

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические основания формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде	10
1.1 Профессионально-личностная компетентность педагога	11
1.2 Проблемы формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования	22
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по разработке и апробации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в инклюзивной образовательной среде	37
2.1 Описание и анализ результатов исследования профессионально-личностной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования	37
2.2 Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования	65
2.3 Описание и анализ результатов реализации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде	72
Заключение	83
Список использованных источников	86
Приложения	93

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В современных условиях развития современного образования большое значение имеет профессионализм педагогов и их готовность к решению воспитательных и учебных задач, диктуемых требованиями динамично меняющегося общества. Высшая школа России ориентируется в своем развитии на подготовку специалиста, отвечающую изменениям, происходящим на рынке труда. Профессиональное развитие педагогов связано с насущными вопросами общества и образования. В наше время перед высшим образованием поставлена задача не просто вооружить молодых людей знаниями, умениями и навыками по основам педагогических наук, но обеспечить способность и готовность жить в современном мире, достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать с различными категориями обучающихся, в том числе и с имеющими ограниченными возможностями здоровья. Становление профессионализма педагога происходит на протяжении не только получения образования, когда закладывается фундамент готовности к педагогической деятельности в виде формируемых в соответствии с ФГОС компетенциями, но и всей его профессиональной деятельности.

В настоящее время одной из задач высшей школы является подготовка компетентного, конкурентоспособного специалиста, готового работать в динамично меняющихся условиях, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи. Современное профессиональное образование в результате интенсивного развития науки, внедрения информационных технологий все больше ориентировано на выполнение социального заказа, то есть на подготовку специалистов, знающих свои должностные обязанности и права, уверенно ориентирующихся в технологиях профессиональной деятельности. Однако при таком подходе не всегда учитывается компонент профессионального образования, который отвечает за формирование личности специалиста, обладающего

упорядоченной системой ценностей, служащих основой для становления профессиональных ориентаций. Это свидетельствует о необходимости осмысления роли ценностей как определяющего начала социальной деятельности, что позволит по-новому определить цели, принципы и содержание образования будущих специалистов по социальной работе.

В настоящее время система профессиональной подготовки педагогических кадров испытывает определенные трудности, как в целом и вся система высшего профессионального образования в нашей стране. Основным противоречием, на наш взгляд, является недостаточный уровень готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования. Выпускник вуза, молодой педагог, начиная работать по специальности, зачастую попадает в ситуацию профессиональной дезадаптации, оказывается неготовым к реализации воспитательных и учебных задач. Поэтому важным становится создание педагогически целесообразных условий для профессионально-личностного развития педагога в инклюзивной образовательной среде.

Значимость темы исследования подтверждается стремлением российской системы образования к развитию инклюзии в учреждениях и организациях различных уровней: дошкольных, школьных, средних профессиональных и высших.

Несмотря на наличие большого числа трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, по-прежнему остаются на периферии исследовательских интересов ученых. Как правило, авторами не учитывается контингент детей, с которым работает педагогический состав образовательной организации. Не принимается во внимание наличие или отсутствие у ребенка нарушений в развитии, необходимость решения специалистами задач, связанных с удовлетворением особых образовательных

потребностей обучающихся, воспитанников. При этом широкое включение новой категории детей в детские сады и общеобразовательные школы повлекло за собой изменения условий труда педагога. Значительно расширился спектр педагогических интересов учителей, возник социальный запрос на обновление содержательной стороны профессиональной подготовки, включающей вопросы инклюзивного образования.

В последние годы по данной проблеме проведен ряд диссертационных исследований, в которых рассматривается понятие «инклюзивная компетентность», освещаются этапы формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, раскрываются особенности подготовки специалистов к коррекционной деятельности в образовательной организации, доказывається влияние правильно организованной инклюзивной образовательной среды на социализацию детей с ОВЗ (Л.М. Кобрина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В. Шумиловская, Е. Fitzsimons, Sh. Hardiman, J. Tossebro, C. Wendelborg и др.). Однако в данных работах акцент делается на подготовку будущего педагога, а профессиональные запросы учителя, уже работающего в системе образования и столкнувшегося с проблемами обучения детей с ОВЗ, остаются не решенными.

Тенденции, связанные с активным включением детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство, изменившиеся требования, предъявляемые к профессиональной компетентности современного педагога, позволили выделить противоречий между:

- социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования и не достаточной готовностью учителей к осуществлению данного обучения;
- потребностью образовательных учреждений в квалифицированных специалистах, обладающим высоким уровнем сформированности профессионально-личностной компетентности в инклюзивной среде и традиционным содержанием профессиональной подготовки учителей;

Выявленные противоречия определяют проблему исследования:

- определение педагогических условий формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной среде.

Объект исследования: профессионально-личностная компетентность педагогов в инклюзивной образовательной среде.

Предмет исследования: формирование профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде.

Цель исследования: разработка модели формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде.

Гипотеза исследования основана на предположении, что педагог будет обладать данной компетентностью, если:

- будет организована как персонифицированный и непрерывный процесс совместной деятельности преподавателя (обучающего) и педагогов (обучаемых), направленный на формирование личностно-профессиональных установок на совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием;

- будет определена сущность инклюзивной компетентности учителей как интегративного личностного образования, структура которого включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты.

- будут обеспечены педагогические условия, способствующие эффективному формированию профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде.

Исходя из цели, объекта и предмета исследования мы поставили следующие задачи:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы раскрыть сущность понятия «профессионально-личностная компетентность педагога».

2. Выявить проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и выделить необходимые педагогические условия для формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде.

3. Подобрать методы исследования сформированности профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде в условиях инклюзивной школы и определить уровень сформированности данной компетентности.

4. На основе полученных данных разработать модель формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде.

Методологическая основа исследования:

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

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

Теоретическую базу исследования составили: концепция интегрированного (инклюзивного) обучения детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко); исследования, раскрывающие моделирование инклюзивного образования с позиции синергетического подхода (И.Е. Аверина, С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович и др.);

Теоретические основы компетентностного подхода, определяющие профессиональную компетентность педагога как способность специалиста

решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности (О.А. Акулова, И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.); концепция профессиональной компетентности педагогов (В.А. Козырева, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.); идеи педагогической поддержки в современной образовательной практике (А.Г. Асмолов, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.); аспекты теории непрерывного педагогического образования (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, Э.Ф. Зеер, С.И. Змеев, В.Г. Онушкин и др.);

Для решения поставленных задач будут использоваться следующие методы: теоретические (анализ научных психологических, педагогических источников и диссертационных исследований по проблеме), эмпирические (анкетирование, педагогическое наблюдение, тестирование, анализ процесса и продуктов деятельности).

Практическая значимость: выделенные педагогические условия формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде позволит создать модель формирования данной компетентности, что способствует эффективной подготовке уже практикующих педагогов к осуществлению включенного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в среду типично развивающихся сверстников.

База для проведения будущего опытно-экспериментального исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия № 42 г. Пензы (г. Пенза, ул. Ульяновская, 34 А (1 корпус), ул. Одесская, 8 (2 корпус). Всего обучающихся - 925, - из них обучающихся с ОВЗ – 5 детей. Наличие инфраструктуры для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Наличие специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессионально-личностная компетентность педагога представляет собой системный комплекс знаний, умений и навыков, а также качеств личности обеспечивающих всестороннюю готовность к решению педагогических задач по воспитанию и обучению. Данное образование включает мотивационно-волевой элемент, функциональный элемент, коммуникативный элемент и рефлексивный элемент

2. Основные проблемы в формировании инклюзивной компетентности педагогов связаны с недостаточностью знаний, а также соответствующих практических умений и навыков у педагогов. К условиям формирования инклюзивной компетентности можно отнести организацию персонифицированного профессионального развития, создание среды для формирования личностно-профессиональных установок, обеспечение практической направленности и интеграции теории в практику, обязательное включение в программу супервизии, менторинга и работы в мультидисциплинарных командах, а также использование практико-ориентированных форм.

3. Проведенное методами анкетного опроса, интервьюирования и диагностики инклюзивной культуры эмпирическое исследование показало недостаточный уровень инклюзивной компетентности педагогов. В ходе исследования мы выяснили, что при получении профессионального образования закладывается фундамент для профессионального роста педагога, а дальнейшее развитие осуществляется на протяжении всей педагогической деятельности.

4. На основе полученных данных нами была разработана и успешно апробирована модель формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде, о чем свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов работы:

- Елизавета Сергеевна Запольская «Методы арт-педагогики как средство формирования у педагога профессионально-личностной компетентности при сопровождении семей с детьми с особыми образовательными потребностями», Педагогический институт имени В. Г. Белинского: традиции и инновации: X Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 13 декабря 2024 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2025.

- Елизавета Сергеевна Запольская, «Формирование у педагога профессионально-личностной компетентности при сопровождении семей с детьми с особыми образовательными потребностями»Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей XI Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГАУ. – Пенза: РИО ПГАУ, 2025.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

1.1 Профессионально-личностная компетентность педагога

В настоящее время проблема субъективных свойств педагога, определяющих эффективность его деятельности, представлена теоретическими и экспериментальными исследованиями Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной, Е.Н. Пехоты и др. [18].

Понятие педагогической компетентности достаточно широкое. Н.В. Кузьмина включает в нее специально-педагогическую, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую компетентность [18].

Анализ научной литературы, касающейся вопросов компетенций и компетентности, дает возможность прийти к выводу, что определение компетенции чаще применяется для обозначения:

- результата образования, отражающего подготовленность специалиста, его умение справляться с поставленными задачами, учитывая владение методами и средствами профессиональной деятельности;
- системы знаний, умений и навыков, сформированных в ходе образовательного процесса, совокупность которых позволяет специалисту правильно ставить и достигать цели путем решения определенного ряда задач;
- комплекса личностных характеристик, которые обеспечивают достижение определенного результата в профессиональной деятельности;
- ряда требований, предъявляемых специалисту в условиях профессиональной деятельности [17].

Отсюда следует, что компетенции следует понимать как определенные характеристики личности, позволяющие специалисту решать поставленные задачи, опираясь на полученные и сформированные во время обучения профессиональные знания, умения и навыки.

Согласно ФГОС ВО, компетенция – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [1].

Что касается научных дискуссий вокруг термина «компетентность», то ученые выделяют следующие общие характеристики:

- область межпредметных связей в условиях предметного содержания образования, в которой специалист хорошо разбирается;
- характеристика деятельности индивида, позволяющая ему легко ориентироваться и находить решения в широком спектре жизненных и профессиональных ситуаций;
- комплексная характеристика качества подготовки выпускника [11].

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что компетенция и компетентность определяются во взаимосвязи друг с другом, причем уровень компетентности специалиста обуславливается требованиями компетенции.

Ею все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами деятельности любого педагога: его технологий, общением и его личностью. Она понимает под профессиональной компетентностью «такой труд учителя, в которой на достаточной высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности». А.И. Нафтульев употребляет термин «профессиональный интеллект», под которым понимает сложную функциональную систему, обеспечивающую ориентировочно-поисковую деятельность педагога и принятие им оперативных решений [23].

Что касается профессиональной компетентности педагога, то это – «многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических

знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

Профессионально-личностная компетентность педагога представляет собой сложную структуру, которую можно разделить на четыре ключевых элемента:

1. Мотивационно-волевой элемент. Этот компонент является движущей силой профессиональной деятельности. Он включает в себя внутренние стимулы преподавателя: его ценности, цели, потребности и убеждения. Именно этот аспект подталкивает к творческому подходу в работе и поддерживает устойчивый интерес к педагогической профессии.

2. Функциональный элемент. Данная составляющая относится к практическим знаниям и инструментарию учителя. Она выражается в понимании конкретных методов педагогической работы, которые необходимы для разработки и успешного применения различных образовательных технологий.

3. Коммуникативный элемент. Этот аспект охватывает все навыки межличностного взаимодействия. Сюда относится способность четко формулировать свои мысли, приводить убедительные аргументы, вести доказательную беседу и эффективно передавать информацию, как рациональную, так и эмоциональную. Также он включает умение выстраивать отношения с коллегами, находить оптимальный стиль общения в разных ситуациях и поддерживать продуктивный диалог.

4. Рефлексивный элемент. Эта часть компетентности связана с самоанализом и самоконтролем. Она проявляется в способности педагога осознанно оценивать результаты своей работы, отслеживать собственный профессиональный и личностный рост. К этому компоненту относятся такие качества, как инициативность, креативность, ориентация на сотрудничество и склонность к самоанализу.

Фундаментальным компонентом личности учителя являются его профессионально важные качества (ПВК). “по индивидуальные черты и способности человека, которые напрямую влияют на эффективность его работы и на успешность освоения профессии. Следовательно, продуктивность педагогического труда во многом зависит от степени развития этих качеств.

Рассмотрим ключевые из них:

Логическое мышление. Это качество отражает умение педагога применять логические операции: анализ, синтез, классификацию понятий и выявление причинно-следственных связей.

Доминантные качества. Исследователи (Р.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко) выделяют группу ведущих черт, среди которых: личная активность, целеустремленность, эмоциональная уравновешенность, искреннее желание работать с детьми, стрессоустойчивость. К ним также относят обаяние, честность, справедливость, эрудицию, педагогический такт, толерантность, ответственность и коммуникабельность.

Педагогический артистизм. Это способность ярко и убедительно воплощать свои мысли и чувства в поведении, речи и образах. Артистичным педагогам свойственны высокая самооценка, уверенность в значимости своей работы, совпадение личных и профессиональных интересов и стремление к постоянному самосовершенствованию.

Гуманизм. Это качество подразумевает отношение к ученику как к высшей ценности и проявляется в готовности оказывать квалифицированную поддержку в его личностном развитии.

Душевная чуткость и оптимизм. Умение чувствовать эмоциональное состояние учеников, вовремя приходить на помощь, верить в потенциал каждого ребенка – неотъемлемые черты хорошего педагога. Чувство юмора также помогает снимать напряжение и создавать дружелюбную атмосферу.

Эрудиция и культура. Современный преподаватель должен обладать широким кругозором и высоким уровнем общей культуры, поскольку он является для учеников наглядным примером [46].

На стиль и результат работы педагога влияют и его психофизиологические особенности, связанные с типом нервной системы и темпераментом. К ним относятся:

Эмоциональная устойчивость. Способность противостоять стрессу, сохранять самообладание и не поддаваться раздражительности.

Внимание. Умение концентрироваться, распределять внимание между несколькими объектами (например, содержанием урока и поведением всего класса) и вовремя замечать признаки утомления или непонимания у учащихся.

Наблюдательность. Способность видеть скрытые процессы, проникать во внутренний мир ученика и понимать его эмоциональное состояние.

Интуиция. В условиях неполной информации и ограниченного времени интуитивное “чутье” часто позволяет опытному педагогу мгновенно находить верные решения и прогнозировать развитие ситуации точнее, чем логический расчет.

Другие свойства: экстраверсия (направленность на внешний мир), нейротизм (эмоциональная неустойчивость, тревожность), ригидность (склонность к шаблонному поведению), а также зрительно-двигательная координация и глазомер, которые особенно важны для преподавателей практических дисциплин [34].

Помимо компетентности, для характеристики личности учителя используются понятия «педагогическое мастерство» и «педагогический потенциал», который включает квалификационный, психофизиологический, творческий, коммуникативный и нравственный аспекты.

Профессиональная деятельность педагога реализуется через несколько ключевых функций:

1. Исследовательская – поиск новых знаний и постановка новых педагогических задач.

2. Проектировочная и конструктивная – планирование деятельности, отбор учебного материала и создание новых образовательных технологий.

3. Организаторская – управление познавательной деятельностью учеников.

4. Коммуникативная – выстраивание доверительных и продуктивных отношений в образовательном процессе.

Развитие всех этих качеств и компетенций составляет суть профессионального роста педагога. Этот непрерывный процесс самосовершенствования движим как внутренней мотивацией, так и социальными требованиями. Он проходит через несколько этапов: от умелости к мастерству, затем к творчеству и новаторству.

Основой для такого роста является профессиональное самоопределение личности, которое напрямую связано с «Я-концепцией» педагога. В зависимости от степени принятия своей деятельности и творческого отношения к ней можно выделить пять уровней самореализации: от деструктивного (агрессивное неприятие работы) до творческого (стремление кардинально усовершенствовать свою деятельность). Успешное профессиональное самоопределение позволяет человеку достигать высоких результатов, продвигаться по карьерной лестнице и вносить значимый вклад в развитие культуры. Концепция «профессионального роста» часто смешивается с сопутствующими понятиями, такими как «карьера», «профессиональное продвижение», «повышение квалификации» или «рост мастерства». Однако эти термины описывают лишь отдельные, частичные аспекты профессионального развития.

Для примера: карьера рассматривается как процесс изменения социального положения субъекта внутри профессионально-должностной структуры, фокусируясь на продвижении и смене социальных ролей для достижения более высокого престижа. Развитие профессионального

мастерства же сводится к увеличению объема и совершенствованию специализированных знаний, умений и навыков в рамках конкретной профессии. В свою очередь, под профессиональным продвижением понимается движение вверх по карьерной лестнице или смена места работы [29].

Для адекватного определения «профессионального роста» необходимо учитывать его многокомпонентный характер, включающий:

1. Личностный компонент: развитие тех качеств, которые необходимы для успешной деятельности в выбранной профессии.
2. Предметный компонент: углубленное освоение содержания профессиональной деятельности на основе высокого мастерства.
3. Функциональный компонент: усложнение выполняемых обязанностей и повышение их значимости.
4. Социальный компонент: изменение социального статуса специалиста, как правило, в результате повышения должностного положения.

