектов и программ в области дополнительного образования.

Так, для знакомства с условиями инклюзивного образования и методиками работы с обучающимися с ОВЗ созданы следующие ресурсные центры для работы со студентами и лицами с ОВЗ:

1. Региональный ресурсный центр «Семья и дети».
2. Ресурсный центр сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
3. Аудитория логопедической помощи и слухоречевой работы.

Целью ресурсных центров являлось объединение и концентрация различных ресурсов по организации поддержки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ для высококачественного профессионального образования.

Задачами ресурсных центров являются: 1) Формирование условий взаимной толерантности, уважения прав всех участников образовательного процесса, способствующих успешному обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ. 2) Разработка, апробация и внедрение вариативных образовательных маршрутов (программ) сопровождения обучающихся с ОВЗ в соответствии с технологиями и тенденциями развития. 3) Развитие научно-исследовательской деятельности в сфере профессионального образования в вузе.

В реализации педагогических условий результативности нашей педагогической модели использование ресурсных центров применялось для системной работы по дисциплинам профильной направленности на практических занятиях и семинарах, что позволяло студентам знакомиться с работой педагогов и тьюторов, работающих в ресурсных центрах с обучающимися с ОВЗ, применять свои знания, теоретический и практический опыт в коммуникативной и социокультурной среде с инвалидами и обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Задача формирования условий взаимной толерантности и уважения прав всех участников образовательного процесса для успешного обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ решалась через создание инклюзивной среды, которая способствует принятию и пониманию различий. Это достигалось системной работой по формированию ценностных установок у обучающихся, внедрением программ обучения по вопросам инклюзии и прав человека, а также созданием условий для взаимодействия, поддержки и партнерства. В педагогической модели это проявлялось в разработке и коррекции компетентностного состава дисциплин, в реализации специальных программ, обеспечивающих равные возможности для всех, создании дружелюбной атмосферы толерантности, а также внедрении комплекса специализированных практик совместного обучения, где ценность многообразия превращается в ресурс для развития всех участников образовательного процесса. Такой подход способствовал формированию позитивных межличностных отношений как в группе, так и

между обучающимися с разными потребностями, снижению конфликтов и повышению эффективности обучения обучающихся с ОВЗ, обеспечивая педагогическое условие результативности модели.

Задача разработки, апробации и внедрения вариативных образовательных маршрутов для сопровождения обучающихся с ОВЗ решалась через системный подход к созданию гибких и персонализированных программ обучения, учитывающих особенности каждого обучающегося и современные тенденции развития педагогической практики. В первую очередь, проводилась диагностика потребностей и возможностей обучающихся на занятиях по дисциплине «Психолого-педагогическая диагностика лиц с ОВЗ», что формировало индивидуальные маршруты, включающие различные виды поддержки и коррекционных технологий, и адаптированные образовательные траектории. Апробация таких маршрутов осуществляется через пилотные проекты, мониторинг эффективности и сбор обратной связи от педагогов и самих студентов. Внедрение происходило поэтапно с учетом научных и инновационных технологий, что обеспечивает актуальность и действенность программ. Такой подход способствует созданию условий, где каждый обучающийся с ОВЗ получает максимально комфортное и результативное сопровождение в инклюзивном образовании, а педагогическая модель становится гибкой и адаптивной, способной отвечать требованиям времени и обеспечивать педагогическое условие успеха обучения.

Задача развития научно-исследовательской деятельности в сфере профессионального образования в вузе решалась через создание условий для активного вовлечения преподавателей и студентов в исследовательскую работу, ориентированную на инновации и соответствие современным требованиям рынка труда. Это включает внедрение специализированных программ, грантовых конкурсов и научных проектов, развитие исследовательских лабораторий и площадок (в ходе педагогических практик) для обмена опытом. Мы интегрировали результаты исследований в образовательный процесс, что повышало

качество подготовки будущих педагогов. Такой подход способствовал формированию готовности к профессиональной деятельности, стимулировал креативность и самостоятельность, а также обеспечивал педагогическое условие результативности педагогической модели – развитие исследовательских компетенций у студентов и преподавателей, что в конечном итоге повышало конкурентоспособность будущих педагогов и их готовность к профессиональной деятельности.

При посещении студентами регионального ресурсного центра «Семья и дети» мы знакомили их с эргономичным оборудованием, формирующим доступную среду для лиц с ОВЗ; с сенсорными стимулирующими наборами; с техническими средствами обучения и информационно-коммуникационными технологиями. Будущие педагоги во время ознакомительных экскурсий, практических занятий или свободного (волонтерского) посещения ресурсных центров знакомились со специфическими средствами сопровождения обучающихся с ОВЗ. Задачами таких специфических средств обучения являлись, к примеру, компенсирование дефицита информации о звучащей речи (у лиц с нарушениями слуха) за счет других, более сохранных видов восприятия, дополнение структуры обратной связи за счет привлечения сохранных анализаторов (зрительного, тактильно-вибрационного). При посещении ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья мы познакомили студентов с оборудованием для людей с нарушениями слуха, в частности, студентами были изучены разработанные специальные компьютерные технологии, с помощью которых голос говорящего человека преобразовывался в визуальные символы на экране монитора, изучали представленные слуховые аппараты разных модификаций (от первых до новейших современных). Программа «Видимая речь» изучалась и использовалась на лабораторных занятиях на дисциплинах по постановке звукопроизношения у будущих педагогов направления 44.03.03. Студентами анализировался программно-аппаратный комплекс «Дельфа-130» для речевой реабилитации инвали-

дов по слуху, предназначенный для формирования речи у глухих и слабослышащих обучающихся. Это позволяло студентам освоить необходимую терминологию, понять принципы использования различных схем и технологий, научиться строить процесс обучения с учетом потенциала обучающихся с нарушениями слуха и в итоге сформировать профессиональную готовность будущих педагогов к работе с обучающимися в инклюзивном образовании.

В ресурсном центре обеспечивается хорошее наблюдение за применением специалистами центра оборудования для обучающихся с нарушениями зрения, с помощью которых озвучивается информация с электронного или печатного источника, так называемый, «Экранный чтец». Студенты пробовали печатать текст на специальной клавиатуре с насечками вместо букв на клавишах, погружаясь в мир слепых, а потом пробовали прочитать текст, напечатанный на принтере для печати по Брайлю. Знакомились с электронной лупой – устройством, которое увеличивает текст и делает его контрастнее. Изучали специальные технологии и устройства в сфере нарушений зрения, что формировало готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

В аудитории логопедической помощи и слухоречевой работы, реализуя третье педагогическое условие, студенты консультировали родителей детей, которые имели статус ОВЗ, в рамках практических и лабораторных занятий дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика лиц с ограниченными возможностями здоровья», используя специализированную компьютерную программу «Мир за твоим окном», поддерживающую развивающее обучение детей с различными нарушениями. Прогнозировали преодоление нарушений с применением логопедической программы «Игры для Тигры», предназначенной для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. Знакомство с работой оборудования актуализировало функционально-личностную потребность в осуществлении коррекционно-педагогической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, происходило формиро-

вание профессиональной мотивации и интереса к логопедической деятельности, а также формирование профессионально-личностных качеств будущих педагогов.

Во всех трех центрах прошли динамичные и продуктивные практические занятия по предмету «Педагогика и психология инклюзивного образования», посвященные сложностям, с которыми сталкиваются обучающиеся с ОВЗ, посещающая общеобразовательную школу. Ключевым элементом этих занятий стали дискуссии, предваряющие выполнение практических заданий. Эти обсуждения были направлены на то, чтобы погрузить студентов в суть проблем инклюзивного образования, заставить их задуматься о различных аспектах и вызовах, с которыми сталкиваются как сами учащиеся с ОВЗ, так и педагоги, работающие с ними. Особенностью этих дискуссий было то, что студенты могли примерять на себя разные роли: критика, анализирующего недостатки существующей системы, или защитника, отстаивающего права и возможности учащихся с ОВЗ. Такой подход позволял рассмотреть проблему с разных точек зрения, стимулировал критическое мышление и способствовал более глубокому пониманию сложностей инклюзивного образования. В результате студенты не только получали теоретические знания, но и развивали навыки эмпатии, аргументации и поиска компромиссных решений.

Наблюдения преподавателя за работой студентов на практических занятиях в ресурсном центре давали возможность направлять в нужное русло ход мыслей будущего педагога, желающего работать в инклюзивном образовании, развивать его познавательную самостоятельность, творческую активность, регулировать темп работы. Последовательно, от занятия к занятию, возрастали требования к самостоятельности студентов при выполнении практических заданий. В ходе занятий анализировалось, как будущие педагоги вырабатывали умения наблюдать, сопоставлять, сравнивать, анализировать, самостоятельно вести исследования, делать выводы и обобщения, пользоваться различными приемами исследований, оформлять результаты в виде таблиц, схем, графиче-

ков. Одновременно у студентов формировались профессиональные педагогические умения и навыки обращения с различными инновационными техническими средствами для проведения исследований, а также приобретался педагогический опыт. Задания студенты выполняли в компьютерных классах, в помещениях ресурсных центров либо самостоятельно с домашнего компьютера с дистанционной поддержкой преподавателя в программе Microsoft Teams с использованием электронных образовательных ресурсов. В университете студенты были обеспечены всеми необходимыми доступами к этим материалам на должном уровне.

На базе ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья создан отряд волонтеров, которые принимали деятельное участие не только во внеучебной жизни вуза, но и в мероприятиях, которые проводили представители Городского штаба добровольцев. Активно поддерживали мероприятия городского, регионального и всероссийского уровня, в которых участвовали лица с ОВЗ («Бессмертный полк», «Олимпийская универсиада», олимпиада в Сочи для паралимпийцев и т. д.). Волонтерская деятельность имеет глубокий педагогический потенциал и способствует формированию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. В целом, воспитывался педагог, который стремится к личностному и профессиональному росту, осознает свою ответственность перед обществом и стремится реализовать свой потенциал во благо других людей.

Кроме того, для повышения уровня готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании нами были разработаны курс повышения квалификации, который студенты могут освоить на последнем курсе обучения или обучаясь в магистратуре. Содержание одного из таких курсов («Теория и практика инклюзивного образования в образовательной организации в условиях реализации ФГОС») представлено в приложении Б.

Таким образом, с целью формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании были созданы и

реализованы педагогические условия для результативности педагогической модели. Мы реализовали такие педагогические условия, как использование технологии академического менторинга в формировании профессиональной готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; содержательное наполнение предметно-практической среды формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; применение потенциала ресурсных центров в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

В результате реализации педагогических условий студентами были решены задачи каждого из условий. При решении задач первого педагогического условия нами было изучено понятие «технологии академического менторинга», под которым мы понимали процесс доверительных взаимоотношений между ментором (преподавателем) и менти (студентом) в системе образования, основанный на стратегическом партнерстве, направленный на мотивацию формирования готовности достижения максимальных результатов профессионального становления через самосовершенствование требуемых компетенций в инклюзивном образовании.

В результате реализации второго педагогического условия мы содержательно наполнили предметно-пространственную среду формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. При решении задач этого педагогического условия мы обеспечивали учебный процесс инклюзивного образования, знакомили и интегрировали знания студентов в современные технологии для обучающихся с разными нозологиями, учили будущих педагогов создавать комфортную атмосферу инклюзивного образования, знакомили с доступностью образования всех обучающихся.

Для создания третьего педагогического условия мы применяли потенциал ресурсных центров в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. В результате

решения поставленных задач мы сформировали условия взаимной толерантности, уважения всех прав участников инклюзивного образования, разрабатывали и внедряли образовательные маршруты для обучающихся с разными нозологиями, участвовали в развитии научно-исследовательской сферы профессионального обучения.

Таким образом, мы реализовали педагогические условия результативности разработанной нами педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

В ходе экспериментальной работы нами определен исходный уровень, реализована модель и сформированы условия готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Для определения эффективности педагогических условий и проверки результативности педагогической модели, а также для анализа формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, нами было проведено исследование со студентами 4-го курса. В течение четырех лет обучения на бакалавриате были апробированы педагогические условия. Исследование проводилось весной 2022 года и весной 2023 года на базе ФГБОУ ВО «НГПУ» и ФГБОУ ВО «КемГУ». В этом исследовании был использован тот же критериально-диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе.

Рассмотрим полученные данные по каждому критерию студентов 2019 года набора.

1. Мотивационно-ценностный критерий.

Диагностирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности к инклюзивному образованию по данному критерию проводилось по двум показателям: 1) Отношение к проблемам ИО, степень стремления реализовывать ценности профессии; 2) Отношение к профессиональной деятельности. На заключительном этапе эксперимента после реализации педагогических условий результативности педагогической модели преобладает высокий уровень готовности студентов 2019 года набора по обоим показателям. Результаты исследования по мотивационно-ценностному критерию представлены в таблице 10.

Анализ содержания полученных результатов по мотивационно-ценностному критерию позволил сделать вывод, что на начальном этапе исследования 16,5% студентов имели высокий уровень готовности к профессиональной деятельности по первому показателю, после обучения по предложенной модели при реализации педагогических условий – 48,37%. По второму показателю, соответственно, 23% и 42,85%. Низкий уровень по первому показателю отмечали у 50,64% респондентов, после реализации педагогических условий – у 14,9%, по второму показателю, соответственно, 23% и 19,8%.

Таблица 11 – Результат диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в ИО (мотивационно-ценностный критерий) до и после реализации педагогических условий 2019 года набора

Показатели готовности	Уровни готовности					
	высокий		средний		низкий	
	до	после	до	после	до	после
1. Отношение к проблемам ИО, степень стремления реализовывать ценности профессии	16,5%	48,37%	32,85%	36,68%	50,65%	14,9%
2. Отношение к профессиональной деятельности	23%	42,85%	42%	37,3%	35%	19,8%

Графически сформированность мотивационно-ценностного критерия готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по отдельным показателям представлена на рисунках 5 и 6.

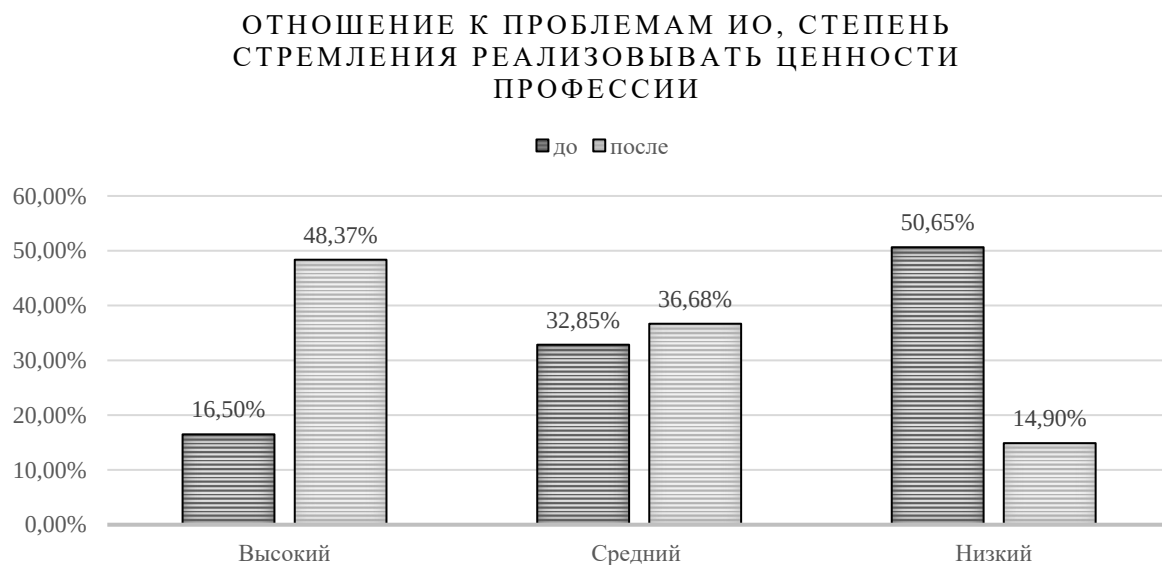


Рисунок 5 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Отношение к проблемам ИО, степень стремления реализовывать ценности профессии» до и после реализации педагогических условий



Рисунок 6 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Отношение к профессиональной деятельности» до и после реализации педагогических условий

Поэтому по итогам обследования по мотивационно-ценностному критерию можно сделать заключение, что у студентов на начальном этапе исследования преобладал низкий и средний уровень готовности, а после реализации

педагогических условий результативности педагогической модели готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании доминирует высокий уровень.

2. Деятельностный критерий. Диагностика готовности по данному критерию проводилась по трем показателям: 1) наличие профессионально важных качеств; 2) готовность к решению педагогических задач; 3) наличие коммуникативных умений и навыков.

По первому показателю большинство студентов (44,15%) показали наличие профессионально важных качеств, таких как умение применять методы коррекционно-развивающей работы. По второму показателю 49,35% студентов показали готовность к решению педагогических задач, по третьему показателю большинство студентов (49,67%) показали наличие коммуникативных навыков, умение выбирать стратегию общения и взаимодействия с обучающимися с ОВЗ. На заключительном этапе эксперимента после реализации педагогических условий преобладает высокий уровень готовности по всем трем показателям. Результаты исследования по деятельностному критерию представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Уровень готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (деятельностный критерий) до и после реализации педагогических условий 2019 года набора

Показатели готовности	Уровни готовности					
	высокий		средний		низкий	
	до	после	до	после	до	после
1. Наличие профессионально важных качеств	6,6%	44,15%	15,3%	34,4%	78,5%	21,4%
2. Готовность к решению педагогических задач	13,5%	49,35%	47,2%	37,98%	39,25%	12,66 %
3. Наличие коммуникативных умений и навыков	28,1%	49,67%	52,5%	40,2%	18,3%	10%

Анализируя данные, полученные на начальном и заключительном этапах педагогического эксперимента по выявлению уровня деятельностного

критерия, мы отмечаем, что студенты в начале эксперимента по трем показателям имели в большинстве своем низкий и средний уровень. Динамика изменений прослеживается после исследования на заключительном этапе. По результатам исследования большинство студентов показали высокий уровень готовности по всем трем показателям – 44,15%, 49,35% и 49,79% соответственно, что свидетельствует об их готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Они имеют необходимые знания о будущей профессии, о технологиях и методах организации коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ОВЗ, принимают цели и принципы инклюзивного образования.

Графически сформированность деятельностного критерия готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по отдельным показателям изображена на рисунках 7, 8, 9.

