

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»

Магистерская программа

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
на тему
«Сопровождение взаимодействия студентов
современного высшего учебного заведения в России в
контексте реализации идей инклюзивного образования»

Студент

(подпись, дата)

(фамилия, имя, отчество)

Руководитель

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Рецензент

(должность, место работы)

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

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

Заведующий выпускающей кафедрой

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

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

Секретарь ГЭК

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Пенза 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретическое исследование сопровождения взаимодействия студентов высшего учебного заведения в России в контексте реализации идей инклюзивного образования	8
1.1 Исторический аспект и современный этап развития идей инклюзивного образования	8
1.2 Общественное отношение к идеям инклюзивного образования и проблемы подготовки студентов в рамках реализации идей инклюзивного образования	18
1.3 Сопровождение в направлении реализации идей инклюзивного образования на разных образовательных уровнях	25
Глава 2 Экспериментальная работа по исследованию формирования профессиональных компетенций и психологической готовности студентов в рамках реализации идей инклюзивного образования	33
2.1 Организация и проведение экспериментальной работы	33
2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего эксперимента	39
2.4 Анализ и интерпретация результатов контрольного эксперимента	53
Заключение	66
Список используемых источников	70
ПРИЛОЖЕНИЕ А Анкета «Основы теории и практики инклюзивного образования»	76
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Программа психолого-педагогического сопровождения студентов	79

ВВЕДЕНИЕ

Современное высшее образование в России сталкивается с множеством вызовов, среди которых особое место занимает необходимость интеграции идей инклюзивного образования. В условиях глобализации и стремительного технологического прогресса в нашем обществе растет необходимость на доступность и перераспределение образовательных ресурсов, что требует от образовательных учреждений адаптации методов и подходов, направленных на создание равных возможностей для всех обучающихся, независимо от их индивидуальных особенностей и потребностей. Инклюзивное образование предполагает не только физическую интеграцию обучающихся с особыми потребностями в учебные классы и группы, но и формирование поддерживающей среды, способствующей их полной вовлеченности в образовательный процесс.

Инклюзивное образование, являясь важным аспектом политики социальной справедливости, находит свое отражение в законодательных и образовательных инициативах Российской Федерации, нацеленных на поддержку обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и особенностями в развитии. Многие страны разрабатывают и внедряют успешные модели инклюзивного образования на государственном уровне, что позволяет обмениваться опытом и адаптировать лучшие практики.

В современных образовательных организациях России происходит переход к более гибким и адаптивным образовательным моделям. Активно развиваются законодательные инициативы, направленные на поддержку инклюзивного образования. В России инклюзивные тенденции приобрели статус государственной политики и закреплены на законодательном уровне Законом «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года, а также рядом международных нормативно-правовых актов: «Конвенция о правах ребенка», «Конвенция о правах инвалидов», Декларация ООН «О правах умственно отсталых» и др. Необходимость этого процесса подтверждается и статистикой:

согласно данным федеральной государственной информационной системы «Федеральный реестр инвалидов», ежегодно растет детская инвалидность, при этом необходимо учитывать, что многие из детей этой группы обучаются в общеобразовательных учреждениях. Это создает необходимость в эффективных практиках реализации образовательных программ в учебных заведениях, где будут учитываться индивидуальные потребности каждого [5].

Специальности, связанные с инклюзивным образованием, становятся всё более востребованными. Сопровождение взаимодействия студентов высших учебных заведений, обучающихся на педагогических направлениях и специальностях, которые в будущем планируют работать в контексте реализации идей инклюзивного образования, направлено в первую очередь на формирование профессиональных компетенций и психологической готовности для успешной реализации образовательных программ. Таким образом, актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью обучения будущих специалистов навыкам работы в условиях инклюзии, что требует интеграции теоретических знаний и практических навыков. В условиях инклюзивного образования большое значение имеет подготовка педагогов и специалистов, обладающих компетенциями для работы в многообразной образовательной среде [28].

Анализ процесса становления инклюзивного образования и подготовки специалистов к профессиональной деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности стал предметом исследования для ученых различных специализаций: педагогов, психологов, социологов. Согласно результатам исследований С. В. Алехиной [2], О. С. Кузьминой [41], Е. Н. Кутеповой [41], И. Н. Хафизуллиной [41], В. В. Хитрюк [41] и др. важной характеристикой современного этапа системы общего образования является недостаточная готовность педагогов и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход. Исследователи отмечают важность формирования не только знаний, умений и навыков, образующих процессуальную сторону инклюзивной деятельности, но и развитие

профессионально-личностных качеств инклюзивного педагога.

Вместе с тем абсолютное большинство ученых разделяют точку зрения о необходимости постепенного внедрения инклюзивных технологий в повседневную образовательную практику. Обсуждение процесса внедрения инклюзивного образования в современном отечественном образовательном дискурсе ведется в проблемном ключе. Предметом дискуссии являются проблемы, пути и методы реализации идеи инклюзивного образования. Особое значение в данном контексте приобретает проблема готовности к работе (взаимодействию) в контексте реализации идей инклюзивного образования будущих специалистов, которая в настоящее время является малоизученной и требует детальной проработки [34]. В связи с этим, нам представляется необходимым изучение профессиональных компетенций и психологической готовности молодых специалистов к осуществлению образовательной деятельности с детьми, имеющими особые потребности. Это позволит выявить проблемы сопровождения студентов и подготовки специалистов, связанные с переходом к инклюзивному образованию, а также определить возможные пути их решения.

Цель исследования – изучение формирования профессиональной готовности студентов высшего учебного заведения в России к деятельности в контексте реализации идей инклюзивного образования.

Объект исследования – сопровождение студентов современного высшего учебного заведения.

Предмет исследования – формирование профессиональной готовности студентов высшего учебного заведения в России к деятельности в контексте реализации идей инклюзивного образования.

Основная гипотеза исследования: успешное сопровождение студентов современного высшего учебного заведения в контексте реализации идей инклюзивного образования связано с формированием профессиональной готовности.

Задачи исследования:

- Изучить исторический аспект и современный этап развития идей инклюзивного образования;
- Провести теоретический анализ общественного отношения к идеям инклюзивного образования и к проблеме подготовки студентов в рамках реализации идей инклюзивного образования;
- Систематизировать знания о сопровождении в направлении реализации идей инклюзивного образования на разных образовательных уровнях;
- Исследовать профессиональную готовность студентов высшего учебного заведения;
- Провести формирующий и контрольный эксперимент для оценки эффективности результатов работы.

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, адекватных предмету исследования: теоретический метод анализа используемой литературы, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент, количественный и качественный методы обработки данных, метод сравнения.

Методологическую основу исследования составили закономерности и принципы общей педагогики, коррекционной педагогики, общей и специальной психологии.

В качестве теоретической основы исследования использованы следующие концепции и положения:

- Представления о структуре готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, С. А. Алейникова, И. Ю. Левченко, Н. А. Пронина, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк) [41];
- Исследования проблемы формирования психологической готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного подхода в педагогической деятельности на этапе обучения в вузе (И. В. Ивенских, С. М. Колкова,

С. А. Черкасова, Т. Н. Черномырдина, И. М. Яковлева и др.) [34].

Эмпирическая база исследования: Пензенский государственный университет.

Теоретическая значимость: Предпринята попытка систематизации научных знаний о сопровождении студентов высшего учебного заведения России, структуре и компонентах формирования профессиональной готовности в рамках реализации идей инклюзивного образования, их значении для профессиональной деятельности; результаты способствуют уточнению понятийного аппарата теории инклюзивного образования.

Практическая значимость: Полученные в ходе исследования данные способствуют повышению качества педагогического образования в ВУЗе. Представленная программа психологического сопровождения студентов по формированию профессиональной готовности к педагогической деятельности в контексте реализации идей инклюзивного образования является одним из способов решения актуальной проблемы подготовки педагогических кадров.

Основные результаты исследования заключаются в создании программы сопровождения студентов высшего учебного заведения в контексте реализации идей инклюзивного образования и ее доказанной эффективности по формированию профессиональной готовности.

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Исторический аспект и современный этап развития идей инклюзивного образования

Инклюзивное образование – форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создаются специальные условия: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и другие [12].

Понятие «инклюзивное образование» было введено Саламанской декларацией «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», принятой на заседании ЮНЕСКО в 1994 году [13]. В соответствии с документом «... школы должны принимать всех детей, независимо от их физического и интеллектуального развития, социального статуса, эмоционального состояния, знания языка или каких-либо других условий» [13, с. 6]. В различных направлениях ведется исследование в области образовательной инклюзии учеными стран Европы и России. Значительное число зарубежных и российских исследований посвящено проблеме определения понятия и принципов инклюзивного образования. Такие западные исследователи как Л. Бартон, Дж. Депплер, Е. Дорис, Т. Лореман, У. Сейлор, Е. К. Сликер, Д. Харвей и др, занимались вопросами построения теоретических основ инклюзивного образования [15]. В России разработку концепта инклюзивного образования осуществляют следующие ученые: С.В. Алехина, Д.В. Зайцев, Е.Н. Кутепова, А.С. Сунцова, Н.Н.

Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова и др [41].

Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [43].

Анализируя работы современных авторов и исследований, можно говорить о том, что отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья на каждом историческом этапе имеет свои особенности.

Так, в самый ранний период оно определялось той средой, в которой жили люди: дети трудились и отдыхали наравне со взрослыми, не имели собственных праздников, помогали друг другу, заботились о младших братьях и сестрах, о больных и слабых. Дети с ограниченными возможностями здоровья не выделялись в отдельные группы и включались в общую жизнь.

В период античности отношение к таким детям не было однозначным. В древней Спарте, по свидетельству Плутарха, новорожденных осматривали старейшины: слабые, больные, уродливые дети не имели права на жизнь, по приговору их сбрасывали в глубокую пропасть Тайгет и только крепких и здоровых передавали на воспитание кормилиц. В работах Аристотеля дается философское обоснование ненужности обществу людей с умственными и физическими недостатками. Он утверждал: «Относительно выращивания новорожденных детей и отказа от их выращивания пусть будет закон: ни одного калеку выращивать не следует» [12, с. 38]. Значительно позже Сенека, опираясь на Законы римского государства, считал полезным отделять «негодное от разумного». Такое отношение определялось потребностью военного государства в сильных и физически подготовленных защитниках, способных нести военную службу, переживать ее трудности и опасности.

В эпоху Средневековья в Европе отношение к людям с физическими и умственными недостатками в большей степени определялось позицией церкви. Богословы теоретически обосновывают неполноценность людей с врожденными отклонениями. Нередко их обвиняли в колдовстве, преследовали,

люди верили в сверхъестественные способности слабоумных, глухих, слепых. Проблема отчуждения людей с ограниченными возможностями сохранялась и в эпоху Возрождения, хотя идея равенства всех людей коснулась и этой категории детей. Несколько иное отношение к детям с отклонениями в развитии было на Руси. Начало благотворительности было положено в X веке, когда князь Владимир указом определил, что церковь должна взять на себя заботу об убогих и неимущих.

Гуманное отношение к сирым и убогим проявляется в организации при монастырях приютов для обездоленных людей. Они получали в монастырях на церковный счет содержание, христианское воспитание и «книжное обучение». Школы при монастырях принимали, очевидно, и детей с ограниченными возможностями здоровья. Вопрос о создании для них каких-либо отдельных учебных заведений не рассматривался. Церковь являлась источником света, добра и заботы.

В работе Ю. А. Быстровой рассмотрены и проанализированы основные исторические этапы развития инклюзивного образования [10].

Формирование образовательной инклюзии уходит корнями в VIII в. до н.э. – XIII в. н. э., этот первый период Н. Н. Малофеев называет «обретением ребенком-инвалидом права на жизнь» [10, с. 129].

Основы данного периода закладывает христианство. Именно христианство предлагает новую картину мира и новый взгляд на немощного человека, вносит новые нравственные ценности. Сопереживание другому, милосердие признается высшей ценностью.

Границы первого периода в России: X в. – 1706 г. Время христианизации Руси и появление монастырских приютов считается началом данного периода. Окончание данного этапа приходится на указы Петра I. В контексте знакомства с западно-европейским государственным устройством у монарха возникает желание реформировать страну по европейскому образцу, следствием чего является формирование государственной заботы об инвалидах. Своими Указами Петр I запрещал умерщвлять детей с врожденными дефектами и

повелевал открыть церковные приюты и госпитали для оказания помощи сиротам, нищим и убогим. Второй важный период, способствующий развитию условий для последующего инклюзивного образования, проходил в XIII–XVIII века. Основной его характеристикой становится признание целесообразности обучения детей с сенсорными нарушениями. В сознании общества Европы произошла эволюция: переосмысление гражданских прав людей с сенсорными нарушениями. Спецшколы для глухонемых (1770 г.) и для слепых (1784 г.) открываются в Париже [12].

В России второй период начинается на пять веков позже, продолжается одно столетие (1706–1806 гг.), а завершается в тот же отрезок времени, что и на Западе. Фундамент будущих перемен закладывает Екатерина II. Своей волей императрица создает структуры государственной благотворительности. Для детей бедноты и малоуспешных учеников создаются Воспитательные дома. В Петербурге открываются первые специальные школы для глухих и слепых [10].

Сын Екатерины Великой Павел I основал орган управления системой учебно-воспитательных, благотворительных и лечебных учреждений «Ведомство императрицы Марии». Деятельность императрицы Марии Федоровны служила примером филантропии того периода. Беря ориентир на европейские ценности, Александр I идет по пути либерализации общественной жизни, а также заимствует опыт Европы в организации специальных заведений для слепых и глухонемых [15].

Третий период (конец XVIII в. – начало XX в.) характеризуется осознанием необходимости организации системы специального образования. Данному отрезку присуще то, что государство начинает оказывать опеку и помощь умственно отсталым, слепым и глухим детям наравне с церковными и светскими благотворителями. Сеть специальных учебных заведений в западных странах постепенно расширяется. Берет начало обучение особых учительских кадров. Вследствие всего перечисленного появляются национальные системы специального образования. Англия, Германия, Дания, Нидерланды, Швеция лидируют в этом направлении [10].

Монархическая Россия начинает закладывать условия формирования национальной системы специального образования. Христианско-благотворительное, лечебно-педагогическое, педагогическое направления преобладают в России, как и в Европе, являясь основными в помощи детям с физическими и умственными недостатками. В Российской империи в 1907 году функционировало 61 заведение для глухонемых и 7 приютов. Сообщества сурдопедагогов и тифлопедагогов образуются на границе XIX–XX веков, организуются съезды по проблемам обучения детей-инвалидов. После 1917 года отечественная система специального образования не может развиваться, опираясь на зарубежные примеры. Обрывается одно из основных направлений помощи инвалидам (христианско-благотворительное) после отделения Церкви от государства и школы, а также школы специальной, ликвидируются Попечительства о глухонемых, слепых, умственно отсталых. Ответственность за образование «дефективных» детей делегируется Наркомпросу. Формируются вспомогательные школы для умственно отсталых детей и специальные учреждения для глухонемых, слепых и калек. Данные перемены способствуют формированию особого типа системы специального образования, ведущей к изоляции ребенка от социума. Детский дом и школа-интернат становятся основным типом учреждений для таких детей [12].

Четвертый период ограничивают началом XX века – 70-ми гг. XX века. Необходимость обучения всех детей с отклонениями в развитии является его основой. На данный период существенное влияние оказали две мировые войны. В начале периода правительства европейских стран пытаются найти способ гарантировать инвалидам ранее легализованные гражданские права, обеспечить специальным обучением всех нуждающихся в том детей. Только что возникшие суверенные государства без промедления вводят закон об обязательном всеобщем образовании. Данный закон дает толчок к созданию ряда специальных школ [10].

Вторая мировая война коренным образом поменяла понятие о равенстве людей, свободе и правах человека. Жизнь, свобода, достоинство, права

признаются главными ценностями человека. Всеобщая декларация прав человека, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года, закрепила вновь признанные ценности. Отношение к детям-инвалидам, как и инвалидам-взрослым в послевоенной Европе существенно меняется к лучшему. С 1927 г. четвертый период проходит в России. Совершенствуется национальная система специального образования. Принимается ряд постановлений: Постановлений СНК «О введении всеобщего начального обучения» (1926 г.), «О порядке введения всеобщего» (1927 г.), «О мероприятиях для усиления работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых и слепых детей и подростков» (1927 г.) [13].

Исторически значимым для четвертого периода стало принятие Организацией Объединенных Наций деклараций «О правах умственно отсталых лиц» (1971 г.) и «О правах инвалидов» (1975 г.).

Конец 70-х гг. XX в. – по настоящее время является пятым периодом эволюции специального образования в инклюзивное (от изоляции к интеграции) [10].

Инклюзию следует отличать от интеграции, при которой инвалиды, люди с особыми образовательными потребностями обучаются в обычных учебных заведениях и адаптируются к системе образования, которая остаётся неизменной. Инклюзивное образование включает в свое содержание все грани школьного образования и использует разные образовательные подходы. В образовательной политике США и стран Европы используются следующие образовательные подходы [15, с. 86].