Следовательно, профессиональный рост следует трактовать как интегрированный и сложный процесс. Он включает совокупность взаимосвязанных прогрессивных изменений, которые одновременно происходят в личностном, предметном, функциональном и социальном измерениях профессиональной деятельности индивида.

Обобщив, рассмотренные определения профессионального роста педагога, мы пришли к выводу, что он представляет собой непрерывный многоаспектный процесс самосовершенствования, сопровождающийся качественными преобразованиями личности педагога, расширением спектра компетентностей.

Неразрывно с понятием профессиональный рост связано понятие профессионального развития, как наращивания педагогической компетентности, определяющей готовность к выполнению трудовых функций и действий, заложенных в профессиональном стандарте педагога.

Профессиональный рост является неотъемлемой частью процесса развития специалиста. Его суть заключается в повышении индивидуальных компетенций сотрудника, что позволяет ему более эффективно выполнять профессиональные функции. Конечная цель такого роста — улучшение количественных и качественных показателей трудовой деятельности и наращивание профессионального потенциала. Этот потенциал определяется как комплекс взаимосвязанных качеств, необходимых человеку для успешного осуществления функций в конкретной сфере. Уровень профессионального развития, в свою очередь, прямо пропорционален сформированному профессиональному потенциалу.

Движущей силой, обеспечивающей профессиональный рост и карьерное продвижение, выступает мотивация. Стимулы, побуждающие к профессиональному развитию, подразделяются на несколько ключевых категорий:

1. Стратификационные (иерархические) преимущества, связанные с продвижением по службе, статусом и гарантией сохранения рабочего места.
2. Предметно-функциональные факторы, непосредственно влияющие на рабочую деятельность (например, потребность в практическом применении знаний, обновление инструментов труда, высокий профессионализм коллег или динамика личных рабочих результатов).
3. Социально-психологические: представления о социальной значимости и функциях профессии, принятые в обществе и конкретной рабочей среде.
4. Внешняя оценка: признание и оценка результатов труда специалиста со стороны его коллег.

Механизм формирования мотивации состоит в следующем. Формирование мотивации к профессиональному росту зависит от личностной направленности человека, его системы ценностей, основанной на долгосрочных жизненных целях, а также от конкретных ситуативных установок, отражающих актуальные потребности.

Механизм, обеспечивающий профессиональный рост, представляет собой сложный комплекс, включающий условия профессионального развития, внешние стимулы, индивидуальные особенности самого работника, а также характер и формы его развития и продвижения по карьерной лестнице.

Профессиональный рост тесно связан с самой профессиональной деятельностью, что проявляется в следующих аспектах:

1. Потребности познавательного, эстетического или интеллектуально-коммуникативного характера способствуют развитию как общих, так и узкоспециализированных навыков.

2. Стремление к самореализации, основанное на глубоком интересе к делу, выражается в желании освоить профессию на максимально высоком уровне.

3. Фокус на улучшении рабочих показателей, как правило, формируется на основе потребности в профессиональном признании.

4. Следует отметить также, что высокая результативность и успешное развитие специалиста достигаются только при наличии у него выраженной склонности и соответствия выбранной профессии.

Профессиональное развитие педагога задает вектор профессионального роста, определяет компоненты и критерии владения профессиональными педагогическими компетенциями [33]: личностными (качества, необходимые для профессии), предметными (степень освоения предмета своей деятельности), функциональный (усложнение профессиональных функций, владение технологиями), социальными – результат профессиональной деятельности

Внутренними движущими силами профессионального развития являются личностные качества: внутренняя активность, мотивация и стремление к самореализации. Реализация творческого потенциала специалиста в работе достигается через совокупность его интегрированных личностных характеристик, таких как профессиональная компетентность,

профессиональная направленность и поведенческая (эмоциональная) гибкость [22].

Одной из базовых систем оценки профессионального развития педагогов является классификация, предложенная И.Ф. Харламовым, которая включает следующие уровни: педагогическая умелость, педагогическое мастерство, педагогическое творчество и педагогическое новаторство.

Разберем содержание каждого уровня [39]:

1. Педагогическая умелость. Начальный уровень, подразумевающий владение необходимым комплексом обучающих и воспитательных навыков. Это позволяет педагогу грамотно вести учебно-воспитательную работу и обеспечивать удовлетворительные или успешные результаты в обучении.

2. Педагогическое мастерство. Достигнутая высокая степень совершенства в обучающей и воспитательной деятельности. Этот уровень характеризуется отточенным применением психолого-педагогической теории на практике, что гарантирует максимальную эффективность учебного процесса.

3. Педагогическое творчество. Высокий уровень квалификации, который связан преимущественно с видоизменением, адаптацией и модернизацией существующих принципов и идей, а не с разработкой полностью новых концепций.

4. Педагогическое новаторство (готовность к нововведениям) представляет собой творческий стиль деятельности, где ключевую роль играет личностная потребность и готовность к внедрению нового. Это «сплав» теоретической базы, практических навыков и психологической готовности, позволяющий успешно реализовать новые формы и методы профессиональной работы.

И. Щербо предлагает альтернативную классификацию профессионального роста учителя, основанную на изменении методического подхода и учебного содержания, выделяя восемь последовательных уровней:

Нулевой уровень: недостаточный уровень методической подготовки.

1-й уровень: демонстрация стабильных результатов при использовании традиционных учебников и программ.

2-й уровень: применение современных образовательных технологий.

3-й уровень: разработка новых форматов для проведения учебных занятий.

4-й уровень: внедрение новых методик, сопровождающееся частичным изменением учебного содержания.

5-й уровень: изменение содержания преподаваемого курса при сохранении его базовой идеологической основы.

6-й уровень: создание авторского курса, в котором изменяются целевая установка и содержательная часть.

7-й уровень: разработка востребованного авторского курса, не имеющего существующих аналогов.

По данному ранжированию прослеживается переход от репродуктивного характера деятельности педагога к творческому. На своем профессиональном пути далеко не все педагоги достигают самого высокого уровня. На переход от уровня к уровню могут влиять многие факторы, как внутренние, так и внешние.

Зеер Э.Ф. выделяет следующие стадии профессионального становления:

1. формирование профессиональных намерений – осознанный выбор профессии;

2. профессиональная подготовка – освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирование социально-значимых и профессионально важных качеств;

3. профессионализация – адаптация в профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;

4. мастерство – качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности.

Заметим, что на любой стадии профессионального роста возможна стагнация. Следовательно, педагог не сможет перейти на следующий уровень, если не будет освоен предыдущий. Для того, чтобы педагог мог развиваться – используются различные средства. Одним из наиболее распространенных способов профессионального развития является проектирование маршрута профессионального роста, в результате чего педагог овладевает новыми методами решения профессиональных задач, повышает свой профессиональный уровень, что особенно важно в постоянно меняющихся условиях и требованиях общества [12]. Практическая значимость индивидуального образовательного маршрута заключается в систематизации деятельности педагога, профессиональном росте «на рабочем месте», использовании внешних (существующих в педагогическом сообществе) и внутренних стимулирующих факторов [7].

Для подтверждения соответствующего уровня своего профессионального роста, педагоги проходят аттестацию. Аттестация педагогов – комплексная оценка уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников образовательных учреждений.

Таким образом, содержание и особенности педагогической деятельности включают в себя решение воспитательных и учебных задач. На педагоге лежит ответственность за формирование личности обучающихся: их мировоззрения, нравственного сознания, установок и ценностей. Педагогическая деятельность в современных условиях предполагает наряду с непосредственной коммуникацией использование современных цифровых технологий. Все это требует от педагога постоянного повышения уровня мастерства и профессионального саморазвития, что невозможно без действенной мотивации профессиональной деятельности. Особое значение в

работе педагога в современных условиях имеет готовность к реализации инклюзивного образования.

1.2 Проблемы формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования

В нашей стране нормативно-правовые основы инклюзивного подхода в образовательной деятельности были четко прописаны в законе, посвященном образованию и который был принят в 2012 году и определил базовые аспекты деятельности учебных заведений и работы педагогов. В нем инклюзивное образование получило следующее определение: «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [25].

То, что государство предоставило на уровне федерального законодательства доступ к образованию лицам с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью, свидетельствовало о предельном внимании в нашем обществе к проблемам равенства прав в образовательной сфере. Это потребовало и обновления и развития методической базы, и повышения квалификации педагогов, и расширения штата педагогических работников, например за счет введения тьюторов для сопровождения обучающихся с ОВЗ.

То, что инклюзивный подход стал внедряться на всех уровнях образовательной системы в нашей стране, обнажило ряд противоречий, с которыми столкнулись воспитатели, учителя и преподаватели колледжей и вузов. И большинство затруднений оказались связанными с недостатком инклюзивной компетентности и существованием в нашем обществе множества стереотипов, искажающих отношение к лицам с ОВЗ и инвалидностью [8].

Под инклюзивным образованием следует понимать такой вектор развития всех его уровней, при котором деятельность учебных заведений становится доступной для каждого. Это достигается благодаря адаптации образовательных условий к разнообразным нуждам всех учащихся, включая и тех, кто имеет ОВЗ [Там же].

Инклюзивный подход в сфере образования предполагает, что ученики с различными возможностями являются полностью интегрированными во все стороны жизни образовательной организации, причем их вовлеченность не вызывает негативных эмоций у сверстников. Чтобы сформировать такую среду, необходимо адаптировать школьное пространство к разнообразию особенностей и потребностей всех категорий обучающихся, культивировать уважение к различиям и исключить любые проявления дискриминации. Термины «интеграция» и «инклюзия» нередко ошибочно используются как синонимы. Однако инклюзия отличается тем, что изначально рассматривает абсолютно всех детей как неотъемлемую часть общеобразовательной системы.

Следовательно, при инклюзивном подходе дети с особенностями не нуждаются в специальной последующей адаптации, так как они с самого начала являются полноправными членами школьной системы. Одна из целей инклюзии состоит в том, чтобы любая школа была готова к приему детей с различными возможностями. Реализация этой цели может потребовать не только структурных и организационных изменений, но и пересмотра взглядов учителей как общего, так и специального образования, привыкших работать лишь с определенными группами детей.

По мнению С. В. Алехиной – кандидата психологических наук и директора Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования, – в идеальном представлении инклюзивное образование является процессом совершенствования общего образования, который подразумевает доступность обучения и воспитания для любого ребенка, включая детей с особыми потребностями [2].

Н. М. Назарова определяет «лиц с особыми образовательными потребностями» как людей с отклонениями в развитии, которые ограничивают их возможности для участия в традиционном учебном процессе. Это состояние порождает особые нужды в специализированной педагогической помощи, направленной на преодоление существующих ограничений и трудностей [24].

Ключевая задача инклюзивного образования – гарантировать равный доступ к получению образования и создать условия для успешного обучения абсолютно всех детей, вне зависимости от их индивидуальных черт, предыдущей успеваемости, родного языка, культурной принадлежности, социально-экономического положения родителей, а также психических и физических возможностей.

К главным составляющим инклюзии причисляют:

- зачисление всех детей с различными возможностями в ту школу, которую они посещали бы при отсутствии инвалидности;
- поддержание естественной пропорции детей с различными возможностями по отношению ко всей детской популяции данного района;
- отказ от «сортировки» и отсеивания детей, организация обучения в смешанных группах;
- пребывание детей с особенностями в классах, которые соответствуют их возрасту;
- координация ресурсов и методов обучения в зависимости от ситуации;
- децентрализованные модели обучения и эффективность как основной стиль работы школы.

Существует восемь принципов инклюзивного образования:

- ценность личности не определяется ее способностями или достижениями;
- каждый человек наделен способностью чувствовать и мыслить;

- каждый человек обладает правом на общение и на то, чтобы его слышали;
- все люди взаимозависимы;
- настоящее образование возможно лишь в контексте реальных человеческих отношений;
- все люди нуждаются в дружбе и поддержке со стороны ровесников;
- прогресс для любого обучающегося скорее заключается в том, что он может сделать, а не в том, чего не может;
- разнообразие обогащает все аспекты человеческой жизни.

Положительные аспекты инклюзии проявляются в том, что дети с особенностями развития в инклюзивной среде демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со сверстниками с нормативным развитием, чем дети из специальных школ. Этот эффект становится особенно заметным, когда взрослые целенаправленно содействуют социализации, а число детей с особенностями в школе соответствует естественной пропорции.

В условиях инклюзии у детей с инвалидностью улучшаются социальная компетентность и коммуникативные навыки. Во многом это обусловлено расширением возможностей для взаимодействия со здоровыми сверстниками, которые служат для них ролевой моделью социальной и коммуникативной зрелости, характерной для их возраста [Пивторак А. Н., Багирова Е. В. Методика преподавания профильного вида танца: танцы на колясках: учебно-методическое пособие. Барнаул: Изд-во АГИК, 2021. 79 с.].

Применение данного подхода в общеобразовательных организациях ставит перед педагогами требование быть готовыми к работе с детьми, имеющими ограничения по здоровью и жизнедеятельности. Эта готовность включает как компетентность в сфере дефектологии и коррекционной педагогики, так и личную психоэмоциональную стабильность. Деятельность воспитателя в инклюзивной среде связана с множеством сложностей, которые могут негативно повлиять на его профессиональную

самореализацию. Для предотвращения таких проявлений и поддержания самореализации на высоком уровне воспитателям необходимо сохранять высокий уровень профессионально-личностной компетентности.

Исходя из этого, к педагогам предъявляются совершенно новые требования, включая расширение трудовых функций по отношению к ребенку с особыми образовательными потребностями и необходимость внутренних личностно-профессиональных трансформаций.

Профессиональный стандарт является основным нормативно-правовым актом, в котором закреплены компетенции педагога.

Помимо традиционных требований к организации учебно-воспитательного процесса, педагог должен обладать готовностью принимать, обучать и воспитывать всех детей вне зависимости от их психолого-педагогических и физических особенностей. Ему необходимо уметь выявлять особые образовательные потребности детей с ОВЗ, проектировать с их учетом предметно-пространственную среду и учебный процесс, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с особенностями, а также взаимодействовать с субъектами психолого-педагогического сопровождения и владеть технологиями коррекционно-развивающей работы [34].

Проблема готовности педагогов к инклюзивному образованию стала предметом многочисленных исследований как зарубежных, так и российских ученых, среди которых В. В. Хитрюк, С. В. Алехина, О. В. Бонин, О. С. Кузьмина, Е. Г. Самарцева и другие [36].

На сегодняшний день опубликовано большое количество работ, посвященных содержанию профессиональной компетентности педагогов. Также существует ряд исследований, которые освещают компетентность учителя в условиях инклюзии. Поскольку инклюзивное образование активно внедряется в странах СНГ лишь последние два десятилетия, этот вопрос все еще нуждается в дальнейшем изучении.

В методических рекомендациях по разработке требований к компетенции учителей, работающих в условиях инклюзии? указано, что «отличительной особенностью подготовки учителей в условиях инклюзивного образования должна явиться ориентация на компетентностный подход, в соответствии с которым ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний и навыков, а набор ключевых компетенций». Ключевыми компетенциями названы:

- академические (умение осваивать новые знания);
- социально-личностные (способность придерживаться идеологических и нравственных ценностей общества);
- профессиональные (умение определять проблемы, ставить цели, находить пути их достижения и обеспечивать выполнение планов в педагогической деятельности)» [21].

Тем не менее в странах СНГ, где процесс внедрения инклюзии еще продолжается, наблюдаются противоречия между реализацией этой идеи и нехваткой квалифицированных кадров, отсутствует единая модель инклюзии и недостаточно развито методическое сопровождение.

Изучению профессиональной компетентности педагогов для инклюзивной среды посвящены диссертационные работы, в которых анализируются сущность и структура таких понятий, как «инклюзивная готовность» и «готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования». В них также описываются этапы подготовки педагога нового типа и предлагаются модели обучения специалистов для инклюзивной сферы.

Далее будет предпринята попытка проанализировать труды ученых, которые определяют составные части профессиональной компетентности педагогов для инклюзивного образования, существенно отличающиеся от общих компетенций, предъявляемых к учителям общеобразовательных школ.

О. А. Козырева трактует инклюзивную компетентность как сочетание умений и навыков педагога по созданию условий для обучения людей с ОВЗ

и инвалидностью, а также как его способность адаптировать и изменять методы и средства обучения для удовлетворения потребностей всех категорий граждан [15].

Согласно Л. М. Кобриной и М. Ю. Данилкиной, все участники образовательного процесса – психологи, педагоги, врачи, воспитатели и родители – должны осознавать, что означает статус «ограниченные возможности здоровья» у ребенка и его потребность в специальном коррекционно-развивающем сопровождении. Авторы также настаивают, что ключевую роль в инклюзивном образовании играют специалисты-дефектологи и их знания, утверждая: «...Решение проблем в общеобразовательной школе возможно только с использованием дефектологии как науки и практики, почти векового опыта специального образования, которое является фундаментом инклюзии (интеграции)» [14].

В. В. Хитрюк вводит термин «инклюзивная готовность», описывая его как «сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, детерминирующееся спецификой условий его профессиональной деятельности» [42].