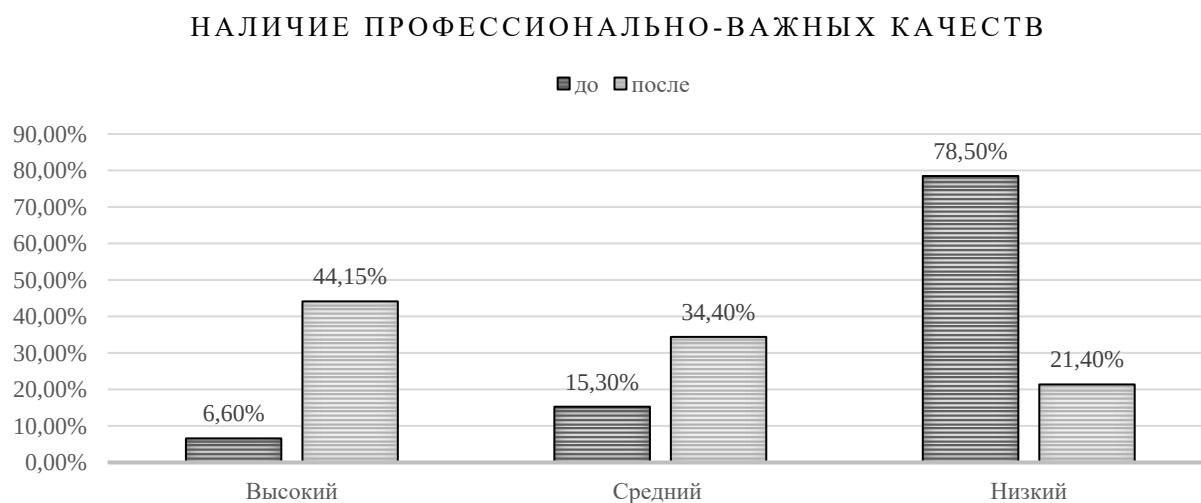


Рисунок 7 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Наличие профессионально важных качеств» до и после реализации педагогических условий

ГОТОВНОСТЬ К РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

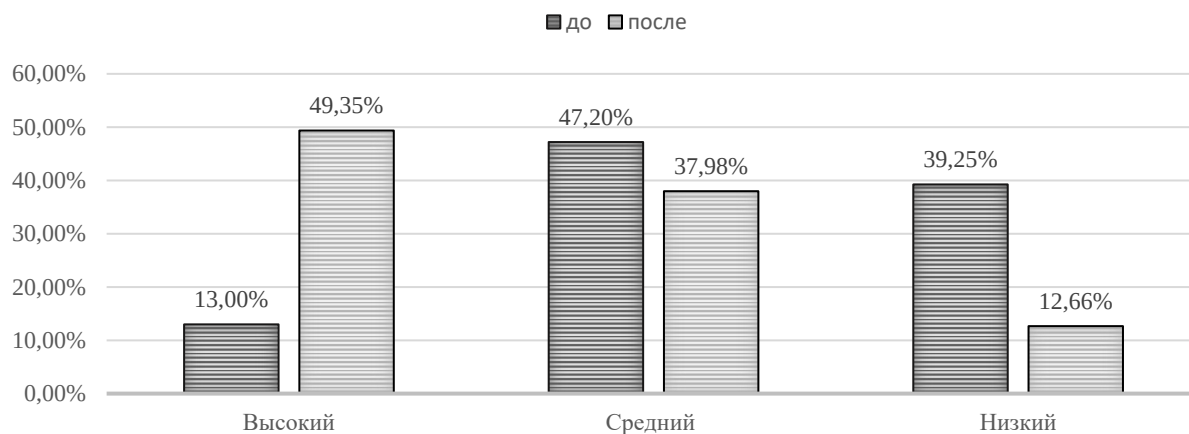


Рисунок 8 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Готовность к решению педагогических задач» до и после реализации педагогических условий

НАЛИЧИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

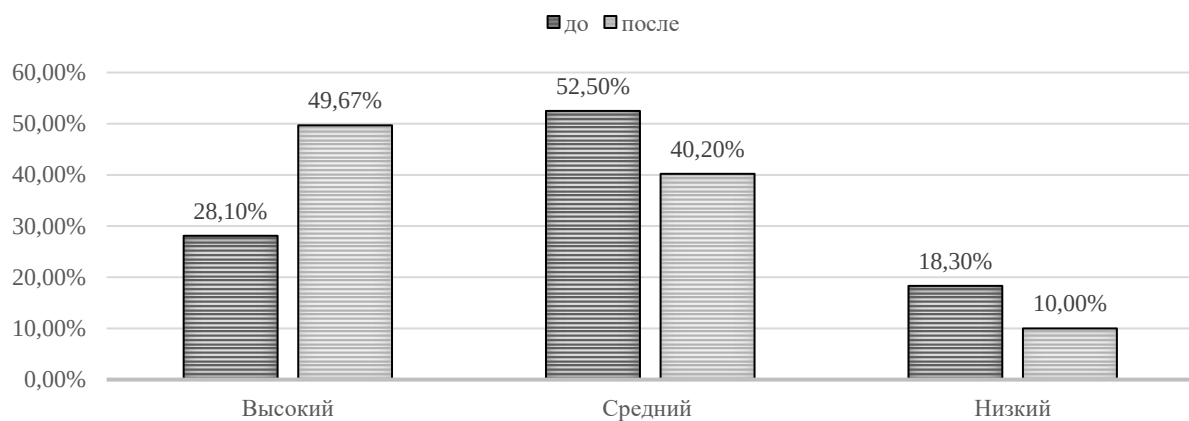


Рисунок 9 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Наличие коммуникативных умений и навыков» до и после реализации педагогических условий

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что по деятельностному критерию на заключительном этапе исследования студентов характери-

зуют высокие показатели, которые в большинстве своем соответствуют высокому уровню готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

3. Эмоционально-волевой критерий. Диагностика готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности к инклюзивному образованию по данному критерию проводилась по трем показателям: 1) умение контролировать эмоциональные реакции; 2) Уровень развития волевой саморегуляции; 3) наличие профессионально-волевой направленности.

На заключительном этапе эксперимента после реализации педагогических условий результативности педагогической модели преобладает высокий уровень готовности по всем трем показателям. По первому показателю большинство студентов показали высокий уровень 43,5% умения контролировать эмоциональные реакции, быть социально активным. По второму показателю большинство студентов (58,1%) показали высокий уровень волевой саморегуляции, качественного волевого регулирования произвольных процессов. По третьему показателю студенты тоже показали в большинстве (55,84%) высокий уровень профессионально-волевой направленности. Результаты исследования по эмоционально-волевому критерию представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результат диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (эмоционально-волевой критерий) до и после реализации педагогических условий

Показатели готовности	Уровни готовности					
	высокий		средний		низкий	
	до	после	до	после	до	после
1. Умение контролировать эмоциональные реакции	23,7%	43,5%	53,25%	40,9%	23,05%	15,58%
2. Уровень развития волевой саморегуляции	25%	58,1%	55,2%	28,89%	19,8%	12,98%
3. Наличие профессионально-волевой направленности	24%	55,84%	52%	31,8%	24%	12,33%

Графически сформированность деятельностного критерия готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по отдельным показателям изображена на рисунках 10, 11, 12.

Сравнение данных, полученных при исследовании эмоционально-волевого критерия по трем показателям, дало следующие итоги. По первому показателю большинство студентов (43,5%) показали высокий уровень: у них отмечалось стремление к познанию инклюзивного образования, проявлялась ориентация на способности к самообладанию, уравновешенности и социальной активности. По второму показателю большинство студентов (58,1%) набрали по 3 балла, что соответствует высокому уровню готовности, будущие педагоги в полной мере сформировали свои личностные качества, умеют выстраивать свой личный стиль общения с собеседником с ОВЗ. По третьему показателю мотивационно-ценностного критерия большинство студентов (55,84%) тоже показали высокий уровень готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.



Рисунок 10 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Умение контролировать эмоциональные реакции» до и после реализации педагогических условий

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

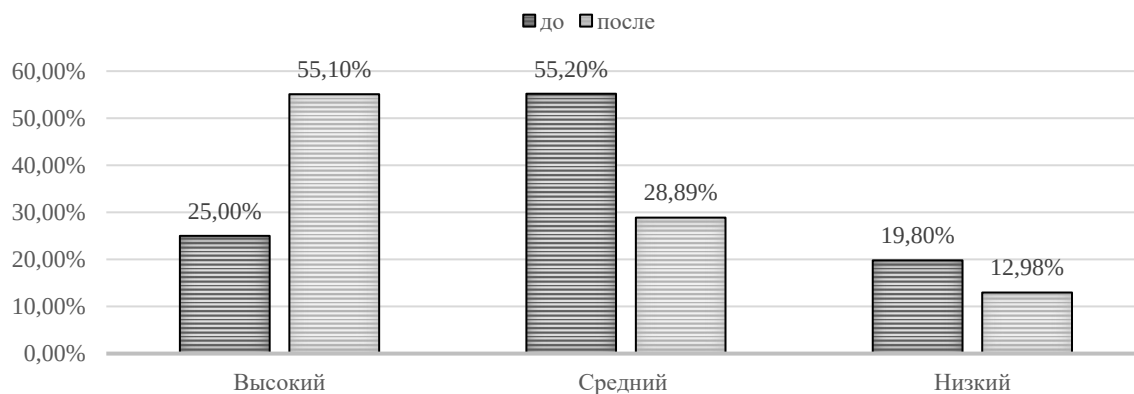


Рисунок 11 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Уровень развития волевой саморегуляции» до и после реализации педагогических условий

НАЛИЧИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

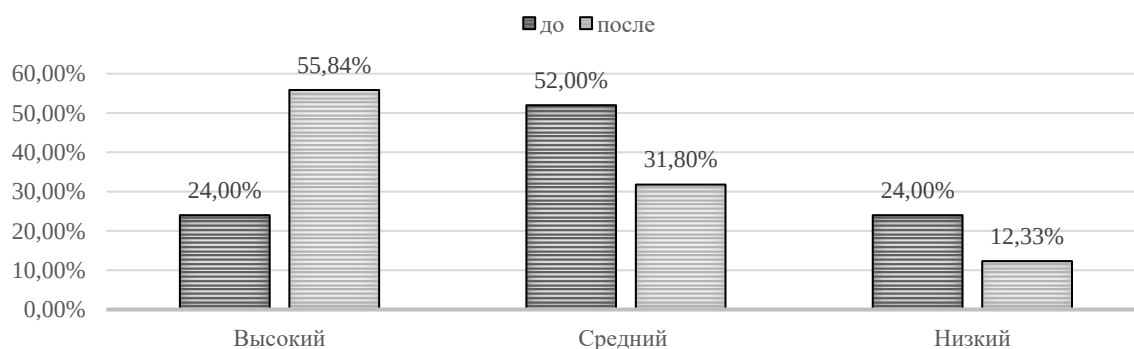


Рисунок 12 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Наличие профессионально-волевой направленности» до и после реализации педагогических условий

Полученные данные свидетельствуют об увеличении числа студентов, имеющих высокий уровень готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по всем критериям (мотивационно-ценностному, деятельностному, эмоционально-волевому). Согласно результатам анализа полученных данных, студенты 4-го курса педагогического вуза проявляли высокий интерес к инклюзивному образованию, стремились к реализации ценности

профессии, были мотивированы к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Также у студентов на высоком уровне были сформированы умения применять методы организации коррекционно-развивающей работы и реализации обучения и воспитания обучающихся в условиях инклюзивного образования, находить конструктивные педагогические решения при возникновении учебных трудностей у обучающихся в инклюзивном образовании, коммуникативные навыки во взаимодействии с обучающимися с ОВЗ.

Для сравнения представим результаты групп обоих годов набора до и после применения педагогических условий.

По мотивационно-ценностному критерию в группе набора 2018 года произошли следующие изменения: по мотивационно-ценностному критерию по первому показателю высокий уровень увеличился на 16,10%, а набора 2019 на 31,87%, по второму на 15%, а в группе набора 2019 года увеличился, а по второму на 19,85%. По деятельностному критерию по первому показателю группа набора 2018 высокий уровень увеличился на 22,60%, а набора 2019 года на 37,55%, по второму показателю результаты 16,7% и 35,85%, по третьему 15,6% и 21,57. По эмоционально-волевому критерию по первому показателю 19,9% и 19,9%, по второму 32,10% и 33,10%, по третьему 25,3% и 31,84%.

Согласно результатам анализа полученных данных, студенты 4-го курса обеих годов обучения продемонстрировали улучшенный процент высокого уровня готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по всем критериям (мотивационно-ценностному, деятельностному, эмоционально-волевому).

Группа студентов, с кем проводился формирующий этап (2019 год набора) показали результаты более высокие, прослеживается положительная динамика. Следовательно, экспериментально доказана результативность применения разработанных нами педагогических условий для результативности педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Таблица 14 – Сравнительные показатели результатов обоих годов обучения до и после внедрения педагогических условий

Год	Крите- рии готоввно- сти	По- ка- за- тели	Уровни/этапы исследования								
2018			Высокий			Средний			Низкий		
			До	По- сле	Раз- ница	До	По- сле	Раз- ница	До	По- сле	Раз- ница
2018	Мотива- ционно- ценност- ный	1	26,30	42,40	↑16,10	32,70	36,80	↑4,10	41,00	20,80	↓20,20
		2	25,00	40,00	↑15,00	39,00	33,20	↓5,80	36,00	26,80	↓9,20
	Деятель- ностный	1	16,60	39,20	↑22,60	25,30	35,80	↑10,5	58,10	25,00	↓33,10
		2	25,00	41,70	↑16,70	35,00	39,70	↑4,70	40,00	18,60	↓21,40
		3	28,10	43,70	↑15,60	49,90	38,30	↓11,6	20,00	18,00	↓2,00
	Эмоцио- нально- волевой	1	21,30	41,20	↑19,90	49,70	39,60	↓10,10	30,00	19,20	↓10,80
		2	20,00	52,10	↑32,10	55,50	31,60	↓23,9	24,50	16,30	↓8,20
		3	24,00	49,30	↑25,30	52,00	34,40	↓17,6	24,00	16,30	↓7,70
	2019	Мотива- ционно- ценност- ный	1	16,50	48,37	↑31,87	32,85	36,68	↑3,83	50,65	14,90
2			23,00	42,85	↑19,85	42,00	37,30	↓4,70	35,00	19,80	↓15,20
Деятель- ностный		1	6,60	44,15	↑37,55	15,30	34,40	↑19,10	78,50	21,40	↓57,10
		2	13,50	49,35	↑35,85	47,20	37,98	↓9,22	39,25	12,66	↓26,59
		3	28,10	49,67	↑21,57	52,50	40,20	↓12,3	18,30	10,00	↓8,30
Эмоцио- нально- волевой		1	23,70	43,50	↑19,90	53,25	40,90	↓12,35	23,05	15,58	↓7,47
		2	25,00	58,10	↑33,10	55,20	28,89	↓26,31	19,80	12,98	↓6,82
		3	24,00	55,84	↑31,84	52,00	31,80	↓20,20	24,00	12,33	↓11,67

Валидность результатов доказана применением метода параметрического t-критерия Стьюдента, который в нашем исследовании составил 3,57. Все вычисления проводились с использованием компьютерного программного обеспечения – пакета математических вычислений программы STATISTICA. Расчеты свидетельствуют, что рост показателей критериев готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по сравнению с теми же показателями до реализации педагогических условий результативности педагогической модели статистически значим с вероятностью 99%. Это указывает на сформированную в ходе реализации педагогических условий результативности педагогической модели готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, исследование показало, что для предложенной нами педагогической модели результативны обоснованные и разработанные нами педагогические условия: 1) использование технологии академического менторинга в формировании профессиональной готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (цель – оказание поддержки будущим педагогам в улучшении своих педагогических навыков для профессионального становления и развития); 2) содержательное наполнение предметно-пространственной среды формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (цели – создание условий для активного и заинтересованного обучения, развития критического мышления и творческих способностей студентов, создание безбарьерной среды для обеспечения и облегчения процесса адаптации обучающихся с ОВЗ, достижение личностного и образовательного результата); 3) применение потенциала ресурсных центров в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (цель – объединение и концентрация различных ресурсов по организации поддержки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ для высококачественного профессионального образования).

Следовательно, экспериментально доказана результативность применения разработанных нами педагогических условий для реализации педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Выводы по главе 2

Во второй главе диссертационного исследования описана опытно-экспериментальная работа, которая была организована в соответствии с гипотезой и задачами исследования и заключалась в проверке реализации педагогиче-

ских условий для результативности обоснованной и разработанной нами педагогической модели формирования готовности у будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

В целях выявления уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании нами было проведено двухэтапное исследование по определению уровней готовности:

1) констатирующий этап – формирование контингента участников, и определение исходного уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по всем критериям в соответствии со специально разработанным диагностическим инструментарием;

2) формирующий этап – непосредственная реализация педагогических условий результативности педагогической модели, способствующих формированию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; произведен анализ опытно-экспериментальной работы с целью проверки реализуемых педагогических условий результативности педагогической модели, теоретическое осмысление результатов исследования, полученных в процессе работы, уточнение умозрительных положений и выводов.

Для определения первоначального уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании нами был разработан критериально-диагностический инструментарий, выявлены и охарактеризованы критерии сформированности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на основе выделенных показателей, с помощью которого мы обследовали студентов 1-го курса университетов. После констатирующего этапа исследования мы получили результаты, которые соответствуют низкому уровню готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании по всем показателям критериев готовности (мотивационно-ценностного, деятельностного и эмоционально-волевого), т. е. студенты были не готовы к ра-

боте с учащимися в инклюзивном образовании, не владели знаниями об обучающихся с ОВЗ, не могли определить, насколько серьезна эта проблема в плане обучения и воспитания таких детей, у них не было представлений об условиях инклюзивного образования. Полученные данные свидетельствовали о необходимости разработки и реализации педагогических условий для результативности педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

В процессе реализации педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании мы представили единство взаимосвязанных блоков. Целевой блок был реализован путем осознания ценности профессиональной деятельности в инклюзивном образовании через решение поставленных задач. Методологический блок в реализации педагогической модели давал возможность сформировать взаимосвязь подходов и принципов, которые позволяли создать целостную, динамическую систему процесса формирования готовности к инклюзивному образованию и решали задачи направления образовательного процесса. Содержательный блок реализовывался через включение скорректированных по тематике инклюзивного образования дисциплин базовой и вариативной части учебного плана подготовки бакалавров, педагогические практики, содержание которых было скорректировано в соответствии с запросами работодателей, разработанный спецкурс «Теория и практика инклюзивного образования» для двух направлений (44.03.01 и 44.03.03), который был нацелен на освоение знаний в области теории и практики инклюзивного образования. Деятельностный блок реализовывался через освоение совокупности форм, методов, технологий, средств, в содержании которых учитывались особенности лиц с ОВЗ, что приводило к достижению высокого уровня готовности к профессиональной деятельности. Результативный блок включал в себя исследование показателей и уровневых характеристик критериев готовности (мотивационно-ценностного, деятельностного и эмоционально-волевого), которые позволяли оценить результативность экспериментальной работы.

В рамках реализации первого педагогического условия (использование технологии академического менторинга формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании) мы решили через кураторство следующие задачи: оказали содействие успешной научной и профессиональной адаптации и формированию готовности к деятельности в инклюзивном образовании у студентов; организовали учебный процесс в соответствии с научной и профессиональной готовностью к инклюзивному образованию; совершенствовали у студентов ответственность, самостоятельность, инициативность, потребность в профессиональном саморазвитии и самореализации в инклюзивном образовании.

В рамках второго педагогического условия (содержательное наполнение предметно-пространственной среды формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании) мы решили следующие задачи: обеспечили учебный процесс через создание среды для всех участников образовательного процесса, включая лиц с ОВЗ; интегрировали современные технологии в образовательный процесс вуза; создали комфортную атмосферу для совместного нахождения нормотипичных студентов и лиц с ОВЗ; создали эффективную безбарьерную среду для всех участников инклюзивного образования.

При реализации третьего педагогического условия (применение потенциала ресурсных центров в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании) мы изучали деятельность ресурсных центров, организованных на базе Института детства НГПУ (региональный ресурсный центр «Семья и дети», ресурсный центр сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, аудитория логопедической помощи и слухоречевой работы). Готовность студентов к реализации профессиональной деятельности в инклюзивном образовании начинала формироваться при прохождении ознакомительной практики.

Решались следующие задачи: формирование условий взаимной толерантности, уважения прав всех участников образовательного процесса; разра-

ботка, апробация и внедрение вариативных образовательных маршрутов (программ) сопровождения обучающихся с ОВЗ в соответствии с технологиями и тенденциями развития; углубление научно-исследовательской деятельности в сфере профессионального образования университета для всех участников процесса.

В завершение эксперимента была проведена проверка педагогических условий реализации педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, и для сравнения мы исследовали уровень готовности курса (2018 года набора), у которых не было внедрения педагогических условий. В целом полученные результаты по всем критериям показали положительную динамику.

При исследовании мотивационно-ценностного критерия в группе набора 2018 года произошли следующие изменения: по мотивационно-ценностному критерию по первому показателю высокий уровень увеличился на 16,10%, а набора 2019 на 31,87%, по второму на 15%, а в группе набора 2019 года увеличился, а по второму на 19,85%. По деятельностному критерию по первому показателю группа набора 2018 высокий уровень увеличился на 22,60%, а набора 2019 года на 37,55%, по второму показателю результаты 16,7% и 35,85%, по третьему 15,6% и 21,57. По эмоционально-волевому критерию по первому показателю 19,9% и 19,9%, по второму 32,10% и 33,10%, по третьему 25,3% и 31,84%.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволил установить статистически значимые различия (t-критерия Стьюдента) между данными на начало эксперимента и после применения педагогических условий, что характеризует достоверность экспериментальных результатов, обоснованность гипотезы, продуктивность разработанной модели и педагогических условий.

Данные результаты подтверждают, что студенты проявляли высокий интерес к инклюзивному образованию, стремились к реализации ценности профессии, были мотивированны к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Следовательно, при реализации педагогических условий результативности разработанной нами педагогической модели студенты показали положительную динамику по формированию высокого уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Поэтому теоретический анализ и опытно-экспериментальная работа, осуществляемые согласно поставленной цели путем решения задач исследования, подтверждают выдвинутую гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование посвящено изучению научных оснований одной из значимых проблем педагогического образования – научному обоснованию, разработке и проверке педагогических условий реализации разработанной нами педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

1. Изучение теоретических аспектов формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании позволило нам рассмотреть и *дополнить содержание* понятия «готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании» и представляем его как *особое состояние педагога, характеризующееся сформированностью определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к реализации инклюзивного образования как социально значимого процесса, владение способами и приемами работы в инклюзивном образовании, реализуемое на основе* знания концептуальных позиций (сведений об инклюзивном образовании, особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями).

