

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

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Теория и практика инклюзивного
образования

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

**«Профессионально-личностная готовность будущих педагогов к
реализации инклюзивного образования»**

Студент

Тремасова Дарья

Александровна

(подпись, дата)

(фио полностью)

Руководитель

к.п.н., доцент

(подпись, дата)

Груздова О.Г.

(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

к.п.н., доцент

(подпись, дата)

Груздова О.Г.

(фамилия, инициалы)

Рецензент

кандидат педагогических наук, старший
методист ГБУ ПО «Центр психолого-
педагогической, медицинской и
социальной помощи» Пензенской
области

(подпись, дата)

Кутеева Н.Г.

(фамилия, инициалы)

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

Заведующий выпускающей кафедрой

(подпись, дата)

Лыгина М.А.

(фамилия, инициалы)

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

Секретарь ГЭК

(подпись, дата)

Назарова О.М.

(фамилия, инициалы)

Пенза, 2023 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования	11
1.1 Социально-педагогические аспекты развития инклюзивного образования и проблемы готовности педагогов к работе в инклюзивной среде	11
1.2 Характеристика профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования	19
1.3 Модель формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования	30
Глава 2 Эмпирическое исследование формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования	44
2.1 Организация эмпирического исследования и программа изучения профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования	44
2.2 Анализ состояния проблемы профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования	51
2.3 Организация работы по формированию профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, анализ и интерпретация результатов	61
Заключение	73
Список использованных источников	76
Приложение	84

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одним из векторов развития образования является инклюзивное образование, что обусловлено прогрессом в развитии науки, техники и социальных отношений. Инклюзивное образование ориентировано на раскрытие потенциала личности обучающихся, развитие их способностей, интеграцию в социальную и культурную среду. В инклюзивном образовании решается задача включения всех учащихся в качественный образовательный процесс, в общую образовательную среду, где они приобретают знания, опыт деятельности, опыт взаимодействия друг с другом. В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей, независимо от их способностей, обеспечивающая равное отношение ко всем обучающимся, но при этом создающая дополнительные условия для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Идея о том, что все дети индивидуумы с различными способностями в обучении выступает основой инклюзивного образования.

Исследования, проведенные Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2021 году показали наличие положительного отношения общества к инклюзивному образованию (66%). Однако как показывает практика, не все школы готовы к реализации инклюзивного образования. При этом неготовность проявляется как в реализации образовательно-развивающего пространства, так и в отсутствии соответствующей квалификации педагогов в области инклюзивного образования.

Расширенный диапазон требований к педагогам в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья зафиксирован в Профессиональном стандарте педагога, ФГОС ВО 44.03.01. Педагогическое образование и ФГОС ВО 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), в соответствии с которыми осуществляется подготовка будущих педагогов, в скором времени идущих работать в систему

общего образования. Социальный заказ на формирование готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования подтверждается Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Готовность педагога к включению ребенка с ограниченными возможностями здоровья в массовый класс является необходимым и важным условием развития инклюзивного образования.

Современными педагогами, столкнувшимися с реализацией инклюзивного образования, переживается опыт профессиональной трансформации, связанной с освоением новых инклюзивных навыков, с пересмотром убеждений и ценностей.

Расширение новых задач инклюзивного образования, требует пересмотра всей системы подготовки педагогов для сферы образования. Переход образования на модель инклюзивного образования обуславливает новые требования к функционированию педагогических кадров, развитие у них коллективного мышления, перестройку внутренних и внешних педагогических отношений, освоение новых принципов профессиональной коммуникации, принятие вариативных позиций специалистов разного профиля. Вследствие чего актуальным становится вопрос готовности будущих педагогов к реализации педагогической деятельности в условиях реализации новых требований, связанных с расширением инклюзивных образовательных задач.

Степень изученности проблемы.

В современном научно-педагогическом знании вопросам развития инклюзивного образования посвящены работы как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Философия инклюзивного образования и исследование сущности понятия инклюзивного образования представлены в работах D. Armstrong, J. Breme, M. Block, H. Brown, D. Mitchel, A. Sander, H. Smith, D.L. Ryndak, R. Jackson, B. Schneider и др. Теоретические основы инклюзивного образования представлены в исследованиях C. Barnes, E.J.M. Church, M. Oliver, D. Rogers, E.L. Rogers, H. Smith, A. Sander и др. Аспекты практической реализации

инклюзивного образования исследованы в работах М. Budoff, J. Gottlieb, A. Nevin, M.M. Robinson, J. York, С. Mackdonald, J.S. Thousand и др.