По мнению В. В. Хитрюк, И. Н. Симаевой и Е. И. Пономарёвой, инклюзивная готовность, являясь одновременно и отношением, и социальной установкой, определяется содержанием и условиями деятельности и имеет следующую структуру:

- когнитивный компонент (понимание и осознание идеи инклюзивного образования, его сущности, факторов эффективности, а также знание особенностей познавательной деятельности и личности «особых» детей);

- эмоциональный компонент (аффективные реакции и чувства по отношению к инклюзивному образованию, детям с особыми потребностями и другим участникам процесса);

- мотивационно-конативный компонент (мотивы, намерения, ценности, побуждающие к проявлению установки в профессиональном поведении);
- коммуникативный компонент (способность организовывать взаимодействие и общение со всеми участниками образовательного пространства);
- рефлексивный компонент (анализ собственной деятельности, деятельности учащихся, их взаимодействия и общих результатов) [43].

И. Н. Хафизуллина рассматривает инклюзивную компетентность будущих учителей как часть их профессиональной компетентности. Она определяет ее как «интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития». Эта компетентность включает мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты [41].

И. Н. Хафизуллина также предложила модель формирования этой компетентности, основанную на технологии контекстного обучения и состоящую из информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного этапов.

Ю. В. Шумиловская определяет «готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования» как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками... а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [47].

В отличие от других авторов, она, кроме мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, выделяет креативный,

который отражает творческую активность педагога и его способность создавать новые ценности и развивать потенциал учащихся с ОВЗ.

В работах Е. Г. Самарцевой «профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию» описывается как «фундаментальное условие», «динамическое, интегративное профессионально-личностное образование», которое характеризуется наличием у педагога установки и потребности в реализации инклюзии и проявляется в мобилизации специальных знаний и умений. Эта готовность отражается в направленности сознания и способности выполнять профессиональные задачи по обучению и воспитанию ребенка в инклюзивной среде [36].

В структуру этой готовности Е. Г. Самарцева включает личностно-смысловой (осознанная установка на принятие идей инклюзии), когнитивный (комплекс профессиональных знаний) и технологический (набор практических умений) компоненты [36].

Э. А. Гафари акцентирует внимание на роли учителя и считает наличие положительной мотивации ключевым фактором успеха. По ее мнению, признание учителем философии инклюзивного образования является важнейшей предпосылкой для того, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями смогли занять достойное место в классе [9].

Схожей позиции придерживается С. И. Сабельникова, отмечая необходимость «представления и понимания, что такое инклюзивное образование», знания психологических особенностей детей в инклюзивной среде, владения методами проектирования учебного процесса для совместного обучения и умения выстраивать педагогическое взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса [35].

С. В. Алёхина, М. А. Алексеева и Е. Л. Агафонова делят готовность педагога на два аспекта: профессиональный и психологический. «Структура профессиональной готовности... выглядит следующим образом: информационная готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики;... готовность к

профессиональному взаимодействию и обучению». В структуру психологической готовности они включают «эмоциональное принятие детей», «готовность включать детей... в деятельность на уроке» и «удовлетворенность собственной педагогической деятельностью» [3].

О. С. Кузьмина, анализируя новые требования к компетентности педагога, предлагает модель его подготовки к работе в инклюзивных условиях, состоящую из содержательного и организационного компонентов.

«Содержательный компонент» включает понимание философии инклюзии, умение проектировать учебный процесс, применять различные способы взаимодействия, создавать коррекционно-развивающую среду и заниматься профессиональным самообразованием.

«Организационный компонент» предполагает погружение в решение профессиональных задач, их проблематизацию, постановку целей, конструирование и реализацию решений, а также рефлексия [18, с. 16].

О. А. Денисова, В. Н. Поникарова и О. Л. Леханова утверждают, что в инклюзивном обучении значение компетентности педагога удваивается, поскольку успех ребенка с ОВЗ напрямую зависит от знаний учителя об особенностях его функционирования. Педагогу необходимо постоянно находиться в «личностной профессиональной динамике», совершенствуя свою компетентность [10, с. 96].

Эти исследователи выделяют следующие компоненты профессиональной компетентности учителя инклюзивного класса:

«Познавательный компонент» – овладение знаниями об оптимальных способах включения детей в общеобразовательную среду.

«Коммуникативный компонент» – владение подходящими речевыми стратегиями для общения с детьми с ОВЗ.

«Поведенческий компонент» – владение оптимальными поведенческими стратегиями, способствующими правильному распределению ролей в классе.

«Практический компонент» – способность применять адекватные способы разрешения конфликтов и компенсировать социально-педагогические пробелы ребенка.

«Прогностический компонент» – умение видеть долгосрочные перспективы обучения и гибко изменять стратегию взаимодействия [10, с. 97-98].

Н. Ю. Корнеева считает, что инклюзивная компетентность будущих педагогов является специальной профессиональной компетентностью. Она определяет ее как «интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся...» [16, с. 51]. В ее структуру Н. Ю. Корнеева включает ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и операционные компетенции.

Таким образом, «готовность педагогов, как одно из условий для организации инклюзивного образовательного процесса, представляет собой определенный уровень развития качеств личности, которые обеспечивают ее оптимальное функционирование» [16, с. 52].

Изучение научной литературы по психологии и педагогике показывает, что готовность учителя к работе в инклюзивной среде – это не просто набор навыков, а комплексное личностное качество. В его основе лежит гуманистический подход, признающий ценность каждого человека. Из этого произрастает положительное отношение к самой идее инклюзии и к детям с особыми образовательными потребностями (ОП).

В научной среде принято разделять эту готовность на два ключевых аспекта: психологический и профессиональный.

Психологическая готовность подразумевает способность педагога эмоционально принимать детей с особенностями развития, искреннее желание включать их в общую деятельность и получать удовлетворение от своей работы в таких условиях.

Профессиональная готовность имеет более сложную структуру и включает четыре взаимосвязанных элемента:

1. Мотивационно-ценностный: убежденность в ценности инклюзии, принятие учеников с особыми потребностями (ОП), стремление к открытому сотрудничеству со всеми участниками образовательного процесса и желание постоянно самосовершенствоваться в этой сфере.

2. Когнитивный: глубокие знания о психофизических особенностях детей с ОП и способах преодоления барьеров в их обучении.

3. Операционально-деятельностный: практические умения – от диагностики особых потребностей учеников до организации совместного обучения и эффективного взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса.

4. Рефлексивно-оценочный: способность анализировать успехи и трудности как отдельных учеников, так и инклюзивного процесса в целом, а также критически оценивать собственную деятельность и ее результаты.

Становление инклюзивного образования в России – это ответ на запрос общества и мировые тенденции, что находит отражение в изменении образовательных стандартов. Современные требования (например, ФГОС ВО 3++) возлагают на образовательные организации ответственность за формирование у будущих педагогов инклюзивных компетенций. Для подготовки таких специалистов существуют разные подходы: включение профильных тем в общие дисциплины, введение отдельных курсов по инклюзии или прохождение программ профессиональной переподготовки.

Кроме того, непрерывное развитие компетентности действующих педагогов поддерживается через курсы повышения квалификации, участие в методических объединениях, мастер-классах и исследовательской деятельности. На практике успешная реализация инклюзии требует комплексного подхода. Важнейшую роль играет междисциплинарное психолого-педагогическое сопровождение, в рамках которого команда специалистов (психолог, логопед, дефектолог) совместно разрабатывает

индивидуальные образовательные маршруты. Не менее важна и организация адаптированной среды с использованием современных интерактивных и альтернативных технологий, а также работа по формированию толерантного отношения в ученическом коллективе.

В образовательной практике в области инклюзивного образования исследователи предлагают подходы и технологии, которые индивидуализируют образовательный процесс, и позволяют педагогу работать в ситуации разнообразия особенностей детей:

- технология деятельности психолого-педагогического консилиума;
- тьюторское сопровождение;
- командное обучение;
- взаимное парное обучение;
- тренировка взаимодействия;
- формирование социальных навыков с посредничеством сверстников;
- прямое обучение социальным навыкам,
- дифференцированный подход к процессу обучения и с оценкой достижений детей [20].

Несмотря на активное внедрение инклюзии, исследования выявляют ряд серьезных проблем в готовности российских педагогов:

1. Стереотипы и неприятие: многие учителя не до конца понимают суть инклюзии и считают более правильным раздельное обучение детей.
2. Недостаток знаний: педагогам не хватает конкретных знаний об особенностях учеников с различными нарушениями.
3. Трудности в командной работе: учителя испытывают сложности при организации взаимодействия с другими специалистами (психологами, медиками).
4. Слабое применение современных технологий: инновационные и компьютерные методы, необходимые для индивидуализации обучения, используются редко.

5. Дефицит практических навыков: общий уровень подготовки не позволяет эффективно выстраивать индивидуальные маршруты и применять современные подходы на практике [24].

Обеспечение эффективного формирования профессионально-личностной компетентности в рамках инклюзивной образовательной среды возможно при соблюдении следующих условий:

1. Организация персонифицированного профессионального развития:

- Создание гибких, индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) для каждого педагога на основе результатов стартовой диагностики и дистанционных технологий.

- Предоставление возможности выбора тем, форматов и темпа обучения.

2. Создание среды для формирования личностно-профессиональных установок.

- Применение дискуссионных и диалоговых форм работы, направленных на преодоление стереотипов и страхов, связанных с инклюзией.

- Активное включение педагогов в совместную деятельность по анализу реальных успехов и трудностей в работе с детьми с ООП (формирование установки на принятие и сотрудничество).

3. Обеспечение практической направленности и интеграции теории в практику.

- Обязательное включение в программу супервизии, менторинга и работы в мультидисциплинарных командах, где преподаватель выступает в роли наставника, а педагог – в роли активного субъекта обучения.

- Использование практико-ориентированных форм: имитационные игры, анализ видеозаписей уроков, разработка конкретных дидактических материалов.

4. Ресурсно-методическое обеспечение.

Таким образом, готовность педагогов является центральной проблемой и одновременно ключевым условием для успешной реализации инклюзивного образования. Этот процесс предъявляет к учителям принципиально новые требования. Преодоление существующих барьеров напрямую зависит от системного и фундаментального подхода к формированию инклюзивной компетентности, как на этапе вузовской подготовки, так и в системе повышения квалификации. Развитие инклюзивного образования в нашей стране невозможно без формирования целостной системы формирования инклюзивной компетентности педагогов.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

2.1 Описание и анализ результатов исследования профессионально-личностной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования

Для разработки модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в инклюзивной образовательной среде, соответствующей современным реалиям школьного образования, нами было проведено предварительное исследование готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в общеобразовательных школах г. Пензы. В исследовании мы применяли метод анкетирования и метод интервьюирования, что позволило сформировать предварительное представление о состоянии готовности педагогов Пензы к инклюзивному образованию.

Прежде всего, мы провели анкетный опрос с педагогами школы, являющейся опытно-экспериментальной базы нашего исследования, и еще двух школ города Пензы (МБОУ МОШ 27 и МБОУ СОШ 30) (анкету смотри в приложении А).

Таблица 1 – Распределение респондентов по стажу работы с детьми с ОВЗ

Стаж	Доля респондентов в % (N=50)
Один год	40
Более 1 года	30
Более 5 лет	30

Таблица 2 – Распределение респондентов по стажу педагогической деятельности.

Стаж	Доля респондентов в % (N=50)
1 год	24
2 года	20
3 года	30
4 года	14
5 лет	20

Таблица 3 – Распределение респондентов по полу.

Пол	Доля респондентов в % (N=50)
Мужской	14
Женский	86

Таблица 4 – Распределение респондентов по планам относительно будущей профессиональной деятельности.

Профессиональные планы	Доля респондентов в % (N=50)
Собираются работать в сфере образования	66%
Не собираются работать в сфере образования	34%

Таким образом, профессиональные планы респондентов отражают ситуацию в сфере педагогического образования. В связи с недостаточно высоким социальным статусом и уровнем оплаты труда по данной профессии для школьного образования характерен кадровый дефицит и стремление части педагогов сменить род деятельности.

Мы выяснили представления педагогов об основных составляющих профессионализма в социальной работе.

Таблица 5 – Распределение респондентов по оценке компонентов профессионализма педагога, работающего в условиях инклюзии

Элемент профессионализма	Доля выборов в %
Умение пользоваться педагогическими методами и технологиями в обучении детей с ОВЗ	60
Умение пользоваться педагогическими методами и технологиями в воспитании детей с ОВЗ	68
Умение правильно выстраивать педагогическое общение с обучающимися с ОВЗ и их родителями.	38
Умение всегда найти оптимальное решение проблем обучающегося.	54
Умение инициировать механизмы взаимопомощи в семье обучающегося с ОВЗ.	30
Способность работать с родителями обучающихся с ОВЗ	44
Умение организовывать свой рабочий день, успевая все необходимое.	24
Умение ладить с руководством школы	18
Умение ладить с коллегами-учителями.	26
Понимание организационно-управленческих особенностей системы инклюзивного образования.	14

Проранжируем элементы профессионализма инклюзивного педагога по уровню их значимости, что позволит нам выявить наиболее важные из них и сформировать представление о том, на что необходимо обращать наибольшее внимание при формировании профессионально личностной готовности педагогов.

Таблица 6 – Ранжирование элементов профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования

Элемент профессионализма	Ранг
Умение пользоваться педагогическими методами и технологиями в воспитании детей с ОВЗ	1
Умение пользоваться педагогическими методами и технологиями в обучении детей с ОВЗ	2
Умение всегда найти оптимальное решение проблем обучающегося	3
Способность работать с родителями обучающихся с ОВЗ	4
Умение правильно выстраивать педагогическое общение с обучающимися с ОВЗ и их родителями	5
Умение инициировать механизмы взаимопомощи в семье обучающегося с ОВЗ	6
Умение ладить с коллегами-учителями	7
Умение организовывать свой рабочий день, успевая все необходимое	8
Умение ладить с руководством школы	9
Понимание организационно-управленческих особенностей системы инклюзивного образования.	10

Таким образом, наиболее важными элементами профессионально-личностной компетентности педагога инклюзивного образования респонденты считают умение пользоваться педагогическими методами и технологиями в воспитании детей с ОВЗ, умение пользоваться педагогическими методами и технологиями в обучении детей с ОВЗ и умение всегда найти оптимальное решение проблем обучающегося.

Поскольку готовность к реализации инклюзивного образования является компонентом профессионально-личностной компетентности учителя, то ее формирование должно начинаться во время обучения в вузе или колледже, то есть освоения соответствующей образовательной

программы. Поэтому мы решили выяснить мнения респондентов по поводу основных целей обучения в вузе.

Таблица 7 – Цели обучения в педагогическом вузе в представлениях респондентов

Цель обучения в вузе	Доля респондентов в % (N=50)
получение теоретических и практических знаний, необходимых в будущей профессии	14
формирование профессиональных умений и навыков, необходимых для решения воспитательных и учебных задач	18
формирование и развитие необходимых организационно-управленческих знаний и навыков	2
формирование личностных качеств, необходимых для эффективного решения педагогических задач	17
формирование необходимых коммуникативных навыков	3
получение умений находить информацию и пользоваться ею	0
получение гуманитарного образования	6
получение высшего профессионального образования	24
получение диплома о высшем образовании	16

Таким образом, педагоги отметили, что во время получения образования большее внимание обращается на информационную и теоретическую составляющую процесса обучения, и меньшее на развитие профессиональных и личностных качеств.

Также мы провели анализ взаимосвязи результатов ответа на данный вопрос с результатами ответов на вопрос о будущих профессиональных планах.

Из 33 респондентов, которые планируют в дальнейшем работать по специальности:

- 10 человек указали формирование личностных качеств, необходимых для эффективного решения педагогических задач;
- 9 человек указали в качестве цели обучения в вузе получение теоретических и практических знаний, необходимых в будущей профессии;
- 7 человек указали формирование профессиональных умений и навыков, необходимых для решения воспитательных и учебных задач;
- 3 человека указали формирование необходимых коммуникативных навыков;
- 2 человека указали формирование и развитие необходимых организационно-управленческих знаний и навыков;
- 1 человек указал получение высшего профессионального образования;
- 1 человек указал получение диплома о высшем образовании.

Таким образом, большая часть данной группы имеет не формальные, а вполне серьезные и реальные цели обучения.

Из 17 респондентов, которые не планируют в дальнейшем работать по специальности:

- 6 человек указал получение высшего профессионального образования;
- 5 человек указал получение диплома о высшем образовании;
- 2 человека указали в качестве цели обучения в вузе получение теоретических и практических знаний, необходимых в будущей профессии;
- 2 человека указали формирование профессиональных умений и навыков, необходимых для решения воспитательных и учебных задач;

– 1 человек указал формирование личностных качеств, необходимых для эффективного решения педагогических задач;

– 1 человек указали формирование необходимых коммуникативных навыков.

Таким образом, среди целей обучения у респондентов, не планирующих работать по специальности, преобладает формальная цель – получение образования.

У педагогов, которые планируют и в дальнейшем работать по специальности, преобладающими целями обучения являются формирование личностных качеств, необходимых для эффективного решения педагогических задач, получение теоретических и практических знаний, необходимых в будущей профессии, формирование профессиональных умений и навыков, необходимых для решения воспитательных и учебных задач.

Никто из опрошенных не указал в качестве цели обучения в вузе получение умений находить информацию и пользоваться ею.

Таким образом, формирование профессионально-личностных качеств во время обучения в вузе присутствует в структуре целей обучения и в той, и в другой группах. Но из 33 планирующих работать по специальности данные цели характерны для 79%. В группе респондентов, не планирующих работать по специальности данные цели характерны всего для 29%. Таким образом, видно, что на профессиональный рост более ориентированы те участники опроса, которые планируют и в дальнейшем работать в сфере школьного образования.

По отношению к формированию в вузах г. Пензы профессионально-личностной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования мнения респондентов распределились следующим образом.