Были выявлены особенности формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, к которым мы отнесли: понимание специфики, требующей наличия специальных умений и профессионально важных качеств для работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, владение необходимыми компетенциями, применение оптимальных методов и приемов работы с обучающимися с разными нозологиями, использование вариативности в процессе обучения с учетом индивидуальных особенностей и разных образовательных потребностей.

2. Была *разработана и содержательно наполнена* модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в ин-

клюдзивном образовании, которая представлена совокупностью взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, содержательного, деятельностного и результативного.

Целевой блок определял цель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюдзивном образовании и задачи, решение которых обеспечивает эту готовность. *Методологический блок* был представлен акмеологическим, компетентностным и аксиологическим подходами и принципами, которые задавали направление образовательного процесса. *Содержательный блок* включал скорректированные по тематике инклюдзивного образования дисциплины базовой и вариативной части учебного плана подготовки бакалавров; педагогические практики, содержание которых было скорректировано в соответствии с запросами работодателей; разработанный спецкурс «Теория и практика инклюдзивного образования» для двух направлений (44.03.01 и 44.03.03), который был нацелен на освоение знаний в области теории и практики инклюдзивного образования. *Деятельностный блок* включал совокупность форм, методов, технологий, средств, ведущих к достижению необходимого уровня готовности к профессиональной деятельности. *Результативный блок* предназначался для определения уровневых характеристик критериев готовности, которые позволяют оценить результативность экспериментальной работы по мотивационно-ценностному, деятельностному и эмоционально-волевому критериям.

3. С целью представления концепции формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюдзивном образовании нами была описана опытно-экспериментальная работа, которая была организована в соответствии с гипотезой и задачами исследования и заключалась в *создании и апробировании* педагогических условий для результативности обоснованной и разработанной нами педагогической модели. Предложенные педагогические условия: использование технологии академического менторинга в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной де-

тельности в инклюзивном образовании (оказание поддержки будущим педагогам в улучшении своих педагогических навыков для профессионального становления и развития); содержательное наполнение предметно-практической среды формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (обеспечение учебного процесса через создание условий для активного и заинтересованного обучения, интегрирование современных технологий и эффективной доступности через создание безбарьерной среды для обеспечения и облегчения процесса адаптации обучающихся с ОВЗ); применение потенциала ресурсных центров в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (объединение и концентрация различных ресурсов по организации поддержки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ для высококачественного профессионального образования).

4. Для экспериментальной проверки педагогических условий нами *скомпонован и апробирован* критериально-диагностический инструментарий. Результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод о достижении поставленной цели и доказывают правомерность выдвинутой гипотезы.

Для достоверности результатов исследования, применялся метод параметрического t-критерия Стьюдента, результат которого равен 3,57, что свидетельствует статистическому значению с вероятностью 99%. Это указывает на сформированную в ходе реализации педагогических условий результативности педагогической модели готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

Проведенное исследование решает только часть вопросов в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании и в дальнейшем может быть продолжено.

СПИСОК ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аввакумова, Е. И. Подготовка педагогов дошкольных учреждений к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. И. Аввакумова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 25. – С. 274-277. – URL <https://moluch.ru/archive/159/44718/> (дата обращения: 19.03.2020).
2. Айбазова, М. Ю. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивном образовании / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринцев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2014. – № 4. – С. 82-86.
3. Акутина, С. П. Проблема готовности педагогов к работе с детьми с особенностями в развитии / С. П. Акутина. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26118> (дата обращения: 22.05.2018).
4. Алехина, С. В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы междунар. науч. конф. – М.: МГППУ, 2011. – С. 20-22.
5. Алехина, Н. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Н.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
6. 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 другие.]. – Текст : непосредственный. – Красноярск, 2013. – С. 71-95.
7. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С. В. Алехина. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5-16.

8. Амонашвили, Ш. А. Спешите, дети, будем учиться летать / Ш. А. Амонашвили. – Текст : электронный. – URL: <http://amonashvili.com/kursanti/books/5/2-SP.pdf> (дата обращения: 23.12.2018).
9. Анисимов, С. Ф. Роль нравственного просвещения в духовном формировании личности / С. Ф. Анисимов. – Текст : непосредственный. – М. : Знание, 1981. – 64 с.
10. Артемов, В. М. Ценности нового века: свобода и нравственность / В. М. Артемов. – Текст : непосредственный // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 4. – С. 163-175.
11. Аслаева, Р. Г. Профессионально-компетентностный подход к формированию научного потенциала для системы специального образования РБ / Р. Г. Аслаева. – Текст : непосредственный // Инновационные технологии специальной педагогики и психологии : сб. ст. – Уфа, 2009. – С. 10-13.
12. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1996. – 768 с.
13. Астоянц, М. С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия / М. С. Астоянц, И. Г. Россихина. – Текст : непосредственный // Изв. Южн. федер. ун-та. Педагогические науки. – 2009. – № 12. – С. 51-58. – EDN KYTAXX.
14. Афанасиади, О. В. Подготовка к реализации проекта менторского сопровождения в вузе с целью выявления и развития талантливой молодежи / О. В. Афанасиади. – Текст : непосредственный // Проблемы современной науки и образования. – 2022. – № 6 (175). – С. 63-71. – DOI 10.24411/2304-2338-2022-10603. – EDN KXUENH.
15. Афанасьев, Д. В. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию / Д. В. Афанасьев, О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова. – Текст: непосредственный // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 3. – С. 128-142.

16. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / под науч. ред. В. И. Байденко. – Текст : непосредственный. – М., 2004. – 416 с.

17. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – Текст : непосредственный. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. – 379 с.

18. Большанина, Л. В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе в системе инклюзивного образования / Л. В. Большанина, О. Г. Грибукова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – С. 50. – DOI 10.17513/spno.30181. – EDN BARINT.

19. Большанина, Л. В. Взгляд на инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте современности / Л. В. Большанина. – Текст : непосредственный // Инклюзивная культура в современном обществе : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : НГПУ, 2017. – С. 16-18.

20. Большанина, Л. В. Инклюзивное образование в контексте современности: проблемы и перспективы / Л. В. Большанина. – Текст : непосредственный // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы науч.-практ. конф. / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. – Новосибирск : НГПУ, 2018. – С. 117-119.

21. Бонин, О. В. К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетентности / О.В. Бонин. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 1. – С. 49-51.

22. Бубеева, Б. Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Б.Н. Бубеева. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – Вып. 1. – С. 221-225.

23. Бубнова, Л. М. Готовность к профессиональной деятельности в педагогике / Л. М. Бубнова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. – № 2. – Самара, 2015. – С. 12-13.
24. Валицкая, А. П. Инклюзивное образование как образование для всех / А. П. Валицкая, В. А. Рабош. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 70-73
25. Валицкая, А. П. Инклюзивное образование для всех / А. П. Валицкая, В. А. Рабош. – Текст : непосредственный // Социальная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 18-22.
26. Васева, Е. С. Менторинг в системе подготовки будущего специалиста ИТ-сферы / Е. С. Васева, Н. В. Бужинская. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 3 (39). – С. 127-131. – EDN OVSJQG.
27. Воробьева, Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике / Д. В. Воробьева. – Текст : непосредственный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам 10-й междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2011. – Ч. 1. – С. 87-92.
28. Воропаева, Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности / Е. Э. Воропаева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (дата обращения: 24.09.2024).
29. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии : сборник / Л. С. Выготский ; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова. – Текст : непосредственный. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.

30. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Психология развития ребенка. – М. : Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
31. Герасименко, Ю. А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в инклюзивном образовании педагогическое образование в России / Ю. А. Герасименко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 145-150.
32. Глинский, Б. А. Моделирование как метод научного исследования / Б.А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин. – Текст : непосредственный. – М. : МГУ, 1965. – 248 с.
33. Голиков, Н. А. Инклюзивное образование: новые подходы к качеству жизни детей с особыми образовательными нуждами / Н.А. Голиков. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 232-240.
34. Грибукова, О. Г. Академический менторинг в подготовке будущих дефектологов в вузе / О. Г. Грибукова. – Текст : непосредственный // День дефектологии. – 2024. – № 1. – С. 41–45. – EDN GNKDZA.
35. Грибукова, О. Г. Критерии уровня готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании / О.Г. Грибукова, С.А. Дочкин. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 2 (54). – С. 19-26. – DOI 10.54509/22203036_2024_2_19. – EDN UYFHJS.
36. Грибукова, О. Г. Модель подготовки студентов педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Грибукова, Н.Э. Касаткина. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 4 (36). – С. 93-100. – EDN PTLBRU.
37. Грибукова, О. Г. Педагогическая модель подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / О.Г. Грибукова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал.

– 2020. – № 2. – С. 118-126. – DOI 10.15293/1813-4718.2002.14. – EDN DCOFFR.

38. Грибукова, О. Г. Готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Грибукова, М. А. Антонова. – Текст : непосредственный // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. – Новосибирск, 2019. – С. 46-47.

39. Грибукова, О. Г. Профессиональная подготовка будущих педагогов как целостный педагогический процесс в условиях модернизации образования / О. Г. Грибукова. – Текст : непосредственный // Развитие личности в современном образовательном пространстве: подходы и технологии : материалы симпозиума XII (XLIV) Междунар. науч.-практ. конф. «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей» : в 7 т. – Кемерово : КемГУ, 2017. – Т. 7. – Вып. 18. – С. 17-20.

40. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Текст : непосредственный. – М., 1986. – 240 с.

41. Данилова, Е. В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия / Е. В. Данилова. – Текст : электронный // Соцполитика : информ.-аналит. портал. – 2007. – URL: <http://socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4065.shtml> (дата обращения: 22.05.22).

42. Декларация принципов толерантности. Утв. резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. . – Текст : электронный. – URL: www.investreal-uk.com/_rus/gb/impressions/graveyard/index_tolerance_1.htm (дата обращения: 23.05.23)

43. Денисова, М. Ю. Особенности профессиональной подготовки студентов к работе с детьми, имеющими ограничения в развитии / М. Ю. Денисова. – Текст : непосредственный // Вестник Пензенского государственного университета. – 2014. – № 1 (5). – С. 14-18.

44. Деревянкина, Н. А. Проблема межличностных отношений в инклюзивном образовании / Н. А. Деревянкина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 4.

45. Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. – Текст : непосредственный // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – 540 с.

46. Дмитриева, Т. П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении / Т. П. Дмитриева. – Текст : непосредственный. – М. : Школьная книга, 2010. – С. 5-7. – Серия «Инклюзивное образование». – Вып. 3.

47. Дмитриев Д. В. Толковый словарь русского языка / Д. В. Дмитриев. – Текст : непосредственный. – М. : АСТ, 2003. – С. 75.

48. Дубовая, Л. С. Сущность менторства в сфере образования и отличие от других технологий обучения / Л. С. Дубовая. – Текст : непосредственный // Сибирский учитель. – 2021. – № 3 (136). – С. 45-53. – EDN GKSWGR

49. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Текст : непосредственный. – Минск : Университетское, 1985. – 208 с.

50. Емельянова, Т. В. Основы инклюзивного образования : практикум / Т. В. Емельянова. – Текст : непосредственный. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2014. – 67 с.

51. Завоеванная, Н. С. Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению / Н. С. Завоеванная. – Текст : электронный // Наука. Мысль : электронный периодический журнал. – 2014.

№ 11. – С. 6-13. – URL: <https://s.esrae.ru/wwwenews/pdf/2014/11/538.pdf> (дата обращения: 19.03.2020).

52. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Принят Государственной Думой 21.12.12, одобрен Советом Федерации 26.12.12, вступил в силу с 01.09.13. – Текст : непосредственный. – М. : ТЦ «Сфера», 2013. – 192 с.

53. Закон Российской Федерации «Об образовании». – Текст : непосредственный. – М. : Новая школа, 1992. – 57 с.

54. Зеер, Э. Ф. Профориентология: теория и практика : учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – Текст : непосредственный. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 192 с.

55. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

56. Зимняя, И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. 2006. – № 8. – С. 20-26.

57. Игнатьева, Е. В. Актуальность внедрения менторинга в систему высшего педагогического образования / Е. В. Игнатьева, Ю. В. Рябкова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2017. – № 57-10. – С. 207-213.

58. Игнатьева, Е. В. Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности / Е. В. Игнатьева, Ю. В. Рябкова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4 (34). – С. 45-51.

59. Игнатьева, Е. В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля / Е. В. Игнатьева, Ю. В. Рябкова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2019. – Вып. 62-3. – С. 102-104.
60. Ильин, Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. – Текст : непосредственный. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.
61. Илюхина, В. А. Ментор – значит наставник? / В. А. Илюхина. – Текст : электронный // Учительская газета. – 2017. – № 10. – URL: http://old.ug.ru/archive/69068?doing_wp_cron=1650711910.9898018836975097656250 (дата обращения 12.03.2022).
62. Инклюзивное образование / сост.: С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина. – Текст : непосредственный. – М. : Школьная книга, 2010. – Вып. 1. – 272 с.
63. Инклюзивное образование в России. – Текст : электронный // Детский фонд ООН ЮНИСЕФ. – URL: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu> (дата обращения 24.03.2013).
64. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья : учебно-метод. пособие / сост.: Л. В. Большанина, В. П. Быкова, Е. В. Шевченко ; Министерство образования и науки РФ. – Текст : непосредственный. – Новосибирск : НГПУ, 2018. – 199 с.
65. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго [и другие.]. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие / под ред. М. С. Старовойтовой. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 167 с.
66. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова. – Текст : непосредственный // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.

67. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – Текст : непосредственный. – М. : Академия, 2004. – С. 77-78.

68. Калашникова, М. Б. Учитель как субъект инклюзии / М.Б. Калашникова. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. С. В. Алехина. – М., 2015. – С. 174-177.

69. Кантор, В. З. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 3. – С. 156-182.

70. Карынбаева, О. В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: дисс. канд. пед. наук / О. В. Карынбаева. – Текст : непосредственный. – Тольятти, 2015. – 214 с.

71. Касаткина, Н. Э. Подготовка студентов вуза к реализации творческого подхода в будущей профессиональной деятельности / Н. Э. Касаткина, С. Л. Лесникова, Е. Л. Руднева, О. С. Тимошенкова. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 1-4. – С. 110-114.

72. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в инклюзивном образовании / Е.В. Кетриш. – Текст : непосредственный. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с.

73. Климов, Е. А. Пути в профессионализм : учеб. пособие / Е. А. Климова. – Текст : непосредственный. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 2003. – 320 с.

74. Клочков, И. Д. Совершенствование подготовки квалифицированных рабочих / И. Д. Клочков. – Текст : непосредственный. – М. : Экономика, 1975. – 215 с.

75. Козлова, Е. Б. Роль педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности / Е. Б. Козлова, М. Е. Буслаева. – Текст : электронный // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2015. – Т. 34. – С. 146-150. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95712.htm> (дата обращения 22.05.23).

76. Козырева, О. А. Моделирование профессиональной компетентности учителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) : метод. пособие / О.А. Козырева. – Текст : непосредственный. – М. : ВЛАДОС, 2017. – 127 с.

77. Козырева, О. А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии в педагогическом университете / О. А. Козырева. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (164). – С. 75-85.

78. Конституция РФ 1993 года. Текущая, 15-я редакция (действует с 04.04.2019). – Текст : электронный. – URL: <http://konstitucija.ru/> (дата обращения 23.05.23).

79. Коренева, Е. Н. Понятие «профессиональная готовность» в научной литературе / Е. Н. Коренева. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 8 (63). – С. 74-76.

80. Кузеванова, А. А. Подготовка педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы / А. А. Кузеванова. – Текст : непосредственный // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 7-10.

81. Кузьмина, Н. В. Культура профессиональной деятельности, профессионализм, фундаментальность образования специалиста XXI столетия / Н. В. Кузьмина, В. А. Леванков, С. А. Тихомиров. – Текст : непосредственный // Тр. Междун. науч.-практ. конф. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2001. – С. 266-271.

82. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе с учащимися в инклюзивном образовании : дисс. ... канд. пед. наук / О. С. Кузьмина. – Текст : непосредственный. – Омск, 2015. – 319 с.

83. Кутепова, Е. Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е. Н. Кутепова, Ж. Н. Черенкова. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. – М., 2013. – С. 588-592.

84. Лапп, Е. А. Подготовка студентов для работы с детьми с задержкой психического развития / Е. А. Лапп. – Текст : непосредственный // Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии : материалы I Междунар. науч.-метод. семинара (Волгоград, 27–28 октября 2011 года) / сост. Е. А. Лапп, Е. В. Шипилова, М. А. Дворецкая. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2011. – С. 14-20.

85. Леонтьев, А. Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) / А. Н. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 1998. – Т. 3. – № 1.

86. Липунова, О. В. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Липунова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27567> (дата обращения: 10.07.2019).

87. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова. – Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2009. – № 13. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22573996> (дата обращения 20.11.2020).

88. Малофеев, Н. Н. Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев. –

Текст : электронный. – URL: <http://2020strategy.ru/g8/news/28651405.html>.
(дата обращения 20.11.2020).

89. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студентов пед. вузов : в 2 ч. / Н. Н. Малофеев. – Текст : непосредственный. – М. : Просвещение, 2010. – Ч. 1. – 319 с.

90. Малофеев, Н. Н. Школа должна учить ребенка быть независимым: образование детей с ограниченными возможностями / Н. Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Социальная педагогика. – 2011. – № 3. – С. 121-125.

91. Малошенок, Н. Г. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения / Н. Г. Малошенок, И. А. Щеглова. – Текст : электронный // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – № 24 (2). – С. 107-120. – URL: <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.02.017> (дата обращения 20.11.2020).

92. Малярчук, Н. Н. Проблемы инклюзивного образования в России / Н. Н. Малярчук. – Текст : непосредственный // Вестник БелИРО. – 2015. – № 2. – С. 72-78.

93. Малярчук, Н. Н. Готовность педагогов к работе с учащимися в инклюзивном образовании / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова. – Текст : непосредственный // Вестник тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Т. 1. – № 4 (4). – С. 251-267.

94. Мануйлов, Ю. С. Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой практики / Ю. С. Мануйлов. – Текст : электронный // Открытый класс.Ру : офиц. сайт. – 2003. – URL: <http://sandbox.Open-class.ru/stories/87717> (дата обращения 14.04.2019).

95. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Текст : непосредственный. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

96. Мاستюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Текст : непосредственный. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.

97. Мельник, Ю. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю. В. Мельник. – Текст : непосредственный // Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья : монография / под общ. ред. Н. В. Лалетина ; Сиб. федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и другие.]. – Красноярск : Центр информации, 2012. – С. 185-207.

98. Менторинг как высший уровень наставничества на Смоленской АЭС. – Текст : электронный. – URL: http://www.up-pro.ru/library/personnel_management/training/mentoring-aes.html (дата обращения: 20.04.2020).

99. Митин, Ю. Идея на миллион: 100 способов начать свое дело / Ю. Митин. – Текст : непосредственный. – М., 2016. – 221 с.

100. Мищенко, А. И. Введение в педагогическую профессию : учеб. пособие / А. И. Мищенко ; Ишим. гос. пед. ин-т, Новосиб. гос. пед. ин-т. – Текст : непосредственный. – Новосибирск : НГПИ, 1991 (1992). – 145 с.

101. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – Текст : непосредственный. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

102. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика: учеб. пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фурьева. – Текст : непосредственный. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2012. – 336 с.

103. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.

104. Нечаев, В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. – Текст : непосредственный. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 200 с.

105. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204. – Текст : электронный. – URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 16.12.2022).

106. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015). – Текст : электронный. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения 23.04.2022).

107. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – Текст : непосредственный. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс, Мир и образование, 2007. – 640 с.

108. Педагогика и психология инклюзивного образования : учеб. пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова [и другие.] ; под ред. Д. З. Ахметовой. – Текст : непосредственный. – Казань : Познание, 2013. – 203 с.

109. Петрова, Т. Н. Готовность студентов педагогического вуза к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС / Т. Н. Петрова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 15. – С. 617–619. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29042187> (дата обращения: 18.07.2019).

110. Пичугина, В. К. Антропология оформления образовательного пространства города / В. К. Пичугина. – Текст: непосредственный // Образовательные пространства и антропопрактики города. – М. : Аквилон, 2021. – С. 7-18.

111. Предметно-пространственная среда. – Текст : электронный. – URL: <http://www.designsochi.ru/content/view/57/9/> (дата обращения 20.11.2019).

112. Прицкер, А. Менторинг: инструкция по применению. Искусство развивать себя, сотрудников, компании / А. Прицкер. – Текст : непосредственный. – М. : Издательские решения, 2021. – 125 с.

113. Программа менторства. Высшая школа экономики. – Текст : электронный. – URL: <https://spb.hse.ru/mentor/guide> (дата обращения: 20.04.2020).