- Расширение доступа к образованию (widening participation);
- Мэйнстриминг – временное обучение людей с ОВЗ со сверстниками, встречи на праздниках и совместный досуг;
- Интеграция – совместное обучение людей с ОВЗ со сверстниками без ограничений в обычной системе образования, которая остаётся неизменной и не приспособленной под нужды учеников;
- Инклюзия – реформирование образовательных заведений,

перепланировка учебных помещений под нужды и потребности всех без исключения.

Система инклюзивного образования в США складывается следующим образом: при зачислении ребенка с ОВЗ в общеобразовательное учреждение психологи, педагоги и социальные работники определяют цели и задачи на учебный год, методы достижения образовательных результатов. В целях определения наиболее эффективной траектории развития не исключено присутствие самого учащегося на консилиуме. При необходимости в план включается помощь от различных специалистов. План подвергается корректировке, а результаты достижения регулярно анализируются специалистами. На основе полученных данных специалисты определяют учебный план и способы получения образования (самостоятельное обучение в обычном классе или при помощи наставника, обучение в коррекционном классе) [15]. Важным фактом становится получение образования детьми с ОВЗ в максимально инклюзивной среде. Реже ребенок получает обучение в коррекционном классе, имея возможность часть времени проводить в коррекционном классе, а часть – со здоровыми детьми. Законодательство США направлено на максимальное создание инклюзивной среды с учетом образовательных потребностей каждого ребенка.

В Финляндии инклюзивное образование развивается более 20 лет. Подход к осуществлению инклюзивного образования во многом схож с американским: учитываются возможности ребенка; определяется формат получения образования; в школе работают специальные педагоги, помощники, социальная работники, медики; проблемы разрешаются в командном подходе; вузовская подготовка включает обучение методам работы с детьми с ОВЗ, составлению индивидуальных программ и командной работе. Кроме того, в Финляндии с 2010 года нормативно закреплена трехуровневая система поддержки детей с ОВЗ. На первом уровне предполагается общая поддержка детей с ОВЗ, осуществляемая учителем. При недостаточной ликвидации проблем, сказывающихся на эффективности образовательного процесса, осуществляется

интенсивная поддержка ребенка – к работе подключаются психологи и иные педагоги. Необходимость в специальной поддержке определяется по результатам медико-психологического обследования. В таком случае ребенок обучается в специальном классе, а с детьми работает специальный педагог. Уровень поддержки на начальном этапе обучения определяется, исходя из результатов психолого-педагогического обследования детей в возрасте пяти лет. Для детей с ОВЗ возможно и домашнее обучение. В таком случае работа педагога дополнительно оплачивается муниципалитетом [15].

Законодательство Испании также подразумевает регулирование образовательных программ, целей, задач и методов обучения с учетом возможностей ребенка с ОВЗ. Придерживаются идеи об интеграции «особенных» детей в обычные общеобразовательные школы. При невозможности интеграции ребенка в социокультурный процесс общества предусмотрено специальное образование. В связи с увеличением количества мигрантов, особенно в последние годы, выделяются трудности, продиктованные социокультурными и социально-экономическими причинами. Тем не менее, в области инклюзивного образования Испании удалось добиться значимых результатов, таких как: увеличение объема ресурсов и инфраструктуры для удовлетворения потребностей каждого ученика; возможность использования специальных учебных центров; разработка плана с учетом индивидуального подхода; прогрессивное состояние специальных классов, функционирующих в общеобразовательных учреждениях [28].

К концу XX века Западная Европа приняла идею уважения к различиям между людьми, пришла к мысли о дискриминационном характере системы специального образования и взяла курс на интеграцию инвалидов в общество, в свою очередь, в России можно отметить запоздание процесса интеграции и инклюзии примерно на 20 лет.

В 90-е годы XX столетия получает распространение в нашей стране термин «инклюзия», уже известный в Западной Европе с 80-х годов. Инклюзивное образование предусматривает равенство всех детей в получении

образования.

Для российской системы образования характерно использование трех видов обучения лиц с ОВЗ. Дифференцированное обучение предусмотрено для людей с нарушениями речи, слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития. Обучение проводится в специализированных классах. Возможно интегрированное обучение в специальных классах, функционирующих на базе общеобразовательных учреждений. Также предусмотрено инклюзивное обучение – обучение лиц с ОВЗ совместно со здоровыми людьми [45].

В настоящее время предпочтение отдается интегрированному обучению, характерному для запада. Однако ряд ученых в области инклюзивного образования, например, С. В. Алехина [2], Е. В. Кулагина [41], утверждают, что уход от дифференцированного образования может негативно сказаться на развитии «особенного» ребенка. Это связано с возможностью удовлетворения потребностей в медицинских и педагогических услугах, комплексной социальной защиты и возможности оказания эффективной помощи.

В 2012 году Российская Федерация ратифицировала Конвенцию и с этого времени ратифицированная конвенция стала частью российской правовой системы. Право на получение образования всеми детьми на законодательном уровне закрепляется в Федеральном Законе «Об образовании» от 29 декабря 2012 года. Этот закон обязывает все государственные образовательные органы, органы государственной власти, органы самоуправления создавать необходимые и специальные условия для получения образования без дискриминации его качества [43].

В 2013 году приказом Министерства образования и науки РФ был утвержден «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» [32].

По мнению современных исследователей, сначала с 90-х гг. XX в.

«ведущей моделью современных социальных отношений по отношению к лицам с инвалидностью, в частности, детям, является теория инклюзии» [10]. Данная теория была основана на признании индивидуальных различий каждого человека и уважительного отношения к ним. Кроме того, инклюзия позволяет сохранять не только автономность каждой социальной группы, но и поддерживать ее уникальность, выражающуюся в определенном стиле, традициях, наиболее значимых мнениях и идеях.

Современное российское образование декларирует принципы равных прав образования для всех категорий граждан. Все без исключения «дети нуждаются в качественном образовании, адаптированном к их индивидуальным образовательным потребностям» [5].

Первые инклюзивные учебные заведения в нашей стране появились в 90-е годы XX века в Москве; в 2006 году в Петербурге; появились образовательные учреждения различных типов в Самарской, Новгородской, Саратовской и других областях, в Татарстане, Чувашии, Удмуртии и других республиках. ВУЗы России стали воплощать в систему подготовки идею инклюзивного образования студентов с инвалидностью [5].

В Пензенском государственном университете с 2017 года ведет свою работу Центр сопровождения инклюзивного образования. Приоритетным направлением в профессиональной деятельности Центра является реализация государственной программы «Доступная среда». В рамках данной программы Центр в тесном взаимодействии со структурными подразделениями Университета занимается развитием условий для беспрепятственного доступа лиц с ОВЗ и инвалидностью к получению образовательных услуг на территории Университета. Центр комплексного сопровождения инклюзивного образования Пензенского государственного университета признан одним из лучших в стране на Всероссийском конкурсе инклюзивного образования [38].

В 2023 году на Международной выставке-форуме «Россия» в День региона Пензенской области, 30 ноября, между Агентством стратегических инициатив и Пензенским государственным университетом был подписан

Национальный инклюзивный договор, являющийся частью Всероссийского проекта «Открыто для всех» [38].

Таким образом, исторический анализ показывает, что развитие инклюзивного образования было сложным и многоэтапным процессом, который включал в себя преодоление социальных, культурных и институциональных барьеров. Современное инклюзивное образование представляет собой сложную систему, которая постоянно совершенствуется и адаптируется под потребности общества. Инклюзивное образование прошло долгий путь развития от идеи интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения до формирования полноценной системы, обеспечивающей равный доступ к образованию для всех.

1.2 Общественное отношение к идеям инклюзивного образования и проблемы подготовки студентов в рамках реализации идей инклюзивного образования

Социальные перемены, происходящие в обществе, по-новому ставят вопрос об отношении к инклюзивному образованию. В настоящее время обеспечение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) специальными условиями для получения качественного образования, соответствующего современным требованиям, – одна из важнейших задач в сфере защиты прав и свобод человека и гражданина. Ключевыми принципами Национальной стратегии действий в интересах детей являются: защита прав каждого ребенка, максимальная реализация потенциала каждого ребенка, особое внимание уязвимым категориям детей [35]. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» декларируется приоритетность образования, обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования [43].

Год за годом в России увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ). По официальной статистике, в 2023

году в стране зарегистрировано более 1,5 миллионов детей с ОВЗ (9,3% всей детской популяции). По данным Федеральной службы государственной статистики, по состоянию на 1 января 2023 года в России насчитывается около 11 млн. людей с инвалидностью, 722 тыс. из которых – дети. Категория детей с ОВЗ очень разнообразна: к ней причисляют детей с нарушением слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра. Это актуализирует необходимость осмысления их положения в обществе, совершенствования системы социальной помощи и поддержки [22].

Проанализировав официальную статистику, представленную всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), отметим, что информированность о термине «инклюзивное образование» низкая: 59% россиян впервые услышали термин от интервьюера ВЦИОМ, а еще 16% затруднились ответить. Каждый четвертый слышал про инклюзивное образование (25%), но только каждый десятый (11%) смог дать верный ответ: инклюзивное образование – совместное обучение здоровых детей и детей с особенностями развития.

Две трети россиян (66%) положительно относятся к совместному обучению детей с особенностями развития с детьми без особенностей. Об отрицательном отношении заявили 16% респондентов, 13% относятся нейтрально.

Больше позитивных оценок среди молодежи от 18 до 24 лет (81%), меньше – среди людей старшего возраста – от 60 лет (57%) [22].

Одной из социальных задач является формирование толерантного отношения к людям с ОВЗ и адекватному восприятию их присутствия в разных сферах деятельности. Формировать толерантное отношение к людям с ОВЗ следует в дошкольном возрасте и продолжать на всех ступенях взросления.

Первым и основным источником формирования толерантности к людям с ОВЗ является семья. В процессе воспитания семья закладывает в мировоззрение ребенка определенные установки, которые он использует в

дальнейшей своей жизни. Установки, первоначально вырабатываемые ребенком по отношению к своим родителям, впоследствии переносятся на лиц, напоминающих ему родителей. Ценностные ориентации, круг интересов, характер материального и духовного, в том числе художественных потребностей, даже структура досуга – все это впитывается в семье с раннего детства. Следовательно, отношение к людям с ОВЗ закладывается тоже с раннего детства. Расставаясь с родительской семьей, человек входит в жизнь со своеобразной картиной мира. Ее образы и фрагменты на протяжении почти всей последующей жизни становятся бесспорными нормами, чем-то само собой разумеющимся. Поэтому положительный образ человека с ОВЗ должен быть заложен семьей в раннем возрасте [25].

Но в вопросе формирования толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями должен сложиться положительный образ во всех институтах общества, так как это способствует улучшению духовной стороны общества и стабилизирует психологическое состояние общества. Одним из таких социальных проектов, способных улучшить настроения в обществе, выступает инклюзивное образование, которое при грамотной организации может доказать, что каждый ребенок способен реализовать свой потенциал. Инклюзия в данной ситуации является духовным стержнем, который подтверждает, что дети с ОВЗ могут функционировать совместно с обычными детьми. Совместное обучение – это возможность обычным детям стать сочувствующими, воспринимать адекватно людей, не похожих на них. Но все это возможно только при условии грамотно организованного учебного процесса, а также профессионального, адекватного отношения специалистов.

На сегодняшний день формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ является приоритетным в образовании, так как общеобразовательные учреждения четко подразделяют детей на обычных и «особенных». Это приводит к главной проблеме «особого ребенка»: к ограничению его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном доступе к природе и культурным ценностям, а иногда – и к элементарному

образованию. Значимой является проблема негативного отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей с ограниченными возможностями. Для реализации прав «особого» ребенка и воспитания к нему толерантного отношения нужно, чтобы общество перестало воспринимать людей с ОВЗ как иждивенцев, а этому может способствовать только инклюзивное образование. Инклюзивное образование предполагает реализацию прав ребенка с ОВЗ на совместное обучение с обычными детьми, при правильно организованном учебном процессе дает адекватное восприятие детей с ОВЗ, а также повышает статус его семьи. Такой процесс образования способствует сотрудничеству детей на равных условиях и способствует развитию толерантности и социального равенства [28].

В последнее время все чаще слово «интегративный» заменяется на «инклюзивный», что отражает изменение в понимании самого процесса, достижение иного уровня, при котором дети не только объединены в единое целое (от «to integrate» – объединять в единое целое), но и включены в социум, являются полноправной его частью («to include» – содержать, включать, иметь в своем составе) [46, с. 12].

На законодательном уровне инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5]. Инклюзивное образование, предусматривающее доступное для всех качественное обучение, воспитание, развитие и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, в условиях массовой школы при создании необходимых условий является наиболее гуманной и перспективной формой образования детей с ОВЗ, что прописано в ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где определены условия организации и получения образования учащихся с ОВЗ [43]. Принятие федеральных законов и директив [32; 33; 39] создало предпосылки для позитивных изменений в данной сфере, но процесс внедрения

инклюзивного образования встречает противодействие со стороны общества, которое зачастую выражает негативное отношение к совместному обучению здоровых детей и ребят, имеющих ОВЗ.

В настоящее время разработаны и успешно функционируют различные подходы к обучению и воспитанию детей с ОВЗ, но работ, посвященных исследованию отношения социума к включению «особых» детей в массовые образовательные учреждения, немного. Еще меньше практико-ориентированных публикаций, посвященных разработке мер, способствующих формированию позитивного отношения общества к вопросам инклюзии. Несмотря на то, что официально образовательные учреждения перешли к инклюзивному образованию, в регионах России существуют объективные проблемы и противоречия, препятствующие внедрению идей инклюзии в массовую школу [44].

При внешнем благополучии процесс внедрения инклюзивного образования на разных ступенях обучения сталкивается с рядом проблем.

Одна из них – «отсутствие ценностного отношения субъектов системы образования к лицам с ОВЗ и инвалидностью, к возможности реализации их прав на образование. Отношение учащихся к проблеме не является оптимальным, оно остается позитивным лишь на уровне когнитивных и эмоциональных компонентов, а вот поведенческий компонент окрашен индифферентно» [44, с. 56]. «Первичной и важнейшей ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей» [44, с. 57].

Ученые констатируют, что не все педагоги положительно относятся к идее инклюзии. По данным московского мониторинга, почти 80% педагогов, работающих в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, не принимают идеи совместного обучения детей с ОВЗ со здоровыми сверстниками [35].

У педагогов отмечены такие психологические барьеры, как: страх перед

неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных учащихся, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность, нежелание меняться, неготовность к работе с «особыми» детьми [35]. На аналогичные проблемы указывают и зарубежные исследователи, чей опыт показывает, что педагоги далеко не сразу овладевают теми профессиональными ролями, которые требуются для инклюзии [28].

Таким образом, школы, принявшие идею инклюзии, нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок. Особое значение в реализации инклюзивного образования имеет кадровое обеспечение деятельности. Распространение практики инклюзивного образования как обучения детей с ОВЗ в составе обычных школьных классов предъявляют новые, более высокие требования ко всем педагогам. Инклюзивная образовательная среда формируется педагогами, в том числе учителями начальных классов, учителями-предметниками, логопедами, педагогами-психологами, педагогами-дефектологами, специальными психологами, инструкторами по ЛФК, воспитателями, педагогами дополнительного образования, социальными педагогами, медицинскими работниками и тьюторами.

Такие педагоги должны владеть инклюзивной компетентностью, включающей целый комплекс знаний, навыков и умений [23, с. 116]:

- Педагог должен знать психолого-педагогические особенности включаемых в пространство общеобразовательной школы учащихся с ОВЗ.
- Он должен разрабатывать и владеть технологиями, обеспечивающими равные возможности в усвоении знаний и формировании учебных навыков и умений, в том числе универсальных учебных действий путем варьирования условий подачи материала и способов его усвоения.
- Должен иметь готовность к импровизации в случае изменений ситуаций на уроке, вызванных особенностями взаимодействия с детьми с ОВЗ.
- Использовать разнообразные стратегии коллективного участия – игры,

совместные проекты, лабораторные, полевые исследования.

- Формировать адекватное мнение родителей относительно инклюзивного образования.

- Совершенствовать способы взаимодействия не только с учениками, включенными в инклюзивное образование, но и контакты общественностью вне школы.

- Воспитывать в детях толерантность к сверстникам, в чем-то отличающимся от них.

- Научиться сотрудничать со всеми специалистами службы психолого-педагогического сопровождения.

Анализ форм организации, программных и методических материалов, предлагаемых разными вузами, свидетельствует, что не разработана профессиограмма педагога инклюзивного образования, не определены оптимальные формы и сроки подготовки педагогов к новым условиям профессиональной деятельности, ее содержание, учебно-методические материалы и др.

Подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья включает профессионально-гуманистическую направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения.

Педагог, готовящийся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять следующую систему профессионально-ценностных ориентаций [23, с. 118]:

- Признание ценности личности человека независимо от степени тяжести

его нарушения;

- Направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата;
- Осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии;
- Понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат.

Формирование инклюзивной компетентности у студентов педагогических специальностей является ключевым элементом для успешной реализации инклюзивного образования. Это требует системных изменений в подготовке специалистов, внедрения новых образовательных программ и активного сотрудничества с семьями учеников. Только так можно создать качественную и доступную образовательную среду для всех детей.

1.3 Сопровождение в направлении реализации идей инклюзивного образования на разных образовательных уровнях

В отечественной системе образования происходят изменения, которые обусловлены политическими, социально-экономическими, культурными преобразованиями в обществе. Модернизация происходит в направлении повышения качества и доступности образования для всех категорий граждан. Одним из важнейших направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации является процесс поэтапного создания системы всесторонней поддержки семей, имеющих детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование, как современная, приоритетная форма обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), базируется на дифференциации учебного процесса и индивидуальном подходе для работы с учениками, имеющими различные, в том числе

особые, образовательные потребности. Дополнительная помощь, которая регулярно оказывается детям и ученикам с ОВЗ, получила обозначение «сопровождение». В системе общего образования РФ сопровождение трактуется как обеспечение каждому ребенку (независимо от психофизических показателей) условий развития, которые соответствуют его индивидуальным характеристикам, отвечают личным интересам и познавательным потребностям.

В настоящее время происходит расширение понятия «сопровождение» за границы общей педагогики и традиционного обучения. В педагогике, ориентируемой на инклюзию в образовании, разрабатывается понятие «сопровождение» как часть нового образовательного пространства, в котором ведется общее и специальное обучение. Применительно к помощи детям с ОВЗ при инклюзивном образовании в российской науке сформулировано такое определение: «Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя создание оптимальной педагогической, психологической и социальной поддержки детей, направленной на развитие и коррекцию психического и физического развития каждого обучающегося». И далее: «Главной целью психолого-педагогического сопровождения является создание социально-психологических условий для развития личности обучающихся с ОВЗ и их успешного обучения на каждом уровне образования» [5, с. 58].

В построении системы инклюзивного образования должны быть задействованы все субъекты образования: дошкольные учреждения, школы, средние и высшие профессиональные учреждения, что делает актуальным проработанность нормативно-правового обеспечения, теоретического обоснования, организационного и финансового сопровождения процессов развития инклюзивного образования.

На сегодняшний день состояние социально-педагогической помощи детям с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях представлено в разных вариантах и находится на разных стадиях развития. Социально-

педагогическая помощь основана на предоставлении вариативных форм обучения детей с ограниченными возможностями. Для детей, которые по каким-либо причинам не могут посещать дошкольную группу в режиме полного дня, может быть создана система структурных подразделений, таких как центр игровой поддержки развития, консультативный пункт, служба ранней помощи, группа кратковременного пребывания, деятельность которых направлена на оказание социально-педагогической помощи семьям детей от 0 до 7 лет [27].

В каждом структурном подразделении прием ребенка происходит после первичной консультации. В ходе консультации специалистами службы (педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, социальным педагогом) проводится диагностика, составляются первичные рекомендации по разработке индивидуальной программы развития, определяются направления развития, различные виды социально- педагогической помощи. В инклюзивном дошкольном учреждении создание перспективных календарно-тематических планов воспитателей и специалистов производится с учетом, как Образовательной программы, так и Индивидуальной программы развития ребенка (ИПРР) [27].

Основной целью работы с дошкольниками с ОВЗ является успешная социальная адаптация их в современном социуме и обеспечение им равных стартовых возможностей.

Служба сопровождения в массовой школе на сегодняшний день – обязательное условие для реализации инклюзивного образования и для предупреждения и преодоления учебных, социальных и психологических трудностей у детей с физическими или психическими патологиями. В рамках сопровождения при наиболее индивидуализированном подходе ученики получают помощь, при которой устраняются различные «зоны риска» (академические и социальные) и дети переходят на более высокий уровень по общему психическому и, в частности, по когнитивному

развитию и по адаптации к массовой школе.

На уровне начального общего образования решаются такие задачи [23, с. 114]:

- Помощь в адаптации в условиях образовательной организации;
- Коррекционно-развивающая работа с детьми, испытывающими трудности в обучении;
- Коррекция и развитие эмоционально-волевой и личностной сферы у обучающихся с проблемами в развитии, обучении, социальной адаптации;
- Помощь в разрешении конфликтных ситуаций на разных уровнях (ученик–учитель, ученик–ученик, ученик–родитель, родитель–учитель);
- Нейропсихологическая коррекция (развитие произвольной регуляции деятельности, функций программирования и контроля).

На уровне основного общего образования: коррекция личностного развития и формирование адаптивных форм поведения у обучающихся 11–18 лет, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации; оказание психологической поддержки при подготовке к государственной итоговой аттестации; помощь в профессиональном самоопределении (профориентация) [9].

Для отслеживания качества всего образовательного процесса, включая сопровождение, в индивидуальных образовательных планах предусмотрен мониторинг, при котором дается заключение об успешности ученика в школе, динамике его развития и о достижении им промежуточных образовательных целей. При не достижении целей происходит пересмотр индивидуальных образовательных планов: цели трансформируются в направлении их большей реалистичности или корректируются методы для обучения и развития учеников с ОВЗ. По современным представлениям школьная интеграция признается успешно состоявшейся только в том случае, если дети с ОВЗ демонстрируют прогресс в академической сфере и в областях интеллектуального, личностного и социального развития. Также в

структуре сопровождение заложено содержательное условие относительно мотивации и субъектной позиции учеников с патологиями в развитии. Каждый ребенок с ОВЗ в условиях индивидуализации обучения и коррекционно-развивающей помощи должен проявлять активность и принимать участие и проявлять заинтересованность в учебной и социальной сторонах школьной жизни, активно присутствовать в коллективе одноклассников [9].

Особое внимание в науке уделяется проблеме инклюзии в ВУЗе, где предметом выступает совместное обучение здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями. У специалистов возникает и отдельный интерес к исследованиям отношения студентов к инклюзивному образованию [14], поскольку идея инклюзии сегодня становится ключевой не только для развития современной системы образования, но и профессиональной социальной работы.

Система специального сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья сопровождение осуществляется посредством разнообразных институциональных форм (учебно-исследовательский и методический центр профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, факультет доступности образования, подготовительное отделение, Центр поддержки обучения студентов и др.), в основе деятельности которых структур лежит задача создания комплексного реабилитационного сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья [18].

Реабилитационное сопровождение касается мероприятий по восстановлению и компенсации утраченных возможностей носит комплексный характер, учитывая необходимость медицинского, психолого-педагогического и социального сопровождения. Направленность реабилитационного сопровождения заключается в компенсации различных ограничений в получении образования, в жизнедеятельности студента-инвалида, позволяя ему на равных выступать на рынке труда. При этом

реабилитационно-образовательная среда рассматривается как приспособленная в образовательном учреждении среда к специальным образовательным потребностям инвалидов. Основопологающими принципами ее создания являются: техническое и архитектурное обустройство учебных мест в учебном заведении; создание современных образовательных технологий; создание информационной коммуникативной среды; создание организационно-педагогического сопровождения обучающихся [14].

Необходимо признать, что система сопровождения становится неэффективной в ситуации, когда общий образовательный уровень студента недостаточен для освоения образовательных программ высшего и среднего профессионального образования. Это указывает на необходимость реализации принципа преемственности ступеней обучения, особенно в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Дифференциация в уровне подготовки учащихся формирует психологические барьеры, препятствующие реализации успешной образовательной траектории.

Отдельно стоит отметить важность сопровождения студентов современного высшего учебного заведения, обучающихся на педагогических направлениях и специальностях, которые в будущем планируют работать в контексте реализации идей инклюзивного образования.

Для эффективной организации инклюзивного образовательного пространства необходимо соблюдать следующие условия: кадровое обеспечение, предполагающее подготовку специалистов различного профиля к работе с «особенными» детьми (социальных педагогов, педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, тьюторов и др.); организация условий для нахождения ребенка с особенностями в развитии в образовательном учреждении; разработка и реализация индивидуальных программ сопровождения ребенка с особыми образовательными

потребностями; создание центров консультаций и поддержки семей, воспитывающих детей с особенностями в развитии [23].

Учитывая сложность и многогранность представленной деятельности, подготовка специалистов различного профиля к работе в инклюзивном образовательном пространстве должна начинаться заблаговременно, еще на этапе обучения в ВУЗе. Первоначально требуется обеспечение междисциплинарных связей, на этапе подготовки будущих социальных педагогов, педагогов-психологов, логопедов и других специалистов к работе в инклюзивном образовательном пространстве, а именно связь педагогического, социального, психологического циклов обучения. Также немаловажным является обеспечение постоянной деятельностной связи блока дисциплин психолого-педагогической направленности с практической работой различных образовательных учреждений. Высокая активность в процессе самостоятельной работы студентов при освоении системы знаний, умений и навыков в области педагогических, социальных и психологических дисциплин, в сочетании с привлечением студентов к исследовательской деятельности обеспечат необходимую базу для качественного формирования умений и навыков работы с «особыми» детьми.

Основу профессиональной подготовки будущих специалистов помогут обеспечить обширные научно обоснованные знания в области изучения личности ребенка с особыми образовательными потребностями, а также специфики психического, физического, социального и духовного развития детей в норме и патологии; знания об особенностях микросреды и ближайшего окружения ребенка, а также системы учреждений и организаций, способных обеспечить помощь и поддержку детей с особенностями в развитии и их семей; изучение теорий, методик и технологий работы с различными категориями детей; знания правовых, социальных и экономических основ педагогической деятельности; методов управления, планирования и организации профессиональной и научно-

исследовательской социально-педагогической деятельности. Немаловажным компонентом подготовки является сформированность определенных качеств личности будущего специалиста, которые смогут обеспечить мотивацию к данному виду деятельности. Формировать адекватное мнение, толерантность по отношению к детям с особенностями в развитии необходимо и у остальных участников инклюзивного образовательного процесса: родителей, здоровых сверстников, учителей.

Таким образом, сопровождение в направлении реализации идей инклюзивного образования необходимо осуществлять на всех уровнях образования. Кроме того, законодательное закрепление инклюзивного образования диктует необходимость глобальных перемен в процессе подготовки специалистов для работы в инклюзивном образовательном пространстве на уровне высших учебных заведений.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Организация и проведение экспериментальной работы

Целью нашего исследования являлось изучение формирования профессиональной готовности студентов высшего учебного заведения в России к деятельности в контексте реализации идей инклюзивного образования.

Объектом исследования стало сопровождение студентов современного высшего учебного заведения.

Предметом исследования выступило формирование профессиональной готовности студентов высшего учебного заведения в России к деятельности в контексте реализации идей инклюзивного образования.

Нами было выдвинуто предположение о том, что успешное сопровождение студентов современного высшего учебного заведения в контексте реализации идей инклюзивного образования связано с формированием профессиональной готовности.

Поставлены следующие эмпирические задачи:

- Провести анкетирование студентов и сформировать экспериментальную и контрольную группу.
- Изучить уровень развития профессиональных компетенций и компонентов психологической готовности студентов, а именно, эмпатии и толерантности.
- Разработать и провести психолого-педагогическую программу сопровождения студентов высшего учебного заведения.
- Провести сравнительный анализ и математическую обработку полученных результатов.

Исследование было проведено на базе Пензенского государственного университета. Выборка представлена студентами педагогического института,

факультета педагоги, психологии и социальных наук, обучающихся очно на направлениях бакалавриата «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование».

Эмпирическую выборку составили 62 студента 3 курса в возрасте от 20 до 23 лет. На выбранных нами направлениях подготовки студентами изучаются следующие дисциплины в рамках реализации идей инклюзивного образования:

- Инклюзивное образование детей с ОВЗ;
- Организация работы с одаренными детьми;
- Логопедическая работа при интеллектуальных и сенсорных нарушениях;
- Специальная педагогика и психология.

В ходе обучения студенты приобретают такие профессиональные компетенции как [30]:

- Способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК-3).

- Способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК-6).

- Способность осуществлять психологическое просвещение, направленное на формирование психологической культуры субъектов образовательного процесса, а также по проблемам профилактики негативных проявлений социальной среды (ПК-6).

- Способность реализовывать индивидуально-личностные образовательные маршруты обучающихся (ПК-8).

- Способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5).

На основании анализа преподаваемых дисциплин и необходимых

компетенций в рамках реализации идей инклюзивного образования в рамках эмпирического исследования нами было принято решение исследовать уровень знаний об инклюзивном образовании и уровень развития эмпатии и толерантности у студентов 3 курса.

На первом этапе эмпирического исследования респонденты заполнили анкету, где отметили пол, возраст и направление обучения. Далее нами было проведено формирование контрольной и экспериментальной группы, распределение проводилось случайным образом.

На втором этапе респонденты заполнили авторские анкеты на знание теоретических и практических основ инклюзивного образования (Приложение А). В анкете представлены 6 вопросов теоретического и 6 вопросов практического характера.

После нами было проведено исследование психологической готовности студентов, а именно, эмпатии и толерантности, с помощью следующих методик:

- Многофакторный опросник эмпатии (IRI) М. Дэвиса в адаптации Т. Д. Карягина и др.

- Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

- Методика диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко.

- Методика «Интолерантность-толерантность» (ИНТОЛ) Л. Г. Почебута.

Многофакторный опросник эмпатии IRI (Interpersonal Reactivity Index) – это личностный опросник, основанный на самоотчёте, состоящий из 28 пунктов. Он был представлен в 1983 году и используется в психологии и социальных науках для оценки уровня эмпатии у людей.

Опросник включает в себя несколько шкал, которые измеряют различные аспекты эмпатии [40]:

- Шкала Децентрация (Perspective-Taking). Измеряет, насколько человек склонен учитывать точку зрения других людей в повседневной жизни.

- Шкала Сопереживание (Fantasy). Оценивает, насколько человек может представить себя на месте вымышленных героев книг или фильмов.

- Шкала Эмпатическая забота (Empathic Concern). Определяет, насколько

человек испытывает тёплые чувства, сострадание и беспокойство о других. Включает симпатию к чужим страданиям и желание помочь.

- Шкала Эмпатический дистресс (Personal Distress). Выявляет чувства неловкости и дискомфорта при наблюдении за эмоциями других.

При ответах в опроснике используется шкала от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен». Подсчёт баллов осуществляется по каждой шкале в связи с частотой выбора определённого утверждения. Более высокие баллы отражают тенденцию развития данного проявления эмпатии.

Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко предназначена для оценки умения сопереживать и понимать мысли и чувства другого.

Тест предполагает оценку, свойственны ли испытуемому определённые особенности, и согласие или несогласие с утверждениями (ответ «да» или «нет»).

В данной методике в структуре эмпатии различаются 6 тенденций (шкал) [40]:

- Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение.

- Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в одну эмоциональную "волну" с окружающими – сопереживать, соучаствовать.

- Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности человека видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

- Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой

личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих.

- Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

- Идентификация – еще одно неперемное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе со переживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов. Нормы теста: 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний; 21–15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий.

Методика диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко позволяет оценить толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения.

Испытуемому необходимо ответить на 45 вопросов, поделенных на 9 блоков, каждый из которых отражает особенности поведения в определённых условиях общения, а именно [40]:

- Неприятие индивидуальности.
- Использование себя как эталона.
- Категоричность, консервативность.
- Неумение скрывать чувства.
- Стремление переделать партнера.
- Желание сделать партнера удобным.
- Неумение прощать ошибки.
- Нетерпимость к дискомфорту.
- Плохое приспособление.

Респондент оценивает насколько верны приведённые суждения по отношению к нему, используя оценки от 0 до 3 баллов:

- 0 баллов – неверно;

- 1 балл – верно в некоторой степени;
- 2 балла – верно в значительной степени;
- 3 балла – верно в высшей степени.

Далее подсчитывается сумма баллов, полученных по всем девяти признакам. Максимальное число баллов – 135, по каждому из блоков – 15.

Чем больше баллов, тем ниже уровень коммуникативной толерантности, что свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим и высокой вероятности конфликтов. Чем больше баллов по конкретному признаку, тем меньше испытываемый терпим к людям в данном аспекте отношений с ними и сложнее наладить эффективный процесс общения.

Методика «Интолерантность-толерантность» (ИНТОЛ)

Л. Г. Почебута предназначена для исследования уровня толерантности личности. Результат теста показывает соотношение интолерантности и толерантности у человека.

Методика состоит из 16 утверждений, половина из которых выявляет толерантное отношение, а вторая половина – интолерантное.