Таблица 8 – Распределение респондентов по отношению к организации формированию в вузах г. Пензы профессионально-личностной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования

Отношение к формированию в вузах г. Пензы профессионально-личностной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования	Доля респондентов в % (N=50)
позитивное	20%
скорее позитивное, чем негативное	34%
нейтральное	24%
скорее негативное, чем позитивное	18%
негативное	14%

Таким образом, среди всех респондентов преобладает скорее позитивное, чем негативное отношение к формированию в вузах г. Пензы профессионально-личностной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. Однако, наличие 18% респондентов со скорее негативным, чем позитивным отношением, и 14% с негативным отношением свидетельствуют о недостаточной эффективности формирования в вузах г. Пензы профессионально-личностной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования и необходимости его совершенствования.

При ответе на вопрос «Как Вы считаете, приходится ли чему-то учиться молодому педагогу в процессе профессиональной деятельности» мнения респондентов распределились так.

Твердо уверены в этом 32% респондентов, уверены 24% респондентов. Считают, что это зависит от места работы, 27% опрошенных студентов. 12% считают, что им не придется чему-то учиться в процессе профессиональной деятельности уже после поступления на работу в социальную службу. Твердо уверены, что им не придется учиться, 5% опрошенных.

Такие данные позволяют сделать два вывода.

1. Большинство опрошенных нами педагогов вполне осознают, что процесс профессионального развития и становления не завершается с окончанием вуза, что необходимо постоянно учиться и в ходе работы в образовательном учреждении.

2. Педагоги не уверены в том, что обучение в вузе способствует полному профессионально-личностному развитию.

Структуру отношения респондентов к их профессии можно представить следующим образом.

Таблица 9 – Отношение педагогов к своей профессии

Отношение	Доля респондентов в % (N=50)
Ваша мечта, которой вы посвятите всю жизнь	8
Полностью вам подходит	16
Более или менее Вас устраивает	20
Выбрана вами случайно или по совету родных и знакомых, но нравится вам все больше и больше	16
Выбрана вами сознательно, но сейчас вызывает сомнения	14
Выбрана вами случайно или по совету других людей и совсем вам не нравится	16
Подумываю о смене места работы	6
Хочу сменить род профессиональной деятельности	4

Таким образом, отношение респондентов к своей профессии неоднозначное. Положительное отношение к профессии (полностью подходит) выразили всего 16% респондентов, еще 8% считают свою профессию мечтой, которой можно посвятить всю жизнь. Выбрана случайно, но нравится все больше и больше, 16%. Для 20 % характерно нейтральное

отношение («более или менее устраивает»), 14% профессия была выбрана сознательно, но сейчас есть сомнения в правильности выбора, 16% респондентов выбрали профессию случайно, и она им не нравится. 6% подумывают о смене места работы, 4% ищут новую профессию.

Такие показатели говорят о том, положительное отношение к профессии педагога характерно для 40% опрошенных, что говорит о недостаточно высоком статусе профессии педагога в российском обществе. В обыденном сознании профессия педагога как социальный конструкт чаще всего предстает в форме, существующей с начала 90-х годов XX века, а именно в форме «бедного учителя», который живет от зарплаты до зарплаты. Помимо этого, сказывается недостаточный уровень оплаты труда и большая загруженность педагогов бумажной и учебно-методической работой, необходимостью постоянно подтверждать квалификацию, участвовать в конкурсах и олимпиадах, а на реализацию основной задачи школьного образования – воспитания, не остается времени.

Примечателен также тот факт, что 32% опрошенных указали на случайный выбор профессии педагога. Этот показатель демонстрирует отсутствие четкой системы отбора для обучения по данной профессии, одна треть опрошенных педагогов пошла оказалась в сфере образования неосознанно, случайно.

Важным критерием результативности инклюзивного образования является готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ. Мы задали в анкете соответствующий вопрос нашим респондентам и получили следующие ответы.

16% ответили, что готовы полностью. 22% указали, что готовы в значительной степени, но реальность всегда вносит коррективы. 34% считают, что готовы в целом, но приходится много учиться. Считают, что имеют только приблизительное представление о работе с такими категориями детей, 8% опрошенных педагогов. 14% высказали мнение, что имеют только теоретические знания, к практической деятельности не готовы.

4% указали на то, что не готовы к работе в условиях инклюзии, 2% затруднились ответить.

Таким образом, преобладающим мнением о результативности обучения в вузе является «буду готов в целом, но учиться придется немало». Среди респондентов положительное отношение к учебному процессу не является абсолютно преобладающим: в структуре ответов присутствуют и негативные мнения: (имею только приблизительное представление о работе с такими категориями детей; имею только теоретические знания, к практической деятельности не готов; не готов к работе в условиях инклюзии). То, что определенная часть опрошенных педагогов считают, что не полностью готовы к работе в рамках инклюзивного образования, говорит о недостаточной результативности формирования инклюзивной компетентности учителей.

Для выявления содержания инклюзивной компетентности мы задали в анкете вопрос «Какие элементы инклюзивной компетентности необходимо развивать педагогам в первую очередь?». На основании полученных ответов мы распределили компоненты учебного процесса по числу их выборов студентами.

Таблица 10 – Компоненты инклюзивной компетентности в оценках респондентов

Компонент учебного процесса	Доля выборов в %
информационная готовность	22
владение педагогическими технологиями	24
знание основ психологии и коррекционной педагогики	44
готовность к профессиональному взаимодействию и обучению	28
эмоциональное принятие детей	52

Продолжение таблицы 10

Компонент учебного процесса	Доля выборов в %
готовность включать детей с ОВЗ в деятельность на уроке.	38
удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.	14
Свой вариант (любовь к детям)	12

Таким образом, в инклюзивной компетентности наиболее важным компонентом, по мнению опрошенных педагогов, является эмоциональное приятие. На втором месте по значимости идет знание основ психологии и коррекционной педагогики. Немного менее значима для респондентов готовность включать детей с ОВЗ в учебный процесс на уроках. Вторая группа компонентов инклюзивной компетентности по значимости для респондентов включает готовность к профессиональному взаимодействию и обучению, владение педагогическими технологиями и информационную готовность. И наименее значима удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Такая градация указывает на основную проблему формирования инклюзивной компетентности – выработку у педагогов готовности к взаимодействию с детьми с особыми потребностями, что включает эмоциональное приятие, знание особенностей их психического развития и соответствующих этим особенностям подходов к их воспитанию и обучению и использование этих знаний и умений для интеграции детей с ОВЗ в образовательный процесс.

Мы задали вопрос респондентам о наиболее предпочтительных формах развития инклюзивной компетентности педагогов. На основании анализа ответов на данный вопрос мы проранжировали формы профессионального развития по их предпочтительности студентами.

Таблица 11 – Предпочтительные формы обучения инклюзивному образованию

Форма развития профессионально-личностных качеств	Доля выборов в %	Ранг
обучение с использованием дистанционных образовательных технологий	92	1
интерактивные формы обучения	76	2
участие в методических объединениях	26%	3
курсы повышения квалификации	14	4

Из таблицы видно, что преобладающей формой развития инклюзивной компетентности педагогов является обучение с использованием дистанционных образовательных технологий. И последнее место занимают курсы повышения квалификации. Также немалое значение респонденты уделяют интерактивным формам обучения. Такие результаты закономерны, так как дистанционные формы позволяют делать учебный процесс гибким и вариативным, а интерактивные способствуют отработке практических навыков.

Также респондентам был задан вопрос о том, какие качества, по Вашему мнению, занимают приоритетное место в профессионально-личностной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. На основании полученных ответов мы проранжировали качества социальных работников по их значимости.

Таблица 12 – Качества педагога в инклюзивном образовании

Качество педагога	Доля выборов в %	Ранг
эмпатия	64	1
педагогический такт	62	2
педагогический гуманизм	56	3

Продолжение таблицы 12

Качество педагога	Доля выборов в %	Ранг
коммуникабельность	48	4
справедливость	46	5
дисциплинированность	41	6
обаяние	36	7
эрудиция	33	8
требовательность	30	9
активность	28	10

Таким образом, респонденты считают наиболее значимыми такие профессионально-личностные качества педагогов для работы в инклюзивном образовании, как эмпатия, педагогический такт и педагогический гуманизм. Эрудиция, требовательность и активность оказались наименее значимыми качествами среди предложенных респондентам для оценивания.

Далее мы задали респондентам несколько открытых вопросов относительно основных компонентов инклюзивной компетентности педагогов. Их ответы подтвердили сделанный нами в предыдущей главе вывод о сущности и содержании элементов профессионально-личностной компетентности педагога, работающего в условиях инклюзивного образования.

Так, относительно содержания мотивации педагога, участвующего в реализации инклюзивного образования, респондентами были названы эмпатическое отношение к детям с особенностями в развитии и их потребностям, уверенность в важности инклюзивного подхода в образовании и искренняя готовность к саморазвитию и работе с полной самоотдачей. Хотя такая мотивация является скорее идеалом, чем реальностью, и характерна для немногих педагогов.

Что касается знаний, наиболее важных для работы с детьми с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования, то респонденты назвали в первую очередь знание психологических и физиологических особенностей разных групп детей с ОВЗ: с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями зрения, с нарушениями слуха, с нарушениями речи, с расстройствами аутистического спектра и т.д. Помимо этого, респонденты назвали знания о том, как помогать таким детям преодолевать барьеры в обучении и общении, без чего невозможна их полноценная интеграция в образовательную среду школы.

Относительно практических умений респонденты в качестве наиболее важных назвали умения в области психологической и педагогической диагностики, коммуникативные умения, умения организации эффективного взаимодействия, умения вовлекать обучающихся с ОВЗ в учебный процесс, умения по выработке адекватного отношения к детям с ОВЗ у остальной части класса.

Рефлексивность педагога, работающего с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, по мнению респондентов, должна включать в себя умения по адекватной самооценке и критическому анализу результатов профессиональной деятельности и коррекции используемых методов и подходов. Также респонденты отметили, что рефлексивность основывается на реалистичной самооценке и стремлении к профессиональному росту.

Система формирования профессионально-личностной компетентности педагога инклюзивного образования, по мнению респондентов, должна включать как можно больше интерактивных практических занятий, возможностей дистанционного обучения и профессиональных тренингов.

Таким образом, проведенный анкетный опрос педагогов показал их недостаточную готовность к работе с детьми с ОВЗ, недостаточно эффективную работу по формированию инклюзивной компетентности. Среди форм развития инклюзивной компетентности педагоги считают наиболее востребованными интерактивные занятия, дистанционные формы

обучения и тренинги. Среди компонентов инклюзивной компетентности, по мнению респондентов, наиболее значимыми являются эмпатия к детям с ОВЗ, психолого-педагогическая компетентность, владение умениями и навыками в области работы с детьми с различными типами ограничений, а также готовность критически оценивать свою работу и профессионально совершенствоваться.

Также опрос педагогов показал, что большинство опрошенных нами педагогов вполне осознают, что процесс формирования инклюзивной компетентности не завершается с окончанием вуза, что необходимо постоянно учиться и в ходе работы в образовательном учреждении. Опрошенные педагоги не уверены в том, что обучение в вузе способствует полному профессионально-личностному развитию в целом, и развитию инклюзивной компетентности, в частности.

Для более детального изучения ситуации в сфере формирования инклюзивной компетентности педагогов наряду с опросом студентов нами был проведен опрос преподавателей Педагогического института Пензенского государственного университета (опросник смотри в приложении Б).

В ходе беседы мы получили следующие ответы.

9 преподавателей из 10 считают, что содержание и характер подготовки по педагогическим направлениям образования способствуют формированию профессионально-личностной компетентности для работы в условиях инклюзии.

На вопрос о наличии в учебных планах предметов, посвященных формированию профессионально-личностной компетентности для работы в условиях инклюзии, все 10 опрошенных преподавателей ответили утвердительно. Среди учебных дисциплин была названа «Инклюзивное образование детей с ОВЗ».

7 из 10 опрошенных преподавателей выразили мнение, что ФГОС по направлению «социальная работа» отражает специфику данного направления подготовки. 3 опрошенных выразили негативное отношение к ФГОС. Трое

опрошенных, давших негативные оценки, пояснили их следующим образом: ФГОС не полностью проработан, но в целом перспективы его развития и совершенствования положительные. То, что не все респонденты ответили утвердительно на данный вопрос, свидетельствует о недостаточной направленности государственного образовательного стандарта на формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов.

На вопрос о том, чему необходимо уделять наибольшее внимание в формировании инклюзивной компетентности студентов, были получены следующие ответы.

3 преподавателя считают, что в обучении студентов необходимо уделять наибольшее внимание теоретическим и практическим знаниям, важным для работы с детьми с ОВЗ, 5 преподавателей - формированию необходимых профессионально-личностных навыков, требуемых для работы с детьми с ОВЗ, 2 преподавателя – формированию навыков, необходимых для самообразования и профессионального совершенствования в области инклюзии.

Все 10 опрошенных преподавателей однозначно заявили, что самостоятельная работа и производственная практика играют преобладающую роль в формировании профессионально-личностной компетентности для работы в условиях инклюзии.

На вопрос о готовности выпускников факультета к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, 8 преподавателей ответили, что студенты готовы не полностью и необходимо освоение дополнительных знаний и навыков в ходе профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, 2 преподавателя ответили, что студенты к профессиональной деятельности готовы в условиях инклюзии полностью. Это подтверждает тот факт, что обучение в вузе – один из этапов профессионального становления педагога, в ходе которого происходит начальное формирование инклюзивной компетентности.

Опрошенные преподаватели используют для формирования профессиональных и личностных качеств студентов следующие методы:

- проблемное изложение;
- эвристический (частично поисковый) метод;
- исследовательский метод;
- беседу;
- лекцию;
- дискуссию;
- диспут.

При ответе на вопрос «Как Вы считаете, какой из подходов к обучению в большей мере способствует профессионально-личностному становлению студентов: «знаниевый» (специалитет) или «компетентностный» (бакалавриат и магистратура)» респонденты распределились следующим образом.

Таблица 13 – Оценки педагогами подходов к обучению

Подход к обучению	Количество выборов
«знаниевый» (специалитет)	4
«компетентностный» (бакалавриат и магистратура)»	6

Из таблицы видно, что при ответе на данный вопрос преподаватели разделились на две группы. Большинство выборов в пользу «компетентностного» подхода указывает на его преобладание в современном образовании.

С другой стороны, 4 ответа в пользу «знаниевого» подхода свидетельствует о том, что «компетентностный» подход к высшему профессиональному образованию является неоднозначным и спорным. Изначально такой подход ориентирован именно на формирование профессионально-личностных качеств студентов, но в силу своей новизны и

недостаточной адаптированности к российской специфике он имеет как достоинства, так и недостатки.

Большинство опрошенных преподавателей (6 человек) считают, что компетенции, перечисленные в ФГОС по направлению «педагогическое образование», адекватно отражают требования к работе в условиях инклюзии. Трое опрошенных считают, что компетенции, перечисленные в ФГОС по направлению «педагогическое образование», отражают требования к работе в условиях инклюзии не совсем адекватно. Один опрошенный ответил, что считают, что компетенции, перечисленные в ФГОС по направлению «педагогическое образование», не отражают требования к работе в условиях инклюзии.

Степень заинтересованности студентов в формировании готовности к работе в условиях инклюзивного образования опрошенные преподаватели охарактеризовали следующим образом. 6 преподавателей высказали мнение о низкой заинтересованности студентов. 4 преподавателя оценили заинтересованность студентов как высокую. Такие ответы свидетельствуют о формировании готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, в ходе опроса преподавателей мы выяснили, что ФГОС, учебный план, содержание и характер подготовки по направлению «Педагогическое образование» предоставляют возможность для формирования начальных представлений, составляющих основу инклюзивной компетентности. Это говорит о том, что получение высшего образования является начальным этапом формирования профессионально-личностной компетентности педагога, в том числе и для работы в условиях инклюзивного образования.

После анкетирования педагогов школ и интервьюирования преподавателей педагогического института мы провели диагностику инклюзивной культуры педагогов (описание методики и стимульный материал в приложении В). В тестировании приняли участие 10 педагогов МБОУ СОШ № 42. В экспериментальную группу вошли педагоги одной

образовательной организации. Все они планируют и в дальнейшем работать по специальности, преобладающими целями обучения считают формирование личностных качеств, необходимых для эффективного решения педагогических задач, осознают, что процесс профессионального развития и становления не завершается с окончанием вуза, что необходимо постоянно учиться и в ходе работы в образовательном учреждении, положительно относятся к своей профессии и считают, что выбрали ее не случайно.

Диагностика личностной готовности к инклюзии дала следующие результаты.

Полностью согласны с тем, что люди с ОВЗ и инвалидностью имеют право учиться и трудиться вместе с другими в одном коллективе, 20% опрошенных, скорее согласны 30%, не готовы однозначно ответить на этот вопрос 20%, скорее не согласны 20%, полностью не согласны 10%.

Полностью согласны с тем, что люди с ОВЗ и инвалидностью нуждаются в том, чтобы их принимали и демонстрировали к ним позитивное доброе отношение, 30% опрошенных, скорее согласны 40%, не готовы однозначно ответить на этот вопрос 10%, скорее не согласны 10%, не согласны 10%.

Полностью согласны с тем, что готовы сотрудничать с членами семей инвалидов и их близким окружением в вопросах обеспечения доступности зданий, услуг, рабочих и учебных мест для людей с ОВЗ и инвалидностью, 30% опрошенных, скорее согласны 40%, не готовы однозначно ответить на этот вопрос 20%, скорее не согласны 10%.