114. Прокофьев, А. В. Научное руководство и академическое наставничество: этические аспекты / А. В. Прокофьев. – Текст : непосредственный // Ведомости прикладной этики. – 2019. – Вып. 53. – С. 25-44.

115. Резапкина, Г. В. Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника / Г. В. Резапкина. – Текст : непосредственный. – М., 2007. – 140 с.

116. Романова, К. Е. Модель подготовки будущего учителя к работе с учащимися в инклюзивном образовании / К. Е. Романова. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы инклюзивного образования в Ивановской области : сб. – Шуя, 2016. – С. 319-322.

117. Романова, К. Е. Готовность преподавателя к работе в инклюзивном образовании в высшей школе / К. Е. Романова, О. Ю. Смирнова. – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2018. – № 1. – С. 199-206.

118. Романс, Э. Настольная книга венчурного предпринимателя: Секреты лидеров стартапов / Э. Романс. – Текст : непосредственный. – М., 2016. – 247 с.

119. Российская Федерация. Методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации высшего образования (утв. Минобрнауки России 29.06.2015 № АК-1782/05). – Текст : электронный. – URL: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-ob-organizatsii-priema-invalidov-i/> (дата обращения 21.03.2022).

120. Российская Федерация. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 08.04.2014 № АК-44/05вн) . – Текст : электронный. – URL: <https://base.garant.ru/70680520/> (дата обращения 19.02.2022).

121. Руднева, И. А. К проблеме профессиональной подготовки специалистов социального и специального образования / И. А. Руднева. – Текст :

непосредственный // Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии : материалы I Междунар. науч.-метод. семинара (Волгоград, 27–28 октября 2011 года) / сост. Е. А. Лапп, Е. В. Шипилова, М. А. Дворецкая. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. – С. 23-29.

122. Руководство по менторству. – Текст : электронный // Центр IRIS : сайт. – URL: www.sud.gov.kz/system/files_force/page_docs/rukovodstvo_po_mentorstvu.doc (дата обращения: 07.03.2021).

123. Русаков, Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ю. Т. Русаков. – Текст : непосредственный. – Магнитогорск, 2006. – 40 с.

124. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. Г. Самарцева. – Текст : непосредственный. – Орел, 2012. – 24 с.

125. Седых, Т. В. Опыт менторинга разработки преподавателями вуза электронных образовательных курсов / Т. В. Седых. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 199-202.

126. Семаго, Н. Я. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго [и другие.]. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51-58.

127. Симаева, И. Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк. – Текст : непосредственный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 5. – С. 31-39.

128. Синявская, А. А. Инклюзивная культура педагога / А. А. Синявская. – Текст: непосредственный // Культурологический подход в формировании общепрофессиональных компетенций студентов : сб. науч. тр. – Тольятти, 2017. – С. 72-78.

129. Синявская, А. А. Понятие «готовность к работе с учащимися в инклюзивном образовании» в современных психолого-педагогических исследованиях / А. А. Синявская. – Текст : непосредственный // Вестник Гуманитарного института ТГУ. – 2015. – № 2 (18). – С. 28-31.

130. Сластенин, В. А. Педагогический процесс как система / В. А. Сластенин. – Текст : непосредственный. – М. : Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.

131. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – Текст : непосредственный. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

132. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Новые ценности образования: культурные модели школ. – 1997. – Вып. 7.

133. Соловьева, Т. А. Личностно-смысловые отношения будущих специалистов к людям с нарушениями развития / Т. А. Соловьева. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3. – С. 8.

134. Степанова, О. А. Социальная и педагогическая интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья: российский вектор развития / О. А. Степанова. – Текст : непосредственный // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 12. – С. 35-45. – EDN PJFMAD.

135. Строкова, Н. Физкультурно-оздоровительная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в детском саду / Н. Строкова. – Текст : электронный. – URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/fizkulturno-ozdorovitel'naja-rabota-s-detmi-s-ogranichenymi-voz-mozhnostjami-zdorovja-v-detskom-sadu.html> (дата обращения 20.04.2022).

136. Тарина, Н. М. Организация и функционирование ресурсного центра инклюзивного образования / Н. М. Тарина. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2018. – № 5 (38). – С. 24-28.

137. Тихомирова, Е. И. Педагогическая поддержка как форма продуктивного субъект-субъектного взаимодействия / Е. И. Тихомирова. – Текст :

непосредственный // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2. – С. 69-74. – EDN: NBRUF.

138. Тихомирова, Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности / Ю. М. Тихомирова. – Текст : электронный // Психологические науки: теория и практика : материалы II Междунар. науч. конф. (Москва, март 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 6–9. – URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5082/> (дата обращения: 19.03.2020).

139. Топоровский, В. П. Ресурсные центры как инновационная форма непрерывного образования специалистов / В. П. Топоровский. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2009. – № 3 (20). – С. 143-147.

140. Уитмор, Д. Внутренняя сила лидера: Коучинг как метод управления персоналом / Д. Уитмор. – Текст : непосредственный. – М., 2016. – 309 с.

141. Ус, О. А. Подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в инклюзивном образовании / О. А. Ус, А. А. Правилина. – Текст : электронный // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2016. – Т. 29. – С. 111-114. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56561.htm> (дата обращения 20.02.22).

142. Ушинский, Д. К. Антология гуманной педагогики / Д. К. Ушинский. – Текст : электронный. – URL: <http://amonashvili.com/kursanti/books/4/5-U.pdf> (дата обращения: 23.12.2018).

143. Федеральный закон РФ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» №181-ФЗ ст. 15 (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019) . – Текст : электронный. – URL: <https://fzrf.su/zakon/o-socialnoj-zashchite-invalidov-181-fz/st-15.php> (дата обращения 23.05.2023).

144. Федотенко, И. Л. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в инклюзивной среде в контексте компетентностного подхода / И. Л. Федотенко. – Текст: непосредственный // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. – М. : Буки Веди, 2013. – С. 617-621.

145. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И. Н. Хафизуллина. – Текст : непосредственный. – Астрахань, 2008. – 22 с.

146. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к работе с учащимися в инклюзивном образовании / В. В. Хитрюк. – Текст : непосредственный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 189-194.

147. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дисс. ... д-ра пед. наук / В. В. Хитрюк. – Текст : непосредственный. – Калининград, 2015. – 390 с.

148. Царькова, О. В. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О. В. Царькова. – Текст : непосредственный. – Оренбург, 2009. – 36 с.

149. Цибизова, Т. Ю. «Менторство» как элемент методики работы преподавателя в системе высшего профессионального образования / Т. Ю. Цибизова, О. М. Августан, Д. А. Сергеев, С. А. Марданов. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 141. – EDN YTHOPM.

150. Черкасова, С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе с учащимися в инклюзивном образовании / С. А. Черкасова. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; ред. С. В. Алехина. – М., 2011. – С. 223-225.

151. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. – Текст : непосредственный. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.

152. Четверикова, Т. Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе с учащимися в инклюзивном образовании / Т. Ю. Четверикова. – Текст : непосредственный // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1 (53). – С. 475-485.

153. Четверикова, Т. Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен / Т. Ю. Четверикова. – Текст : непосредственный // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.7 (47). – С. 326-331.

154. Четверикова, Т. Ю. О психологической готовности детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в условиях инклюзии / Т. Ю. Четверикова. – Текст : непосредственный // The Newman in Foreign Policy. – 2017. – № 37 (81). – С. 18-20.

155. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31

156. Шалавина, Т. И. Формирование профессионально значимых качеств будущего учителя на этапе допрофессиональной подготовки : учебно-метод. пособие / Т. И. Шалавина, Н. Я. Канторович, Г. Н. Попова. – Текст : непосредственный. – Новокузнецк, 2002. – 121 с.

157. Шанц, Е. А. Профессиональная подготовка студентов вуза как целостная педагогическая система / Е. А. Шанц. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 383-386.

158. Шенцова, О. М. Профессиональное становление архитектора в условиях российского образования / О. М. Шенцова. – Текст : непосредственный // Alma mater. – 2017. – № 7. – С. 85-90.

159. Шипилова, Е. В. Формирование готовности студентов-психологов к профессиональной психологической деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е. В. Шипилова. – Текст : непосредственный. – М., 2007. – 16 с.

160. Шматко, Н. Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников / Н. Д. Шматко. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 12-19.

161. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в инклюзивном образовании : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ю. В. Шумиловская. – Текст : непосредственный. – Шуя, 2011. – 28 с.

162. Щипанов, В. В. Интегративно-дивергентное проектирование мультидисциплинарных образовательных систем : монография / В. В. Щипанов. – Текст : непосредственный. – М., 1999. – 170 с.

163. Щупленков, Н. О. Особенности внедрения инклюзии в российскую систему образования / Н. О. Щупленков, О. В. Щупленков. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы всерос. науч.-практ. конф. (Ульяновск, 21–22 декабря 2021 года). – Ульяновск : Зебра, 2021. – С. 372-377.

164. Юденкова, И. В. Новые возможности обучения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС второго поколения / И. В. Юденкова, С. В. Щенникова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2 (39). – С. 25-27.

165. Яковлева, И. М. Современные тенденции подготовки педагогов к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Яковлева. – Текст : непосредственный // Региональное образование: современные тенденции. – 2019. – № 3. – С. 126-130.

166. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И.М. Яковлева. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол.: С. В. Алехина [и другие.]. – М., 2011. – С. 242-243.

167. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 4 (263). – С. 46-49.

168. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Текст : непосредственный. – М., 2001.

169. Fedorov V. A. The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova. – Text // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11, no. 17. – P. 9803-9818.

170. Giving Parents a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities / A.-J. Resch [et al.]. – Online // Rehabilitation Psychology. – 2010. – Vol. 55, iss. 2. – P. 139-150. – URL: <http://www.feedage.com/feeds/23568/rehabilitation-psychology-vol-54-iss-4> (accessed: 17.12.2013).

171. Readiness for Work Under Inclusive Education Conditions as Stage of Formation of Teacher's Inclusive Culture / E. Ketrish [et al.]. – Online // Elementary Education Online. – 2019. – №. 18 (4). – P. 2109–2127. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/270229867.pdf> (accessed: 27.03.2013)

172. Tsibizova, T. Yu. Mentoring as an Element of the Teacher's Work Methodology in the System of Higher Professional Education / T. Yu. Tsibizova, O. M. Augustan, D. A. Sergeev, S. A. Mardanov. – Online // Modern Problems of Science and Education. – 2017. – №. 4. – URL: <https://science-education.Ru/article/view?id=26646> (accessed: 27.03.2013).

173. Volonino, V. Promoting Research-Based Practices Through Inclusion? / V. Volonino, N. Zigmond. – Online // TheoryIntoPractice. – 2007. – Vol. 46, iss. 4. – P. 291-300. – URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593873> (accessed: 27.03.2013).

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ДОУ	Дошкольное образовательное учреждение
ИО	Инклюзивное образование
КемГУ	Кемеровский государственный университет
НГПУ	Новосибирский государственный педагогический университет
ОВЗ	Ограничение возможности здоровья
ООН	Организация Объединенных Наций
ООП	Особые образовательные потребности
ОПОП	Основная профессиональная образовательная программа
ПО	Педагогическое образование
РФ	Российская Федерация
СДО	Специальное дефектологическое образование
ФГБОУ ВО	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
ФГОС	Федеральный государственный образовательный стандарт

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Наименование	Номер страницы
Таблица 1 – Дефиниции понятия «готовность к профессиональной деятельности» у разных авторов	22
Таблица 2 – Дефиниции понятия «готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании» у разных авторов	30
Таблица 3 – Диагностический инструментарий выявления уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	61
Таблица 4 – Уровневые характеристики критериев готовности по показателям	63
Таблица 5 – Результат диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на начало исследования (мотивационно-ценностный критерий)	65
Таблица 6 – Результат диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на начало исследования (деятельностный критерий)	66
Таблица 7 – Результат диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на начало исследования (эмоционально-волевой критерий)	67
Таблица 8 – Данные исследования уровней готовности будущих педагогов 2018 года набора	69
Таблица 9 – Скорректированное содержание практик обязательной и вариативной части учебного плана по программе бакалавриата по двум направлениям	74
Таблица 10 – Контент-анализ содержания понятий «менторинг»	85
Таблица 11 – Результат диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (мотивационно-ценностный критерий) до и после реализации педагогических условий	106
Таблица 12 – Уровень готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (деятельностный критерий) до и после реализации педагогических условий	108
Таблица 13 – Результат диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (эмоционально-волевой критерий) до и после реализации педагогических условий	111
Таблица 14 – Сравнительные показатели результатов обоих годов обучения до и после внедрения педагогических условий	115

Рисунок 1 – Педагогическая модель формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	48
Рисунок 2 – Показатели (%) уровней готовности будущих педагогов (2019г.набора) к профессиональной деятельности в инклюзивном образования на начало исследования	68
Рисунок 3 – Показатели (%) уровней готовности будущих педагогов (2018г.набора) к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании на начало исследования по трем критериям	70
Рисунок 4 – Схематичное представление педагогических условий результативности педагогической модели формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	82
Рисунок 5 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Отношение к проблемам ИО, степень стремления реализовывать ценности профессии» до и после реализации педагогических условий	107
Рисунок 6 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Отношение к профессиональной деятельности» до и после реализации педагогических условий	107
Рисунок 7 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Наличие профессионально-важных качеств» до и после реализации педагогических условий	109
Рисунок 8 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Готовность к решению педагогических задач» до и после реализации педагогических условий	110
Рисунок 9 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Наличие коммуникативных умений и навыков» до и после реализации педагогических условий	110
Рисунок 10 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Умение контролировать эмоциональные реакции» до и после реализации педагогических условий	112
Рисунок 11 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Уровень развития волевой саморегуляции» до и после реализации педагогических условий	113
Рисунок 12 – Уровень готовности будущих педагогов по показателю «Наличие профессионально-волевой направленности» до и после реализации педагогических условий	113

ПРИЛОЖЕНИЯ

Некоторые аспекты из программы по дисциплине «Теория и практика инклюзивного образования»

1. Цель и задачи практикума.

Цель: формирование теоретической и практической профессиональной готовности студентов к реализации норм, принципов и функций педагогической этики в меняющихся условиях современного инклюзивного образования; развитие профессионального сознания студентов в области понимания морально-нравственных основ психолого-педагогической деятельности, а также формирование ценностного отношения к психолого-педагогическим закономерностям процесса обучения в инклюзивном образовании.

Задачи:

1. Формировать у студентов систему знаний о толерантном отношении и педагогической этике, характеризующих нравственные основы профессионального труда учителя и отношений, складывающихся у педагога с учащимися, коллегами и родительской ответственностью.

2. Дать представления об инклюзивном образовании как важном социокультурном феномене общего и специального образования.

3. Повысить личностную мотивацию студентов к преобразованию профессиональной педагогической деятельности в направлении реализации принципов инклюзивного образования.

4. Выработать умения и навыки самостоятельной работы со специальной педагогической литературой, с первоисточниками, умения решать педагогические задачи (педагогические ситуации).

5. Способствовать освоению знаний классических основ педагогической теории и инклюзивного образования в сочетании с инновационными достижениями науки и практики.

6. Рассмотреть принципы, методы и формы организации педагогического процесса на основе обобщения педагогического опыта, особенности педагогической деятельности с целью повышения уровня педагогической и нравственно-этической культуры будущих учителей.

7. Создать научную основу для регулирования нравственных отношений в образовательной среде.

2. Планируемые результаты обучения по дисциплине (учебному курсу), соотнесенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы (таблица А.1):

Таблица А.1 Планируемые результаты обучения

Формируемые и контролируемые компетенции	Планируемые результаты обучения
понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8)	Знать: специфику профессиональных отношений между участниками образовательного процесса, основные этические правила, нормы и требования делового и межличностного этикета, возможности повышения профессиональной компетентности;
	Уметь: осознавать свое профессиональное поведение и прогнозировать его последствия, качественно выполнять профессиональные задачи, применять этические принципы к конкретным профессиональным ситуациям педагогической деятельности;
	Владеть: способами анализа и прогнозирования профессионально-этических ситуаций.
контролировать стабильность своего эмоционального состояния во	Знать: методы и приёмы регуляции эмоциональных состояний при работе с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями

взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-35)	Уметь: контролировать стабильность своего эмоционального состояния при работе с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями
	Владеть: способами самоконтроля за своим психоэмоциональным состоянием в условиях взаимодействия с «особыми» детьми и членами их семей
взаимодействовать с педагогическими работниками общеобразовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности (ПК-37)	Знать: основы деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в образовательном учреждении
	Уметь: работать в команде специалистов разного профиля по созданию условий медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ
	Владеть: эффективными методами и приемами взаимодействия со всеми субъектами образовательно-воспитательного процесса

Место дисциплины в структуре образовательной программы: программа дисциплины разработана в соответствии с ФГОС ВО по направлениям подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование и 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденным приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 г. №123. Эта дисциплина знакомит будущих педагогов специального (дефектологического) образования, которые знакомы с особенностями детей с ОВЗ, с усложнением образовательной и социальной среды, предполагающей полное включение особого обучающегося в общеобразовательную среду, полезное для таких детей, а также знакомство с технологиями и методиками работы с нормотипичными обучающимися. А студентов по направлению педагогическое образование знакомит с особенностями детей с ОВЗ, с методиками и технологиями работы с ними.

Дисциплина относится к части, формируемой участниками образовательных отношений блока 1 «Дисциплины» учебного плана образовательной программы, изучается в 7 семестре. Трудоемкость дисциплины: 3 ЗЕ / 108 часов, в том числе 32 часа - контактная работа с преподавателем, 76 часов - самостоятельная работа

Цель дисциплины – формирование у студентов теоретических основ и практических механизмов построения инклюзивной образовательной среды, а также компетенций, обеспечивающих решение задач сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ребенка-инвалида, педагога, семьи в инклюзивном образовании.

Представим некоторые моменты учебной программы дисциплины «Теория и практика инклюзивного образования»:

Содержание разделов и тем дисциплины

Тема 1. Инклюзивное образование в России.

Направления и парадигмы развития Понятие инклюзии, ее задачи и цели. Трудности и условия развития инклюзивного образования. Преимущества интеграционной системы для личностного и когнитивного развития как для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями, так и детей без подобных ограничений. Актуальность внедрения инклюзивного образования в педагогическую практику. Философские и культурологические основы инклюзивного образования. Социально-психологические основы инклюзивного образования.

Тема 2. Методы и технологии дифференциальных диагностик в инклюзивном пространстве образовательного учреждения

Концепции инклюзивного образования, теории обучения и воспитания, принципы инклюзивного образования, своеобразие методов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Виды инклюзивного образования. Формы инклюзивного образования детей. Внешние и внутренние условия процесса инклюзии. Понятие диагностики, ее значение. Система психолого-медико-педагогического выявления, отбора детей с ОВЗ.

Диагностическая деятельность педагогов в процессе инклюзивного образования. Методы и приемы диагностики нарушений психофизического развития. Понятие консилиума. Особенности деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения (структура, задачи, содержание).

Тема 3. Методы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном учреждении.

Психолого-педагогические условия инклюзивного образования. Организационные условия инклюзивного образования. Понятие и сущность дифференцированного образования. Сравнительная характеристика инклюзивного и дифференцированного образования

Тема 4. Организация деятельности специалистов в образовательном учреждении

Специфика программы коррекционно-развивающего обучения для детей с нарушениями речи (цели, задачи, разделы и т.д.), специфика программы коррекционно-развивающего обучения для детей с нарушениями слуха, (цели, задачи, разделы и т.д.), специфика программы коррекционно-развивающего обучения для детей с нарушениями зрения (цели, задачи, разделы и т.д.), специфика программы коррекционно-развивающего обучения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (цели, задачи, разделы и т.д.), специфика программы коррекционно-развивающего обучения для детей с нарушениями ЭВС и поведения (цели, задачи, разделы и т.д.).

Понятие «обучаемость». Характеристика контингента школьников с «пониженной обучаемостью». Условия благоприятного психического развития школьников с пониженной обучаемостью

Тема 5. Работа с семьей ребенка, находящегося в условиях инклюзивного образовательного учреждения

Субъекты инклюзивного образования (дети с ОВЗ, нормально развивающиеся дети, родители детей в норме и патологии, специалисты образовательного процесса и т.п.). Специфика организации и содержания комплексного взаимодействия каждого из субъектов инклюзивного образования

Таблица А2 – Содержание работ по дисциплине

Содержание работы	Виды и формы работы, час				Всего часов
	Контактная работа			Сам. раб	
	Лекции	Лабор	Практичн		
Тема 1. Инклюзивное образование в России.	4		4	18	26
Тема 2. Методы и технологии дифференциальных диагностик в инклюзивном пространстве образовательного учреждения	2		6	16	24
Тема 3. Методы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном учреждении	2		4	18	26
Тема 4. Организация деятельности специалистов в образовательном учреждении	2		4	12	16
Тема 5. Работа с семьей ребенка, находящегося в условиях инклюзивного образовательного учреждения	2		2	12	16
Контроль: зачет с оценкой					
Итого по дисциплине	12		20	76	108

3.Содержание практикума.