Исследование отношения к инклюзии учителей школы описаны в работах А. Де Боэр, С. Дж. Пийл, А. Миннаэрт, Б. Кагран и М. Шмидт; анализ навыков современных учителей способных воплотить идеи инклюзии в школе представлен работах Н. К. Френч и Р. В. Чопра.

Наибольший интерес среди отечественных исследований вызывают работы С.В. Алехиной, Д.В.Зайцева, Н.С. Моровой, З.Г. Нигматова, Е.Р. Ярской-Смирновой, Н.М. Назаровой, В.В. Хитрюк и др.

В рамках нашего исследования наибольшую актуальность приобретают работы:

- И.Н. Хафизуллиной по анализу инклюзивной компетентности будущих педагогов [56];
- Ю.В. Шумиловской по подготовке будущего учителя к работе с обучающимися в условиях инклюзии [61];
- Жаворонковой Л.В. по исследованию многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования [18].

Несмотря на достаточное количество работ, посвященных различным аспектам развития инклюзивного образования, непроработанным остается вопрос формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Анализ исследуемой проблемы позволил выявить следующие противоречия:

- между потребностью общества в реализации инклюзивного образования и недостаточной подготовленностью педагогических кадров к его реализации;
- между необходимостью пересмотра профессиональной подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной среде и традиционным содержанием обучения студентов педагогического вуза мало ориентированным на подготовку учителя-предметника для работы в инклюзивном классе;
- между потребностью школы в молодых специалистах, готовых к работе

в инклюзивной среде и профессионально-личностной готовностью будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Указанные противоречия позволили определить **проблему** исследования: какие условия и средства необходимы для формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования. В рамках данной проблемы сформулирована **тема исследования** «Профессионально-личностная готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного образования».

Цель исследования: разработка и апробация теоретической модели формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Объект исследования – профессиональная готовность будущего педагога к работе в системе общего образования.

Предмет исследования – формирование профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзии как компонента их профессиональной готовности к работе в системе общего образования.

Гипотеза исследования: основана на предположении о том, что формирование профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования будет эффективным, если

- определены сущность, содержание и компоненты профессионально-личностной готовности;
- разработана и внедрена модель формирования профессионально-личностной готовности студентов педвуза в процессе их профессиональной подготовки.

Задачи исследования:

- 1) изучить современную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- 2) уточнить понятие «профессионально-личностная готовность к реализации инклюзивного образования»;
- 3) выявить и описать структурные компоненты профессионально-

личностной готовности студентов педвуза к реализации инклюзивного образования;

4) разработать и апробировать модель формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, определив уровни, критерии и показатели профессионально-личностной готовности.

Методологической и теоретической основой исследования являются:

– системный подход, реализация которого обеспечивает формирование профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования с позиции таких свойств, как целостность, структурность, иерархичность, связи между уровнем профессионально-личностной готовности будущих педагогов и средой ее формирования (Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Н.В. Бордовская, В.С. Ильин, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.);

– идеи субъект-субъектного взаимодействия и личностно-ориентированного подхода (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Л.Н. Митина, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.);

– идеи развития инклюзивного образования (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко, Р. Бонд, Э. Кастагнера, М. Рейнольдс и др.);

– исследования по содержанию и технологии подготовки учителей к работе в условиях инклюзивной школы (О.В. Бонин, Д.З. Ахметова, В.Н. Пониканорова, О.А. Денисова);

– концепции индивидуализации образовательного процесса (Л.В. Байбородова, Т.В. Бурлакова, Т.М. Ковалева).

Методы исследования:

– теоретические – анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, теоретическое моделирование;

– эмпирические – педагогическое наблюдение, анкетирование, изучение опыта, педагогический эксперимент;

– методы математической обработки результатов исследования.

Эмпирическая база исследования: исследование организовано с 2021 по 2023 гг. на базе Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Логика и основные этапы исследования. Исследовательская работа проводилась в три этапа.