Подсчитывается сумма ответов по шкале «толерантность» (с учётом знака) и сумма ответов по шкале «интолерантность» (с учётом знака). Затем суммы складываются без учёта знака. Максимальная сумма по шкале «толерантность» – +16 баллов, максимальная сумма по шкале «интолерантность» – -16 баллов. Максимальный индекс «ИНТОЛ» – +32 балла, минимальный – -32 балла [40].

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы необходимо провести математическую обработку данных. Для этого используем статистический U-критерий Манна-Уитни.

Он предназначен для оценки различий в двух несвязанных выборках, по признаку, представленному в количественной и порядковой шкале. Метод определяет, насколько мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами и достаточно ли этого для того, чтобы считать различия значимыми. При выборе данного критерия необходимо соблюдать следующие условия:

- В каждой выборке должно быть не менее 3 наблюдений: $n_1, n_2 \geq 3$;

- Допускается, чтобы в одной выборке было 2 наблюдения, но тогда во второй их должно быть не менее 5;
- В каждой выборке должно быть не более 60 наблюдений: $n_1, n_2 \leq 60$;
- Отсутствие в сравниваемых группах совпадающих значений признака, допускается лишь малое число таких совпадений.

В нашем исследовании критерий используется для определения значимости различий между двумя рядами значений в контрольной и экспериментальной группе до и после проведения эксперимента и для выявления значимых различий в экспериментальной группе по определенным нами компонентам.

Таким образом, мы рассмотрели основные особенности диагностического инструментария и методов математической обработки данных, которые используются в нашем исследовании. Многофакторный опросник эмпатии (IRI) и методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко применяются нами для изучения общего уровня развития эмпатии и отдельных ее компонентов, методика диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко и методика интолерантность-толерантность (ИНТОЛ) – для исследования общего уровня толерантности и определенных особенностей, проявляющихся в общении и поведении. Для поиска различий между двумя группами и внутри экспериментальной группы используется статистический U-критерий Манна-Уитни.

2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего эксперимента

После непосредственного сбора эмпирических данных с помощью методик переходим к анализу анкетирования и результатов первичной диагностики.

В первую очередь респонденты нашего исследования ответили на вопросы анкеты, представленной в Приложении А, которые отражают уровень теоретических и практических знаний студентов об инклюзивном образовании.

Уровень теоретических знаний у 61% испытуемых – высокий, у 20% – ниже среднего и у 17% – средний. Уровень практических знаний у большинства респондентов (46%) находится на уровне ниже среднего, высокий уровень при этом выявлен у 33% и средний – у 19%. На основании полученных данных можно сделать вывод о высоком уровне теоретических знаний, однако уровень практических знаний ниже среднего. Графически результаты представлены на диаграмме (рисунок 1),

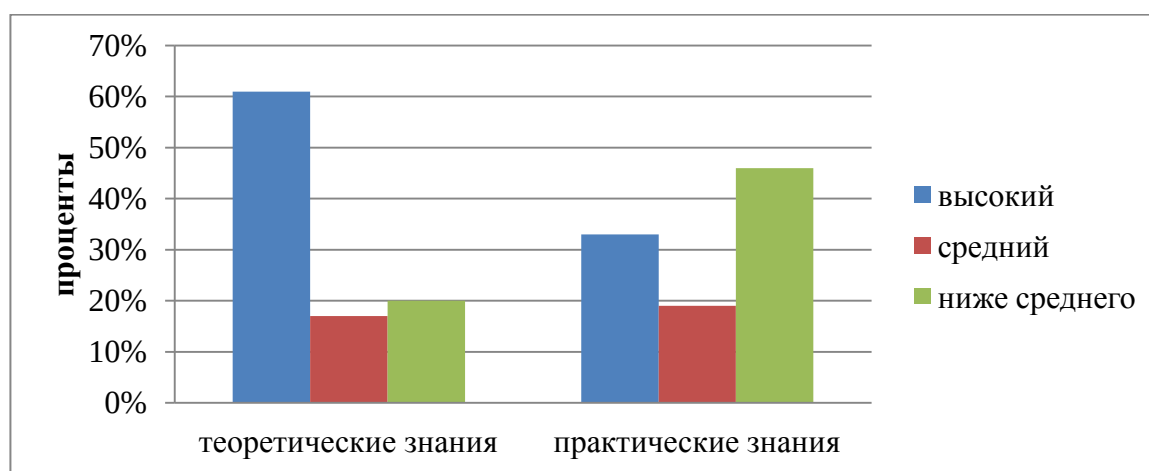


Рисунок 1 – Уровень теоретических и практических знаний о реализации идей инклюзивного образования у студентов ВУЗа, %

По результатам многофакторного опросника эмпатии (IRI) нами были получены показатели таких компонентов эмпатии как децентрация, сопереживание, эмпатическая забота и эмпатический дистресс в двух группах.

Переходим к анализу и интерпретации результатов, представленных в процентном соотношении по компоненту «децентрация». В обеих группах у большинства респондентов (58% в контрольной группе и 61% в экспериментальной группе) выявлен средний уровень развития децентрации. Высокий уровень развития данного компонента в контрольной группе выявлен у 16%, в экспериментальной – у 9%. Низкий уровень в контрольной группе – у 22%, в экспериментальной – у 29%. Графически результаты представлены на диаграмме (рисунок 2).

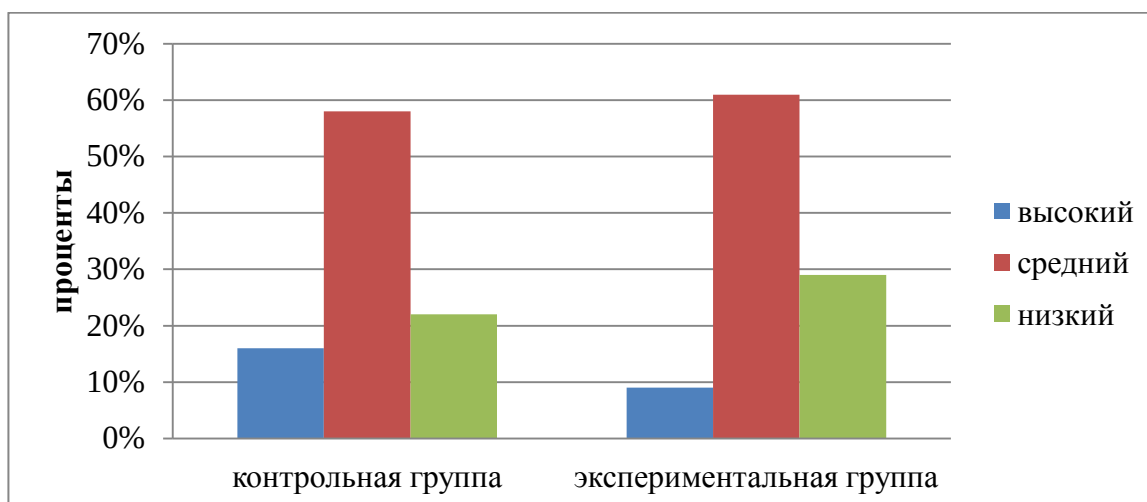


Рисунок 2 – Уровень развития децентрации у студентов ВУЗа, %

Следующий компонент эмпатии – сопереживание. У 60% в обеих группах уровень развития данного компонента находится на среднем уровне. В контрольной группе высокий и низкий уровень выявлены у 19% респондентов. В экспериментальной группе высокий уровень выявлен у 22%, а низкий – у 16%. Графически результаты представлены на диаграмме (рисунок 3).

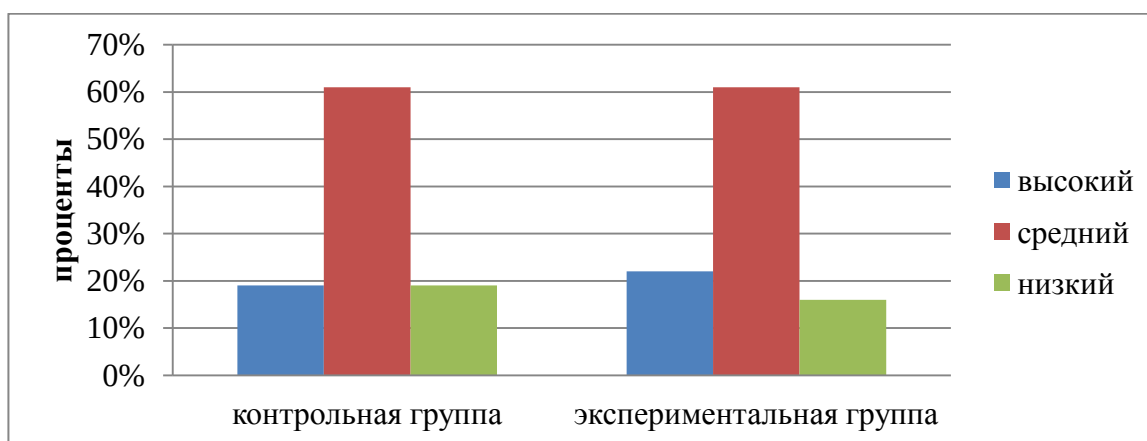


Рисунок 3 – Уровень развития сопереживания у студентов ВУЗа, %

В контрольной группе у 58% выявлен средний уровень эмпатической заботы, у 25% – высокий, у 16% – низкий уровень. В экспериментальной группе у 51% выявлен средний уровень, у 29% – высокий и у 19% – низкий. Графически результаты представлены на диаграмме (рисунок 4).

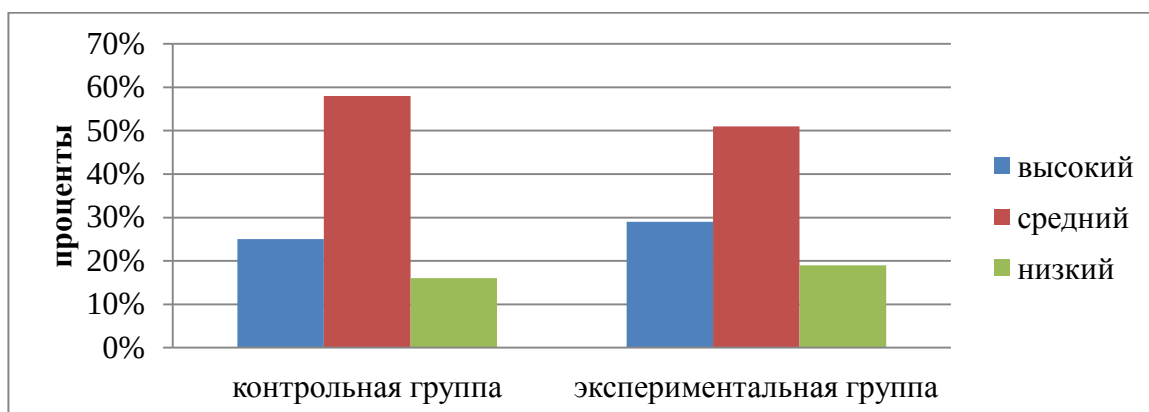


Рисунок 4 – Уровень развития эмпатической заботы у студентов ВУЗа, %

Последний компонент, исследуемый нами в рамках многофакторного опросника эмпатии – эмпатический дистресс. В контрольной группе средний уровень выявлен у 54% респондентов, в экспериментальной – у 51%. Высокий уровень в контрольной группе выявлен у 9%, в экспериментальной – у 6%. Низкий уровень в контрольной группе выявлен у 35%, в экспериментальной – 41%. Графически результаты представлены на диаграмме (рисунок 5).

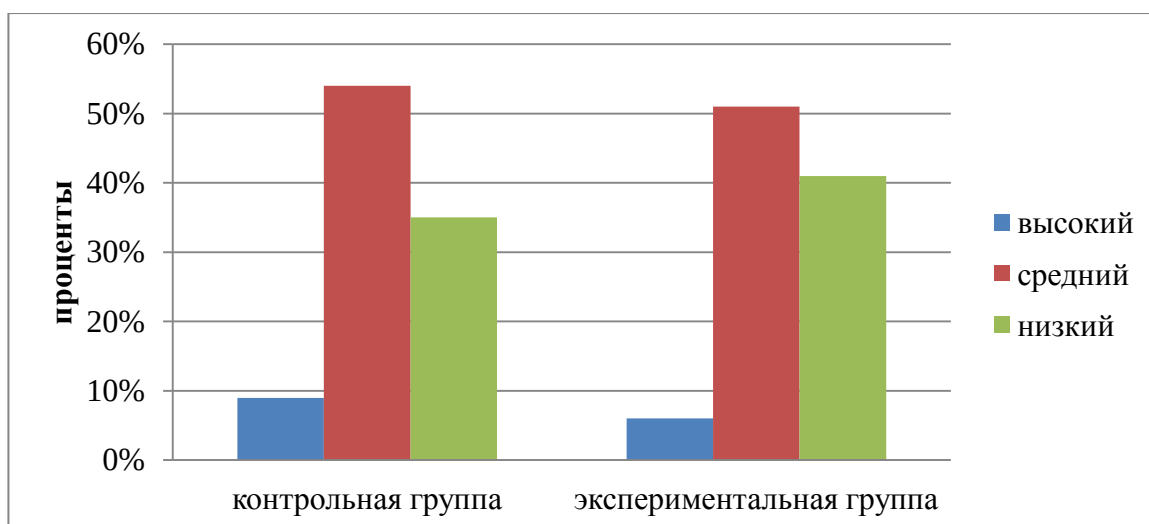


Рисунок 5 – Уровень развития эмпатического дистресса у студентов ВУЗа, %

Таким образом, проведя анализ по данным четырем компонентам эмпатии в двух группах можно сделать вывод о том, что у большинства студентов по всем компонентам выявлен средний уровень. Это свидетельствует

о том, что респонденты способны находить баланс в умении отделять свои собственные чувства и эмоции от других, при необходимости могут поставить себя на место другого человека. Также стоит отметить развитое умение сопереживать и проявлять сочувствие и заботу по отношению к окружающим людям. Однако, необходимо обратить внимание, на выявленный процент низкого уровня по компоненту эмпатического дистресса, что говорит нам о возможных сложностях в умении справляться с чувством неловкости и дискомфорта при наблюдений переживаний и эмоциональных состояний других людей.

Далее исследуем результаты, полученные по методике диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. Проведем анализ по суммарному показателю уровня эмпатии и по 6 представленным тенденциям: рациональный канал, эмоциональный канал, интуитивный канал, установки, проникающая способность, идентификация. Результаты рассмотрены в процентном соотношении в каждой группе.

Сперва проанализируем общий показатель эмпатии. Средний уровень эмпатии в контрольной группе выявлен у 48%, заниженный – у 32%, низкий – 12%, а высокий только у 6%. В экспериментальной группе средний уровень эмпатии выявлен у 41% респондентов, заниженный уровень – у 35%, низкий – у 16%, высокий – у 6%. Графически результаты представлены на диаграмме (рисунок 6).

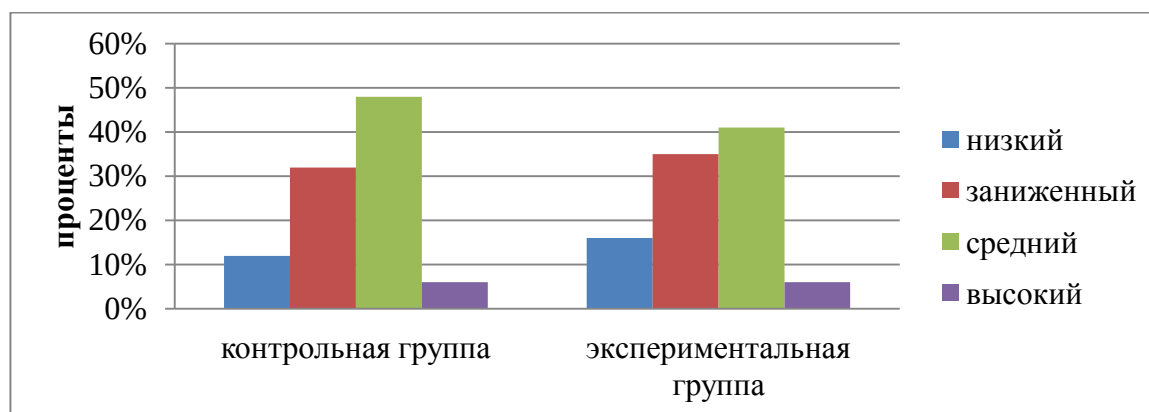


Рисунок 6 – Уровень развития эмпатии у студентов ВУЗа, %

Далее рассмотрим 6 дополнительных тенденций. В контрольной группе высокий процент низкого уровня выявлен по шкалам интуитивный канал и установки. Средним уровнем представлены такие шкалы как рациональный канал, эмоциональный канал, проникающая способность и идентификация. Преобладание высокого уровня не выявлено. В экспериментальной группе высокий процент низкого уровня выявлен по шкале интуитивный канал. Средним уровнем представлены такие шкалы как рациональный канал, эмоциональный канал, установки, проникающая способность, идентификация. Графически результаты представлены на диаграммах (рисунок 7 и рисунок 8).