Практическое занятие №1.

Тема: «Этические и правовые аспекты инклюзивного образования»

Цель занятия: -формирование способности студентов толерантно воспринимать этнические, социальные, конфессиональные и культурные различия (ПК-6).

Содержание: Этические основания инклюзивного образования: культурологические аспекты, развитие концепции, гуманистическое содержание, принципы инклюзивного образования. Барьеры на пути инклюзии.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1.Изучите учебную литературу по теме «Этические и правовые аспекты инклюзивного образования», используя приемы технологии развития критического мышления.

2.Выпишите из изученного материала основные понятия инклюзивного образования.

3.Посмотрите видеоматериал к занятию, составьте ПОПС-формулу «Возможности и перспективы инклюзивного образования в России».

4.Напишите рецензию на научную статью (по выбору) по теме: «Актуальные проблемы развития инклюзивного образования в России».

5.Задание в группах: разработать проект мер по решению актуальных проблем развития инклюзивного образования в России.

6.Подготовьтесь к дебатам «Принципы инклюзивного образования: за и против».

Ход занятия (2ч.):

1.Терминологический диктант. Необходимо устно обосновать выбор тех формулировок, которые студенты считают наиболее точными.

2.Мозговой штурм.

Обсуждаемые вопросы:

-Как вы понимаете, что такое инклюзивная школа?

-Этапы становления инклюзивного образования.

-Готово ли наше общество к инклюзии?

-Барьеры на пути становления инклюзивного образования.

3.Презентация групповых проектов по преодолению барьеров на пути инклюзии.

4.Принципы инклюзивного образования: общесистемные и специфические. Дебаты «Принципы инклюзивного образования: за и против».

Практическое занятие №2.

Тема: Особые образовательные потребности детей с ОВЗ.

Цель занятия: формирование способности студентов организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПК-32);

формирование способности осуществлять сбор и первичную обработку информации по истории развития и заболевания детей с ОВЗ (ПК-34).

Содержание: Международные правовые документы о правах и свободах человека. Международные правовые документы в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Понятие «дети с ОВЗ», «дети с особыми образовательными потребностями». Типология нарушений.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1.Проанализируйте нормативные документы, регламентирующие содержание инклюзивного образования (три документа на выбор).

2.Изучите учебную литературу по теме «Особые образовательные потребности детей с ОВЗ», используя приемы технологии развития критического мышления.

3.Посмотрите вебинар на тему «Обучение детей с особыми образовательными потребностями».

4.Задание в группах: подготовить презентацию «Особые дети в обычном мире» по различным видам нарушений в развитии (речевые, ЗПР, слуха, зрения, двигательные, интеллектуальные, РДА).

Ход занятия (2ч.):

1.Коллективное заполнение таблицы на основе анализа нормативных документов, регламентирующих содержание инклюзивного образования (таблица Б.2):

Таблица А.3 Анализ нормативных документов

№ п\п	Наименование документа	Дата принятия	Где и кем принят	Основная направленность

2.«Круглый стол» по вопросу: «Дифференцированное, интегрированное и инклюзивное образование детей с ОВЗ: возможности и недостатки».

3.Представление презентаций.

4.Решение ситуационных задач по организации работы с детьми с различными типами нарушенного развития.

Практическое занятие №3.

Тема: Современные модели инклюзивного образования. Цель занятия: формирование способность студентов организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПК-32).

Содержание: Организационные и психолого-педагогические условия, обеспечивающие обучение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании. Вариативные модели инклюзивного образования детей с ОВЗ. Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1.Изучите учебную литературу по теме, используя приемы технологии развития критического мышления.

2.Посмотрите презентацию «Модели инклюзивного образования». Составьте синквейн на тему «инклюзия».

3.На основе концепции специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья сравнить четыре варианта образовательных стандартов для детей с ОВЗ. (http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=663) заполнить таблицу Б.3:

Таблица А.4 Четыре варианта образовательных стандартов для детей с ОВЗ

Вариант СФГОС	Уровень получаемого образования	Сроки получения образования	Особые условия получения образования	Соотношение академического компонента образования и области развития жизненной компетенции
Первый вариант				
Второй вариант				
Третий вариант				
Четвертый вариант				

Ход занятия (2ч):

1.Вопросы для коллективного обсуждения:

- Характеристику понятий «дети с ОВЗ», «лица с особыми образовательными потребностями», «интеграция», «инклюзивное образование», «полная, неполная и частичная инклюзия».

- Тенденции развития системы специального образования в России и их влияние на проблему социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

- Современная система специальных образовательных услуг.

2. «Круглый стол» на тему «Достоинства и недостатки специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья».

3. Анализ методических рекомендаций по специальной адаптации содержания образования в рамках реализации СФГОС с применением технологии BYOD.

Практическое занятие №4.

Тема: Педагог в инклюзивном образовании.

Цель занятия:

- формирование способности студентов контролировать свое эмоциональное состояние во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-35);

- формирование способности собирать и готовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на ПМПК образовательной организации (ПК-38).

Содержание: Личность педагога инклюзивного образования. Педагогическая толерантность. Проблемы эмоционального принятия ребенка с ОВЗ. Нравственный смысл вопроса о профессиональной пригодности. Соответствие педагога требованиям инклюзивной школы. Необходимость постоянного самосовершенствования учителя. Специфика деятельности педагога в инклюзивном образовании.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме с использованием приемов технологии развития критического мышления.

2. Посмотрите вебинары ««Самообразование как необходимое условие повышения профессиональной компетентности педагога», «Пути повышения профессиональной компетентности педагога» (один на выбор).

3. Составьте модель личности педагога инклюзивного образования.

4. Проведите самодиагностику личностных качеств по предложенным методикам.

5. Напишите эссе на тему: «Смогу ли я сделать это?».

6. Подберите упражнения на развитие толерантности и эмпатии.

Ход занятия (2ч):

1. Вопросы для «круглого» стола:

- Иерархия профессионально значимых качеств личности педагога.

- Профессиональные ценности педагога инклюзивного образования.

- Афиширование: представление студентами модели личности педагога инклюзивного образования.

- Составление кластера «Нравственные качества специалистов, участвующих в инклюзивном образовании».

2. Составление плана саморазвития будущего педагога инклюзивного образования.

3. Коучинг-сессия «Профессионально важные качества педагога инклюзивного образования».

Практическое занятие №5.

Тема: Культура инклюзии: общение и этикет.

Цель занятия: формирование способности студентов контролировать свое эмоциональное состояние во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-35);

формирование способности студентов осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития (ПК-36).

Содержание: Коммуникативная компетентность педагога ИО. Стереотипы и барьеры в общении. Культура инклюзии: общение и этикет. Толерантная терминология. Этика взаимоотношений с людьми с ОВЗ и членами их семьи.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме с использованием приемов технологии развития критического мышления.

2. Напишите рецензию на статью Е.В. Богдановой «Этика общения с людьми с ОВЗ» и Красновой Н.А. «Коммуникативная компетентность педагога как составляющая успешной профессиональной деятельности при сопровождении инклюзивного образования».

3. Задания в группах: разработайте инструкцию по этике общения с людьми с ОВЗ в зависимости от вида нарушения.

4. Посмотрите вебинар «Формирование психолого-педагогической культуры родителей через многообразные формы обучения и просвещения». Подготовьте реферат на тему: «Формы и содержание работы с родителями в условиях ОВЗ».

Ход занятия (2ч):

1. Вопросы для коллективного обсуждения:

- Нравственные основания общения.
- Роль моральных принципов и норм в общении.
- Профессионально-педагогическое общение учителя в инклюзивных условиях.

2. Деловая игра «Мы общаемся – мы все разные».

Практическое занятие №6.

Тема: «Уроки доброты» как средство популяризации инклюзивного образования.

Цель занятия: формирование способности студентов контролировать свое эмоциональное состояние во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-35);

формирование способности студентов осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития (ПК-36)

Содержание: «Уроки доброты» в системе образования. Примерная структура и содержание урока. Методические рекомендации по проведению уроков понимания инвалидности. Виды тренинговых упражнения для «уроков доброты».

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме с использованием приемов технологии развития критического мышления.

2. Посмотрите учебный фильм «Уроки доброты» для учащихся 1-4 классов.

3. Составьте кейс «Приемы формирования эмпатийных и толерантных отношений к ребенку с особыми образовательными потребностями».

Ход занятия (2ч):

1. Вопросы для коллективного обсуждения:

- Каково ваше отношение к проведению уроков понимания инвалидности?
- Каковы цель и задачи таких уроков?
- Для кого предназначены эти уроки?
- Какова примерная структура «уроков доброты»?

2. Педагогическая мастерская: «Разработка технологической

Практическое занятие №7.

Тема: Социальная поддержка как ресурс психологической устойчивости в ситуации инвалидности.

Цель: формирование способности эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками общеобразовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности (ПК-37).

Содержание: Сущность понятий «социальная поддержка», «психологическая устойчивость». Четыре основных типа приспособления человека с ОВЗ к ситуации инвалидности. Цели, задачи, виды, источники и критерии полезности поддержки.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Ознакомьтесь с презентацией и рефератом по теме занятия.

2. Напишите рецензию на статью Силантьевой Т.А. «Особенности использования социальной поддержки в ситуации ограниченных возможностей здоровья».

3. Посмотрите видеоматериал к занятию. Задание в группах: разработать учебные проекты на темы: «Биржа труда для людей с инвалидностью», «Виды спорта, которыми могут заниматься люди с инвалидностью», «Творчество людей с инвалидностью».

Ход занятия (2ч):

1. Дискуссия о роли социальной поддержки лиц с ОВЗ для повышения их психологической устойчивости и ускорения процесса адаптации к ситуации инвалидности.

2. Составление кластера «Источники социальной поддержки».

3. Представление проектов студентами.

4. Тренинг толерантности.

Практическое занятие №8.

Тема: Педагогические технологии организации инклюзивного образования.

Цель занятия: формирование способностей студентов организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПК-32);

формирование готовности студентов применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-33).

Содержание: Современные педагогические технологии в инклюзивном образовании. Особенности применения интерактивных технологий (кейс-метод, портфолио) в ИО. Технология психологического сопровождения социализации, адаптации, коррекции в ИО. Требования к режиму организации урока в инклюзивном классе.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме с использованием приемов технологии развития критического мышления.

2. Сформулируйте основные принципы и задачи коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

3. Посмотрите вебинары «Проектная технология -дополнительный ресурс реализации системно-деятельностного подхода в обучении и воспитании», «Игровые образовательные технологии и их значение в процессе обучения», «Технология дифференцированного обучения в условиях реализации ФГОС» (один на выбор).

4. Групповое задание: подготовить доклад с применением презентационного метода о специфике использования современных образовательных технологий в инклюзивном классе.

Ход занятия (2ч):

1. Коллективное обсуждение: разработка требований к режиму организации урока в инклюзивном классе.

2. Презентация студенческих работ о современных инклюзивных образовательных технологиях.

3. Педагогическая мастерская: «Инклюзивный класс: технология организации учебно-воспитательного процесса».

Практическое занятие №9.

Тема: Построение инклюзивной культуры образовательной организации.

Цель занятия: формирование способности эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками общеобразовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности (ПК-37).

Содержание: Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы. Взаимодействие субъектов образовательной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Тьюторство. Индивидуальная образовательная программа.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме с использованием приемов технологии развития критического мышления.

2. Заполните таблицу А.5:

Таблица А.5 Деятельность ПМПК образовательных учреждений по развитию инклюзивной практики

Содержание деятельности консилиума	
Задачи ПМПК	
Состав ПМПК	
Виды деятельности	

3. Посмотрите вебинар «Тьюторское сопровождение как эффективная форма индивидуализации работы с обучающимися». Составьте кластер «Основные принципы и функции тьюторской деятельности».

4. Напишите рецензию на статью Е.А.Иванцовой «Рекомендации по проектированию индивидуальной общеобразовательной программы для учащихся с ОВЗ».

5. Групповое задание: подготовить презентацию технических средств обучения для разных категорий детей с нарушениями в развитии, обзор Интернет-ресурсов для образования лиц с ОВЗ, обзор средств дистанционного образования детей с ОВЗ.

Ход занятия (2ч):

1. Вопросы для коллективного обсуждения.

- Охарактеризуйте технологическую модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы.

- Роль педагога-тьютора в решении вопросов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании.

2. Выступление студентов с презентациями.

3. Практическое задание в группах «Разработка индивидуальной образовательной траектории учащегося».

4. Рефлексия по итогам прохождения практикума. Заполнение карты индивидуальных затруднений учителя. Сторителлинг (сочинение познавательной сказки о положительном эффекте инклюзивного образования).

4. Критерии оценивания учебной деятельности студентов.

4.1 Критерии оценки участия в дебатах, «мозговом штурме», «круглом столе» и т.п.

5 – активное участие в обсуждении, приводит аргументированные данные, полная содержательная информация;

4 – активное участие, но затрудняется обосновать свой ответ, имеются некоторые замечания по содержанию сообщения;

3 – участие периодическое, сообщение недостаточно полное, не раскрывает суть содержания;

2 – участие эпизодическое, затрудняется привести аргументы, информация неполная, сжатая;

1 – однократное участие, вопрос раскрыт поверхностно, информация скудная;

0 – задание не выполнено.

4.2 Критерии оценки презентации.

5 – презентация сделана ярко и содержательно;

4 – в презентации имеются замечания по оформлению;

3 – в презентации нет интересных примеров;

2 – информация однообразная, иллюстраций недостаточно;

1 – информация скудная, иллюстрации непривлекательны;

0 – задание не выполнено.

4.3 Критерии оценки решения контекстных задач.

5 – задание выполнено полностью, все задачи решены;

4 – задание выполнено, но имеются незначительные замечания;

3-1 – задание выполнено частично, не все задачи решены;

0 задание не выполнено.

4.4 Критерии оценки заполнения таблицы.

- 5 – информация раскрыта полно, содержательно;
- 4 – имеются недочеты в содержании;
- 3 – содержание раскрыто недостаточно полно;
- 2 – информация сжатая, нет содержательного описания;
- 1 – содержание раскрыто односторонне;
- 0 задание не выполнено.

4.5 Критерии участия в деловой игре, тренинге.

5 – симитированы условия осуществления педагогической деятельности; смоделированы типичные, актуальные для участников игры ситуации с целью тренировки в педагогическом общении; выдержан сценарий игры, четко распределены ролевые задания;

4-3 – достоверно симитированы условия осуществления педагогической деятельности; смоделированы типичные, актуальные для участников игры ситуации с целью тренировки в педагогическом общении; но имеются нарушения хода игры;

2-1 – не достаточно достоверно симитированы условия осуществления педагогической деятельности; смоделированы типичные, актуальные для участников игры ситуации с целью тренировки в педагогическом общении; имеются серьезные нарушения хода игры;

0 – в игре не участвовал.

4.6 Критерии оценки выполнения проекта.

За каждый пункт присваивается 1 балл.

наличие плана;

интересное оформление;

соответствие теме;

наличие оригинальных находок;

полнота раскрытия темы;

логичное изложение материала;

правильность речи на защите;

степень владения материалом.

5 – 7-8 баллов;

4 – 5-6 баллов;

3 – 3-4 балла;

2 – 1-2 балла;

0 задание не выполнено.

4.7 Критерии оценки доклада.

5 раскрыта сущность проблемы, проявляется самостоятельность в подборе фактического материала, умение приводить примеры из реальной практики, освещены все аспекты вопроса. Выступление студента соответствует требованиям логики. Четкое вычленение излагаемой проблемы, ее точная формулировка, неукоснительная последовательность аргументации.

4-3 в выступлении допускаются неточности в раскрытии сущности проблемы. Затрудняется приводить примеры из реальной практики, недостаточно освещены все аспекты вопроса. Выступление студента соответствует требованиям логики, но нет четкого вычленения излагаемой проблемы, ее формулировки.

2-1 затрудняется приводить примеры из реальной практики, недостаточно освещены все аспекты вопроса. В выступлении студента наблюдается нарушение логики, нет четкого вычленения излагаемой проблемы, ее формулировки. Выступление сжато и требует завершения;

0 – задание не выполнено.

**ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ:
«ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС»**

АВТОР КУРСА: Грибукова Оксана Геннадьевна ст. преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»

ЦЕЛЬ: программы «Теория и практика инклюзивного образования в образовательной организации в условиях реализации ФГОС» – создать эффективный механизм выполнения требований государственного стандарта, нацеленных на внедрение инклюзивного образования в образовательной организации.

ЗАДАЧИ: 1. Выделить методы формирования умения педагогов самостоятельно вести образовательную деятельность, оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения в инклюзивном образовании.

2. Охарактеризовать возможности педагогов самостоятельно вести образовательную деятельность и принимать решения в инклюзивном образовании, исходя из личных и общественных потребностей.

3. Предоставить педагогам возможность для реализации умения самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать учебную и внеучебную деятельность в инклюзивном образовании;

4. Создать условия для формирования мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики в инклюзивном образовании

КАТЕГОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ Специалисты системы образования: учителя школ, преподаватели СПО, ВПО, педагоги ДПО, студенты ВУЗов, ППС ВУЗов.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА: промежуточная аттестация в форме тестов, самостоятельной работы; итоговое тестирование.

ФОРМА ОБУЧЕНИЯ: Заочная. В процессе обучения применяются исключительно дистанционные образовательные технологии и электронное обучение.

ПРОГНОЗИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ: в результате изучения дисциплины слушатель должен:

Знать:

- концептуальные основы инклюзивного образования;
- методологию инклюзивного образования;
- основные формы проведения занятий при инклюзивном образовании в образовательной организации.

Уметь:

- ориентироваться в методах инклюзивного образования;
- использовать полученные знания для успешной организации профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС;
- применять методику проведения занятий при инклюзивном образовании.

Владеть:

- приемами практической деятельности в профессиональной сфере для организации учебной работы в соответствии с требованиями ФГОС;
- методами инклюзивного образования;
- методикой организации работы в сфере учебной составляющей инклюзивного образования в процессе реализации задач ФГОС

ВЫДАВАЕМЫЙ ДОКУМЕНТ

По окончании курса учитель получает печатное удостоверение о повышении квалификации установленного образца. Удостоверение высылается учителю Почтой России (доставка бесплатна).

Аннотация курса

В современном обществе огромную роль играет информация, с каждым годом объем которой неуклонно возрастает. В соответствии с требованиями ФГОС нового поколения и задачами формирования мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, создан курс повышения квалификации педагогических работников «Теория и практика инклюзивного образования в образовательной организации в условиях реализации ФГОС». Целью курса является формирование у обучающихся компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в процессе внедрения инклюзивного образования.

Учебный план 108 часов

Наименование разделов, модулей, тем	Всего часов	Лекции	Самостоятельная работа	Практическая работа	Кол-во часов контроля	Тип контроля
Модуль 1. Инклюзивный подход к образованию в России	21	8	8	3	2	Тест
Модуль 2. Психологическая и профессиональная подготовка преподавателя к инклюзивному образованию	32	4	16	10	2	Тест
Модуль 3. Формы и средства инклюзивного образования	34	8	14	10	2	Тест
Модуль 4. Закрепление пройденного материала	19		10	5	4	Сам. работа
Итоговая аттестация	2				2	Тест
Итого часов	108	20	48	28	12	Итоговая аттестация

Предусмотрена возможность ускоренного обучения по индивидуальному графику. Срок обучения по программе 108 часов - от 3 недель до 4 месяцев.

Выдаваемый документ: По окончании обучения слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации установленного образца (доставка бесплатна).

Форма обучения Заочная. В процессе обучения применяются исключительно дистанционные образовательные технологии и электронное обучение.

Ознакомиться со стандартами и учебными планами бакалавриата, магистратуры, переподготовки и переквалификации преподавателей можно на сайте ФГБОУ ВО «НГПУ» <https://nspu.ru>

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Некоторые рекомендации по адаптации обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной организации.

Требования к учебникам (книгам):

- Обеспечить альтернативными учебниками, похожими по содержанию, но более легкими для прочтения (для коррекционных школ).
- Обеспечить по возможности аудиозапись текста учебника, чтобы учащийся мог слушать материал и следить за текстом.
- Материал для чтения должен быть комфортным для учащегося.
- Учитель может выделять маркером отдельные части текста для ознакомления учащегося с содержанием.
- Возможно использование карточек для конспектирования ключевых тем.
- Тексты для чтения не должны содержать непонятных слов и словосочетаний, метафор.
- Желателен текст с иллюстрациями.
- Перед чтением текста познакомьте учащегося с последующим заданием, которое он будет выполнять.
- Разделять текст на небольшие смысловые части.
- В тесте должна быть зафиксирована только основная мысль.
- При выполнении заданий по тексту ученик должен иметь возможность пользоваться содержанием.
- Вопросы и задания по тексту должны быть конкретными, четкими, на понимание фактической информации.