Полностью согласны с тем, что заинтересованы в получении знаний и повышении своей квалификации в сфере инклюзии, 20% опрошенных, скорее согласны 30%, не готовы однозначно ответить на этот вопрос 20%, скорее не согласны 20%, не согласны 10%.

Полностью согласны с тем, что готовы помогать людям с ОВЗ и инвалидностью в решении проблемы обеспечения доступности зданий,

услуг, рабочих и учебных мест, 20% опрошенных, скорее согласны 30%, не готовы однозначно ответить на этот вопрос 10%, скорее не согласны 20%, не согласны 20%.

Полностью согласны с тем, что готовы сотрудничать с общественными организациями, специалистами других учреждений в решении проблемы обеспечения доступности зданий, услуг, рабочих и учебных мест для людей с ОВЗ и инвалидностью, 20% опрошенных, скорее согласны 20%, не готовы однозначно ответить на этот вопрос 20%, скорее не согласны 20%, не согласны 20%.

Полностью согласны с тем, что образование и труд являются ресурсами для включения в общество людей с инвалидностью и ОВЗ, 40% опрошенных, скорее согласны 40%, не готовы однозначно ответить на этот вопрос 10%, скорее не согласны 10%.

Полностью согласны с тем, что могут повлиять на повышение показателей доступности среды в вашей организации (учреждении, предприятии) для людей с ОВЗ и инвалидностью, 20% опрошенных, скорее согласны 30%, не готовы однозначно ответить на этот вопрос 20%, скорее не согласны 20%, не согласны 10%. Такое разнообразие ответов указывает на то, что в группе испытуемых нет единогласной уверенности в их полной готовности к формированию инклюзивной образовательной среды.

Полностью согласны с тем, что люди с инвалидностью достичь высоких результатов в обучении и профессиональной деятельности, 30% опрошенных, скорее согласны 30%, не готовы однозначно ответить на этот вопрос 10%, скорее не согласны 20%, не согласны 10%.

Полностью согласны с тем, что инклюзия полезна всему обществу, 40% опрошенных, скорее согласны 40%, скорее не согласны 10%, не согласны 10%. В полезности инклюзии уверена большая часть испытуемых, но доля тех, кто не согласен с этим, свидетельствует о недостаточной сформированности инклюзивной компетентности среди педагогов.

Такие ответы говорят о недостаточном уровне развития личностной готовности к инклюзии у участников опытно-экспериментальной работы. Им не хватает убежденности в важности интеграции лиц с ОВЗ и инвалидностью в учебную и трудовую деятельность и в том, что образование и труд позволяют интегрировать данных людей в социум.

Данные результаты мы представили в таблице 14.

Таблица 14 – Результаты тестирования личностной готовности к инклюзии на констатирующем этапе, %

Вопрос	Полностью согласен	Скорее согласен	Не готов однозначно ответить на этот вопрос	Скорее не согласен	Полностью не согласен
1.	20	30	20	20	10
2.	30	40	10	10	10
3.	30	40	20	10	0
4.	20	30	20	20	10
5.	20	30	10	20	20
6.	20	20	20	20	20
7.	40	40	10	10	0
8.	20	30	20	20	10
9.	20	30	10	20	10
10.	40	40	10	10	0

Сводные результаты диагностики личностной готовности к инклюзии представлены в следующей таблице.

Таблица 15 – Сводные результаты диагностики личностной готовности к инклюзии на констатирующем этапе

№ участника	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Утверждение										
1.	5	4	3	5	4	2	3	4	2	1
2.	5	5	4	5	4	3	4	4	2	1
3.	4	5	4	5	5	3	4	4	3	2
4.	2	5	3	4	5	2	4	4	3	1
5.	1	5	2	4	5	1	4	4	3	2
6.	2	5	3	5	4	2	4	3	1	1
7.	4	5	4	5	4	3	5	5	4	2
8.	4	5	4	5	4	1	2	3	2	3
9.	5	5	2	5	4	2	4	4	3	1
10.	4	5	4	5	5	4	4	5	3	2
Всего	36	49	33	48	44	23	38	40	26	16

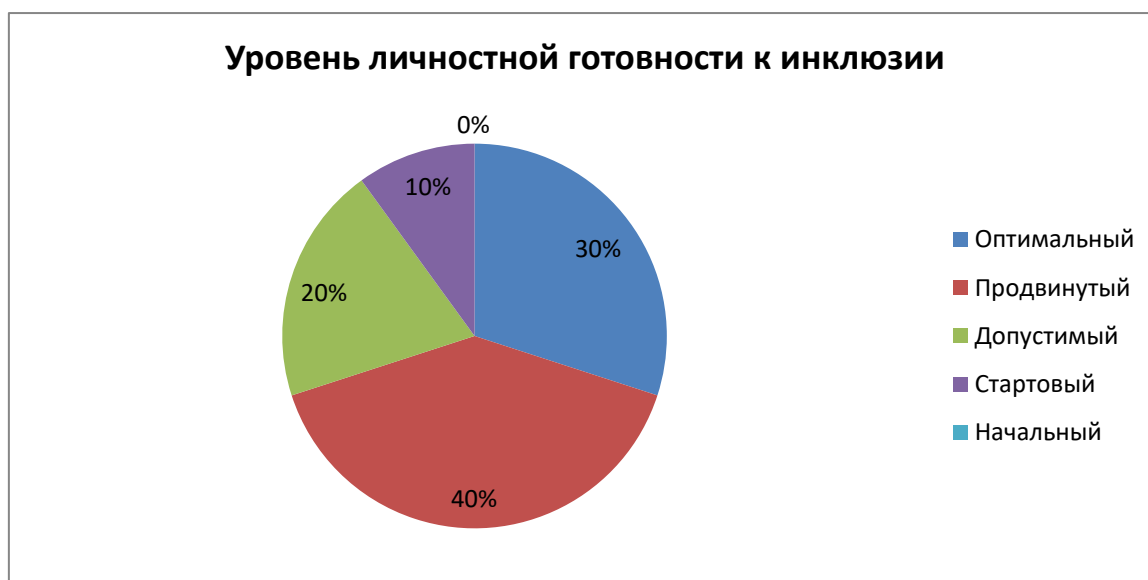


Рисунок 1 – Распределение педагогов по уровню личностной готовности к инклюзии на констатирующем этапе

Таким образом, оптимальный уровень личностной готовности к инклюзии у 30% испытуемых, продвинутой у 40%. На допустимом уровне личностная готовность к инклюзии находится у 20%, и на стартовом – у 10%.

Вторым блоком в диагностике инклюзивной культуры выступает оценка инклюзивной компетентности. Исследование данного компонента дало следующие результаты.

Что касается особых прав на образование лиц с ОВЗ и инвалидностью, то прекрасно знакомы с ними 10% участников исследования, хорошо знакомы 20%, знакомы в общих чертах 20%, частично знакомы 40%, фактически не знакомы 10%.

С особыми правами на труд лиц с ОВЗ и инвалидностью прекрасно знакомы 20% участников исследования, хорошо знакомы 20%, знакомы в общих чертах 20%, частично знакомы 30%, фактически не знакомы 10%.

С особыми потребностями людей с ОВЗ и инвалидностью прекрасно знакомы 10% участников исследования, хорошо знакомы 20%, знакомы в общих чертах 20%, частично знакомы 30%, фактически не знакомы 20%.

С трудностями, которые испытывают люди с ОВЗ и инвалидностью в процессе образования прекрасно знакомы 20% участников исследования, хорошо знакомы 20%, знакомы в общих чертах 20%, частично знакомы 20%, фактически не знакомы 20%.

С трудностями, которые испытывают люди с ОВЗ и инвалидностью в процессе трудоустройства, прекрасно знакомы 10% участников исследования, хорошо знакомы 20%, знакомы в общих чертах 30%, частично знакомы 30%, фактически не знакомы 10%.

С вопросами создания специальных условий для организации образования лиц с ОВЗ и инвалидностью прекрасно знакомы 20% участников исследования, хорошо знакомы 20%, знакомы в общих чертах 20%, частично знакомы 30%, фактически не знакомы 10%.

С вопросами организации и поиска ресурсов для профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью прекрасно знакомы 10% участников исследования,

хорошо знакомы 10%, знакомы в общих чертах 30%, частично знакомы 30%, фактически не знакомы 20%.

С вопросами организации и поиска ресурсов для образования лиц с ОВЗ и инвалидностью прекрасно знакомы 10% участников исследования, хорошо знакомы 20%, знакомы в общих чертах 20%, частично знакомы 30%, фактически не знакомы 20%.

С вопросами организации и поиска ресурсов для трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью прекрасно знакомы 10% участников исследования, хорошо знакомы 20%, знакомы в общих чертах 30%, частично знакомы 20%, фактически не знакомы 20%.

Что касается уровня владения сведениями относительно использования помогающих (ассистивных) технологий для лиц с ОВЗ и инвалидностью, то прекрасно знакомы с ними 20% участников исследования, хорошо знакомы 20%, знакомы в общих чертах 20%, частично знакомы 30%, фактически не знакомы 10%.

Данные результаты мы представили в таблице 16.

Таблица 16 – Результаты тестирования инклюзивной компетентности на констатирующем этапе, %

Вопрос	Прекрасно знаком	Хорошо знаком	Знаком в общих чертах	Частично знаком	Фактически не знаком
1.	10	20	20	40	10
2.	20	20	20	30	10
3.	10	20	20	30	20
4.	20	20	20	20	20
5.	10	20	30	30	10
6.	20	20	20	30	10
7.	10	10	30	30	20

Продолжение таблицы 16

Вопрос	Прекрасно знаком	Хорошо знаком	Знаком в общих чертах	Частично знаком	Фактически не знаком
8.	10	20	20	30	20
9.	10	20	30	20	20
10.	20	20	20	30	10

Сводные результаты диагностики личностной готовности к инклюзии на констатирующем этапе представлены в следующей таблице.

Таблица 17 – Сводные результаты диагностики инклюзивной компетентности на констатирующем этапе

№ участника	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Утверждение										
1.	5	3	4	2	4	2	2	3	1	2
2.	5	4	5	3	4	2	2	3	1	2
3.	5	4	4	3	3	2	2	2	1	1
4.	4	5	5	3	4	2	1	3	1	2
5.	4	4	5	3	3	2	2	3	1	2
6.	4	5	5	2	4	2	2	2	1	2
7.	4	3	5	3	3	2	2	1	1	2
8.	4	4	5	2	3	2	2	3	1	1
9.	4	3	5	3	4	2	3	1	2	1
10.	5	4	5	3	4	2	3	1	2	2
Всего	44	39	48	27	36	20	21	22	12	17

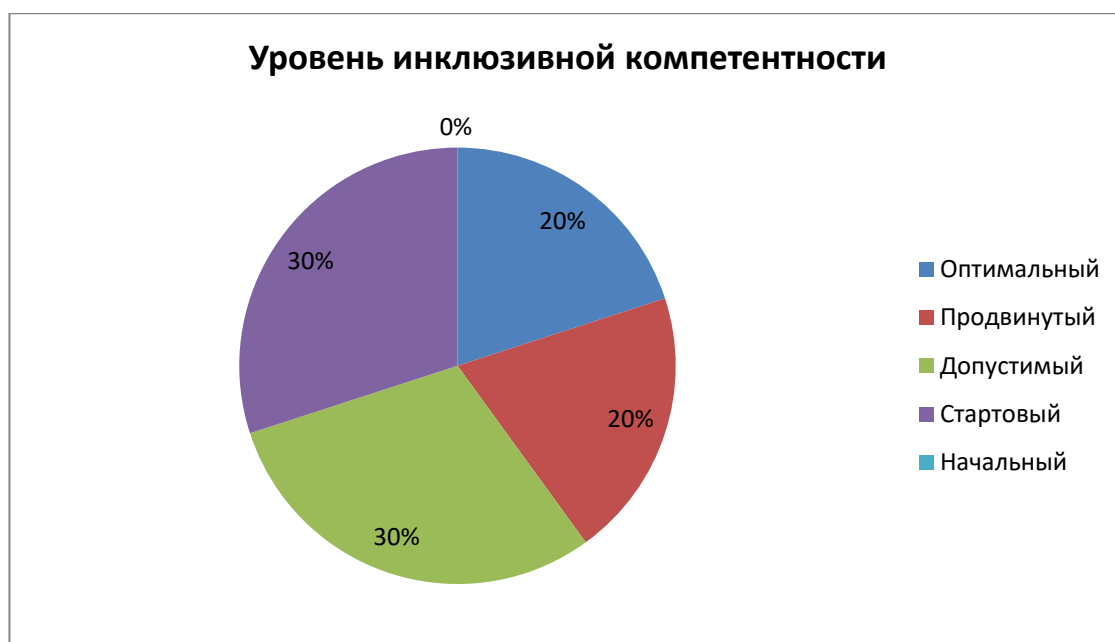


Рисунок 2 – Распределение педагогов по уровню инклюзивной компетентности на констатирующем этапе

Таким образом, оптимальный уровень инклюзивной компетентности у 20% испытуемых, продвинутый у 20%. На допустимом уровне инклюзивная компетентность находится у 30%, и на стартовом – у 30%.

Далее на основе диагностики уровня личностной готовности к инклюзии и диагностики уровня инклюзивной компетентности и мы рассчитали уровень готовности к сопровождению лиц с ОВЗ инвалидностью.

Таблица 18 – Уровень готовности к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью на констатирующем этапе

№ участника	Блок 1	Блок 2	Блок 3
1.	36	44	80
2.	49	39	88
3.	33	48	81
4.	48	27	75
5.	44	36	80
6.	23	20	43

Продолжение таблицы 18

№ участника	Блок 1	Блок 2	Блок 3
7.	38	21	59
8.	40	22	62
9.	26	12	38
10.	16	17	33



Рисунок 3 – Распределение педагогов по уровню готовности к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью на констатирующем этапе

Таким образом, оптимальный уровень готовности к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью у 40% испытуемых, продвинутый у 20%. На допустимом уровне готовность к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью находится у 20%, и на стартовом – у 20%. Полученные результаты указывают на недостаточный уровень инклюзивной культуры испытуемых, что наряду с результатами проведенного анкетного опроса позволил нам сделать вывод о важности разработки и реализации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде

2.2 Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования

Это профессионально-педагогическая модель, разработанная на основе системно-деятельностного подхода, целью которой является эффективное формирование профессионально-личностной компетентности (ПЛК) педагогов, необходимой для успешной работы в условиях инклюзивной образовательной среды (ИОС).

Модель структурирована как совокупность взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательно-структурного, процессуально-организационного, блока педагогических условий и результативно-оценочного.

Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде

I. Целевой блок (назначение модели)

Цель: Формирование и развитие высокого уровня профессионально-личностной компетентности педагогов, готовых к эффективной работе с учащимися, имеющими особые образовательные потребности (ООП), и обладающих устойчивыми личностно-профессиональными установками на принятие инклюзивной культуры.

Задачи:

1. Развить личностно-профессиональные установки, направленные на совместное обучение детей с разным типом развития.

2. Сформировать системные знания о сущности, принципах и методиках инклюзивного образования.

3. Овладеть практическими умениями по адаптации учебного материала, разработке индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) и работе в мультидисциплинарной команде.

4. Развить навыки профессиональной рефлексии и самокоррекции педагогической деятельности.

II. Теоретико-методологический блок

Основополагающие подходы:

1. Компетентностный подход: ориентация на результат образования, выраженный в готовности применять знания и умения на практике.

2. Деятельностный подход: формирование компетентности через активное включение педагогов в различные виды профессиональной деятельности (совместная деятельность, решение кейсов).

3. Личностно-ориентированный (персонифицированный) подход: признание индивидуальности педагога, построение образовательного маршрута с учетом его стартового уровня, запросов и потребностей.

4. Системный подход: рассмотрение ПЛК как интегративного, целостного образования.

Принципы реализации:

1. Принцип персонификации (в соответствии с гипотезой): учет начального уровня компетентности педагога и построение индивидуальной траектории развития.

2. Принцип непрерывности (в соответствии с гипотезой): организация ПЛК как постоянно действующего процесса, интегрированного в профессиональную деятельность.

3. Принцип практикоориентированности: максимальное приближение обучения к реальным условиям ИОС (анализ реальных кейсов, стажировки).

4. Принцип диалога и сотрудничества: реализация совместной деятельности как основного метода обучения (субъект-субъектное взаимодействие).

III. Содержательно-структурный блок (сущность компетентности)

Определение (в соответствии с гипотезой): профессионально-личностная компетентность педагога в ИОС определяется как интегративное личностное образование, представляющее собой единство знаний, умений, опыта и ценностно-смысловых установок, обеспечивающих готовность и способность педагога эффективно реализовывать инклюзивную практику.

Таблица 19 – Структура компетентности

Компонент	Сущность	Индикаторы проявления
1. Мотивационный (ценностный) (гипотеза 2)	Сформированность позитивных личностно-профессиональных установок на инклюзию, принятие разнообразия, высокую личную ответственность и эмпатию к детям с ООП.	Принятие инклюзивных ценностей, стремление к совместному обучению, инициатива в работе с ООП.
2. Когнитивный (знаниевый) (гипотеза 2)	Системные знания о нормативно-правовой базе ИО, психолого-педагогических особенностях детей с различными нозологиями, принципах дифференциации и адаптации.	Знание диагностического инструментария, терминологии, основ дефектологии и специальной психологии.
3. Операционный (деятельностный) (гипотеза 2)	Практические умения по реализации инклюзивных технологий: разработка АОП/ИОМ, организация безбарьерной среды, использование универсального дизайна, взаимодействие со специалистами (ПМПк, ТПМПк).	Способность к организации дифференцированного урока, эффективное использование методов групповой и индивидуальной работы.