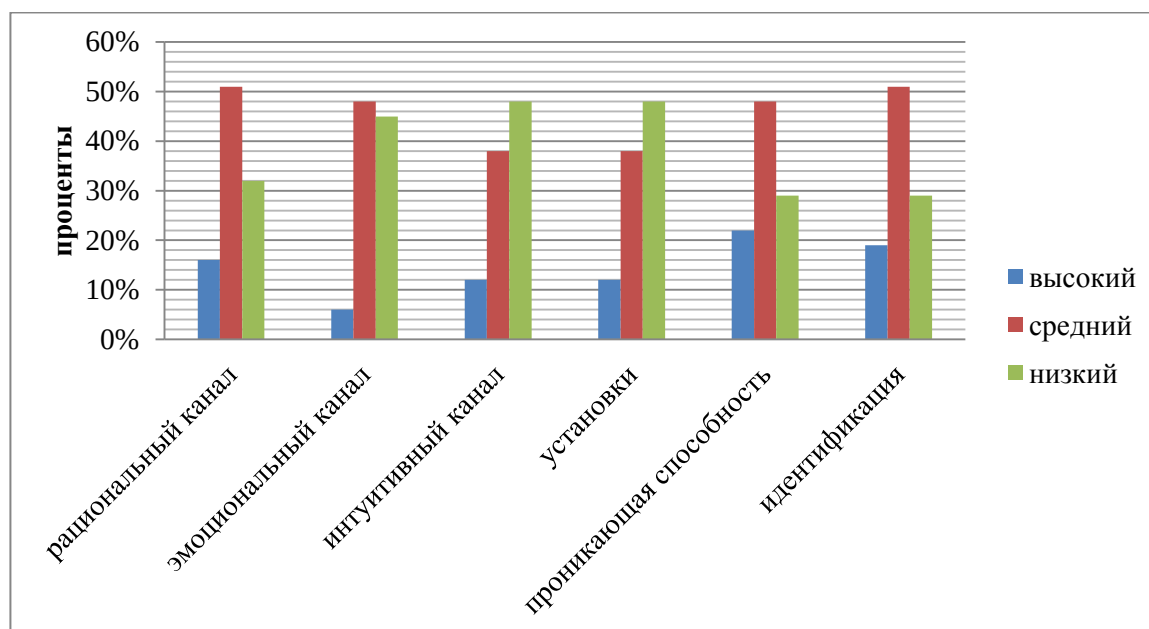


Рисунок 7 – Уровень развития эмпатических способностей у студентов ВУЗа в контрольной группе, %

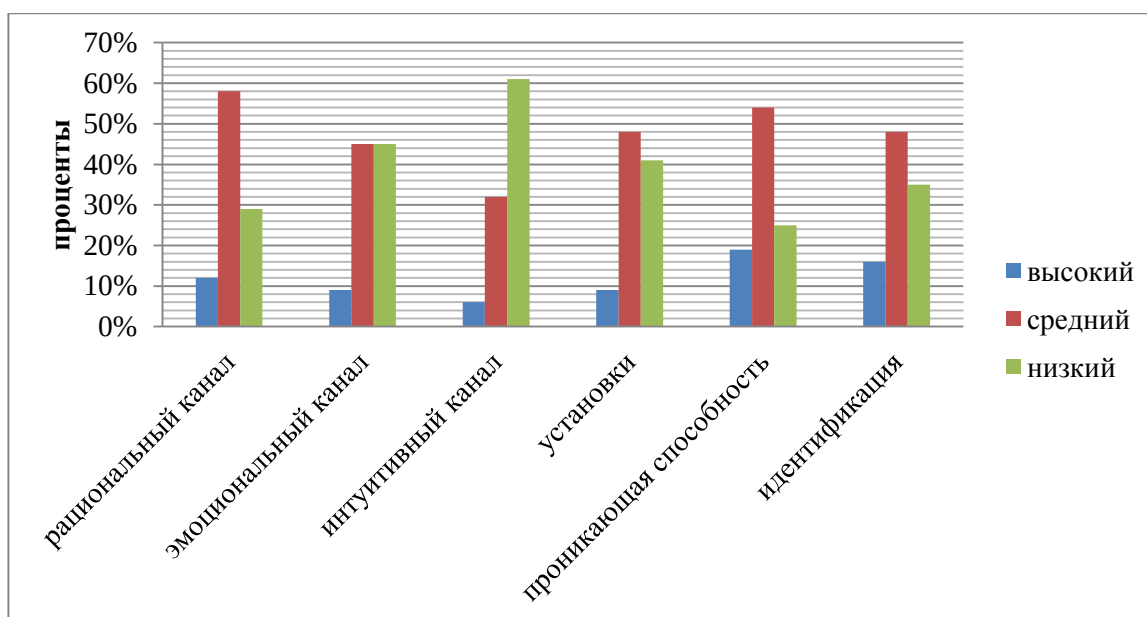


Рисунок 8 – Уровень развития эмпатических способностей у студентов ВУЗа в экспериментальной группе, %

Таким образом, можно сделать вывод о том, что общий уровень развития эмпатии у студентов преимущественно находится на среднем уровне. Сложности в проявлении эмпатии возникают при недостатке объективной информации о человеке, ситуации и необходимости опираться на свои личные ощущения, а также из-за убеждения о том, что не уместно проявлять интерес к чувствам и эмоциям других людей.

Следующая методика, по которой необходимо проанализировать результаты респондентов – диагностика коммуникативной толерантности В. В. Бойко. По данной методике для нашего исследования важно исследовать такие признаки как неприятие индивидуальности, категоричность (консервативность), нетерпимость к дискомфорту и плохое приспособление. Именно они отражают толерантность студентов в рамках реализации идей инклюзивного образования.

В контрольной группе низкий уровень толерантности не выявлен, средний уровень установлен у признака неприятие индивидуальности, по остальным шкалам выявлен высокий уровень. В экспериментальной группе по признаку категоричность, консервативность выявлен преимущественно низкий

уровень толерантности, средний уровень выявлен по признаку неприятие индивидуальности. Нетерпимость к дискомфорту и плохое приспособление – высокий уровень толерантности. Графически результаты представлены на диаграммах (рисунок 9 и рисунок 10).

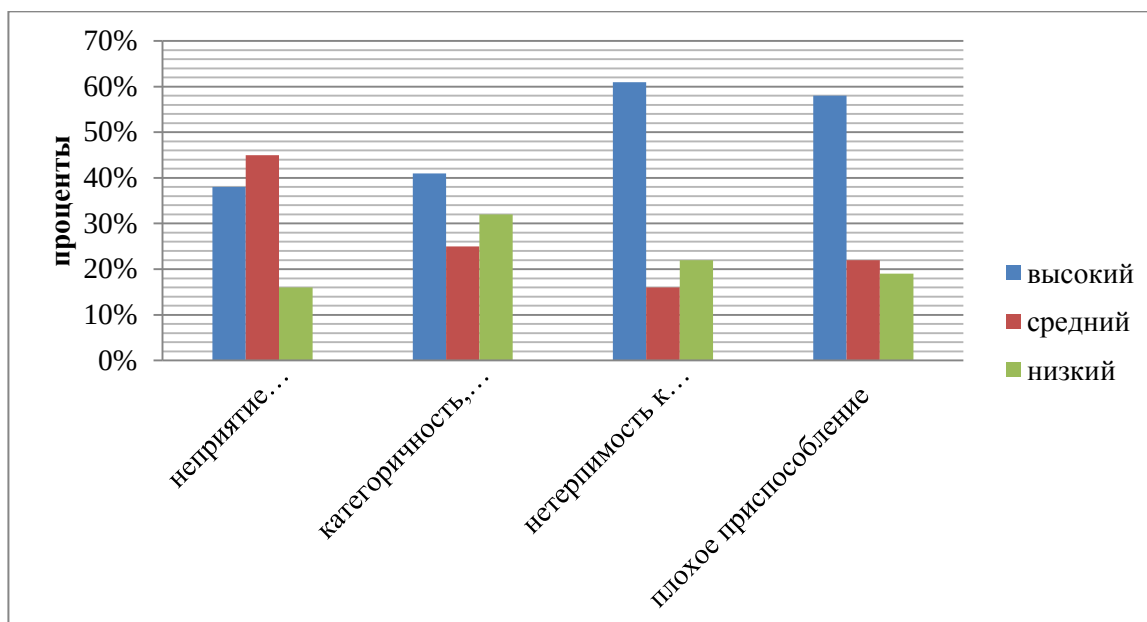


Рисунок 9 – Уровень развития коммуникативной толерантности у студентов ВУЗа в контрольной группе, %

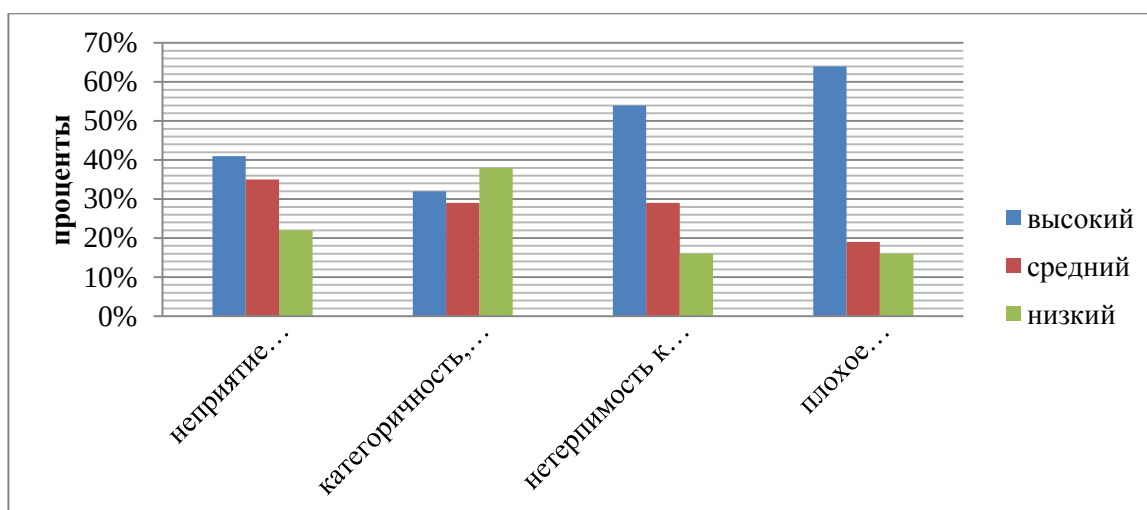


Рисунок 10 – Уровень развития коммуникативной толерантности у студентов ВУЗа в экспериментальной группе, %

Таким образом, отметим, что наибольшие сложности в коммуникативной толерантности студенты испытывают при необходимости выходить за рамки однообразия, привычного окружения и сложившихся ценностей. При этом на высоком уровне развиты такие умения как приспособление к непривычной и новой обстановке и окружению, спокойной и адекватное восприятие физического и психологического дискомфорта.

Далее проведем анализ результатов методики диагностики общего уровня толерантности – ИНТОЛ. В контрольной группе у 90% представлена толерантность, интолерантность выявлена у 10%. В экспериментальной группе толерантность – 83%, интолерантность – 17%. Графически результаты представлены на диаграмме (рисунок 11).

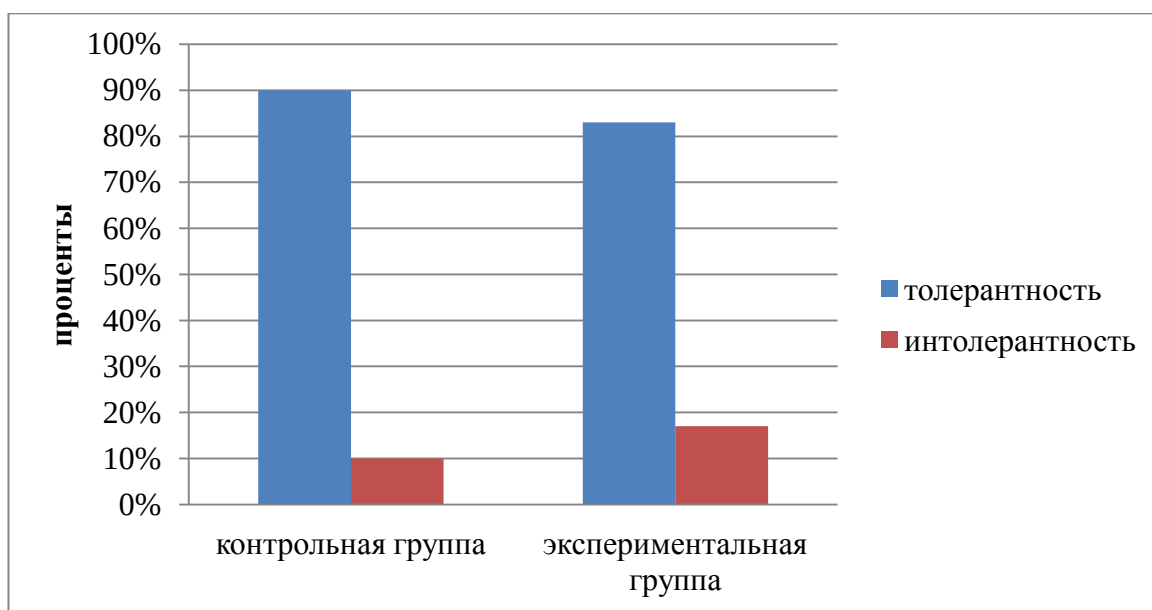


Рисунок 11 – Обший уровень толелантности у студентов ВУЗа, %

На основании полученных результатов можем сделать вывод, что для студентов контрольной и экспериментальной групп характерна толелантность, то есть умение терпимо и с уважением относиться к особенностям и индивидуальности окружающих людей.

Проведем сравнительный анализ по результатам проведенных нами методик с помощью статистического U-критерия Манна-Уитни между двумя

группами для установления отсутствия значимости различий и подтверждения однородности выборок контрольной и экспериментальной групп. Результаты представлены в таблицах (таблица 1, таблица 2, таблица 3).

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа показателей эмпатии в двух группах с помощью U-критерия Манна-Уитни по результатам многофакторного опросника эмпатии (IRI)

Шкала	Сумма рангов		U-критерий Манна-Уитни ($U_{\text{эмп}}$)
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Децентрация	954	999	458
Сопереживание	968,5	984,5	472,5
Эмпатическая забота	960	993	464
Эмпатический дистресс	1012	941	445

Таблица 2 – Результаты сравнительного анализа показателей эмпатии в двух группах с помощью U-критерия Манна-Уитни по результатам диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко

Шкала	Сумма рангов		U-критерий Манна-Уитни ($U_{\text{эмп}}$)
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Общий уровень эмпатии	996	957	461
Рациональный канал	979	974	478
Эмоциональный канал	996,5	956,5	460,5
Интуитивный канал	896	1057	400
Установки	1005,5	947,5	451,5
Проникающая способность	990	963	467
Идентификация	936,5	1016,5	440,5

Таблица 3 – Результаты сравнительного анализа показателей коммуникативной толерантности и общего уровня толерантности в двух группах с помощью U-критерия Манна-Уитни по результатам диагностики уровня коммуникативной толерантности В. В. Бойко и методики ИНТОЛ

Шкала	Сумма рангов		U-критерий Манна-Уитни ($U_{эмп}$)
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Общий уровень толерантности	976	977	480
Неприятие индивидуальности	965,5	987,5	469,5
Категоричность, консервативность	931	1022	435
Нетерпимость к дискомфорту	948,5	1004,5	452,5
Плохое приспособление	1016	937	441

Критические значения равны $p \leq 0.01 = 314$ и $p \leq 0.05 = 363$, таким образом, ни одно из значений критерия по шкалам не входит в зону значимости, соответственно контрольная и экспериментальная группа сформированы случайным образом и являются однородными, что позволяет провести формирующий и контрольный эксперименты.

На основании полученных нами результатов констатирующего эксперимента и проведенного далее анализа первичной диагностики сделаем несколько выводов.

Уровень теоретических знаний о реализации идей инклюзивного образования среди студентов 3 курса по выбранным нами направлениям - высокий. Однако уровень практических знаний преимущественно ниже среднего.

Общий уровень развития эмпатия – средний. Для студентов характерны хорошо развитое умение понимать чувства других людей, сопереживание,

сочувствие и желание заботиться и помогать окружающим людям. При этом сложности могут возникать при наблюдении за эмоциональным состоянием других людей и растерянностью, вызванной психологическим дискомфортом.

При анализе уровня развития отдельных эмпатических способностей был выявлен низкий уровень интуитивного понимания состояний другого человека, что вызывает сложности при недостатке объективной информации о человеке или ситуации, что вызывает неопределенность. Также проявление эмпатии у большинства студентов может затрудняться социальными установками, которые способствуют формированию стереотипов и предубеждений относительно неуместности интереса к состоянию и настроению других людей.