Рекомендации к планированию работы в классе

- Начинать урок лучше с заданий, которые тренируют память, внимание.
- Сложные задания использовать только в середине урока.
- Чередовать задания, связанные с обучением, и задания, имеющие только коррекционную направленность (зрительная гимнастика, использование заданий на развитие мелкой моторики руки, развитие восприятия и мышления).
- Использовать сюрпризные, игровые моменты, моменты соревнования, интриги, мини – игры (т.е. ту деятельность, которая затрагивает эмоции детей и связывает знания с жизнью).
- Упрощать задания для учащегося с ОВЗ, делая акцент на основные идеи.
- Заменять письменные задания альтернативными. Например, ученик диктует ответы на телефон.
- Предлагать задания на выбор по содержанию, форме выполнения.
- Прописывать индивидуальные цели и задачи для учащихся с ОВЗ.
- Предусмотреть выполнение заданий учеником на компьютере.
- Уменьшать объем выполняемой учеником работы.
- Предусмотреть работу в парах, в группах.
- Изменять правила, которые ущемляют права учащегося с ОВЗ.
- Предлагать четкие алгоритмы для работы.
- Использовать знаковые символы для ориентации учащихся в выполнении заданий, планировании действий.
- Предусмотреть в ходе урока смену деятельности учащихся, чередование активной работы с отдыхом.
- Ученик должен иметь возможность выйти из класса и побыть в «спокойной зоне», если он находится в состоянии стресса.

- Обязательное использование наглядных средств.
- В классе и на парте ребенка не должно быть предметов, способных отвлечь его от работы.

- Вместо сочинений и изложений предлагать записать ответы на прописанные учителем вопросы.

- Задание, записанное на доске, должно дублироваться в распечатке для ребенка.
- Избегать давать задание на переписывание.
- Научить пользоваться калькулятором и использовать его на уроках математики.

Рекомендации к формулировкам заданий

- Поэтапное разъяснение заданий и последовательное (по плану) их выполнение.
- Подготовка (предупреждение) учащихся к перемене вида деятельности.
- Чередование занятий и физкультурных пауз.
- Предоставление дополнительного времени для завершения задания, для сдачи домашнего задания.

- Письменные задания (при овладении соответствующими навыками) предпочтительны для обучающихся, испытывающих трудности в обучении. Таким ученикам (по их желанию) можно предоставить возможность представить выполненное задание сначала в малой группе, прежде чем выступить перед всем классом.

- Обеспечение учащихся печатными копиями заданий, написанных на доске.
- Разрешение использовать диктофон для записи ответов учащимися.
- Распределение учащихся по парам для выполнения проектов, чтобы один из учеников мог подать пример другому, помочь в выполнении заданий.
- Задание должно быть сформулировано как в устном, так и в письменном виде.
- Задание должно быть кратким, конкретным, одним глаголом.
- Просите ученика повторить задание.
- Задание можно формулировать в несколько этапов.
- При формулировании заданий покажите конечный продукт (законченный текст, решение математической задачи...)
- Формулируя задание, стойте рядом с учащимся.
- Давать ученику возможность закончить начатое задание.

Оценивание

- Старайтесь отмечать хорошее поведение учащегося, а не плохое.
- Не обращайте внимание на не очень серьезные нарушения дисциплины.
- Будьте готовы к тому, что поведение учащегося может быть связано с приемом медикаментов.

- Придумайте какое-то «особое» слово, после произнесения вами которого ребенок поймет, что поступает не должным образом.

- Используйте промежуточную оценку, чтобы отразить прогресс.
- Разрешайте учащемуся переписывать работу, чтобы получить лучшую отметку (в дальнейшем учитывать отметку за переделанную работу).

О проведении тестирования, контрольных работ:

- Проведение тестов в помещении без внешних раздражителей (изолированно).
- Использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями (например, оценка правописания отдельно от содержания работы).
- Разрешение переделать задание, с которым ребенок не справился. Оценка переделанных работ.
- Чтение тестовых материалов учащимся и разрешение устных ответов.
- Разграничение тестов на секции по сходным проблемам; использование тестов множественного выбора, верного/неверного ответа.
- Разрешение учащимся выбрать и выполнить индивидуальный проект в качестве альтернативы тесту.

- Обеспечение напечатанными учебными материалами (схемы, графики, таблица умножения).
- Разрешение выполнить тест дома или с использованием учебников.
- Предоставление возможных ответов для заданий с пропущенными словами; написание первой буквы пропущенного слова.
- Разрешение использовать калькулятор; обеспечение каждого ученика визуальным числовым рядом.
- Размещение малого количества заданий на одном листе (например, от 4 до 6 заданий на странице);
- Использование линейки во время чтения для его облегчения (чтобы строчки не «скакали»).

Примерный список книг и видеофильмов для рефлексии у студентов

Таблица Г.1 Список книг и видеофильмов для рефлексии у студентов

Нарушение слуха 1. «Услышь меня!» д/ф 2. Менди (Великобритания, 1952) 3. «Сотворившая чудо» (США, 1964) 4. Тьма. Последняя надежда (Индия, 2004) 5. «Двое» (СССР, 1965) 6. «CODA»(США. 2021) 7. Книга Л.А.Банниковой «По обе стороны стеклянной стены» 8. О.Яцунова. «Не такая, как все» (книга). 9. Жилинскене Е.М и другие. «Как мы были мамами глухих детей» (книга) 10. Крайнин. Крайнина «Человек не слышит» 11. Базоев. Палёный «Человек из мира тишины» (книга) 12. Скороходова О.И. «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» 13. Суворов А.В. Любая книга... 14. Самощенко И.В. "Глухой ребенок: Воспитание и обучение: Опыт матери и сурдопедагога". М.: 000 «Издательство АСТ»; Донецк: «Сталкер», 2003. 15.У.Гибсон «Сотворившая чудо» 16.Х.Келлер «История моей жизни» 17. Моррис Глейцман. Болтушка (книга) 18. Карсон Маккаллера. Сердце – одинокий охотник 19. Я. Вишневский. Одиночество в сети 20. Дети тишины
Нарушение зрения 1. «Танцующая в темноте» 2. «Сильнее» 3. «Несмотря ни на что» 4. «Огни большого города» (фильм. Ч.Чаплина) 5. В.Короленко «Слепой музыкант»(книга) 6. В.Васкевич «Путешествие без границ»(книга)
Нарушение речи 1. «Король говорит» 2. «Звёздочки на земле» 3. Моррис Глейцман. Болтушка (книга) 4. Бланка Бускетс. Свитер (книга)
Нарушение опорно-двигательного аппарата 1. «А в душе я танцую...» 2. «Сломанная кукла» 3. А.Лиханов « Солнечное затмение»(книга) 4. Н.С.Тушина «Жизнь без рук» (книга) 5. Т.Черемных «Трава, пробившая асфальт» 6. Смирнова И.А. Наш особенный ребенок. Книга для родителей ребенка с ДЦП. Издательство: Каро, 2006, с. 176. 7. Рубен Гальего Гонсалес «Чёрное на белом» (книга) 8. Стефан Цвейг. Нетерпение сердца- фильмы по роману: -Опасная жалость (1979); -Любовь за любовь (2013); -Поцелуй (2022)
Задержка психического развития 1. «Форрест Гамп»

2. «Зелёная миля»
3. Мурашова Е.В. Класс коррекции. М. : Самокат, 2007. – 192 с. (книга, есть и фильм)
Нарушение интеллекта
1. «Я тоже»
2. «Чудо в камере №7»
3. Д.Киз «Цветы для Элджернона» (книга, есть фильм с таким же названием)
4. Ласлоцки Валентина. Мой маленький Будда (книга)
5. Джакомо Маццариол. Мой брат – супергерой
6. Каролина Филпс. Мама, почему у меня синдром Дауна?»
7. Турин, Хмелик. Супер-героиня
8. Моя жизнь с синдромом Дауна.
Расстройства аутистического спектра
1. «Человек дождя»
2. «Восход Меркурия»
3. «Меня зовут Кхан»
4. «Снежный пирог»
5. «Я здесь» д/ф
6. «Клеймо» д/ф
7. «В ауте» д/ф
8. «Я-аутист» д/ф
9. «Люди дождя» д/ф
10. «Дети дождя» д/ф
11. Темпл Грэндин «Отворяя дверь надежды» (книга) и фильм
12. Юханссон Ирис. Особое детство (книга)
13. Донна Уильямс. Никто нигде (книга)
14. Соня Шаталова. Стихи
Нарушение эмоционально-волевой сферы
1. «Жила-была девочка» (СССР, 1944)
2. «Мальш» (США, 1921)
3. Э.Э. Шмидт. «Оскар и Розовая Дама»(книга)
4. Рубен Гальего Гонсалес «Чёрное на белом» (книга)
5. А.Гавальда «35 кило надежды» (книга)
6. Михаил Ингерлейб. Особенные дети. М.: Эксмо, 2010., с. 288
7. Романушко М.С. Карантин. М. : Ассоциация «Духовное возрождение», 2004. - 160 с.
8. Стракан И. Паренек в пузыре. Пер. с англ. Н. М. Демуровой. М.: ОГИ, 2003. – 240 с. – (Мы вместе).
9. Ясина Ирина: Человек с человеческими возможностями. Издательство: Эксмо, 2010, с. 88.
10. М.Беркович. Нестрашный мир
Нарушение поведения
1. «Чучело»
2. «Все умрут, а я останусь»
3. «Класс коррекции»
4. «Класс»
5. «Хористы»
Тяжёлые множественные нарушения в развитии
1. «Как бабочка» д/ф
2. Скороходова О.И. «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир»
3. Суворов А.В. Любая книга...
4. У.Гибсон «Сотворившая чудо»
6. Х.Келлер «История моей жизни»
7. Дневник слепоглухонемого

ОПИСАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ (методики обследования)

МЕТОДИКА 1. Методика изучения отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования (адаптированная методика В. В. Хитрюк)

Инструкция. Вам предстоит ответить на 15 вопросов, каждый из которых характеризует Ваше отношение к феномену инклюзивного образования. Воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить степень Вашего согласия с приведёнными ниже суждениями. Будьте искренни, Вы отвечаете для себя.

0 баллов – не согласен;

1 балл – скорее не согласен, чем согласен;

2 балла – скорее согласен, чем не согласен;

3 балла – согласен.

Тестовый материал к методике:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
7. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.
8. Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности.
9. Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах.
10. Обычные школы должны создать условия для удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка.
11. Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей.
12. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
13. Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка.
14. Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех.
15. Совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Интерпретация результатов:

Таблица Д.1. Интерпретация результатов изучения отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования

Уровень принятия ценностей инклюзивного образования		
Низкий	Средний	Высокий
0-15 баллов	16-30 баллов	31-45 баллов

МЕТОДИКА 2. Определение направленности личности (ориентационная анкета) (Б. Басс)

Цель: определение направленности личности в профессиональной деятельности.

Инструкция. Вам предлагается 27 утверждений.

1. В каждом пункте выберите только один ответ, который лучше всего выражает вашу точку зрения и в наибольшей степени отвечает вашему мнению. Букву, которой обозначен ответ (а, б, в), запишите рядом с номером соответствующего пункта (1-27) под рубрикой «больше всего».

2. Затем из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который дальше всего отстоит от вашей точки зрения, наименее для вас ценен. Букву, которой обозначен ответ, запишите рядом с номером соответствующего пункта, в столбце под рубрикой «меньше всего».

3. Таким образом, в ответе на каждый из пунктов опросника вы получите две буквы, которые и запишите в соответствующие столбцы («больше всего» и «меньше всего»). Остальные ответы нигде не записываются.

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:

- а) одобрения моей работы;
- б) сознания того, что работа сделана хорошо;
- в) сознание того, что меня окружают друзья.

2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:

- а) тренером, который разрабатывает тактику игры;
- б) известным игроком;
- в) выбранным капитаном команды.

3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:

- а) проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход;
- б) вызывает интерес к предмету, так что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;
- в) создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать своё мнение.

4. Мне нравится, когда люди:

- а) радуются выполненной работе;
- б) с удовольствием работают в коллективе;
- в) стремятся выполнить свою работу лучше других.

5. Я хотел бы, чтобы мои друзья:

- а) были отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляются возможности;
- б) были верны и преданы мне;
- в) были умными и интересными людьми.

6. Лучшими друзьями я считаю тех:

- а) с кем складываются хорошие взаимоотношения;
- б) на кого всегда можно положиться;
- в) кто может многого достичь в жизни.

7. Больше всего я не люблю:

- а) когда у меня что-то не получается;
- б) когда портятся отношения с товарищами;
- в) когда меня критикуют.

8. По-моему, хуже всего, когда педагог:

- а) не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними;
- б) вызывает дух соперничества в коллективе;
- в) недостаточно хорошо знает предмет, который преподаёт.

9. В детстве мне больше всего нравилось:

- а) проводить время с друзьями;
- б) ощущение выполненных дел;
- в) когда меня за что-нибудь хвалили.

10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:

- а) добился успеха в жизни;
- б) по-настоящему увлечён своим делом;
- в) отличается дружелюбием и доброжелательностью.

11. В первую очередь школа должна:
- а) научить решать задачи, которые ставит жизнь;
 - б) развивать прежде всего индивидуальные способности ученика;
 - в) воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.
12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:
- а) для общения с друзьями;
 - б) для отдыха и развлечений;
 - в) для своих любимых дел и самообразования.
13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:
- а) работаю с людьми, которые мне симпатичны;
 - б) у меня интересная работа;
 - в) мои усилия хорошо вознаграждаются.
14. Я люблю, когда:
- а) другие люди меня ценят;
 - б) испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы;
 - в) приятно провожу время с друзьями.
15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось, чтобы:
- а) рассказали о каком-либо интересном деле, связанном с учебой, работой, спортом и т.п., в котором мне довелось участвовать;
 - б) написали о моей деятельности;
 - в) обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.
16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:
- а) имеет ко мне индивидуальный подход;
 - б) сумеет вызвать у меня интерес к предмету;
 - в) устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.
17. Для меня нет ничего хуже, чем:
- а) оскорбление личного достоинства;
 - б) неудача при выполнении важного дела;
 - в) потеря друзей.
18. Больше всего я ценю:
- а) успех;
 - б) возможности хорошей совместной работы;
 - в) здравый практичный ум и смекалку.
19. Я не люблю людей, которые:
- а) считают себя хуже других;
 - б) часто ссорятся и конфликтуют;
 - в) возражают против всего нового.
20. Приятно, когда:
- а) работаешь над важным для всех делом;
 - б) имеешь много друзей;
 - в) вызываешь восхищение и всем нравишься.
21. По-моему, в первую очередь руководитель должен быть:
- а) доступным;
 - б) авторитетным;
 - в) требовательным.
22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:
- а) о том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми;
 - б) о жизни знаменитых и интересных людей;
 - в) о последних достижениях науки и техники.
23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы быть:
- а) дирижёром;
 - б) композитором;

в) солистом.

24. Мне бы хотелось:

а) придумать интересный конкурс;

б) победить в конкурсе;

в) организовать конкурс и руководить им.

25. Для меня важнее всего знать:

а) что я хочу сделать;

б) как достичь цели;

в) как организовать людей для достижения цели.

26. Человек должен стремиться к тому, чтобы:

а) другие были им довольны;

б) прежде всего выполнить свою задачу;

в) его не нужно было упрекать за выполненную работу.

27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:

а) в общении с друзьями;

б) просматривая развлекательные фильмы;

в) занимаясь своим любимым делом.

Обработка результатов. В каждом из вопросов ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» – 0, оставшийся не выбранным – 1 балл. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно.

1. **Направленность на себя:** 1а, 2б, 3а, 4в, 5б, 6в, 7в, 8а, 9в, 10а, 11б, 12б, 13в, 14а, 15б, 16а, 17а, 18а, 19а, 20в, 21б, 22б, 23в, 24б, 25а, 26в, 27б.

2. **Направленность на общение:** 1в, 2в, 3в, 4б, 5а, 6а, 7б, 8б, 9а, 10в, 11в, 12а, 13а, 14в, 15в, 16в, 17в, 18б, 19б, 20б, 21а, 22а, 23а, 24в, 25в, 26а, 27а.

3. **Направленность на дело:** 1б, 2а, 3б, 4а, 5в, 6б, 7а, 8в, 9б, 10б, 11а, 12в, 13б, 14б, 15а, 16б, 17б, 18в, 19в, 20а, 21в, 22в, 23б, 24а, 25б, 26б, 27в.

Направленность на себя – ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

Направленность на общение – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

Направленность на дело – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Интерпретация результатов:

Таблица Д.2 Интерпретация результатов определение направленности личности в профессиональной деятельности

Уровень направленности личности на профессиональную педагогическую деятельность		
Низкий	Средний	Высокий
0-18 баллов	18-36 баллов	37-54 баллов

МЕТОДИКА 3. Тест по дисциплине «основы инклюзивного образования» (автор Т.В. Емельянова)

1. Назовите науку, связанную с теорией и практикой обучения детей с нарушением речи:

а) сурдопедагогика

б) логопедия

в) олигофренопедагогика

г) тифлопедагогика

2. Коррекционно-воспитательная работа – это...

- а) адаптация ребенка к социальным условиям жизни на уровне его возможностей
- б) исправление или ослабление недостатков в развитии детей
- в) приспособление к социальным условиям жизни общества
- г) возмещение, перестройка нарушенных функций организма; данное возмещение не выправляет дефект, но помогает преодолеть затруднения, создаваемые дефектом 128
- д) система мер педагогического воздействия на отдельные особенности аномального развития личности в целом, так как дефект снижает социальную полноценность ребенка во всех его проявлениях

3. Ринолалия – это...

- а) постепенный распад и утрата ранее сформированной речи
- б) нарушение темпо-ритмической стороны речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата
- в) патологически ускоренный темп речи, иногда сопровождается запинками, «спотыканием»
- г) нарушение тембра голоса и звукопроизношения. Проявляется через гнусавость, малоразборчивость звуков, монотонность

4. К степеням олигофрении можно отнести...

- а) дебильность
- б) имбецильность
- в) идиотию
- г) все перечисленное

5. Что Л.С. Выготский относил к вторичным дефектам?

- а) недоразвитие или повреждение мозга, нарушение слуха, зрения
- б) паралич, нарушения умственной работоспособности, мозговые дисфункции
- в) двигательную расторможенность, нарушение общения и поведения, личностную деформацию и т.д.

6. Что такое психическое здоровье?

- а) собственная жизнеспособность индивида, обеспеченная полноценным развитием и функционированием психического аппарата
- б) гармония душевных сил (разум, чувства, желания, воля и т.п.), необходимая для нормальной самостоятельной жизнедеятельности
- в) способ жизни, предполагающий, свободный и ответственный выбор поведения в освоении человеческой культуры

г) жизнеспособность и человечность индивида 129

7. Специальная психология изучает...

- а) закономерности развития психики нормальных детей
- б) закономерности развития психики аномальных детей
- в) закономерности развития умственно отсталых детей

8. Дебильность – это...

- а) степень имбецильности
- б) степень идиотии
- в) незначительная степень умственной отсталости

9. Алалия – это...

- а) нарушение тембра голоса
- б) отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка
- в) полная или частичная утрата ранее сформированной речи

10. Задержка психического развития – это...

- а) необратимое психическое недоразвитие
- б) замедление темпа развития
- в) преобладание у ребенка игровых интересов

11. Основным признаком ЗПР является...