Продолжение таблицы 19

Компонент	Сущность	Индикаторы проявления
4. Рефлексивный (Самоанализ) (гипотеза 2)	Способность к самоанализу, оценке эффективности своей инклюзивной деятельности, выявлению профессиональных дефицитов и планированию дальнейшего саморазвития.	Умение корректировать ИОМ на основе анализа результатов, открытость к обратной связи, осознанное участие в супервизии.

IV. Процессуально-организационный блок

Данный блок реализует требования Гипотезы 1 об организации процесса как персонифицированного и непрерывного процесса совместной деятельности.

Форма организации: непрерывный цикл (цикл повышения квалификации и сопровождения):

Таблица 20 – Этапы работы

Этап	Содержание процесса	Ключевые методы (совместная деятельность)
I. Диагностико-установочный	Выявление профессиональных дефицитов (диагностика уровня ПЛК). Осознание педагогами своих потребностей. Формирование мотивационных и установочных компонентов (принятие ценности инклюзии).	Персональный коучинг (преподаватель-педагог), вводные тренинги, диагностическое анкетирование.

Продолжение таблицы 20

Этап	Содержание процесса	Ключевые методы (совместная деятельность)
II. Проектно-деятельностный	Получение теоретических знаний и отработка операционных навыков. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) для педагогов.	Совместная деятельность: мастер-классы, проектные сессии (разработка АОП), работа в профессиональных обучающих сообществах (ПОС), взаимное посещение уроков.
III. Практико-внедренческий	Внедрение освоенных методик в реальную практику. Профессиональное сопровождение и супервизия. Формирование рефлексивной позиции.	Супервизия, менторинг, кейс-стади (анализ реальных сложных ситуаций ИОС), «Уроки равных» (совместное планирование и проведение уроков).
IV. Оценочно-корректирующий	Итоговая оценка ПЛК. Коррекция ИОМ, планирование дальнейшего профессионального развития (обеспечение непрерывности).	Итоговое тестирование, защита практических проектов, рефлексивные семинары.

V. Блок педагогических условий (обеспечение эффективности)

Данный блок включает условия, необходимые для успешной реализации модели (в соответствии с гипотезой 3).

1. Организация персонифицированного профессионального развития:

- Создание гибких, индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) для каждого педагога на основе результатов стартовой диагностики и дистанционных технологий.

- Предоставление возможности выбора тем, форматов и темпа обучения.

2. Создание среды для формирования личностно-профессиональных установок.

- Применение дискуссионных и диалоговых форм работы, направленных на преодоление стереотипов и страхов, связанных с инклюзией.

- Активное включение педагогов в совместную деятельность по анализу реальных успехов и трудностей в работе с детьми с ООП (формирование установки на принятие и сотрудничество).

3. Обеспечение практической направленности и интеграции теории в практику.

- Обязательное включение в программу супервизии, менторинга и работы в мультидисциплинарных командах, где преподаватель выступает в роли наставника, а педагог – в роли активного субъекта обучения.

- Использование практико-ориентированных форм: имитационные игры, анализ видеозаписей уроков, разработка конкретных дидактических материалов.

4. Ресурсно-методическое обеспечение.

- Создание банка данных адаптированных образовательных программ и методик.

- Обеспечение доступа к экспертам, дефектологам, психологам для непрерывного консультирования.

VI. Результативно-оценочный блок

Критерии оценки эффективности: Оценка производится по четырем компонентам компетентности (мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный).

Ожидаемый результат: педагог с высоким уровнем ПЛК, демонстрирующий:

1. Устойчивую положительную установку на инклюзивное образование и готовность к совместной деятельности.
2. Системность и глубинность знаний в области инклюзии.
3. Эффективное применение дифференцированных и адаптивных педагогических технологий.
4. Рефлексивную позицию и стремление к постоянному профессиональному самосовершенствованию в ИОС.

Таблица 21 – Уровни сформированности ПЛК:

Уровень	Характеристика
Высокий (Продуктивный)	Педагог самостоятельно и творчески проектирует инклюзивный процесс, активно участвует в совместной деятельности, выступает в роли наставника, демонстрирует устойчивые позитивные установки.
Средний (Адаптивный)	Педагог владеет базовыми знаниями и навыками, способен применять их по образцу, нуждается в периодической поддержке и супервизии при решении нестандартных инклюзивных задач.
Низкий (Репродуктивный)	Педагог владеет фрагментарными знаниями, испытывает трудности с реализацией инклюзивных практик, нуждается в постоянном внешнем контроле и мотивационной поддержке.

Реализация разработанной модели осуществлялась в экспериментальной группе на протяжении трех месяцев.

2.3 Описание и анализ результатов реализации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде

После реализации разработанной нами модели мы провели повторную диагностику инклюзивной культуры в экспериментальной группе.

Диагностика личностной готовности к инклюзии на контрольном этапе эксперимента дала следующие результаты.

Доля полностью согласных с тем, что люди с ОВЗ и инвалидностью имеют право учиться и трудиться вместе с другими в одном коллективе, выросла с 20% до 40% опрошенных, скорее согласных – с 30% до 50%, никто из участников не выбрал вариант, что не готов однозначно ответить на этот вопрос, доля скорее не согласных снизилась до 10%, никто из членов экспериментальной группы не ответил, что полностью не согласен с этим.

Доля полностью согласных с тем, что люди с ОВЗ и инвалидностью нуждаются в том, чтобы их принимали и демонстрировали к ним позитивное доброе отношение, на контрольном этапе эксперимента выросла с 30% до 40% опрошенных, скорее согласных с 40% до 60%. Никто из участников не выбрал вариант ответа «не готов однозначно ответить на этот вопрос», «скорее не согласен», «не согласен».

Доля участников эксперимента, полностью согласных с тем, что готовы сотрудничать с членами семей инвалидов и их близким окружением в вопросах обеспечения доступности зданий, услуг, рабочих и учебных мест для людей с ОВЗ и инвалидностью, выросла с 30% до 40%, скорее согласных – с 40% до 60%. Никто из участников не выбрал варианты «не готов однозначно ответить на этот вопрос», «скорее не согласен», «не согласен».

Доля полностью согласных с тем, что заинтересованы в получении знаний и повышении своей квалификации в сфере инклюзии, выросла на контрольном этапе эксперимента с 20% до 40% опрошенных, скорее согласных – с 30% до 50%, доля не готовых однозначно ответить на этот

вопрос снизилась с 20% до 10%. Никто из участников не выбрал варианты «скорее не согласен», «не согласен».

Доля полностью согласных с тем, что готовы помогать людям с ОВЗ и инвалидностью в решении проблемы обеспечения доступности зданий, услуг, рабочих и учебных мест, на контрольном этапе эксперимента выросла с 20% до 30% опрошенных, скорее согласных – с 30% до 50%. Никто не выбрал вариант, что не готов однозначно ответить на этот вопрос. Доля скорее несогласных снизилась с 20% до 10% и доля несогласных снизилась с 20% до 10%.

Доля полностью согласных с тем, что готовы сотрудничать с общественными организациями, специалистами других учреждений в решении проблемы обеспечения доступности зданий, услуг, рабочих и учебных мест для людей с ОВЗ и инвалидностью, выросла с 20% до 30% опрошенных, скорее согласных - с 20% до 40%. Доля не готовых однозначно ответить на этот вопрос снизилась с 20% до 10%, скорее не согласных с данным утверждением - с 20% до 10%, доля не согласных с этим утверждением также снизилась с 20% до 10%.

Доля полностью согласных с тем, что образование и труд являются ресурсами для включения в общество людей с инвалидностью и ОВЗ, увеличилась с 40% до 50% опрошенных, доля скорее согласных также выросла с 40% до 50. Никто из участников не выбрал варианты «не готов однозначно ответить на этот вопрос», «скорее не согласен», «не согласен».

Доля участников эксперимента, полностью согласных с тем, что они могут повлиять на повышение показателей доступности среды в их организации (учреждении, предприятии) для людей с ОВЗ и инвалидностью, выросла с 20% до 30%, доля скорее согласных выросла с 30% до 50%, доля не готовых однозначно ответить на этот вопрос снизилась с 20% до 10%, доля скорее не согласных также снизилась с 20% до 10%. Никто из участников не выразил полного несогласия с данным утверждением.

Доля полностью согласных с тем, что люди с инвалидностью могут достичь высоких результатов в обучении и профессиональной деятельности, выросла с 30% до 40% опрошенных, скорее согласных - с 30% до 50%, доля скорее не согласных снизилась с 20% до 10%. Никто не выбрал варианты ответа "не готов однозначно ответить на этот вопрос" и "не согласен".

Доля участников эксперимента, полностью согласных с тем, что инклюзия полезна всему обществу, выросла с 40% до 50% опрошенных, доля скорее согласных увеличилась с 40% также до 50%. Никто из участников не выбрал варианты «не готов однозначно ответить на этот вопрос», «скорее не согласен», «не согласен».

Данные результаты мы представили в таблице 22.

Таблица 22 – Результаты тестирования личностной готовности к инклюзии до и после реализации модели, %

Вопрос	Полностью согласен		Скорее согласен		Не готов однозначно ответить на этот вопрос		Скорее не согласен		Полностью не согласен	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1.	20	40	30	50	20	0	20	10	10	0
2.	30	40	40	60	10	0	10	0	10	0
3.	30	40	40	60	20	0	10	0	0	0
4.	20	40	30	50	20	10	20	0	10	0
5.	20	30	30	50	10	0	20	10	20	10
6.	20	30	20	40	20	10	20	10	20	10
7.	40	50	40	50	10	0	10	0	0	0
8.	20	30	30	50	20	10	20	10	10	0
9.	20	40	30	50	10	0	20	10	10	0
10.	40	50	40	50	10	0	10	0	0	0

Сводные результаты диагностики личностной готовности к инклюзии представлены в следующей таблице.

Таблица 23 – Сводные результаты диагностики личностной готовности к инклюзии на контрольном этапе

№ участника	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Утверждение										
1.	5	5	4	5	5	4	4	4	4	2
2.	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4
3.	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4
4.	4	5	5	4	5	4	4	5	4	3
5.	2	5	4	4	5	1	5	4	4	4
6.	4	5	4	5	4	2	5	4	3	1
7.	4	5	5	5	4	4	5	5	4	4
8.	4	5	4	5	5	3	4	4	3	4
9.	5	5	4	5	4	4	5	4	4	2
10.	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4
Всего	42	50	42	48	47	35	45	43	38	32

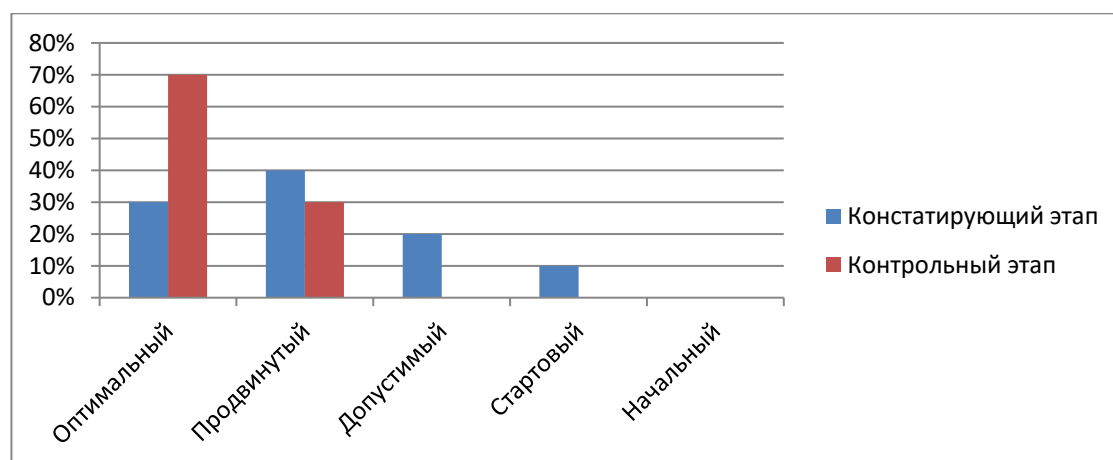


Рисунок 4 – Распределение педагогов по уровню личностной готовности к инклюзии на констатирующем и контрольном этапах

Таким образом, если на констатирующем этапе эксперимента оптимальный уровень личностной готовности к инклюзии был только у 30% испытуемых, а продвинутый у 40%, то на контрольном этапе оптимальный уровень стал характерен для 70% участников, а продвинутый - для 30%.

Вторым блоком в диагностике инклюзивной культуры выступает оценка инклюзивной компетентности. Повторное исследование данного компонента после реализации модели формирования инклюзивной компетентности дало следующие результаты.

Что касается особых прав на образование лиц с ОВЗ и инвалидностью, то доля участников исследования, прекрасно знакомых с ними, выросла с 10% до 20%, хорошо знакомых - с 20% до 40%, доля знакомых в общих чертах снизилась с 20% до 10%, частично знакомых снизилась с 40% до 30%, доля фактически не знакомых снизилась с 10% до 0%.

На контрольном этапе эксперимента с особыми правами на труд лиц с ОВЗ и инвалидностью оказались прекрасно знакомы уже не 20% участников исследования, как на констатирующем этапе, а 30%, хорошо знакомы 40% вместо 20% на первичном этапе. Доля знакомых в общих чертах выросла с 20% до 30%, доля частично знакомых снизилась с 30% до 0%, доля фактически не знакомых также снизилась до 0%.

После реализации модели формирования инклюзивной компетентности доля участников исследования, прекрасно знакомых с особыми потребностями людей с ОВЗ и инвалидностью, выросла с 10% до 30%, хорошо знакомых - с 20% до 40%, знакомых в общих чертах - с 20% до 30%. Соответственно, доля частично знакомых снизилась с 30% до 0% и доля фактически не знакомых также снизилась с 20% до 0%.

Доля участников исследования, прекрасно знакомых с трудностями, которые испытывают люди с ОВЗ и инвалидностью в процессе образования, выросла с 20% до 30%, хорошо знакомых - с 20% до 30%, знакомых в общих

чертах - с 20% до 40%. Доля частично знакомых и фактически не знакомых снизилась до 0%.

Доля участников исследования, прекрасно знакомых с трудностями, которые испытывают люди с ОВЗ и инвалидностью в процессе трудоустройства, увеличилась с 10% до 20%, хорошо знакомых - с 20% до 30%, знакомых в общих чертах - с 30% до 40%. Доля частично знакомых снизилась с 30% до 10%, фактически не знакомых с 10% до 0%.

Доля участников исследования, прекрасно знакомых с вопросами создания специальных условий для организации образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, выросла с 20% до 30%, хорошо знакомых - с 20% до 30%, знакомых в общих чертах - с 20% до 40%. Доля частично знакомых снизилась с 30% до 0%, а фактически незнакомых с 10% также до 0%.

Доля участников исследования, прекрасно знакомых с вопросами организации и поиска ресурсов для профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью, выросла с 10% до 20%, хорошо знакомых - с 10% до 30%, знакомых в общих чертах - с 30% до 50%. Доля частично знакомых и фактически не знакомых соответственно снизилась до 0%.

Доля участников исследования, прекрасно знакомых с вопросами организации и поиска ресурсов для образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, выросла с 10% до 20%, хорошо знакомых - с 20% до 40%, знакомых в общих чертах - с 20% до 40%. Доля частично знакомых и фактически не знакомых соответственно снизилась до 0%.

Доля участников исследования, прекрасно знакомых с вопросами организации и поиска ресурсов для трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью, выросла с 10% до 30%, хорошо знакомых - с 20% до 30%, знакомых в общих чертах - с 30% до 40%. Доля частично знакомых и фактически не знакомых соответственно снизилась до 0%.

Что касается динамики уровня владения сведениями относительно использования помогающих (ассистивных) технологий для лиц с ОВЗ и инвалидностью, то по сравнению с констатирующим этапом эксперимента,

доля участников исследования, прекрасно знакомых с ними, на контрольном этапе выросла с 20% до 30%, хорошо знакомых - с 20% до 40%, знакомых в общих чертах - с 20% до 30%. Доля частично знакомых и фактически не знакомых соответственно снизилась до 0%. Таким образом, заметна положительная динамика в уровне развития инклюзивной компетентности членов экспериментальной группы.

Данные результаты мы представили в таблице 24.

Таблица 24 – Результаты тестирования инклюзивной компетентности до и после реализации модели, %

Вопрос	Прекрасно знаком		Хорошо знаком		Знаком в общих чертах		Частично знаком		Фактически не знаком	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1.	10	20	20	40	20	10	40	30	10	0
2.	20	30	20	40	20	30	30	0	10	0
3.	10	30	20	40	20	30	30	0	20	0
4.	20	30	20	30	20	40	20	0	20	0
5.	10	20	20	30	30	40	30	10	10	0
6.	20	30	20	30	20	40	30	0	10	0
7.	10	20	10	30	30	50	30	0	20	0
8.	10	20	20	40	20	40	30	0	20	0
9.	10	30	20	30	30	40	20	0	20	0
10.	20	30	20	40	20	30	30	0	10	0

Сводные результаты диагностики инклюзивной компетентности представлены в следующей таблице.