Общий уровень толерантности у студентов 3 курса, обучающихся на выбранных нами направлениях, высокий. Однако, нами были выявлены возможные сложности проявления коммуникативной толерантности респондентами в новой обстановке и с незнакомым окружением, а также, приверженность устоявшимся убеждениям, ценностям и категоричность во взглядах.

Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной группы с помощью статистического U-критерия Манна-Уитни показал, что сформированные нами выборки образованы случайным образом и являются однородными. Это предполагает возможность проведения с экспериментальной группой программы психологического сопровождения по развитию выявленных нами компонентов и оценки полученных практических результатов.

2.3 Процедура проведения формирующего эксперимента и описание программы психолого-педагогического сопровождения студентов

Третий этап нашего исследования – проведение формирующего эксперимента. На основании результатов проведенного нами констатирующего эксперимента были выявлены компоненты, на развитие которых будет

направлена программа психолого-педагогического сопровождения, а именно, повышение уровня знаний о практике инклюзивного образования, развитие эмпатии, работа с социальными установками и предубеждениями.

Цель программы психолого-педагогического сопровождения студентов – формирование профессиональной готовности к деятельности в контексте реализации идей инклюзивного образования.

Задачи:

- Повышение уровня теоретических и практических знаний о реализации идей инклюзивного образования;
- Развитие эмпатии и ее отдельных компонентов;
- Формирование положительного отношения к практике инклюзивного образования;
- Коррекция негативных стереотипов и предубеждений об инклюзивном образовании;
- Развитие у студентов ценности и понимания индивидуальность каждого отдельного человека.

Форма работы: подгрупповая.

Возраст группы: 20-23 года.

Количество занятий в неделю: 1 раз в неделю, по согласованию с преподавателями и кураторами групп. Общее количество занятий – 6.

Продолжительность занятий: 90-120 минут.

Методы и приемы работы:

- Диалоговые методы (дискуссия, беседа, мозговой штурм);
- Развивающие и обучающие упражнения;
- Моделирование ситуаций, использование ролевых игр.

Способы достижения поставленных задач:

- Диалоговые методы (беседа, дискуссия). Общение в ходе дискуссии побуждает искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения; эти личностно развивающие результаты дискуссии наряду реализуются в процессе

группового обсуждения. Пробуждает стремление к пониманию позиции собеседника и аргументации собственного мнения.

- Моделирование ситуаций в ролевых играх. Ролевая игра выступает одним из эффективных методов развития социальных навыков человека. Ее сущность заключается в том, что участники временно принимают определенную социальную роль и демонстрируют поведенческие модели, которые, как они считают, соответствуют ей. С помощью ролевых игр формируются новые модели поведения в ситуациях межличностного взаимодействия, расширяется гибкость поведения благодаря возможности принимать на себя роли разных участников общения. Участники обучаются моделям эффективного поведения в конкретных ситуациях общения (знакомство, конфликт, устный экзамен и т. д.). Снижается острота проблемных переживаний, связанных с проигрываемыми ситуациями и создаются условия для осознания и коррекции собственных неадекватных поведенческих моделей.

- Обучающие игры и развивающие упражнения направлены на достижение более адекватной адаптации и социализации. Они помогают снять психологическое напряжение, научиться правильно выражать свои чувства и эмоции, доносить до окружающих свою точку зрения и уметь встать на сторону другого человека.

Ожидаемые результаты: повышение уровня знаний о практике реализации идей инклюзивного образования, развитие эмпатии и коммуникативных навыков, индивидуальных личностных качеств студента и формирование положительного отношения к идеям инклюзивного образования.

Содержание программы включает в себя три блока:

- Ориентировочный.
- Развивающий.
- Закрепляющий этап.

Полное содержание психолого-педагогической программы представлено в Приложении Б, далее рассмотрим тематическое планирование программы.

Занятие 1. «Знакомство»

Цель: формирование доброжелательной рабочей обстановки в группе, установление личных границ при взаимодействии в упражнениях.

Занятие 2. «Инклюзия – это...»

Цель: повышение профессиональной компетентности студентов в рамках реализации идей инклюзивного образования.

Занятие 3. «Принятие»

Цель: осознание ценности и уникальности каждого человека вне зависимости от статуса, развитие умения понимать и принимать требования и потребности других людей и общества.

Занятие 4. «Эмоции и чувства»

Цель: формирование навыков распознавания эмоционального состояния собеседника.

Занятие 5. «Преодоление стереотипов»

Цель: формирование положительного образа и отношения к идеям инклюзивного образования, коррекция негативных убеждений.

Занятие 6. «Резюмирование»

Цель: закрепить и отработать полученные навыки.

2.4 Анализ и интерпретация результатов контрольного эксперимента

После проведения занятий в экспериментальной группе по программе психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках реализации идей инклюзивного образования нами была выполнена повторная диагностика.

Для оценки эффективности программы и исследования динамики развития компонентов профессиональной компетенции и психологической готовности студентов были вновь применены следующие методики:

- Многофакторный опросник эмпатии (IRI) Марка Дэвиса в адаптации Т. Д. Карягина и др.
- Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.
- Методика диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко.

- Методика «Интолерантность-толерантность» (ИНТОЛ) Л. Г. Почебута.

Рассмотрим результаты экспериментальной группы по многофакторному опроснику эмпатии (IRI). Нами были получены показатели таких компонентов эмпатии как децентрация, сопереживание, эмпатическая забота и эмпатический дистресс.

После реализации программы у студентов экспериментальной группы высокий уровень децентрации увеличился на 7%, в то время как процент низкого уровня снизился. Графически результаты представлены на диаграмме (рисунок 12).

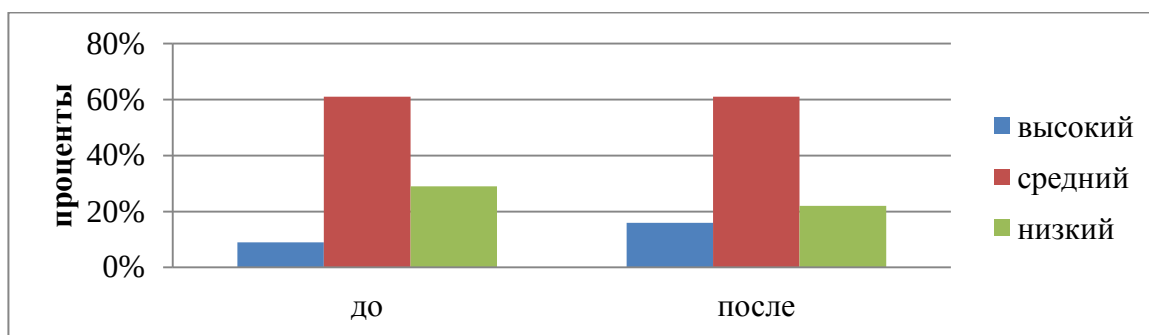


Рисунок 12 – Динамика развития компонента «децентрация» у студентов ВУЗа в экспериментальной группе, %

Высокий уровень сопереживания увеличился на 3%, средний на 7%, при этом низкий уровень снизился на 10%. Графически результаты представлены на рисунке 13.

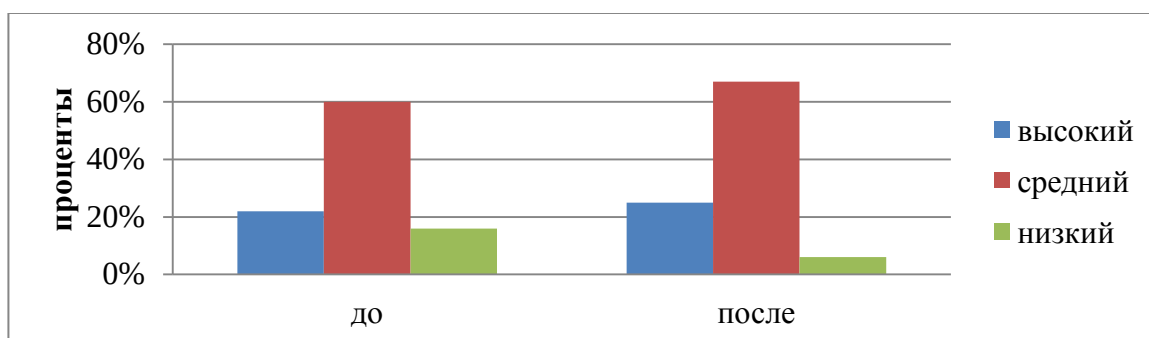


Рисунок 13 – Динамика развития компонента «сопереживание» у студентов, % ВУЗа в экспериментальной группе

Средний уровень эмпатической заботы увеличился на 3%, в то время как процент низкого уровня снизился. Высокий уровень не изменился. Графически результаты представлены на рисунке 14.

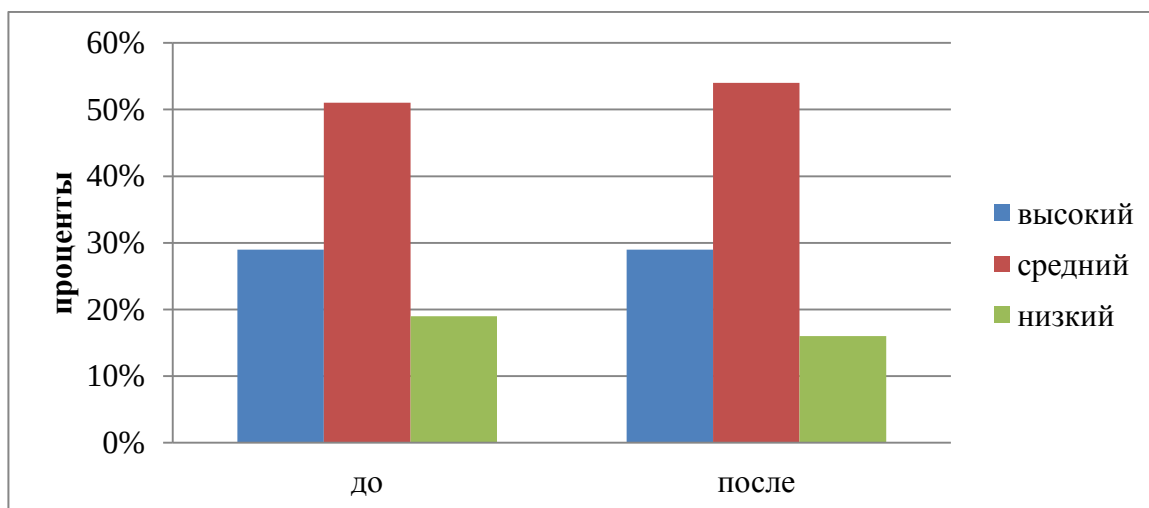


Рисунок 14 – Динамика развития компонента «эмпатическая забота» у студентов ВУЗа в экспериментальной группе, %

Высокий уровень эмпатического дистресса увеличился на 10%, средний уровень стал выше на 19%, при этом низкий уровень снизился на 29%. Графически результаты представлены на рисунке 15.

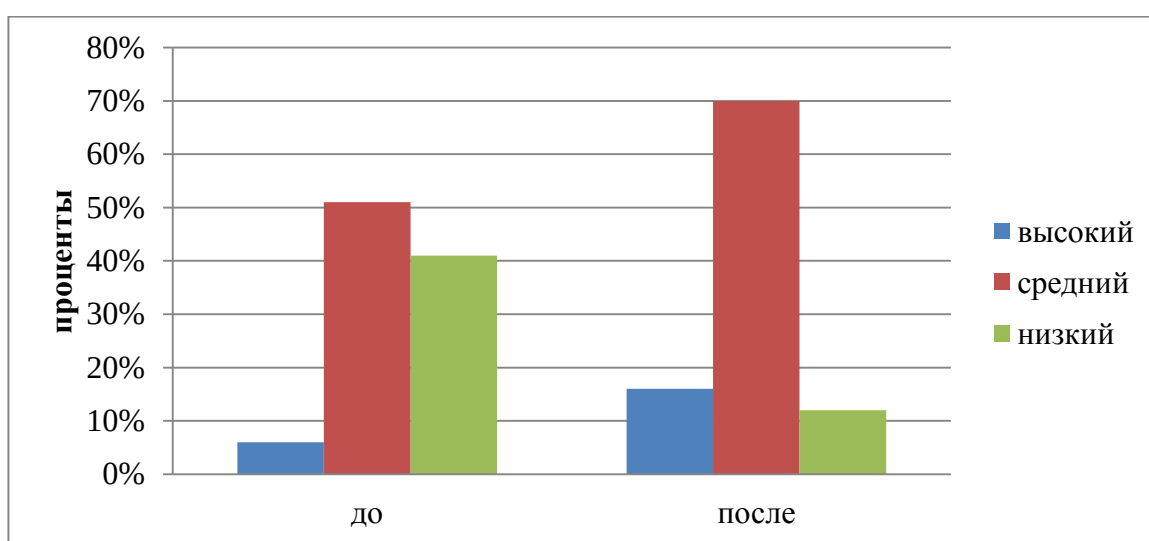


Рисунок 15 – Динамика развития компонента «эмпатический дистресс» у студентов ВУЗа в экспериментальной группе, %

Таким образом, после проведения нами программы с экспериментальной группой улучшились результаты по каждому из компонентов эмпатии. Особенно стоит обратить внимание на увеличение высокого уровня и уменьшение низкого уровня эмпатического дистресса, что свидетельствует о развитии эмоциональной устойчивости и умении понимать и принимать чувства, эмоции и переживания других людей. Развитие данного компонента стимулирует людей к проявлению заботы и оказанию внимания к окружающим, что в свою очередь способствует укреплению межличностных отношений и социальных связей.

Для изучения динамики общего показателя эмпатии и 6 тенденций, связанных с ней, проанализируем результаты вторичной диагностики по методике эмпатических способностей В. В. Бойко. Результаты представлены в таблице 4.

Высокий и средний уровни эмпатии после проведения программы стали выше на 10%. Значительно ниже стал процент студентов с заниженным уровнем эмпатии – на 16%, с низким уровнем – на 4%. Графически результаты представлены на диаграмме (рисунок 16).

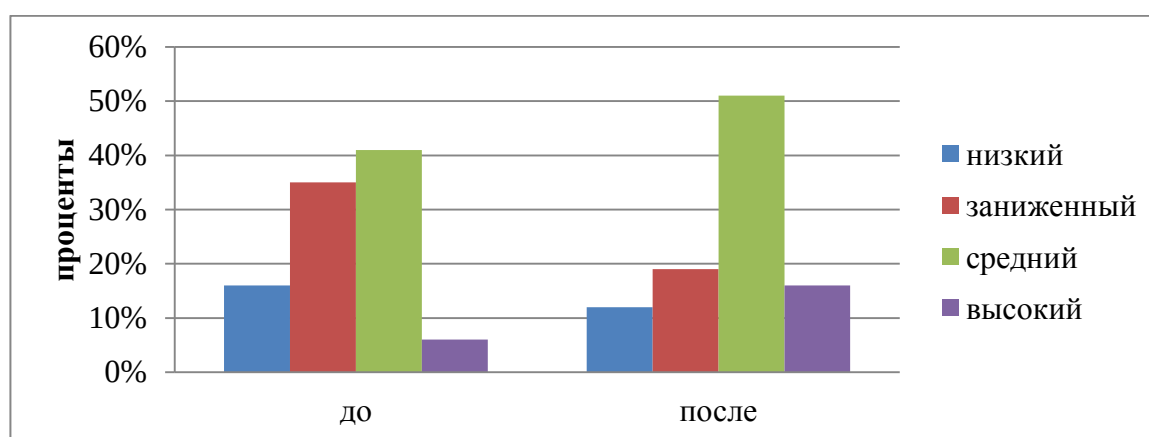


Рисунок 16 – Динамика развития уровня эмпатии у студентов ВУЗа в экспериментальной группе, %

Таблица 4 – Сравнительные результаты первичной и вторичной диагностики экспериментальной группы по методике диагностики эмпатических способностей В. В. Бойко, %

	Высокий		Средний		Низкий	
	До	После	До	После	До	После
Рациональный канал	12	16	58	58	29	25
Эмоциональный канал	9	19	45	51	45	29
Интуитивный канал	6	16	32	48	61	35
Установки	9	25	48	54	41	19
Проникающая способность	19	19	54	61	25	19
Идентификация	16	19	48	45	35	35

Значительно увеличился процент высокого уровня по шкалам «эмоциональный канал» (на 10%), «интуитивный канал» (на 10%) и «установки» (на 6%), при этом стал ниже процент низкого уровня по шкале «эмоциональный канал» на 16%, по шкале «интуитивный канал» на 26% и по шкале «установки» на 22%.