- а) незрелость эмоционально-волевой сферы

- б) недоразвитие лобных долей
- в) повышенная отвлекаемость
- 12. Имбецильность является...
 - а) легкой степенью умственной отсталости
 - б) умеренной степенью умственной отсталости
 - в) выраженной степенью умственной отсталости
- 13. Тезис об общих закономерностях развития нормального и аномального ребенка выдвинул...
 - а) А.Р. Лурия
 - б) Л.С. Выготский 130
 - в) М.С. Певзнер
- 14. Замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, называется...
 - а) умственной отсталостью
 - б) деменцией
 - в) задержкой психического развития
- 15. Главным отличием ЗПР от умственной отсталости является...
 - а) обратимость
 - б) необратимость
- 16. Уравновешивание, возмещение функций поврежденных систем – это...
 - а) компенсация
 - б) координация
 - в) коррекция
 - г) декомпенсация
- 17. Стойкое понижение слуха, вызывающее затруднение восприятия речи от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. – это...
 - а) тугоухость
 - б) глухота
- 18. Дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже, относятся к...
 - а) слабовидящим
 - б) ослепшим
 - в) слепорожденным
- 19. Дефектное звукопроизношение при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата вследствие аномалий артикуляционного аппарата, недоразвитие фонематических процессов, неблагоприятных условий речевого воспитания ребенка называется...
 - а) дислексией
 - б) дисграфией
 - в) дислалией 131
- 20. Наиболее тяжелая степень умственной отсталости – это...
 - а) имбецильность
 - б) идиотия
 - в) дебильность
- 21. Дебильность – это...
 - а) задержка психического развития
 - б) легкая степень умственной отсталости
 - в) тяжелая степень умственной отсталости
- 22. Умственная отсталость – это...
 - а) расстройство психики, обусловленное серьезными соматическими заболеваниями
 - б) стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения ЦНС
 - в) нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате социальной депривации

23. Какая из педагогических наук занимается вопросами воспитания и обучения умственно отсталых детей

- а) сурдопедагогика
- б) логопедия
- в) олигофренопедагогика
- г) тифлопедагогика

24. Дети с легкой умственной отсталостью...

а) могут овладеть навыками счета и чтения, элементарными навыками труда и самообслуживания, нуждаются в постоянной опеке

б) нуждаются в постоянном уходе и наблюдении, навыки самообслуживания отсутствуют

в) могут овладеть навыками чтения и счета, несложной профессией, вести самостоятельную жизнь

25. Глухота – это...

а) выраженное стойкое понижение слуха

б) понижение слуха разной степени

Таблица Д.3. Интерпретация результатов

Ключ к тесту 1.	б	14.	а
2.	д	15.	а
3.	д	16.	а
4.	г	17.	а
5.	б	18.	б
6.	б	19.	а
7.	б	20.	в
8.	в	21.	б
9.	б	22.	б
10.	б	23.	в
11.	а	24.	а
12.	б	25.	а
13.		б	

МЕТОДИКА 4. «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ». Анкету подготовила Дарья Соловьева, методист МУ ДО «центр детского творчества», республика коми, город Сыктывкар

Инструкция: прочитайте высказывания и отметьте один вариант ответа.

1. В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья - это:

а) дети, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности вследствие заболевания или травм, приводящих к социальной дезадаптации, нарушению способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю над своим поведением, обучению, общению;

б) физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий;

в) физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

г) физические лица, нуждающиеся в создании специальных образовательных условий при освоении образовательной программы.

2. Образование обучающихся с ОВЗ:

а) должно быть организовано совместно с другими обучающимися или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии;

б) может быть организовано как в отдельных классах, группах, так и в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

в) может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

г) должно быть организовано в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам.

3. Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ понимается:

а) использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов;

б) использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь;

в) проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

г) обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

д) все вышеперечисленное.

4. В соответствии с СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», утв. постановлением Главного государственного санитарного врача России от 10.07.2015 № 26, учебные занятия для обучающихся с ОВЗ организуются:

а) в первой смене, по 5-дневной учебной неделе и не превышают 40 минут, за исключением первого класса;

б) в первой смене, по 6-дневной учебной неделе и не превышают 40 минут, за исключением первого класса;

в) в две смены, по 6-дневной учебной неделе и не превышают 45 минут, за исключением первого класса.

5. Максимальное количество обучающихся с ОВЗ в одном классе (группе) определяется:

а) образовательной организацией самостоятельно;

б) в соответствии с рекомендациями СанПиН;

в) в соответствии с имеющимися кадровыми и материально-техническими условиями ОО.

6. Инклюзивное образование - это:

а) обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

б) обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях;

в) обучение ребенка с особыми образовательными потребностями в специальной школе;

г) обучение детей с ОВЗ по адаптированным образовательным программам.

7. Оцените уровень своих знаний и представлений об инклюзивном образовании:

а) хорошо понимаю и объясняю особенности инклюзивного образования;

б) имею ограниченные представления об инклюзивном образовании;

в) не имею представлений и не понимаю сути такого образования.

8. Оцените уровень своих знаний об индивидуальных особенностях детей с ОВЗ:

а) знаю об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ;

б) имею ограниченные представления об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ;

в) фактически не имею представлений об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ.

9. Оцените уровень своих специальных знаний, необходимых для организации работы с детьми с ОВЗ:

- а) специальные знания отсутствуют;
- б) имеются минимальные специальные знания;
- в) специальные знания достаточны для осуществления работы с детьми с ОВЗ.

10. Как вы считаете, необходимо ли вам повышение квалификации в области коррекционной педагогики и коррекционной психологии для работы с детьми с ОВЗ?

- а) нет необходимости повышать квалификацию;
- б) хотелось бы повысить квалификацию по некоторым вопросам коррекционной педагогики и коррекционной психологии;
- в) считаю необходимым получить дополнительное образование по коррекционной педагогике и коррекционной психологии.

11. Как вы относитесь к детям с ОВЗ?

- а) считаю, что детям с ОВЗ лучше обучаться в условиях специального образования (коррекционные школы);
- б) считаю, что детей с ОВЗ надо обучать в общеобразовательной школе со всеми детьми при условии адекватной организации для них специальных образовательных условий;
- в) считаю, что детей с ОВЗ надо обучать в специализированных классах общеобразовательных школ.

12. Что вы думаете об инклюзивном образовании?

- а) положительно отношусь к идее инклюзивного образования;
- б) хотелось бы принять позицию инклюзивного образования, но обнаруживаю неуверенность в правильности этого обучения;
- в) отрицательно отношусь к идее инклюзивного образования.

13. Как вы относитесь к комплектованию классов (групп) детей с различными особенностями состояния здоровья и психического развития?

- а) считаю, что классы (группы) детей следует комплектовать с учетом их состояния здоровья и психического развития;
- б) не исключаю возможности совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ, но придерживаюсь идеи комплектования классов (групп) с учетом состояния здоровья;
- в) считаю возможным совместное пребывание детей с различным состоянием здоровья и психическим развитием.

14. Вам предложили работать в классе (группе), где дети с ОВЗ будут обучаться вместе со сверстниками, вы:

- а) согласитесь;
- б) согласитесь на условиях достаточной профессиональной переподготовки;
- в) постараетесь аргументировать свой отказ, но если директор будет настаивать, согласитесь на условиях достаточной доплаты;
- г) категорически откажетесь.

15. Насколько у вас сформирована психологическая готовность к работе с детьми с ОВЗ?

- а) готовность полностью сформирована;
- б) постепенно формируется, но не в полной мере;
- в) такая готовность не сформирована.

16. Вам предложили взять класс (группу), где дети с ОВЗ будут обучаться вместе со сверстниками, вы согласитесь так как:

- а) вы понимаете, что дети с ОВЗ нуждаются в вашей помощи и сделаете все возможное для их успешного обучения;
- б) по объективным причинам не можете оспаривать решение директора;
- в) это приоритетное направление в образовании, это престижно, предоставляет возможность профессионального роста;

г) работа в таких классах (группах) оплачивается выше.

17. Как вы считаете, влияет ли присутствие детей с ОВЗ на одноклассников без ограничений возможностей здоровья в инклюзивном образовании:

а) нет никакого влияния присутствия детей с ОВЗ на одноклассников без ограничений возможностей здоровья в инклюзивном образовании;

б) возможно положительное влияние детей с ОВЗ на одноклассников без ограничений возможностей здоровья в плане развития эмпатии, толерантности и пр.

в) возможно негативное влияние детей с ОВЗ на одноклассников без ограничений возможностей здоровья в плане развития у здоровых детей нетерпимости, антипатии и неприятия детей с ОВЗ.

18. Оцените свое желание работать по программам для детей с ОВЗ:

а) занимаюсь и совершенствуюсь в освоении программ по работе с детьми с ОВЗ;

б) иногда интересуюсь программами по работе с детьми с ОВЗ;

в) не интересуюсь программами по работе с детьми с ОВЗ.

19. Беседы, которые проводит педагог с учениками в инклюзивном классе (группе) должны:

а) обращать внимание обучающихся на то, что у какого-то ребенка есть проблемы, и его надо опекать и жалеть;

б) быть организованы так, чтобы у каждого ребенка были выделены сильные стороны, в т. ч. и у ребенка с ОВЗ;

в) обращать внимание на то, что все дети разные, и формировать уважительное отношение друг к другу.

20. Мне кажется, что главным препятствием для включения детей с ОВЗ в инклюзивное образование является:

а) страх и брезгливость педагогов;

б) опасение педагогов, что ученики без ограничений возможностей здоровья будут ущемлены в правах, и им будет уделяться меньше времени на усвоение программы;

в) опасение педагогов, что дети с ОВЗ не усвоят то, что могли бы усвоить в условиях специального учреждения.

21. Сформирована ли у вас профессиональная установка на готовность работать с любым ребенком, вне зависимости от его реальных возможностей, особенностей поведения, состояния физического и психического здоровья?

а) такая установка не сформирована;

б) постепенно формируется, но не в полной мере;

в) установка полностью сформирована.

22. Оцените свою готовность к работе с детьми с ОВЗ в инклюзивном образовании:

а) владею методами и приемами работы с детьми с ОВЗ, и знаю пути их интеграции в коллектив здоровых детей;

б) имею ограниченные навыки работы с детьми с ОВЗ, и испытываю трудности в их интеграции в коллектив здоровых детей;

в) не имею навыков работы и не знаю, каким образом помочь детям с ОВЗ в интеграции их в коллектив школьников без ограничений возможностей здоровья.

23. Оцените ваш уровень владения программами по работе с детьми с ОВЗ:

а) владею программами по работе с детьми с ОВЗ;

б) владею лишь некоторыми приемами и программами по работе с детьми с ОВЗ;

в) не владею программами по работе с детьми с ОВЗ.

24. Готовы ли вы принять участие в разработке образовательных программ для обучения детей с ОВЗ?

а) да;

б) нет;

в) затрудняюсь ответить.

25. Имеете ли вы опыт использования инновационных технологий в работе с детьми с ОВЗ:

- а) широко использую инновационные игровые, здоровьесберегающие технологии;
- б) иногда использую инновационные технологии, больше работаю по старинке;
- в) не считаю возможным использование инновационных технологий.

26. Оцените свою готовность к взаимодействию со специалистами социально-психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ:

- а) выражаю полную готовность к взаимодействию;
- б) считаю возможным частичное взаимодействие с данными специалистами;
- в) нет необходимости в таком взаимодействии.

27. Если бы у вас в классе (группе) был ребенок с ОВЗ, то вы:

- а) справились, у вас не будет с ним проблем;
- б) попросили бы перевести его в другой класс (группу), потому что у вас нет опыта для работы с ребенком с ОВЗ;
- в) обратились бы за помощью к специалистам, коллегам, имеющим опыт работы с ребенком с ОВЗ.

28. С какими детьми с ОВЗ вы готовы работать в вашем классе (группе)?

- а) готов работать с любыми детьми;
- б) все зависит от особенностей ребенка;
- в) не готов к работе с детьми с ОВЗ.

29. Как вы думаете, что нужно будет изменить в вашей работе, если в классе (группе) появятся дети с ОВЗ?

- а) использовать особые дидактические материалы, а также специальное оборудование;
- б) применять специальные технологии и методы обучения;
- в) ничего менять не стал бы.

30. Считаете ли вы себя психологически и профессионально готовыми к работе с детьми с ОВЗ?

- а) да, моей профессиональной подготовки и психологических способностей достаточно для перехода к инклюзивному образованию;
- б) обладаю определенным уровнем профессиональных навыков, однако не готов психологически;
- в) готов психологически, но не обладаю достаточными профессиональными навыками;
- г) нет, не готов к работе с детьми с ОВЗ ни психологически, ни профессионально.

Подсчитайте количество баллов по таблице Д.4.

1	а - 0 б - 0 в - 2 г - 0	6	а - 2 б - 0 в - 0 г - 0	11	а - 0 б - 2 в - 1	16	а - 2 б - 0 в - 1 г - 0	21	а - 0 б - 1 в - 2	26	а - 2 б - 1 в - 0
2	а - 0 б - 0 в - 2 г - 0	7	а - 2 б - 1 в - 0	12	а - 2 б - 1 в - 0	17	а - 1 б - 2 в - 0	22	а - 2 б - 1 в - 0	27	а - 2 б - 0 в - 1
3	а - 0 б - 0 в - 0 г - 0 д - 2	8	а - 2 б - 1 в - 0	13	а - 0 б - 1 в - 2	18	а - 2 б - 1 в - 0	23	а - 2 б - 1 в - 0	28	а - 2 б - 1 в - 0
4	а - 2 б - 0 в - 0	9	а - 0 б - 1 в - 2	14	а - 2 б - 1 в - 0 г - 0	19	а - 0 б - 1 в - 2	24	а - 2 б - 0 в - 1	29	а - 1 б - 2 в - 0
5	а - 0 б - 2 в - 0	10	а - 2 б - 1 в - 0	15	а - 2 б - 1 в - 0	20	а - 0 б - 1 в - 2	25	а - 2 б - 1 в - 0	30	а - 2 б - 1 в - 1 г - 0

Обработка результатов: сопоставьте полученное количество баллов с критериями оценки:

Таблица Д.5. Интерпретация результатов:

Низкий	Средний	Высокий
0-29 баллов	30-50 баллов	51-60 баллов

МЕТОДИКА 5. Диагностика способности к эмпатии (опросник А. Мехрабиена И Н. Эпштейна)

Инструкция: Прочитайте приведенные утверждения и, ориентируясь на то, как вы ведете себя в подобных ситуациях, выразите свое согласие "+" или несогласие "-" с каждым из них.

Опросник

1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко.
2. Люди преувеличивают способность животных чувствовать и переживать.
3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они сами себя жалеют.
5. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.
8. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств.
9. Я сильно волнуюсь, когда должен (должна) сообщить людям неприятное для них известие.
10. На мое настроение сильно влияют окружающие люди.
11. Я считаю иностранцев холодными и бесчувственными.
12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.
13. Я не слишком расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно.
14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.
15. По-моему, одинокие люди чаще бывают недоброжелательными.
16. Когда я вижу плачущего человека, то сам (сама) расстраиваюсь.
17. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой).
18. Когда я читаю книгу (роман, повесть и т.п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.
19. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.
20. Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются.
21. Если мой друг или подруга начинают обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Мне неприятно, когда люди, смотря кино, вздыхают и плачут.
23. Чужой смех меня не заражает.
24. Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет.
25. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.
26. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков.
27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
28. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.
29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
30. Чужие слезы вызывают у меня раздражение.
31. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
32. Я могу оставаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг.
33. Маленькие дети плачут без причины.

Таблица Д.7 Ключ к диагностике способности к эмпатии (опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна)

Ответ	Номера утверждений-предложений
Согласен "+"	1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31
Не согласен "-"	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Полученное общее количество совпадений (сумму баллов) проанализируйте, сравнив свой результат с показателями, представленными в таблице Б.3:

Таблица Д.8 Интерпретация результатов диагностики способности к эмпатии

Уровень эмпатических тенденций			
высокий	средний	низкий	очень низкий
33-30	29-23	22-17	16-0

МЕТОДИКА 6. «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйсмана

Тест-опросник позволяет определить уровень развития волевой саморегуляции. Исследование волевой саморегуляции с помощью тест-опросника проводится либо с одним испытуемым, либо с группой. Чтобы обеспечить независимость ответов испытуемых, каждый получает текст опросника, бланк для ответов, на котором напечатаны номера вопросов и рядом с ними графа для ответа.

Инструкция испытуемому. Вам предлагается тест, содержащий 30 утверждений. Внимательно прочитайте каждое и решите, верно или неверно данное утверждение по отношению к Вам. Если «верно», то в листе для ответов против номера данного утверждения поставьте знак «плюс» (+), а если сочтете, что оно по отношению к Вам неверно, то «минус» (–).

Опросник

1. Если что-то не клеится, у меня нередко появляется желание бросить это дело
2. Я не отказываюсь от своих планов и дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией
3. При необходимости мне нетрудно сдержать вспышку гнева
4. Обычно я сохраняю спокойствие в ожидании опаздывающего к назначенному времени приятеля.
5. Меня трудно отвлечь от начатой работы.
6. Меня сильно выбивает из колеи физическая боль.
7. Я всегда стараюсь выслушать собеседника, не перебивая, даже если не терпится ему возразить.
8. Я всегда «гну» свою линию.
9. Если надо, я могу не спать ночь напролет (например, работа, дежурстве) и весь следующий день быть в «хорошей форме».
10. Мои планы слишком часто перечеркиваются внешними обстоятельствами.
11. Я считаю себя терпеливым человеком.
12. Не так-то просто мне заставить себя хладнокровно наблюдать волнующее зрелище.
13. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после серии обидных неудач.
14. Если я отношусь к кому-то плохо, мне трудно скрывать свою неприязнь к нему.
15. При необходимости я могу заниматься своим делом в неудобной и неподходящей обстановке.
16. Мне сильно осложняет работу сознание того, что ее необходимо во что бы то ни стало сделать к определенному сроку.
17. Считаю себя решительным человеком.
18. С физической усталостью я справляюсь легче, чем другие.
19. Лучше подождать только что ушедший лифт, чем подниматься по лестнице.
20. Испортить мне настроение не так-то просто.
21. Иногда какой-то пустяк овладевает моими мыслями, не дает покоя, и я никак не могу

от него отделаться.

22. Мне труднее сосредоточиться на задании или работе, чем другим.

23. Переспорить меня трудно.

24. Я всегда стремлюсь довести начатое дело до конца.

25. Меня легко отвлечь от дел.

26. Я замечаю иногда, что пытаюсь добиться своего наперекор объективным обстоятельствам.

27. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.

28. Мне трудно сохранить спокойствие в стрессовой ситуации.

29. Я замечаю, что во время монотонной работы невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой приводит к ухудшению результатов.

30. Меня обычно сильно раздражает, когда «перед носом» захлопываются двери уходящего транспорта или лифта.

Обработка результатов и интерпретация

Определяется величина индексов волевой саморегуляции по пунктам общей шкалы (В) и индексов по субшкалам «настойчивость» (Н) и «самообладание» (С).

Каждый индекс – это сумма баллов, полученная при подсчете совпадений ответов испытуемого с ключом общей шкалы или субшкалы.

В вопроснике 6 маскированных утверждений. Поэтому общий суммарный балл по шкале «В» должен находиться в диапазоне от 0 до 24, по субшкале «настойчивость» – от 0 до 16 и по субшкале «самообладание» – от 0 до 13

Ключ для подсчета индексов волевой саморегуляции.

□ Общая шкала: 1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-

□ «Настойчивость»: 1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+

□ «Самообладание»: 3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

В самом общем виде под уровнем волевой саморегуляции понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Уровень развития волевой саморегуляции может быть охарактеризован в целом и отдельно по таким свойствам характера как настойчивость и самообладание.

Уровни волевой саморегуляции определяются в сопоставлении со средними значениями каждой из шкал. Если они составляют больше половины максимально возможной суммы совпадений, то данный показатель отражает высокий уровень развития общей саморегуляции, настойчивости или самообладания. Для шкалы «В» эта величина равна 12, для шкалы «Н» – 8, для шкалы «С» – 6.

Высокий балл по шкале «В» характерен для лиц эмоционально зрелых, активных, независимых, самостоятельных. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга. Как правило, они хорошо рефлексируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью. В предельных случаях у них возможно нарастание внутренней напряженности, связанной со стремлением проконтролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности.

Низкий балл наблюдается у людей чувствительных, эмоционально неустойчивых, ранимых, неуверенных в себе. Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной утонченностью натуры, не подкрепленной способностью к рефлексии и самоконтролю.

Субшкала «настойчивость» характеризует силу намерений человека – его стремление к завершению начатого дела. На положительном полюсе – деятельные, работоспособные люди, активно стремящиеся к выполнению намеченного, их мобилизируют преграды на пути к цели, но отвлекают альтернативы и соблазны, главная их ценность – начатое дело.

Таким людям свойственно уважение социальным нормам, стремление полностью подчинить им свое поведение. В крайнем выражении возможна утрата гибкости поведения, появление маниакальных тенденций. Низкие значения по данной шкале свидетельствуют о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Субшкала «самообладание» отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. Высокий балл по субшкале набирают люди эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Свойственное им внутреннее спокойствие, уверенность в себе освобождает от страха перед неизвестностью, повышает готовность к восприятию нового, неожиданного и, как правило, сочетается со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Вместе с тем стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости.

На другом полюсе данной субшкалы – спонтанность и импульсивность в сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов ограждают человека от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют невозмутимому фону настроения.