Таблица 25 – Сводные результаты диагностики инклюзивной компетентности

№ участника	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Утверждение										
1.	5	4	5	4	4	3	2	4	2	2
2.	5	4	5	4	5	4	3	4	3	3
3.	5	5	5	4	4	3	4	4	3	3
4.	4	5	5	4	5	3	3	4	3	3
5.	5	4	5	4	3	3	3	4	2	3
6.	4	5	5	4	5	3	4	3	3	3
7.	5	4	5	4	4	3	3	3	3	3
8.	4	5	5	4	3	4	3	4	3	3
9.	5	4	5	4	5	3	4	3	3	3
10.	5	4	5	4	5	3	4	3	4	3
Всего	47	44	50	40	43	32	33	36	29	29

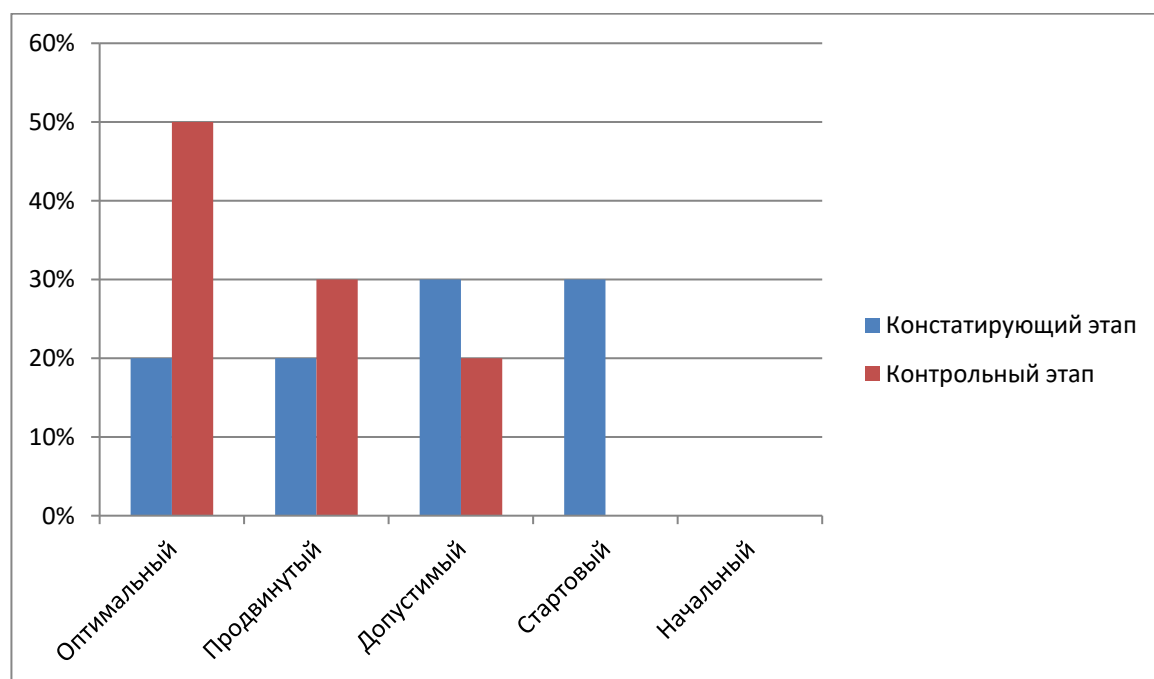


Рисунок 5 – Распределение педагогов по уровню инклюзивной компетентности на констатирующем и контрольном этапах

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента доля участников с оптимальным уровнем инклюзивной компетентности увеличилась с 20% до 50%, доля испытуемых с продвинутым уровнем выросла с 20% до 30%. Доля участников с допустимым уровнем инклюзивной компетентности снизилась с 30% до 20%, и стартовый, а также начальный уровни компетентности не был выявлен ни у одного из участников эксперимента.

Далее на основе диагностики уровня личностной готовности к инклюзии и диагностики уровня инклюзивной компетентности и мы повторно рассчитали уровень готовности к сопровождению лиц с ОВЗ инвалидностью и сопоставили полученные результаты с данными констатирующего этапа эксперимента.

Таблица 26 – Уровень готовности к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью

№ участника	Блок 1		Блок 2		Блок 3	
	До	После	До	После	До	После
1.	36	42	44	47	80	89
2.	49	50	39	44	88	94
3.	33	42	48	50	81	92
4.	48	48	27	40	75	88
5.	44	47	36	43	80	90
6.	23	35	20	32	43	67
7.	38	45	21	33	59	78
8.	40	43	22	36	62	79
9.	26	38	12	29	38	67
10.	16	32	17	29	33	65

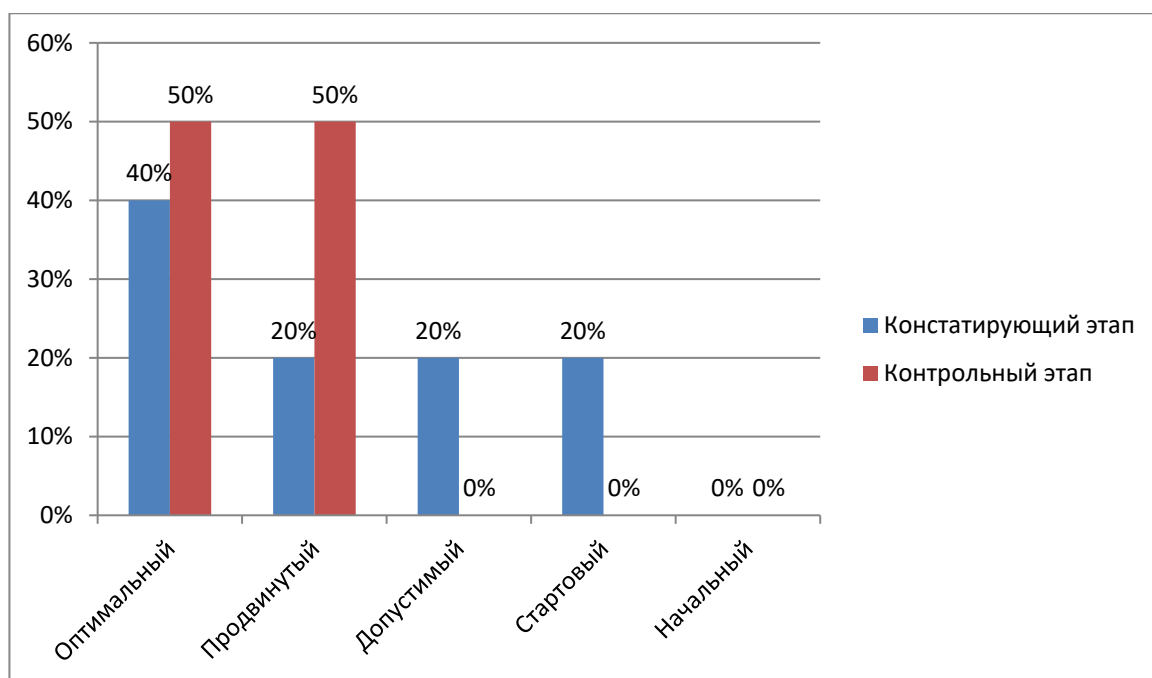


Рисунок 6 – Распределение педагогов по уровню готовности к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью на констатирующем и контрольном этапах

Таким образом, доля участников эксперимента с оптимальным уровнем готовности к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью на контрольном этапе выросла с 40% до 50%, доля участников с продвинутым уровнем выросла с 20% до 50%. Доли участников с допустимым уровнем и стартовым уровнем готовности снизились до 0%. Таким образом, заметно значительное улучшение данного показателя в экспериментальной группе.

Полученные результаты указывают на результативность разработанной и апробированной нами модели формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде. Благодаря проведенной работе значительно улучшились показатели как личностной готовности к инклюзии, так и инклюзивной компетентности. Участники экспериментальной группы стали более осознанно относиться к вовлечению лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс. Заметно улучшились их представления о содержании инклюзивного образования, вырос уровень компетентности в данной сфере. Педагоги, участвующие в

опытно-экспериментальной работе, стали более подготовлены к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Мы считаем, что разработанная нами модель может использоваться в других общеобразовательных учреждениях, реализующих адаптивные образовательные программы.

В целом, проведенное исследование показало, что для педагогов характерно противоречивое отношение к инклюзивному образованию. Среди них встречаются различные мнения по данному вопросу и разный уровень компетентности, что делает необходимым проведение целенаправленной работы по формированию профессионально-личностной компетентности учителей в инклюзивной образовательной среде.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ теоретической литературы показал, что профессионально-личностное развитие педагога представляет собой длительный и сложный процесс формирования и совершенствования тех качеств личности и профессиональных навыков, которые обеспечивают эффективное решение образовательных задач. Профессия педагога является еще и призванием, и это не только работа, но и в большой степени служение. Поэтому в ней важными являются не только профессиональная, но и личностная готовность. Профессиональный рост педагога означает развития уровня педагогической культуры, педагогического мастерства.

Особые требования к учителю предъявляет инклюзивная образовательная среда, смысл формирования и развития которой состоит в создании условий для включения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательный процесс. От педагога здесь требуется, наряду с педагогической культурой развитие и инклюзивной культуры, включающей как личностную готовность к реализации инклюзивного подхода в образовании, так и инклюзивной компетентности.

Инклюзивное образование в нашей стране, несмотря на его реализацию на протяжении значительного периода и времени и его законодательное закрепление и нормативно-правовое регулирование, сопряжено с целым рядом трудностей и противоречий. Данные проблемы во многом обусловлены недостаточной готовностью педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, что проявляется как в недостаточном осознании целесообразности инклюзивного подхода в образовании, так и в дефиците знаний, умений и навыков, составляющих инклюзивную компетентность.

Для уточнения теоретических положений, рассмотренных в первой главе, нами было проведено эмпирическое исследование формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной

образовательной среде. Опытнo-экспериментальная работа включала предварительное исследование формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, предварительную диагностику инклюзивной культуры, разработку и реализацию модели формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде, повторную диагностику инклюзивной культуры, анализ, сравнение и обобщение результатов исследования, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Проведенный опрос показали, что в среде опрошенных нами педагогов недостаточно распространена уверенность в целесообразности инклюзивного подхода в образовании, есть сомнения в собственной готовности к участию в его реализации. То, что определенная часть опрошенных педагогов считают, что не полностью готовы к работе в рамках инклюзивного образования, говорит о недостаточной результативности формирования инклюзивной компетентности учителей. Опрос показал необходимость выработки у педагогов осознанной готовности к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью, что включает эмпатию, сформированность системы представлений о психолого-педагогических особенностях развития таких детей и соответствующих данной специфике методов и форм их воспитания и обучения, позволяющих включать их в образовательную среду.

Также опрос педагогов показал, что активность педагога в реализации инклюзивного образования зависит прежде всего от эмпатического отношения к детям с ОВЗ и инвалидностью, уверенности в значимости инклюзивного подхода и уровня развития рефлексивности. Среди форм обучения при формировании инклюзивной компетентности педагога называли интерактивные практические занятия, методы дистанционного обучения и профессиональные тренинги.

В ходе опроса преподавателей мы выяснили, что получение высшего образования является начальным этапом формирования профессионально-

личностной компетентности педагога, в том числе и для работы в условиях инклюзивного образования.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана и реализована модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в условиях инклюзивной образовательной среды. Модель состоит из шести взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательно-структурного, процессуально-организационного, блока педагогических условий и результативно-оценочного. Работа по формированию инклюзивной компетентности строилась на основе следующих подходов: компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного и системного. Также мы опирались на принцип персонификации, принцип непрерывности принцип практикоориентированности и принцип диалога и сотрудничества.

После реализации модели нами была проведена повторная диагностика инклюзивной культуры педагогов. Исследование показало, что доля участников эксперимента с оптимальным уровнем готовности к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью на контрольном этапе выросла с 40% до 50%, доля участников с продвинутым уровнем выросла с 20% до 50%. Доли участников с допустимым уровнем и стартовым уровнем готовности снизились до 0%. Таким образом, заметно значительное повышение уровня инклюзивной компетентности в экспериментальной группе. Это свидетельствует о действенности разработанной и апробированной модели формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в инклюзивной образовательной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 52 с.
2. Алёхина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2016. № 1 (44). С. 26-32.
3. Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] // URL: inclusive-edu.ru/content/File/knigi/gotovnost_pedagogov_statya.doc. (дата обращения: 28.12.2024)
4. Атькова Н. Я. Повышение инклюзивной компетентности педагогов в дошкольном образовательном учреждении // Международный научный журнал «Вестник науки». 2021. № 1 (34) Т.4. С. 15-18 [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-inklyuzivnoy-kompetentnosti-pedagogov-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 26.07.2025)
5. Ахметова, Д. 3. Готовность российских педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику (концепция и реальность) // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. - М.: МАНПО. 2016. Часть 1. С. 520-523
6. Бараковских К. Н., Третьякова Н. В. Инклюзивная компетентность педагога: исследование состояния практики профессионально педагогической деятельности // СПО. 2021. № 3 (307). С. 22-27 [Электронный ресурс] // URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46242480> (дата обращения: 14.08.2025)
7. Бичева И.Б., Медведева Т.Ю., Поваров Н.А. Теоретико-методические основы профессионального развития педагогов дополнительного образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных

исследований. 2016. № 5-3. С. 473-477 [Электронный ресурс] // URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9279> (дата обращения: 28.10.2025)

8. Бородина О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 1 (13). С. 75-79.

9. Гафари Э. А. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (на материалах Исламской Республики Иран): Автореф канд. пед. наук. Душанбе, 2012. 23 с.

10. Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л.. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4. Т. 1. С. 94-101.

11. Запевалина О. В. К вопросу о компетентности и компетенции в российской педагогике (в контексте медиаобразования) // Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность / Отв. ред. О. А. Лапина, Л. А. Иванова. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2008. С. 105-111.

12. Захарова Е. А. Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последиplomного образования // Молодой ученый. 2011. №3. Т.2. 115-117 с.

13. Зубарева Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной сред: Автореф. канд. пед. наук. Курск, 2009. 23 с.

14. Кобрина Л. М., Данилкина М. Ю. Отечественная система специального образования - универсальная форма организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. 2015 [Электронный ресурс] // URL: cyberleninka.ru/.../otechestvennaya-sistema-spetsialnogo-obrazovaniya-universalnaya-fo (дата обращения: 21.07.2025).

15. Козырева О. А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. 2017. № 1 (19). С. 31-34.

16. Корнеева Н. Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования. Теория и методика профессионального образования. Вестник ЮУрГУ. 2011. № 38. С. 51-52.

17. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2011. Т.2, № 12. С. 102-104.

18. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Автореф. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 30 с.

19. Максимова, Н. А. Формирование психолого-педагогической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // Профессиональное развитие педагогических кадров системы инклюзивного образования: технологии, практики, управление результатами: сборник Всероссийской научно-практической конференции (г. Томск, 17 апреля 2019). М.: Национальный институт инноваций, 2019. 340 с. С. 114-118.

20. Меерзон Т. И., Гусева И. В. Инклюзивное образование в России: состояние, тенденции // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.); отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. 362 с. С. 185-190

21. Методические рекомендации по разработке требований к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования. Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. 32 с.

22. Миронова М. В., Смолина Н. С., Новгородцева А. Н. Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной

среды (на примере школ Российской Федерации) // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 349-359.

23. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. 2013. № 2 (15). С. 6-11.

24. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2013. № 1. На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей. USAID, 2007. 64 с.

25. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 24.06.2025)

26. Основы инклюзивной культуры: учебное пособие / [Н. А. Борисова и др.]; под общей редакцией О. А. Денисовой; составитель О. Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2021. 214 с.

27. Пивторак А. Н. Инклюзивная компетентность как неотъемлемый компонент профессионального становления педагога // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 2 (106). С. 112-120 [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kompetentnost-kak-neotemlemyy-komponent-professionalnogo-stanovleniya-pedagoga> (дата обращения: 20.05.2025)

28. Пивторак А. Н., Багирова Е. В. Методика преподавания профильного вида танца: танцы на колясках: учебно-методическое пособие. Барнаул: Изд-во АГИК, 2021. 79 с.

29. Плаксина, Л. И. Инклюзивное образование (совместное обучение) лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути их решения // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.): отв. за выпуск:

Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. С. 9–19.

30. Поникарова В.Н. Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: этапы, особенности и тенденции: монография. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2019. 122 с

31. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры Текст.: Автореф. дис. .канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Попова. Ростов н/Д, 2016. 17 с.

32. Психологическое сопровождение выбора профессии / Научно-методическое пособие под редакцией доктора психологических наук Л. М. Митиной. М.: Издательство «Флинта», 1998.

33. Пуденко Т.И. Проблемы обеспечения многовекторной уровневой оценки компетенций учителя // Материалы Всероссийской конференции по анализу хода внедрения национальной системы учительского роста (21 сентября 2017 года). М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. С. 22-32.

34. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителей в процессе повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4 [Электронный ресурс] // URL: [http:// www.science-education.ru/ru/article/view?id=14333](http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14333) (дата обращения: 23.07.2025)

35. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42-54.

36. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: Дис. канд.пед.наук. Шуя, 2011; Орел, 2012. 195 с.

37. Сахнова И.А. Развитие психолого-педагогических компетенций работников образования в условиях инклюзии: теоретические и практические аспекты: сборник учебно-методических материалов. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова, 2020. 51 с.

38. Семенова Л. Э. Психологическое благополучие субъектов инклюзивного образования: учебно-методическое пособие: Вузовское образование, 2019. 84 с. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.iprbookshop.ru/84679.html> (дата обращения: 22.08.2025)

39. Технологические аспекты профессионального развития учителя [Электронный ресурс] // URL: https://studwood.ru/1661866/pedagogika/tehnologicheskie_aspekty_professionalnogo_razvitiya_uchitelya (дата обращения: 24.08.2025)

40. Харламов И.Ф. Педагогика. Минск, 2002.

41. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки / Дис. на соискание канд. пед. наук. Астрахань, 2008.

42. Хитрюк В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 2 (37). С. 14-23.

43. Хитрюк В.В., Симаева И.Н., Пономарёва Е.И. Готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: Механизмы обеспечения // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. 2013 Выпуск № 4 (41) [Электронный ресурс] // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-buduschih-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-mehanizmy-obespecheniya#ixzz4WHe9nzkV> (дата обращения: 22.10.2024).

44. Черкасова С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования автореф. канд. пед. наук. М., 2012. 28 с.

45. Черномырдина Т. Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: дис... канд. психол. наук / Т.Н. Черномырдина, 2018. 40 с.

46. Шкутина Л. А., Рымханова А. Р., Мирза Н. В., Карманова Ж. А. Содержательная структура профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 3. С. 130-136 [Электронный ресурс] // URL: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1633> (дата обращения: 20.06.2025).

47. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс] // URL: <http://www.dissercat.com/content/podgotovka-budushchego-uchitelya-k-rabote-s-uchashchimisya-v-usloviyakh-inklyuzivnogo-obrazovaniya#ixzz4MUs2BxnQ> (дата обращения: 20.06.2025).

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета

I. Что такое, по Вашему «профессионально-личностная готовность к инклюзивному образованию»? (не более трех вариантов ответа)

001 Умение пользоваться педагогическими методами и технологиями в обучении детей с ОВЗ

002 Умение пользоваться педагогическими методами и технологиями в воспитании детей с ОВЗ

003 Умение правильно выстраивать педагогическое общение с обучающимися с ОВЗ и их родителями.

004 Умение всегда найти оптимальное решение проблем обучающегося.

005 Умение инициировать механизмы взаимопомощи в семье обучающегося с ОВЗ.

006 Способность работать с родителями обучающихся с ОВЗ

007 Умение организовывать свой рабочий день, успевая все необходимое.

008 Умение ладить с начальством

009 Умение ладить с коллегами.

010 Понимание организационно-управленческих особенностей системы инклюзивного образования.

II. В чем Вы видите основные цели обучения в педагогическом вузе? (только один вариант ответа)

011 В получении теоретических и практических знаний, необходимых в будущей профессии.

012 В формировании профессиональных умений и навыков, необходимых для решения воспитательных и учебных задач.

013 В формировании и развитии необходимых организационно-управленческих знаний и навыков.

014 В формировании личностных качеств, необходимых для эффективного решения педагогических задач.

015 В формировании необходимых коммуникативных навыков

016 В получении умений находить информацию и пользоваться ею.

017 В получении гуманитарного образования.

018 В получении высшего образования.

019 В получении диплома о высшем образовании.

020. Затрудняюсь ответить

III. Ваше отношение к формированию в вузах г. Пензы профессионально-личностной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования:

021 обучение в вузе завершается формированием профессионала, полностью готового к реализации инклюзивного образования

022 обучение в вузе завершается формированием профессионала, не полностью готового к реализации инклюзивного образования

023 обучение в вузе завершается получением диплома о высшем образовании по соответствующему профилю подготовки

024 обучение в вузе завершается формированием профессионала, слабо подготовленного к реализации инклюзивного образования

025 обучение в вузе завершается формированием профессионала, полностью не готового к реализации инклюзивного образования

026 затрудняюсь ответить

IV. Как Вы считаете, приходится ли чему-то учиться молодому педагогу в процессе профессиональной деятельности?

027 да, конечно

028 да

029 зависит от места работы

030 нет

031. нет, никогда

032 затрудняюсь ответить

V. Ваша профессия (только один вариант):

033 Ваша мечта, которой вы посвятите всю жизнь

034 Полностью вам подходит

035 Более или менее Вас устраивает

036 Выбрана вами сознательно, но сейчас вызывает сомнения.

037 Выбрана вами случайно или по совету родных и знакомых, но нравится вам все больше и больше.

038 Выбрана вами случайно или по совету других людей и совсем вам не нравится.

039 Подумываю о смене места работы.

040 Хочу сменить род профессиональной деятельности.

VI. Как Вы считаете, насколько вы готовы к работе с детьми с ОВЗ? (только один вариант ответа)

041 Готов полностью

042 Готов в значительной степени, но реальность всегда вносит коррективы.

043 Готов в целом, но учиться приходится немало.

044 Имею только приблизительное представление о работе с такими категориями детей.

045 Имею только теоретические знания, к практической деятельности не готов.

046 Не готов к работе в условиях инклюзии.

047 Затрудняюсь ответить.

VIII Какие элементы инклюзивной компетентности необходимо развивать педагогам в первую очередь? (не более трех вариантов ответа)

048 информационная готовность.

049 владение педагогическими технологиями.

050 знание основ психологии и коррекционной педагогики.

051 готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

052 эмоциональное принятие детей.

053 готовность включать детей с ОВЗ в деятельность на уроке.

054 удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

055 Свой вариант _____.

IX Какие формы развития инклюзивной компетентности педагогов Вы считаете наиболее предпочтительными (не более 2-х вариантов ответа)?

056 курсы повышения квалификации

057 участие в методических объединениях

058 интерактивные формы обучения

059 обучение с использованием дистанционных образовательных технологий

X Какие качества, по Вашему мнению, занимают приоритетное место в профессионально-личностной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ? (не более 5 вариантов ответа)

060 эмпатия

061 активность

062 эрудиция

063 педагогический такт

064 педагогический гуманизм

065 дисциплинированность

066 обаяние

067 коммуникабельность

068 требовательность

069 справедливость

070 свой вариант ответа _____

XI На чем должна строиться мотивация при работе с детьми с ОВЗ:

071_____

XII Какие знания наиболее важны для работы с детьми с ОВЗ:

072_____

XIII Какие практические умения наиболее важны для работы с детьми с ОВЗ:

073_____

X В чем состоит рефлексивность педагога, работающего с детьми с ОВЗ:

074_____

XIV. Что, по Вашему мнению, должна включать система формирования профессионально-личностной компетентности педагога инклюзивного образования?

075_____

XV. Давно ли Вы работаете ли с детьми с ОВЗ:

075 один год

076 более одного года

077 более пяти лет

XVI. Ваш стаж педагогической деятельности _____

XVII. Ваш пол:

078 мужской

079 женский

XIII. Ваш возраст _____

XVIII. Ваши планы в профессиональной сфере:

080 планирую в дальнейшем работать в сфере образования

081 не планирую в дальнейшем работать в сфере образования

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Бланк интервью с преподавателями

1. Как Вы считаете, способствуют ли содержание и характер подготовки по педагогическим направлениям образования формированию профессионально-личностной компетентности для работы в условиях инклюзии?

2. Есть ли в учебном плане предметы, посвященные формированию профессионально-личностной компетентности для работы в условиях инклюзии?

3. Отражает ли ФГОС по направлению «педагогическое образование» специфику инклюзивного образования?

4. Как Вы считаете, чему необходимо уделять наибольшее внимание в подготовке в работе в условиях инклюзивного образования?

5. Какова роль самостоятельной работы и производственной практики в формировании профессионально-личностной компетентности для работы в условиях инклюзии?

6. Насколько, на Ваш взгляд, выпускники вашего факультета готовы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования?

7. Какие методы обучения Вы используете на занятиях для формирования профессиональных и личностных качеств студентов?

8. Как Вы считаете, какой из подходов к обучению в большей мере способствует профессионально-личностному становлению студентов: «знаниевый» (специалитет) или «компетентностный» (бакалавриат и магистратура)?

9. Насколько компетенции, перечисленные в ФГОС по направлению «педагогическое образование», адекватно отражают требования к работе в условиях инклюзии?

10. Как вы охарактеризуете степень заинтересованности студентов в формировании готовности к работе в условиях инклюзивного образования?

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Тест для оценки уровня инклюзивной культуры работников организации

Методика тестирования состоит из трёх блоков:

1. *Личностная готовность к инклюзии* - блок содержит опрос, обеспечивающий оценку личностной готовности специалистов к инклюзии и уровня своей инклюзивной культуры; результаты генерируются с учётом пройденного опроса индивидуально и представляются в текстовом и графическом виде.

В ходе прохождения теста пользователь оценивает уровень своей инклюзивной культуры, от развития которой зависят отношение к инклюзии и желание оказывать помощь в процессе сопровождения профориентации, образования и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Для оценки каждого утверждения пользователю необходимо выбрать один из предлагаемых критериев для оценки 10 утверждений:

- полностью согласен
- скорее согласен
- не готов однозначно ответить на вопрос
- скорее не согласен
- полностью не согласен

Список утверждений:

11. Считаете ли вы, что люди с ОВЗ и инвалидностью имеют право учиться и трудиться вместе с другими в одном коллективе?

12. Считаете ли вы, что люди с ОВЗ и инвалидностью нуждаются в том, чтобы их принимали и демонстрировали к ним позитивное доброе отношение?

3 . Готовы ли вы сотрудничать с членами семей инвалидов и их близким окружением в вопросах обеспечения доступности зданий, услуг, рабочих и учебных мест для людей с ОВЗ и инвалидностью?

4. Заинтересованы ли вы в получении знаний и повышении своей квалификации в сфере инклюзии?

5. Готовы ли вы помогать людям с ОВЗ и инвалидностью в решении проблемы обеспечения доступности зданий, услуг, рабочих и учебных мест?

6. Готовы ли вы сотрудничать с общественными организациями, специалистами других учреждений в решении проблемы обеспечения доступности зданий, услуг, рабочих и учебных мест для людей с ОВЗ и инвалидностью?

7. Считаете ли вы, что образование и труд являются ресурсами для включения в общество людей с инвалидностью и ОВЗ?

8. Считаете ли вы, что вы можете повлиять на повышение показателей доступности среды в вашей организации (учреждении, предприятии) для людей с ОВЗ и инвалидностью?

1. Могут ли, по вашему мнению, люди с инвалидностью достичь высоких результатов в обучении и профессиональной деятельности?

2. Считаете ли вы, что инклюзия полезна всему обществу?

В результате суммирования баллов автоматически в личном кабинете пользователя формируется вывод, который включает следующие описательные характеристики:

Оптимальный уровень соответствует сумме более 40 баллов. Характеризуется тем, что вы безоговорочно принимаете ценности инклюзии, искренне считаете, что это идёт на пользу каждому члену общества. Вы готовы к взаимодействию в широком социальном контексте, осознаёте и принимаете необходимость изменений себя как личности и как профессионала, принимаете ответственность за эффективность инклюзии.

Продвинутый уровень соответствует сумме от 31 до 40 баллов. Характеризуется тем, что в целом у вас есть принятие ценностей инклюзии,

но ваше отношение не всегда определено и неодинаково в разных ситуациях. Вы готовы выборочно взаимодействовать с другими в решении вопросов повышения доступности зданий, услуг, рабочих и учебных мест.

Допустимый уровень соответствует сумме от 21 до 30 баллов. Характеризуется условным принятием ценностей инклюзии. Вы осознаёте необходимость в дополнительных знаниях и умениях и готовы к коммуникации с основными участниками инклюзивных отношений.

Стартовый уровень соответствует сумме от 11 до 20 баллов. Понимая неизбежность происходящих изменений, вы не считаете, что инклюзия является ресурсом развития общества, не осознаёте и не принимаете ценности индивидуализации, готовы взаимодействовать по вопросам инклюзии только в узком профессиональном кругу.

Начальный уровень соответствует сумме до 10 баллов. Характеризуется вашим неприятием ценностей и норм инклюзии, отрицанием необходимости развития профессионально важных качеств и умений, неготовностью к взаимодействию по вопросам инклюзии.

2. *Оценка инклюзивной компетентности* - блок содержит опрос, призванный обеспечить оценку компетентности в сфере инклюзии; результаты генерируются с учётом пройденного опроса индивидуально и представляются в текстовом и графическом виде.

Для оценки каждого утверждения пользователю необходимо выбрать один из предлагаемых критериев:

- прекрасно знаком
- хорошо знаком
- знаком в общих чертах
- частично знаком
- фактически не знаком

Список утверждений:

1 . Оцените свой уровень осведомлённости об особых правах на образование лиц с ОВЗ и инвалидностью.

11. Оцените свой уровень осведомлённости об особых правах на труд лиц с ОВЗ и инвалидностью.

12. Оцените, насколько вы знакомы с особыми потребностями людей с ОВЗ и инвалидностью.

13. Оцените, насколько вы знакомы с трудностями, которые испытывают люди с ОВЗ и инвалидностью в процессе образования.

14. Оцените, насколько вы знакомы с трудностями, которые испытывают люди с ОВЗ и инвалидностью в процессе трудоустройства и последующей трудовой деятельности.

15. Оцените свой уровень осведомлённости в вопросах создания специальных условий для организации образования лиц с ОВЗ и инвалидностью.

16. Оцените свой уровень осведомлённости в вопросах организации и поиска ресурсов для профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью.

8 . Оцените свой уровень осведомлённости в вопросах организации и поиска ресурсов для образования лиц с ОВЗ и инвалидностью.

9. Оцените свой уровень осведомлённости в вопросах организации и поиска ресурсов для трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью.

10. Оцените свой уровень владения сведениями относительно использования помогающих (ассистивных) технологий для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

В результате суммирования баллов автоматически в личном кабинете пользователя формируется вывод, который включает следующие описательные характеристики:

Оптимальный уровень соответствует сумме более 40 баллов. Характеризуется полным объемом знаний об особых образовательных потребностях и специальных условиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Вы хорошо знакомы с законодательными актами об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью на всех уровнях, от

международного до регионального, имеете достаточно полное представление о методических ресурсах, особенностях использования организационных форм, специальных и ассистивных технологиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Сведения об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью носят обобщенный, комплексный, систематизированный характер.

Продвинутый уровень соответствует сумме от 31 до 40 баллов. Характеризуется достаточно полным объемом знаний об особых образовательных потребностях и специальных условиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. В целом вы знакомы с законодательными актами об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью на разных уровнях, имеете определенные представления о методических ресурсах, особенностях использования организационных форм, специальных и ассистивных технологиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Сведения об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью носят довольно обобщенный, комплексный, систематизированный характер.

Допустимый уровень соответствует сумме от 21 до 30 баллов. Характеризуется недостаточно полным объемом знаний об особых образовательных потребностях и специальных условиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Вы недостаточно знакомы с законодательными актами об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью на разных уровнях, имеете определенные представления о методических ресурсах, особенностях использования организационных форм, специальных и ассистивных технологиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Сведения об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью носят недостаточно обобщенный и систематизированный характер.

Стартовый уровень соответствует сумме от 11 до 20 баллов. Характеризуется низким объемом знаний об особых образовательных потребностях и специальных условиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Вы имеете определенные отрывочные представления о наличии законодательных актов об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью,

имеете отрывочные представления о методических ресурсах, особенностях использования организационных форм, специальных и ассистивных технологиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Сведения об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью носят недостаточно обобщенный и систематизированный характер.

Начальный уровень соответствует сумме до 10 баллов. Характеризуется очень низким объемом знаний об особых образовательных потребностях и специальных условиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Вы не имеете представлений о законодательных актах об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью и о методических ресурсах, особенностях использования организационных форм, специальных и ассистивных технологиях образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Сведения об образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью носят недостаточно обобщенный и систематизированный характер.

3. *Готовность к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью* - блок содержит результаты, которые генерируются с учётом пройденных опросов и представляются в текстовом виде, формируются индивидуально под каждого пользователя с учётом результатов оценки личностной готовности к инклюзии и инклюзивной компетентности; включает обобщённую информацию об уровнях готовности к сопровождению инвалидов, а также рекомендации по совершенствованию своих компетенций с указанием возможных маршрутов профессионального образования:

Оптимальный уровень соответствует сумме от 80 баллов. Характеризуется тем, что вы полностью понимаете существенное место и роль инклюзии в современном обществе. Ваши знания, умения и навыки в этой области носят сбалансированный характер. Вы являетесь носителем позитивных тенденций в отношении людей с ОВЗ и инвалидностью. Вас характеризует толерантное и взвешенное отношение к людям с ОВЗ и инвалидностью и их проблемам.

Продвинутый уровень соответствует сумме от 60 до 79 баллов. Характеризуется весьма существенным пониманием значения инклюзии в обществе. Вы имеете солидный запас знаний, умений и навыков в этой области. Возможно, у вас отмечается определенный дефицит практических навыков. Однако вас характеризует толерантное и взвешенное отношение к людям с ОВЗ и инвалидностью и их проблемам.

Допустимый уровень соответствует сумме от 40 до 59 баллов. Характеризуется достаточно полным пониманием значения инклюзии в обществе. Вы имеете довольно существенный уровень знаний, умений и навыков. Однако вам, возможно, не хватает в них определенной системы, чтобы быть еще более успешным во взаимодействии с людьми с ОВЗ и инвалидностью.

Стартовый уровень соответствует сумме от 20 до 39 баллов. Характеризуется определенным уровнем сформированности представлений о роли инклюзии в обществе. Однако у вас сохраняется определенное скептическое отношение по поводу значения инклюзии в обществе. Вместе с тем вы готовы получать новые знания и умения в избранной области с тем, чтобы содействовать распространению инклюзивной культуры.

Начальный уровень соответствует сумме до 20 баллов. Ваше принятие инклюзивных ценностей только начинает формироваться. Вам свойственно достаточно критичное отношение к ним, что может быть обусловлено неготовностью к взаимодействию по вопросам инклюзии и недостатком знаний по этим аспектам развития инклюзивного общества.