На I этапе (2021–2022 г.г.) определен научный аппарат исследования, уточнено понятие «профессионально-личностная готовность к реализации инклюзивного образования», выявлены и описаны содержание и структурные компоненты профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, разработана программа исследования.

На II этапе (2022–2023 гг.) – выявлено первоначальное состояние профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, определена и апробирована модель формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

На III этапе (2023–2024 гг.) – осуществлена проверка и систематизация результатов исследования, их количественная и качественная обработка, сделаны выводы, оформлены результаты исследования.

Теоретическая значимость исследования:

- расширены представления о профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования;
- разработана модель формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, дополняющая представления о профессиональной подготовке студентов в целом.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации материалов позволяющих педагогам осуществлять целенаправленное, систематическое формирование профессионально-личностной готовности студентов (будущих педагогов) к реализации инклюзивного образования

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что:

- уточнено понятие «профессионально-личностная готовность к реализации инклюзивного образования»;
- теоретически обоснована и экспериментально проверена модель формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Профессионально-личностная готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного образования выступает компонентом профессиональной готовности педагога и может быть рассмотрена как комплексное новообразование, охватывающее личностно-мотивационную, когнитивную и деятельностьную сферы субъекта и проявляющуюся в наличии совокупности знаний и представлений об особенностях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с ними в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

2. Структура профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования представлена личностно-мотивационным, информационным и операционно-деятельностным компонентами.

3. Модель формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, построена на основе системного подхода и включает следующие блоки: целевой, характеризующийся социальным заказом, целями и задачами; теоретико-методологический характеризующийся подходами и принципами, содержательный, включающий содержание виды деятельности субъектов образовательного процесса; организационно-процессуальный характеризующийся комплексом организационно-педагогических условий и средств (формы, методы, технологии) и оценочно-результативный,

представленный результативными критериями, отражающими реализацию принципов и организационно-педагогических условий.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования обсуждались на университетской научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и образования» (октябрь, 2023 г.) и на заседаниях кафедры «Педагогика и психология» Педагогического института им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВО ПГУ.

По теме исследования опубликованы две статьи в сборниках трудов Всероссийских научно-практических конференций (статус РИНЦ).

Структура работы представлена введением, двумя главами, разделенными на параграфы, заключением, списком использованных источников и приложениями.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Социально-педагогические аспекты развития инклюзивного образования и проблемы готовности педагогов к работе в инклюзивной среде

Феномен инклюзивное образование привлекает исследователей уже достаточно давно, но в нашей стране наибольшую актуальность он приобрел в последние тридцать лет.

Тенденция развития образовательной инклюзии закреплена в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012), что обусловило приобретение инклюзивным образованием статуса официальной государственной политики.

В данном законе инклюзивное образование рассматривается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [55]. Это дает право обучающимся и их родителям на выбор вида образования и создание условий для достижения успеха в обучении и социализации. При этом инклюзивное образование рассматривается не только как возможность получения качественного образования всеми обучающимися, но и как инструмент развития инклюзивного общества.

Впервые термин «инклюзивное образование» был закреплён в Саламанской декларации, где инклюзия рассматривалась как реформа, приветствующая различия и индивидуальности каждого человека, а образование должно быть доступным для всех, несмотря на физические, интеллектуальные, эмоциональные особенности развития обучающихся. Пересмотр обществом понятия инвалидности, отказ от социальной сегрегации детей с ограниченными возможностями здоровья обусловили развитие

инклюзивного подхода в образовании, сделав его более вариативным и адаптивным.

Анализируя генезис развития инклюзивного образования можно выделить несколько важных этапов, послуживших предпосылками его становления. Данные этапы связаны с изменением отношения к лицам с особенностями в развитии, а первый этап, по мнению Малофеева Н.Н., обусловлен «обретением ребенком-инвалидом права на жизнь» [31].

Отечественными исследователями (Н.Н. Малофеев, О.А. Близнюк [31; 7]) выделяется пять этапов, способствующих развитию условий для становления инклюзивного образования в России.

Первый этап: X в. – XVII в. связан с распространением христианской религией на Руси, исходя из постулатов которой, жизнь дается Богом и не может быть отобрана человеком. В этот период при монастырях открываются приюты для лиц с особенностями в развитии.