На основе полученных результатов по данной методики отметим, что общий уровень эмпатии после проведения нами программы в экспериментальной группе стал выше у небольшой части студентов. Также отметим, что улучшилась способность понимать других людей на основании собственного эмоционального опыта, повысился уровень развития умения предвидеть поведение и эмоциональную реакцию людей на слова и поступки, опираясь на опыт хранящийся в подсознании. Кроме того, у части студентов в положительную сторону изменились убеждения и внутренние предпосылки об окружающих людях.

Для студентов педагогических направлений в контексте реализации идей инклюзивного образования эмпатия и ее компоненты необходимы для создания благоприятной атмосферы, для наиболее эффективного и глубокого понимания потребностей обучающихся с особыми образовательными потребностями и для установления более доверительных отношений в своей профессиональной деятельности.

Далее проанализируем результаты вторичной диагностики по методике диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко. Результаты в процентном соотношении представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Сравнительные результаты первичной и вторичной диагностики экспериментальной группы по методике диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко, %

	Высокий		Средний		Низкий	
	До	После	До	После	До	После
Неприятие индивидуальности	41	45	35	41	22	12
Категоричность, консервативность	32	38	29	45	38	16
Нетерпимость к дискомфорту	54	54	29	35	16	9
Плохое приспособление	64	67	19	16	16	16

По результатам вторичной диагностики высокий уровень по шкалам изменился лишь незначительно. Однако, стоит обратить внимание на понижение процента низкого уровня по таким шкалам как «категоричность, консервативность» и «неприятие индивидуальности», что свидетельствует о положительной динамике в коррекции негативных стереотипов и склонности к жестким оценкам других людей, а также нежелании принимать их индивидуальность.

Динамику по общему уровню толерантности-интолерантности оценим по результатам методики ИНТОЛ Л. Г. Почебута. Уровень толерантности повысился с 83% до 93%, уровень интолерантности, наоборот, снизился с 17% до 7%. Графически результаты представлены на диаграмме (рисунок 17).

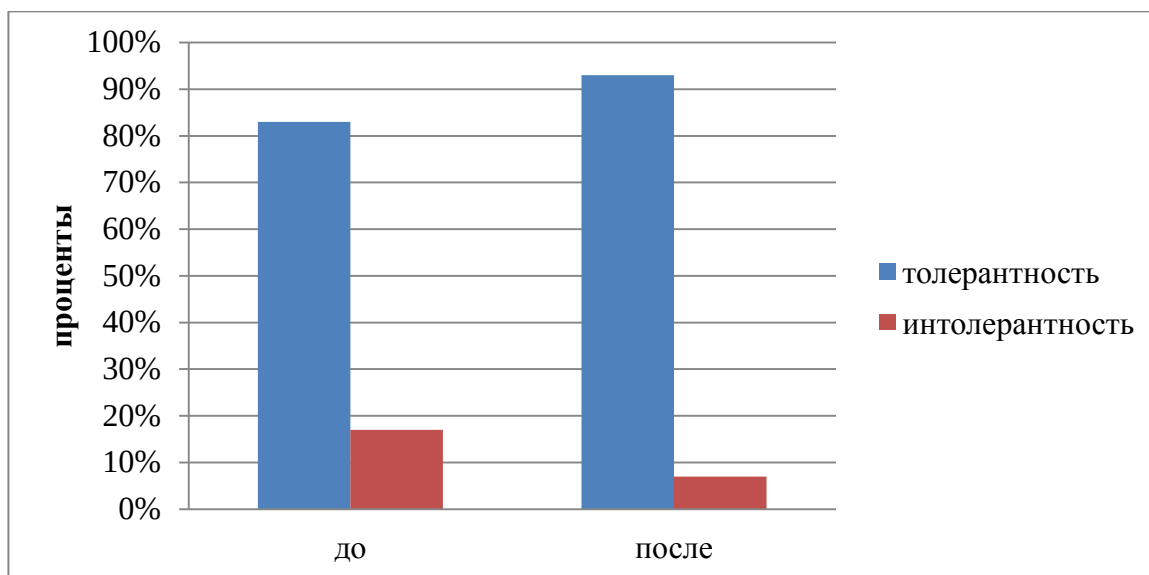


Рисунок 17 – Динамика развития уровня толерантности у студентов ВУЗа в экспериментальной группе, %

На основании полученных результатов отметим, что выявлена положительная динамика развития толерантности в экспериментальной группе. Высокий уровень толерантности и низкий уровень категоричности и консервативности для студентов в рамках реализации идей инклюзивного образования способствует бесконфликтному взаимодействию, созданию благоприятной психологической атмосферы, помогает осознавать свои собственные предубеждения и стереотипы, понимать и оценивать разные потребности обучающихся.

Для определения достоверности различий в компонентах эмпатии по многофакторному опроснику эмпатии (IRI) М. Дэвиса до и после проведения программы, был использован U-критерий Манна–Уитни. Полученные расчеты представлены в таблицах 6 и 7

Таблица 6 – Результаты сравнительного анализа показателей эмпатии в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна-Уитни по результатам многофакторного опросника эмпатии (IRI)

Шкала	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни ($U_{эмп}$)
	До	После	
Децентрация	15,03	17,03	389,5
Сопереживание	19,5	23,03	329*
Эмпатическая забота	18,06	19,3	420
Эмпатический дистресс	10,9	15,7	241,5**

Примечание – * различия значимы при $p \leq 0,05$; ** различия значимы при $p \leq 0,01$

Таблица 7 – Результаты сравнительного анализа показателей эмпатии в контрольной группе с помощью U-критерия Манна-Уитни по результатам многофакторного опросника эмпатии (IRI)

Шкала	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни ($U_{эмп}$)
	До	После	
Децентрация	14,6	14,2	396,5
Сопереживание	19,3	20,01	372
Эмпатическая забота	17,6	17,8	417,5
Эмпатический дистресс	11,5	11,4	398,5

При критических значениях равных $p \leq 0.01=314$ и $p \leq 0.05=363$ отметим различия в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента по шкале «сопереживание» на уровне значимости $p \leq 0.05$, так как $U_{эмп}$ находится в зоне неопределенности. По шкале «эмпатический дистресс» различия выявлены на уровне значимости $p \leq 0.01$, так как $U_{эмп}$ находится в зоне значимости. Таким образом, можно сделать вывод о положительной динамике по усилению способности к сочувствию и состраданию и о развитии эмоциональной устойчивости к переживаниям окружающих людей. В

контрольной группе значимых изменений результатов за время проведения эксперимента не выявлено.

Для определения достоверности различий общего уровня эмпатии и ее компонентов по методике диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко до и после проведения программы, был использован U–критерий Манна–Уитни. Полученные расчеты представлены в таблицах 8 и 9.

Таблица 8 – Результаты сравнительного анализа показателей эмпатии в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна-Уитни по результатам диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко

Шкала	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни ($U_{эмп}$)
	До	После	
Общий уровень эмпатии	20,5	23,7	354,5*
Рациональный канал	3,8	3,5	418
Эмоциональный канал	4,1	2,9	302,5**
Интуитивный канал	4,5	3,8	347*
Установки	4,09	3,2	321**
Проникающая способность	3,6	3,4	409
Идентификация	3,9	3,4	397.5

Примечание – *различия значимы при $p \leq 0,05$; ** различия значимы при $p \leq 0,01$

Таблица 9 – Результаты сравнительного анализа показателей эмпатии в контрольной группе с помощью U-критерия Манна-Уитни по результатам диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко

Шкала	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни ($U_{эмп}$)
	До	После	
Общий уровень эмпатии	21,2	21,6	423,5
Рациональный канал	3,8	3,7	402
Эмоциональный канал	4,2	4,2	399
Интуитивный канал	4,09	4,1	386,5
Установки	4,1	4,3	397
Проникающая способность	3,6	3,3	378
Идентификация	3,6	3,06	366,5

Различия по общему уровню эмпатии и шкале «интуитивный канал» в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента находятся на уровне значимости $p \leq 0.05$, так как $U_{эмп}$ находится в зоне неопределенности. При этом различия по шкалам «эмоциональный канал» и «установки» находятся на уровне значимости $p \leq 0.01$, так как $U_{эмп}$ находится в зоне значимости. Это свидетельствует о положительной динамике повышения общего уровня эмпатии и о развитии у студентов умения понять эмоциональное состояние другого человека, встать на его сторону и о явном снижении стереотипизации в отношении индивидуальности других людей. В контрольной группе значимых изменений результатов за время проведения эксперимента не выявлено.

Далее проведем определение достоверности различий общего уровня толерантности и ее компонентов по методике диагностики уровня коммуникативной толерантности В. В. Бойко и методики ИНТОЛ до и после проведения программы, используя U-критерий Манна–Уитни. Полученные

расчеты представлены в таблицах 10 и 11.

Таблица 10 – Результаты сравнительного анализа показателей коммуникативной толерантности и общего уровня толерантности в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна-Уитни по результатам диагностики уровня коммуникативной толерантности В. В. Бойко и методики ИНТОЛ

Шкала	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни ($U_{эмп}$)
	До	После	
Общий уровень толерантности	8,06	9,7	342,5*
Неприятие индивидуальности	6,9	7,7	420,5
Категоричность, консервативность	8,5	10,01	357*
Нетерпимость к дискомфорту	6,2	6,3	386,5
Плохое приспособление	5,6	5,6	377,5

Примечание – *различия значимы при $p \leq 0,05$

Различия по общему уровню толерантности значимы на уровне значимости $p \leq 0.05$, так как $U_{эмп}$ находится в зоне неопределенности. По шкале «категоричность, консервативность» также различия находятся на уровне значимости $p \leq 0.05$, так как $U_{эмп}$ в зоне неопределенности. Несмотря на отсутствие выявленных различий на уровне значимости $p \leq 0.01$, отметим, что эффективность упражнений программы на развитие толерантности и ее компонентов подтверждается положительной динамикой.

Таблица 11 – Результаты сравнительного анализа показателей коммуникативной толерантности и общего уровня толерантности в контрольной группе с помощью U-критерия Манна-Уитни по результатам диагностики уровня коммуникативной толерантности В. В. Бойко и методики ИНТОЛ

Шкала	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни ($U_{эмп}$)
	До	После	
Общий уровень толерантности	8,2	8,1	412,5
Неприятие индивидуальности	6,7	6,7	420
Категоричность, консервативность	7,7	7,8	397
Нетерпимость к дискомфорту	6,09	6,1	413,5
Плохое приспособление	6,1	6,1	382,5

На основании проведенного нами контрольного эксперимента, анализа и математической обработки данных можно сделать следующие выводы.

По окончании проведения программы сопровождения студентов в контексте реализации идей инклюзивного образования повысился уровень осведомленности о теории и практике инклюзии.

Увеличился процент студентов с высоким уровнем эмпатии, а также отмечается положительная динамика по развитию способностей к сочувствию, сопереживанию, умению справляться с эмоциональными состояниями окружающих людей, понимать и принимать их эмоции.

Повысился общий уровень толерантности, кроме того, у студентов отмечается положительная динамика смены негативных стереотипов, предубеждений и необъективности по отношению к окружающим людям и их индивидуальным особенностям.

Выявленные нами различия после проведения формирующего эксперимента доказаны на уровнях значимости $p \leq 0.05$ и $p \leq 0.01$, что подтверждает нашу гипотезу о том, что успешное сопровождение студентов современного высшего учебного заведения в контексте реализации идей инклюзивного образования связано с формированием профессиональных компетенций и психологической готовности, а именно, развитием эмпатии и толерантности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наша работа была посвящена изучению формирования профессиональной готовности студентов высшего учебного заведения в России к деятельности в контексте реализации идей инклюзивного образования. Цель исследования была достигнута и поставленные задачи выполнены.

В ходе исследования был проведен теоретический анализ идей инклюзивного образования, мы изучили исторический аспект развития инклюзивной практики за рубежом и в нашей стране, а также было проанализировано современное состояние и законодательные аспекты, в которых идеи реализуются на данный момент.

Проведя анализ современных исследований, статистики и научных работ мы выявили общественные и социальные страхи и стереотипы, связанные с идеями инклюзивного образования, оценили уровень общественной готовности к их принятию и на основании этого выделили наиболее актуальные проблемы подготовки студентов в рамках реализации идей инклюзивного образования.

Также нам удалось систематизировать знания о сопровождении обучающихся и студентов в направлении реализации идей инклюзивного образования на разных образовательных уровнях, а именно, дошкольного, школьного, среднего специального и высшего образования. Выделены цели и задачи, которые необходимо решать на каждом из уровней и выявлены компетенции специалистов, которые требуются для их выполнения.

В ходе нашей работы было проведено экспериментальное исследование по изучению формирования профессиональной готовности студентов высшего учебного заведения в России к деятельности в контексте реализации идей инклюзивного образования. Исследование было проведено в три этапа:

- Констатирующий эксперимент.
- Формирующий эксперимент.
- Контрольный эксперимент.

На первом этапе нами были получены результаты об уровне

теоретических и практических знаний студентов 3 курса, обучающихся на педагогических направлениях и изучающих теорию и практику инклюзивного образования. На основании результатов, составленной нами анкеты, у большинства студентов был выявлен высокий уровень теоретических знаний, при этом практические знания находятся на уровне ниже среднего. Данный факт может быть связан с недостатком практической деятельности студентов и возможностью взаимодействовать с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Во время констатирующего эксперимента с помощью выбранного нами диагностического инструментария, а именно, многофакторного опросника эмпатии (IRI) М. Дэвиса, методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, методики диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко и методики ИНТОЛ Л. Г. Почебута нами были изучены такие компоненты профессиональной готовности как эмпатия и толерантность, а также отдельные компоненты, входящие в их структуру.

В двух сформированных нами группах (контрольной и экспериментальной) были получены следующие результаты.

Выявлен средний уровень развития эмпатии, а также большинства ее отдельных компонентов (децентрации, сопереживания, эмпатической заботы и эмпатического дистресса). При этом мы отметили, что студенты могут испытывать сложности в умении справляться с чувством неловкости и дискомфорта при наблюдении за переживаниями и эмоциональным состоянием окружающих людей, а также для большинства характерны социальные установки, стереотипы и убеждения относительно неуместности интереса к состоянию других людей.

Выявлен высокий уровень толерантности, однако, для студентов характерны сложности проявления коммуникативной толерантности в новой обстановке, с незнакомым окружением, а также приверженность устоявшимся убеждениям, ценностям, категоричность и консервативность взглядах.

На втором этапе мы определили элементы профессиональной готовности

на развитие которых будет направлена программа психолого-педагогического сопровождения студентов высшего учебного заведения в контексте реализации идей инклюзивного образования, а именно, развитие эмпатии и ее отдельных компонентов, формирование положительного отношения к практике инклюзивного образования, коррекция негативных предубеждений и стереотипов, развитие понимания ценности и индивидуальности каждого отдельного человека. Далее разработали программу, определили методы работы и составили план занятий.

На третьем этапе нами был проведен контрольный эксперимент с помощью ранее выбранных методик, проведен анализ вторичной диагностики и математическая обработка данных с помощью статистического U-критерия Манна-Уитни для доказательства эффективности формирующего эксперимента. На основании полученных данных нами были сделаны следующие выводы:

- На уровне значимости $p \leq 0.05$ доказаны различия по общему уровню эмпатии, по шкале «сопереживание» и «интуитивный канал», а также по общему уровню толерантности и по шкале «категоричность, консервативность».
- На уровне значимости $p \leq 0.01$ доказаны различия по шкале «эмпатический дистресс», «эмоциональный канал», «установки».

Таким образом, есть положительная динамика от упражнений, направленных на развитие толерантности, раскрытию способности к сопереживанию и сочувствию. Наша программа эффективна для развития умения справляться с эмоциональными состояниями окружающих людей, понимать их на основании собственного эмоционального опыта, а также для коррекции негативных убеждений и установок. Вышесказанное подтверждает выдвинутое нами предположение о том, что успешное сопровождение студентов современного высшего учебного заведения в контексте реализации идей инклюзивного образования связано с формированием профессиональной готовности.

В дальнейшем наши исследования будут направлены на расширение базы и выборки респондентов, которая будет включать в себя не только студентов,

но и молодых специалистов уже работающих в практике инклюзивного образования на разных образовательных уровнях. Программа психолого-педагогического сопровождение будет доработана и скорректирована исходя из результатов контрольного эксперимента и анализа эффективности полученных нами результатов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айбазова М. Ю., Кантлокова Ф. Р. К вопросу о формировании ценностного отношения общества к инклюзивному образованию // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 1 (26). С. 83-87.
2. Алехина С. В., Шеманов А. Ю. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход : сб. ст. / под ред. В. В. Рубцова. Москва: МГППУ, 2018. С. 5–13.
3. Андриенко Н. К., Терсакова А. А. Актуальные проблемы специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2017. № 2 (7). С. 124-128.
4. Асауова Г. Л. Основы формирования инклюзивной компетентности педагогов–психологов общеобразовательных учреждений // In The World Of Science and Education. 2024. № 15. С. 49-51.
5. Баринаева Е. Б. Особенности реализации инклюзивного образования в Российской Федерации на современном этапе // Современное образование. 2020. № 1. С. 53-63.
6. Бездетко С. Н., Филатова И. А. Изучение профессиональной мотивации студентов в процессе воспитательной работы (обучающиеся бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование») // Специальное образование. 2019. № 2 (54). С. 18-26.
7. Богомягкова О. Н. Образовательные и социальные инициативы в сопровождении инклюзивного процесса // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология» / Отв. ред. С. В. Алехина. М.: ООО «Буки Веди», 2015. 712 с.
8. Бурилкина С. А., Каминский А. С. Студенческая молодежь и

инклюзивное образование // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 24-29.