Социальная желательность высоких показателей по шкале неоднозначна. Высокие уровни развития волевой саморегуляции могут быть связаны с проблемами в организации жизнедеятельности и отношениях с людьми. Часто они отражают появление дезадаптивных черт и форм поведения. Отличие от них низкие уровни настойчивости и самообладания в ряде случаев выполняют компенсаторные функции. Но также свидетельствуют о нарушениях в развитии свойств личности и ее умении строить отношения с другими людьми и адекватно реагировать на те или иные ситуации.

Получив информацию об осознаваемых особенностях саморегуляции, можно разработать программу совершенствования, отметив те свойства, которые в первую очередь нуждаются в развитии или коррекции.

МЕТОДИКА 7. (В.В. Бойко)

Цель: выявление общего уровня эмпатии и определение доминирующего канала эмпатии.

Инструкция. Опросник теста содержит 36 пунктов. Если вы согласны с утверждением, поставьте рядом с его номером знак «+» («да»), если не согласны – знак «-» («нет»). Помните, что в тесте нет «плохих» и «хороших» ответов. Предпочтителен тот ответ, который первым пришёл вам в голову.

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружение проявляет признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолёте.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то огорчены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности бестактно.

11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая этого.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояние.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в чуждости, невнимании к ним.
18. Мне легко удаётся копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нём.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнует.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его.
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистическая.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я раскаиваюсь, если вижу плачущего человека.
33. Моё мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка результатов. Подсчитайте количество совпавших ответов по каждой шкале (количество совпадений по шкале равняется количеству баллов по ней):

1. **Рациональный канал эмпатии:** «+»: 1, 7, 19, 25 и «-»: 13, 31.
2. **Эмоциональный канал эмпатии:** «+»: 8, 20, 32 и «-»: 2; 14; 26.
3. **Интуитивный канал эмпатии:** «+»: 9, 15, 21, 27 и «-»: 3, 33.
4. **Установки, способствующие эмпатии:** «+»: 4 и «-»: 10, 16, 22, 28, 34.
5. **Проникающая способность в эмпатии:** «+»: 5 и «-»: 11, 17, 23, 29, 35.
6. **Идентификация в эмпатии:** «+»: 6, 12, 18, 30 и «-»: 24, 36.
7. **Суммарная оценка уровня эмпатии:** суммируйте количество баллов по всем шкалам.

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого человека, а также сопереживание – переживание человеком тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой, на основе полного отождествления. Развитие эмпатических способностей личности способствует повышению продуктивности деятельности, повышению компетентности в общении и развитию эффективных контактов с другими людьми. Особо важное значение имеют эмпатические способности для людей, чья профессия связана с общением с людьми.

Оценки по шкалам № 1-6 могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель

теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов. При этом: **30-36 баллов** – очень высокий уровень эмпатии; **22-29 баллов** – средний уровень эмпатии; **15-21 баллов** – заниженный уровень эмпатии; **0-14 баллов** – очень низкий уровень эмпатии.

1. **Рациональный канал эмпатии** характеризует направленность внимания, восприятия и мышления субъекта на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет ампутирующему непредвзято выявлять его сущность.

2. **Эмоциональный канал эмпатии.** Фиксируется способность ампутирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать на него возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от ампутирующего к эпатируемому и обратно.

3. **Интуитивный канал эмпатии.** Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

4. **Установки, способствующие или препятствующие эмпатии**, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умозаключения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

5. **Проникающая способность в эмпатии** расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену (или препятствует ему). Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

6. **Идентификация** – ещё одно неперенное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

МЕТОДИКА 8. Оценка профессиональной направленности педагога (Е. И. Рогов)

В предлагаемом опроснике заложена идея выявления ведущей профессиональной направленности педагогов¹.

ИНСТРУКЦИЯ

В опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи вам в большей или меньшей степени. При этом возможно два варианта ответа:

а) верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени;

б) неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени.

Прочитав утверждение и выбрав один из вариантов ответа, отметьте его на листе ответов, зачеркнув нужную букву.

ТЕСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей (а, б).

2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью (а, б).
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека (а, б).
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали (а, б).
5. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку (а, б).
6. Мой идеал рабочей обстановки – тихая комната с рабочим столом (а, б).
7. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом (а, б).
8. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, сделавших большой вклад в мой предмет (а, б).
9. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен (а, б).
10. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет (а, б).
11. Бывает, что все утро я сижу с кем-то, но не хочу разговаривать (а, б).
12. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка (а, б).
13. Большинство моих друзей – люди, интересы которых лежат в сфере моей профессии (а, б).
14. Я подолгу анализирую свое поведение (а, б).
15. Дома я веду себя за столом так же, как в ресторане (а, б).
16. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории (а, б).
17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения (а, б).
18. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине (а, б).
19. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают (а, б).
20. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих (а, б).
21. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их (а, б).
22. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива (а, б).
23. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей (а, б).
24. Я не могу быть равнодушным к проблемам других (а, б).
25. Я всегда охотно признаю свои ошибки (а, б).
26. Худшее наказание для меня – быть закрытым в одиночестве (а, б).
27. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого (а, б).
28. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу (а, б).
29. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать (а, б).
30. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу (а, б).
31. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю (а, б).
32. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности (а, б).
33. Наука – это то, что больше всего интересует меня в жизни (а, б).
34. Окружающие считают мою семью интеллигентной (а, б).
35. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять (а, б).
36. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди (а, б).
37. Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие, а не рассказывать ученикам что-нибудь по предмету (а, б).
38. Основная задача учителя – передать ученику знания по предмету (а, б).
39. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики (а, б).
40. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами (а, б).
41. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть (а, б).
42. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью (а, б).
43. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации (а, б).

44. Моя любезность часто не нравится другим людям (а, б).
45. Были случаи, когда я завидовал удаче других (а, б).
46. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом (а, б).
47. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям (а, б).
48. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету (а, б).
49. Я проявляю активное участие к судьбе других (а, б).
50. Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей (а, б).

КЛЮЧ

Общительность: 16,66, 116, 166, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а. Организованность: 2а, 7а, 12а, 17а, 226, 276, 326, 37а, 42а, 47а. Направленность на предмет: 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.

Интеллигентность: 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 296, 34а, 39а, 44а, 49а. Мотивация одобрения: 5а, 10а, 15а, 206, 25а, 30а, 35а, 406, 456, 50а.

Обработка результатов

Для обработки результатов опроса ответы испытуемого необходимо сравнить с ключом. Каждый ответ оценивается по двухбалльной шкале:

- ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл;
- ответ, не совпадающий с ключом, приравнивается к 0.

Каждый личностный параметр оценивается суммированием оценок по группе вопросов. Суммарная оценка по фактору не превышает 10 баллов. Зона нормы находится в пределах 3–7 баллов.

Обработку результатов обычно начинают со шкалы мотивации одобрения, поскольку в том случае, если ответ выходит за рамки нормы по данному фактору, следует признать, что испытуемый стремился исказить результаты и они не подлежат дальнейшей интерпретации.

Интерпретация результатов

Каждое из направлений профессиональной направленности считается *недостаточно развитым*, если по данной шкале получено менее трех баллов, и *ярко выраженным*, если количество баллов более семи. Для большей наглядности полученные результаты целесообразно выразить в виде круговой или столбцевой диаграммы. Выраженность одного из факторов по сравнению с другими свидетельствует о моноподнаправленности личности учителя, а примерно равная выраженность нескольких факторов может интерпретироваться как результат полинаправленности.

Выделяемые педагогические типы

В зависимости от вида выраженной направленности можно определить тип педагога.

Структуру педагогического типа "организатор" составляют такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Для типа "предметник" характерны наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству. Исследования показывают, что велика вероятность существования и промежуточного типа "предметник-организатор", сочетающего в себе характеристики обоих педагогических типов. Возможно, что его отличием от "предметника" будет более жесткая направленность учащихся на предмет и организация их деятельности именно внутри предметных знаний. Это позволяет дифференцировать его от педагогического типа "организатор", основное направление деятельности которого находится в плоскости внеклассной работы.

Структуру педагогического типа "коммуникатор" составляют такие качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность. Сюда же могут быть отнесены эмоциональность и пластичность поведения, имеющие тесные связи с указанными качествами. Педагогический тип "интеллигент" характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и безусловной нравственностью. Последнее качество, по сути, выступает связующим звеном между двумя приведенными типами и является подтверждением тому, что встречается промежуточный тип, или, условно, "интеллигент-оптимист",

обладающий выраженными качествами обоих типов. Вероятно, существуют и промежуточные типы, образованные разными направлениями типизации педагогов на основе предметных знаний, например "предметник-коммуникатор", "предметник-просветитель". В то же время вероятность появления "интеллигента-организатора" очень мала, хотя теоретически сочетание и этих типов возможно.

Из указанных типов учителей ("коммуникатор", "предметник", "организатор" и "интеллигент") каждый имеет свои способы, механизмы и каналы передачи воспитательных воздействий.

Учитель-"коммуникатор" отличается экстравертированностью, низкой конфликтностью, доброжелательностью, способностью к эмпатии, любовью к детям. Он реализует свои воспитательные воздействия на основе совместимости с учеником, поиска точек соприкосновения в личной жизни. Естественно, что подобные воздействия окажут наибольшее влияние именно в "бытовом" поведении ученика.

Учитель-"предметник", рационалист, твердо уверен в необходимости знаний и их значимости в жизни. Для него более характерно воспитание ученика средствами изучаемого предмета, путем изменения его восприятия научной картины мира, привлечения к работе в кружке и т.п.

Учитель-"организатор", нередко являющийся лидером не только у ребят, но и во всем педагогическом коллективе, преимущественно транслирует свои личностные особенности в ходе проведения различных внеклассных мероприятий. Результат его воздействий скорее всего обнаружится в сфере делового сотрудничества, коллективной заинтересованности, дисциплины и т.д.

Учитель-"интеллигент", или "просветитель", отличающийся принципиальностью, соблюдением моральных норм, реализует себя посредством высокоинтеллектуальной просветительской деятельности, неся ученикам нравственность, духовность, ощущение свободы.

Результаты, полученные с помощью данного опросника, можно использовать для предупреждения и преодоления возможных деформаций личности педагога.

Уровни профессиональной деформации педагога

Следует заметить, что профессиональная деятельность неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности специалиста, когда происходит, с одной стороны, усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой – изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Если такие профессиональные изменения расцениваются как негативные, т.е. нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость, то их следует рассматривать как *профессиональные деформации*. Эти особенности могут все более глубоко включаться в структуру личности, иерархизируя ее, напоминая изменения, происходящие в личности при акцентуациях.

У представителей педагогической профессии деформированность личности деятельностью может проявляться на четырех уровнях.

- **1. Общепедагогические деформации, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц**, занимающихся педагогической деятельностью. Наличие таких деформаций делает учителей, преподающих разные предметы, работающих в разных учебных заведениях, проповедующих различные педагогические взгляды, с разными темпераментом и характером, похожими друг на друга. Подобные инвариантные особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность учителя-профессионала: здесь произошло сближение субъекта деятельности со средствами этой деятельности. Кроме того, педагогическая деятельность имеет свой, особенный объект воздействия, который, в отличие от большинства объектов деятельности в других профессиях, обладает существенной активностью. Учитель, используя свою личность как инструмент влияния на объект, прибегает к более простым и эффективным приемам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личности появляются такие черты, как назидательность, завышенная самооценка, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и т.п.

- **2. Типологические деформации** вызваны слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы. Как было показано выше, в педагогической профессии существует четыре таких типологических комплекса: "коммуникатор", "организатор", "интеллигент" ("просветитель") и "предметник". Особенности каждого из них могут со временем проявиться в структуре личности, которая претерпевает изменения, аналогичные происходящим при акцентуациях.

Учитель-"коммуникатор" характеризуется излишней общительностью, говорливостью, сокращением дистанции с партнером, обращением к нему как к существу молодому, неопытному ("сюсюканье"), стремлением затронуть интимные темы и т.д.

Учитель-"организатор" может стать слишком активным, вмешиваясь в личную жизнь других людей, стремясь научить их "жить правильно". Он нередко пытается подчинить себе окружающих, стремится командовать, организовывать их деятельность, независимо от содержания. Нередко учителя данного типа реализуют свои потребности в каких-нибудь общественных организациях, где их активность выглядит вполне уместной.

Учитель-"интеллигент" ("просветитель"), много лет отдавший профессии, может сформировать у себя склонность к философствованию, мудрствованию. В зависимости от условий он может стать как "морализатором", который видит вокруг себя только плохое, восхваляет старые времена и ругает молодежь за безнравственность, так и в силу склонности к самоанализу уйти в себя, в созерцание окружающего мира и размышления о его несовершенстве.

Изменения личности учителя-"предметника" связаны со знаниями той дисциплины, которую он преподаёт. Учителя данного типа пытаются внести элемент научности в любые, даже бытовые ситуации, неадекватно используя наукообразные способы поведения и оценивая других людей через призму их знаний по предмету. В силу своих особенностей и многочисленности подобный тип профессиональных отклонений представляет собой особый уровень – специфический.

- **3. Специфические (предметные) деформации** обусловлены спецификой преподаваемого предмета. Даже по внешним признакам легко определить, какой предмет преподаёт данный учитель: рисование или физкультуру, математику или русский язык. Учителя – герои юмористических рассказов – чаще всего имеют именно этот вид деформации.

- **4. Индивидуальные деформации** определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных для учителя качеств происходит развитие качеств, на первый взгляд не имеющих отношения к педагогической профессии. Подобный феномен можно объяснить тем, что личностное развитие обусловлено преимущественно личностной направленностью педагога, а не только влиянием тех действий, приемов, операций, которые он выполняет.

Предупреждение и преодоление возможных деформаций личности педагога является одной из важнейших задач школьного психолога, так как от этого во многом зависит и психологический климат педагогического коллектива, и психическое здоровье детей.

Очевидно, что учителя в силу своих личностных особенностей в большей степени приспособлены для реализации одних профессиональных функций, в то время как другие функции оказываются им недоступны. Так, "интеллигент" без особого труда способен обеспечить выполнение в своей профессиональной деятельности гностической, воспитательной, информационной, пропагандистской, развивающей, исследовательской функций, а также функции самосовершенствования. "Предметник" лучше реализует конструктивную, методическую, обучающую, ориентировочную функции. "Организатор" может осуществлять исполнительную, мобилизационную, организаторскую функции, а "коммуникатор" – лишь коммуникативную функцию. Отмстим, что речь идет не об абсолютном, а только об относительном преимуществе. Иными словами, "коммуникатор" тоже может выполнить организаторскую работу, но у него это отнимет больше сил и времени, чем у "организатора".

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Диагностика готовности сотрудников и педагогических работников к реализации инклюзивного образования по технологии-анкете «Я и инклюзивное образование»

Анкетирование позволяет изучить уровень образования и квалификации, специфику и опыт работы, особенности понимания и личностного отношения педагогов к инклюзивному образованию.

Первая часть анкеты содержит вопросы общего характера, предназначенные для получения сведений о респондентах. Во второй части отражает вопросы аналитического характера, личностной и профессиональной позиции педагога относительно инклюзивного образования и обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Таблица Е.1 Вопросы

№ п/п	Вопрос	Ответ
1 Часть		
1.	Укажите, пожалуйста, Ваши данные (при желании анкета может остаться анонимной)	
2.	Укажите, пожалуйста, Ваш стаж педагогической работы	
3.	Укажите, пожалуйста, Ваше образование	
4.	Укажите, пожалуйста, Вашу должность	
5.	Укажите имеющуюся у Вас квалификационную категорию	
6.	Где и когда в течение последних 5 лет Вы проходили курсовую подготовку, связана ли тема курсов с вопросами инклюзивного образования?	
7.	Проходили ли Вы обучение или подготовку для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в том числе с детьми-инвалидами?	
8.	Работали Вы раньше с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми-инвалидами?	
9.	Укажите категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми Вам приходилось работать или сталкиваться в профессиональной деятельности:	
10.	дети с нарушениями слуха;	
11.	дети с нарушениями зрения;	
12.	дети с нарушениями речи;	
13.	дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в том числе с детским церебральным параличом);	
14.	дети с задержкой психического развития;	
15.	дети с умственной отсталостью;	
16.	дети с расстройствами аутистического спектра;	
17.	дети с тяжелыми соматическими заболеваниями;	
18.	дети с нарушениями поведения	
Часть 2		
19.	Как Вы понимаете инклюзивное образование (его принципы, задачи)?	
20.	В чем, по Вашему мнению, назначение инклюзивного образования?	
21.	Как Вы относитесь к детям с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивному образованию?	
22.	Почему Вы обратились к проблемам организации инклюзивного образования?	
23.	Готовы ли вы работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии?	

Статистический анализ результатов диссертационного исследования

t-КРИТЕРИЙ СТЬЮДЕНТА ДЛЯ НЕСВЯЗАННЫХ (НЕЗАВИСИМЫХ) ГРУПП

Цель использования t-критерия Стьюдента – определение статистической значимости различий средних величин. С целью оценки значимости результатов показателей студентов педагогического университета на начальном этапе исследования в процессе диссертационного эксперимента в сравнении с результатами группы студентов после внедрения педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, нами проведена математическая статистическая обработка по методу параметрического t-критерия Стьюдента. Использование метода t-критерия Стьюдента в нашем анализе является целесообразным, поскольку мы имеем дело с несвязанными выборками, обладающими отрицательной корреляцией и неравным числом элементов в выборках. Все вычисления проводились с использованием компьютерного программного обеспечения – пакета математических вычислений программы STATISTICA.

Величина t-критерия является одним из значений теоретического распределения вероятности, которое известно как «t-распределение Стьюдента». Оно было получено в 1908 г. английским математиком и химиком Уильямом Госсетом (1876-1937), который публиковал свои работы под псевдонимом «Student», т.е. «студент». t-критерий Стьюдента является, пожалуй, самым часто используемым параметрическим критерием. Основными условиями его применения являются:

- Сравнение выполняют только по двум группам наблюдений.
- Зарегистрированный у единиц наблюдения количественный признак должен соответствовать нормальному распределению в обеих сравниваемых группах, т.е. приведены в общей балльной системе.
- Сравнимые группы наблюдений должны быть достаточно велики, чтобы можно было судить о характере распределения и его параметрах. Если группы малы, то следует использовать для их сравнения непараметрические критерии.

Для сравнения средних величин t-критерий Стьюдента рассчитывается по следующей формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

где M_1 – средняя арифметическая первой сравниваемой совокупности (группы),

M_2 – средняя арифметическая второй сравниваемой совокупности (группы),

m_1 – средняя ошибка первой средней арифметической,

m_2 – средняя ошибка второй средней арифметической.

Если t-критерий больше 2, различия между средними считаются закономерными (не случайными, достоверными), т.е. они статистически подтверждены с вероятностью более 95%. При $t = 3$ и более – с вероятностью безошибочного прогноза 99%. Если значение критерия меньше 2, то разница считается не доказанной, то есть носит случайный характер, и статистически не подтверждается, поскольку вероятность этой гипотезы менее 95%.

При меньшем числе наблюдений значение критического уровня для сравнения с расчетным значением необходимо искать в книгах с таблицами Стьюдента или вычислять в статистической компьютерной программе.

Для выявления значимости полученных изменений у студентов была проведена математическая обработка результатов. Данный критерий может применяться для сравнения двух независимых выборок, что подходит для нашего исследования.

Представим результаты проведенного нами педагогического эксперимента, сравнив данные двух групп – первая - на начало эксперимента и вторая – после реализации педагогических условий результативности педагогической модели.

Таблица – Значения уровня сформированности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

№	Значения двух выборок		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	До (M_1)	После (M_2)	До (m_1)	После (m_2)	До (m_1^2)	После (m_2^2)
1.	16,5	48,37	3,55	0,61	12,6	0,372
2.	23	42,85	-3	6,13	9	37,39
3.	6,6	44,15	13,45	4,83	180,9	23,3
4.	13,5	49,35	6,55	-0,37	42,9	0,137
5.	28,1	49,67	-8,05	-0,69	64,8	0,476
6.	23,7	43,5	-3,65	5,48	13,3	29,6
7.	25	58,1	-4,95	-9,12	24,5	83,2
8.	24	55,84	-3,95	-6,86	15,6	47,06
Среднее значение	20,05	48,98			43,95	21,8

После расчетов мы получили $t=3,57$. При $t= 3$ и более – с вероятностью безошибочного прогноза 99%, т. е. они статистически подтверждены.

Таким образом, водность результатов доказана применением метода параметрического t-критерия Стьюдента. Показатели различия до реализации педагогических условий и педагогической модели сформированной готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании и после превышают значения показателей, что свидетельствует о результативности, реализованных нами педагогических условий.