9. Быстрова Ю. А. Практическая подготовка специалистов сопровождения для работы по специальной индивидуальной программе развития в инклюзивном классе // Наука и школа. 2022. № 6. С. 134-145.

10. Быстрова Ю. А., Савинков С. Н. К истории развития специального образования и современные проблемы инклюзии в России // Гаудеамус. 2023. Т. 22. № 2. С. 125-136.

11. Винтер Е. И. Вопросы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов // Высшее образование сегодня. 2018. № 8. С. 64-66.

12. Воронова О. В. Становление и развитие инклюзивного образования: историко-генетический аспект // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2017. Т. 23. № 2. С. 37-41.

13. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/?ysclid=m5xazx4rkf121755651 (дата обращения: 11.03.2024)

14. Гринина Е. С. Отношение студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 4 (16). С. 333–337.

15. Груздева Е. А. Инклюзивное образование в России и за рубежом: сравнительный анализ // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». 2021. № 2. С. 86-92.

16. Дегтярева Т. Н. Инклюзия в профессиональном образовании человека с ограниченными возможностями здоровья: социально-институциональные аспекты // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 2. С. 251-253.

17. Декларация ООН о правах инвалидов (принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9.12.1975 г.). URL:

<https://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2560820/?ysclid=m5xb2fp4ud927308353> (дата обращения: 18.04.2024)

18. Денисова О. А., Леханова О. Л., Гудина Т. В. Инклюзивная культура как показатель готовности специалистов вузов к сопровождению инклюзивного высшего образования // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 6. С. 82–92. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2023_n6/Denisova_et_al (дата обращения: 16.06.2024)

19. Елагина В. С. и др. Готовность преподавателей педагогического колледжа к деятельности по формированию у студентов инклюзивной культуры // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 1 (41). С. 74-81.

20. Закон Пензенской области от 30.06.2009 № 1752-ЗПО «О реализации основных гарантий прав и законных интересов ребенка в Пензенской области». URL: <https://www.zspo.ru/legislative/acts/4508/> (дата обращения: 15.07.2024)

21. Закон Пензенской области от 04.07.2013 № 2413-ЗПО «Об образовании в Пензенской области». URL: <https://www.zspo.ru/legislative/acts/11780/> (дата обращения: 26.06.2024)

22. Инклюзивное образование в России: отношение, проблемы, перспективы // Всероссийский центр изучения общественного мнения. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inkluzivnoe-obrazovanie-v-rossii-otnoshenie-problemy-perspektivy> (дата обращения: 29.01.2024).

23. Калиниченко И. А. Подготовка педагогических работников общеобразовательных учебных заведений к работе в условиях инклюзивного обучения // Вестник Академии знаний. 2015. № 3 (6). С. 114-119.

24. Конвенция ООН о правах ребенка (принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20.10.1989 г. Ратифицирована Верховным Советом СССР 13.06.1990 г). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/?ysclid=m5xb4eomlg47448696 (дата обращения: 22.03.2024)

25. Косикова Л. В. Инклюзивное образование: отношение родителей и

педагогов к инклюзивному образованию // Северо-Кавказский психологический вестник. 2019. Т. 7. № 1. С. 69-73.

26. Кремнева Т. Л. Инклюзивное образование как шаг к развитию толерантности // Гуманитарные науки. 2018. № 2 (42). С. 11-15.

27. Кушнерева Н. П., Полинченко Т. И. Инклюзивное образование в России в дошкольных образовательных организациях в условиях ФГОС ДО: практика и перспективы // Инновационная наука. 2021. № 4. С. 165-168.

28. Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2017. № 3. С. 114– 121.

29. Михаленкова И. А. и др. Сравнение отношения студентов высших учебных заведений различного профиля образования к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья // Science for Education Today. 2021. Т. 11. №. 1. С. 7-30

30. Образовательные программы Пензенского государственного университета // pnzgu.ru. URL: <https://pnzgu.ru/opop/spec/783?ysclid=m5xhk266xo68639565> (дата обращения: 15.08.2024)

31. Панасенкова М. М., Скорик Е. А. Методическое сопровождение педагога, реализующего инклюзивную практику, в системе повышения квалификации // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 12-17.

32. Письмо Заместителя министра минобрнауки России ИР-535/07 от 07.06.2013 года «О коррекционном и инклюзивном образовании детей». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157999/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/?ysclid=m5xbcg49ef324215668 (дата обращения: 25.04.2024)

33. Письмо Минобрнауки России от 20.02.2017 N 07-818 «О направлении Методических рекомендаций по вопросам организации образования в рамках внедрения ФГОС ОВЗ». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_218697/?ysclid=m5xbfucbhi1

[59988044](#) (дата обращения: 19.06.2024)

34. Повсян Л. А., Хорошев А. Ю. Приоритетность подготовки педагогов-специалистов для работы в сфере инклюзивного образования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 46-50.

35. Полянский А. И., Мартиросян В. Д. Инклюзивная культура в образовательной организации // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1. URL: <http://journals.mosgu.ru/Trudy/article/view/682> (дата обращения: 15.10.2024)

36. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 10.07.2024)

37. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 N 38575). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/?ysclid=m5xbm1tbdk917762211 (дата обращения: 11.06.2024)

38. Проект «Открытая среда» в Пензенском государственном университете // pnzgu.ru. URL: <https://pnzgu.ru/news/2023/12/4/13331775?ysclid=m5xhfzfygz960045725> (дата обращения: 24.03.2024)

39. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 N Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772/?ysclid=m5xbhtfidw3

[80897224](#) (дата обращения: 7.07.2024)

40. Семеновских Т. В. Многомерность инклюзии // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5-3. С. 153-155.

41. Технологии психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие преемственность организации образовательного процесса в условиях реализации современных ФГОС общего образования / Д. В. Лубовский и др., под ред. С. В. Алехиной. М.: МГППУ, 2017. 160 с.

42. Трохирова У. В. Готовность к инклюзивному взаимодействию студентов в образовательном процессе // Baikal Research Journal. 2024. Т. 15. № 1. С. 119-128.

43. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m5xb92pffl82878191 (дата обращения: 19.03.2024)

44. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов: отношение общества и практика распространения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 1. С. 56-62.

45. Чугунова А. В. Сопровождение инклюзивного образования // Экономика и социум. 2019. № 5 (60). С. 1333-1336.

46. Шевелева Д. Е. Инклюзивное образование: система сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья при интеграции в массовую школу // Коррекционно-педагогическое образование. 2023. № 1 (33). С. 5-18.

47. Шумилова Е. А., Уварова Н. Н. Инклюзивная культура будущего учителя-дефектолога как фактор развития инклюзивного образования в России // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 402–404.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета «Основы теории и практики инклюзивного образования»

1. Что означает термин «инклюзия»?

- полное включение детей с разными возможностями во все позитивные аспекты школьной жизни, которые доступны обычным детям;
- совместное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений, посредством создания специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- система гарантированных мер, направленных на создание условий, обеспечивающих им равные с другими гражданами возможности участия в общественной жизни и развитии общества.

2. В чем заключается основная цель системы инклюзивного образования?

- создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями;
- современное техническое оснащение образовательных организаций;
- облегчение процесса адаптации детей в общеобразовательной организации.

3. Обеспечение индивидуального педагогического подхода к ребенку с ОВЗ с учетом специфики и выраженности нарушения развития, социального опыта, индивидуальных и семейных ресурсов – это:

- метод инклюзивного образования;
- цель инклюзивного образования;
- принцип инклюзивного образования.

4. Согласно ФЗ от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в РФ», в группу обучающихся с ограниченными возможностями здоровья входят:

- физические лица, имеющие недостатки в психологическом развитии;

- физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;
- физические лица, нуждающиеся в специальных образовательных условий в процессе обучения.

5. Кто разрабатывает рекомендации по созданию специальных образовательных условий для ребенка с ОВЗ, на основе которых строится обучение?

- психолого-медико-педагогическая комиссия;
- дефектолог;
- медико-социальная экспертиза.

6. Индивидуальный образовательный маршрут строится с учетом:

- индивидуальных особенностей ученика с ОВЗ, инвалидностью;
- уровня подготовки педагогов;
- занятости родителей.

7. Согласно СанПиН, в инклюзивном классе, где обучается 25 детей, могут учиться:

- 3 детей с ОВЗ;
- 2 ребенка с ОВЗ;
- неограниченное количество детей с ОВЗ.

8. В соответствии со ст. 55 Федерального закона от 29.12.2012 г. n 273-ФЗ «Об образовании в РФ», дети с ОВЗ принимаются на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе:

- только по желанию родителей (законных представителей);
- только на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии;
- только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии.

9. Что является основной установкой педагога, реализующего инклюзивную практику?

- каждый ребенок способен учиться при создании тех или иных специальных условий;
- дети с ОВЗ должны учиться только в специализированных учреждениях.

10. В каком случае образовательная организация вправе отказать в предоставлении образовательных услуг ребенку с ОВЗ?

- если ребенок не может самостоятельно передвигаться;
- если у ребенка слепота;
- если у ребенка глухота;
- ни в одном из предложенных вариантов.

11. Что понимают под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья?

- все вышеперечисленное;
- использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов;
- использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования.

12. Что является основным критерием эффективного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ?

- полное удовлетворение запросов родителей;
- полноценное освоение образовательной программы в соответствии с требованиями государственного стандарта;
- освоение адаптированной образовательной программы и социально-психологическая адаптация ребенка.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Программа психолого-педагогического сопровождения студентов

I этап – Ориентировочный

На данном этапе участники определяют правила работы в группе, принимают участие в несложных упражнениях, направленных на формирование интереса к занятиям и на сплочение группы.

Занятие №1

Цель: формирование доброжелательной рабочей обстановки в группе, установление личных границ при взаимодействии в упражнениях.

№	Название этапа	Время этапа	Задачи этапа	Содержание этапа	Примечание
1	Приветствие	5 минут	Установление комфортной атмосферы группы	Представление ведущего, знакомство участников с целями и формами тренинга	
2	Разминка	10 минут	Знакомство с участниками	Упражнение «Круг знакомств»	
3	Основная работа по теме	40 минут	Принятие правил работы в группе	Упражнение «Выработка правил поведения на занятиях»	Листы А4, ватман, ручки, карандаши
4	Разминка	10	Развитие навыков слушания в ситуации, когда говорят другие, умения держать паузу.	Упражнение «Молчанка – говорилка»	

5	Основная работа по теме	20	Определение личного расстояния в играх и упражнениях	Упражнение «Установление дистанции»	
6	Завершение	10 минут	Обмен мнениями о занятии	Рефлексия занятия	

II этап – Развивающий

Данный этап направлен на развитие эмпатии, формирование положительного отношения к практике инклюзивного образования, коррекцию негативных стереотипов и предубеждений об инклюзивном образовании и развитие ценности и понимания индивидуальности каждого человека.

Занятие №2

Цель: повышение профессиональной компетентности студентов в рамках реализации идей инклюзивного образования.

№	Название этапа	Время этапа	Цель этапа	Содержание этапа	Примечание
1	Приветствие	10 минут	Формирование положительного настроения на работу	Упражнение «Ритуал входа»	
2	Разминка	10 минут	Развитие навыков активного слушания	Упражнение «Я слышу тебя»	
3	Основная работа по теме	20 минут	Формирование активной позиции участников относительно необходимости инклюзивного подхода в образовании как основополагающего	Дискуссия на тему «Необходимость инклюзивного образования»	

			элемента равенства в обучении.		
4	Основная работа по теме	20	Актуализация знаний о ключевых терминах и концепциях инклюзивного образования	Кроссворд по основным понятиям и категориям дисциплины: «Теория и методика инклюзивного образования»	Бумага, ручки
5	Основная работа по теме	20	Разработка конкретных решений, которые можно реализовать в реальной практике обучения	Упражнение «Классная комната мечты»	Ватман, ручки, цветные карандаши, краски
6	Завершение	10 минут	Обмен мнениями о занятии	Рефлексия занятия	

Занятие №3

Цель: осознание ценности и уникальности каждого человека вне зависимости от статуса, развитие умения понимать и принимать требования и потребности других людей и общества.

№	Название этапа	Время этапа	Задачи этапа	Содержание этапа	Примечание
1	Приветствие	10 минут	Формирование положительного настроения на работу	Упражнение «Ритуал входа»	
2	Разминка	10 минут	Осознание собственных качеств и	Упражнение «Мои качества»	Бумага, ручки

			ценностей.		
3	Основная работа по теме	30 минут	Осознание группой ценности и абсолютности своих прав и прав другого.	Упражнение «Декларация о правах человека»	Бумага А4, ручки, карандаши
4	Разминка	10	Развитие критического мышления и непредвзятого восприятия	Упражнение «Ассоциации»	
5	Основная работа по теме	20	Развитие навыков взаимодействия и общения с людьми из разных культур и сообществ	Упражнение «Иные»	Фотографии
	Разминка	15 минут	Осознание, что каждый человек уникален и имеет свои особенности	Упражнение «Белая ворона»	Музыка, карточки для игр по числу участников
6	Завершение	10 минут	Обмен мнениями о занятии	Рефлексия занятия	

Занятие №4

Цель: формирование навыков распознавания эмоционального состояния собеседника.

№	Название этапа	Время этапа	Задачи этапа	Содержание этапа	Примечание
1	Приветствие	10 минут	Формирование положительного настроения на работу	Упражнение «Цвет настроения»	
2	Разминка	10 минут	Развитие навыка	Упражнение	

			безоценочных высказываний	«Говорю, что вижу»	
3	Основная работа по теме	20 минут	Развитие способности поставить себя на место другого	Упражнение «Идентификация с ролью»	Карточки с описанием ситуаций
4	Основная работа по теме	20 минут	Развитие сочувственного отношения и понимание различных потребностей людей	Упражнение «Карта эмпатии»	Бумага, ручки, сценарии ситуаций
5	Разминка	10 минут	Развитие сопереживания	Упражнение «Перевернутый мир»	Мяч, бумага, ручки
6	Завершение	10 минут	Обмен мнениями о занятии	Рефлексия занятия	

Занятие №5

Цель: формирование положительного образа и отношения к идеям инклюзивного образования, коррекция негативных предубеждений.

№	Название этапа	Время этапа	Задачи этапа	Содержание этапа	Примечание
1	Приветствие	10 минут	Формирование положительного настроения на работу	Упражнение «Антонимы»	Мяч
2	Разминка	20 минут	Выявление и обсуждение существующих стереотипов и предвзятости	Упражнение «Кто это – Другой?»	Карточки со стереотипами
3	Основная	20	Формирование более	Дискуссия на тему	

	работа по теме	минут	глубокого понимания социальных явлений и для создания путей их преодоления	«От стереотипов к предубеждениям и дискриминации»	
4	Разминка	10 минут	Понимание влияния предвзятости на поведение	Упражнение «Умственные барьеры»	Чистые карточки, ручки
5	Основная работа по теме	20 минут	Развитие понимания индивидуальных особенностей людей с различными потребностями	Упражнение «Стереотипы и реальность»	
6	Разминка	10 минут	Развитие толерантного мышления и укрепление социальной сплоченности	Упражнение «Эмблема толерантности»	Ватман, ручки, цветные карандаши, краски
7	Завершение	10 минут	Обмен мнениями о занятии	Рефлексия занятия	

III – Закрепляющий

На данном этапе проводится подведение итогов, получение обратной связи о проделанной работе.

Занятие № 6

Цель: закрепить и отработать полученные навыки.

№	Название этапа	Время этапа	Задачи этапа	Содержание этапа	Примечание
1	Приветствие	10 минут	Формирование положительного настроения на работу	Упражнение «Цвет настроения»	

2	Разминка	10 минут	Развитие эмпатии и понимания уникальных потребностей людей	Игра «Персонажи»	Карточки с описанием персонажа
3	Основная работа по теме	15 минут	Осознание барьеров с которыми могут сталкиваться люди с особенностями здоровья	Упражнение «Симуляция трудностей»	
4	Основная работа по теме	10 минут	Определение шагов для улучшения инклюзивной практики	Упражнение «Путь к инклюзии»	
5	Основная работа по теме	35 минут	Создание практического плана на будущее	Разработка инклюзивного проекта	
6	Завершение	10 минут	Обмен мнениями о занятии	Рефлексия занятия	