Второй этап: XVIII в. связан с созданием структуры государственной благотворительности, открываются Воспитательные дома и первые специальные школы для лиц с нарушением слуха и зрения (для глухих и слепых).

Третий этап: конец XVIII вв. – начало XX в. связан распространением идеи оказания как церковными, так и светскими благотворителями помощи детям с умственной отсталостью, с нарушением зрения (слепым) и слуха (глухим), а также с осознанием необходимости развития системы специального образования.

Четвертый этап: начало XX в. – 1990-е гг. связан с развитием и совершенствованием национальной системы специального образования.

Пятый этап: 1990-е гг. – по сей день связан с эволюцией специального образования в инклюзивное образование (от изоляции к интеграции), развитием законодательной базы инклюзивного образования, закреплением понятия «Инклюзивное образование» в законе Российской Федерации «Об образовании в РФ» (от 29 декабря 2012 года). Данные изменения обусловлены переходом от

осознания необходимости обучения детей с особенностями в развитии к пониманию необходимости обучения всех детей.

Впервые идею совместного обучения детей с нарушенным развитием и нормотипичных детей предложил отечественный педагог, психолог Л.С. Выготский. А первые школы, расположенные по месту жительства, в которых создавались условия для совместного обучения детей с ОВЗ и нормотипичных детей начали функционировать в скандинавских странах в 90-х гг. XX в.

В отечественной педагогической литературе широко описаны три модели организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее детей с ОВЗ) сформировавшиеся на протяжении XX в.:

- медицинская (обучение детей с ОВЗ в специальных образовательных организациях);
- модель нормализации (обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях с адаптацией к существующим там условиям);
- социальная (совместное обучение детей с ОВЗ и нормотипичных детей в общеобразовательных организациях с адаптацией образовательного пространства к возможностям любого ребенка).

В зарубежной практике обучения лиц с ОВЗ выделяют такие модели как widening participation, mainstreaming, inclusion.

Первая модель ориентирована на отказ от коррекционных школ и предоставление лицам с ОВЗ возможности обучения массовых школах и детских садах.

Вторая модель ориентирована на обеспечение совместного взаимодействия нормотипичных детей и детей с ОВЗ в рамках досуговой деятельности с сохранением обучения последних в специальных школах.

Третья модель ориентирована на снятие всех условий и ограничений при совместном обучении детей с ОВЗ и детей нормотипичных.

Несмотря на долгий путь становления инклюзивного образования,

вопрос, связанный с его развитием и организацией остается сложным и дискуссионным.

«Инклюзия» слово латинского происхождения и в переводе «Includo» означает «включаю». Таким образом, инклюзивность рассматривается как включенность чего-либо или кого-либо в общественный процесс. Само же инклюзивное образование представляет собой собирательный термин, используемый для описания обучения и воспитания детей с ограничением в физическом или психическом здоровье в образовательных организациях.

Необходимо отметить, что зарубежными исследователями понятие инклюзия трактуется шире, чем отечественными. Рассмотрим основные подходы к понятию «инклюзивное образование», представленные в российской науке и практике.

Первый подход отражен в исследованиях М.М. Гордона, Е.В. Данилова, В.И. Клубовского, О.С. Кузьминой, М.М. Семаго и др. [6]. Инклюзивное образование здесь рассматривается как система образования, ориентированная

- во-первых, на возможность совместного обучения детей с нарушениями в развитии разных нозологий и нормотипичных детей;

- во-вторых, на оказание соответствующего психолого-педагогического сопровождения с учетом образовательных потребностей обучающихся, позволяющего своевременно реализовать поддержку и коррекционную помощь.

При этом, как отмечают авторы, такая система способствует формированию толерантного отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Второй подход, представленный в работах таких исследователей как И.В. Возняк, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др. [6], рассматривает инклюзивное образование как процесс обучения и воспитания лиц с нарушениями в развитии разных нозологий в условиях специально организованных образовательных организациях, в которых дети имеют схожий характер нарушений.

В рамках нашего исследования мы опирались на первый подход, что

дало нам возможность рассматривать инклюзивное образование как частный вариант интеграции, реализация которого обусловлена 1) наличием сопровождения специалистами и 2) созданием на общественном, государственном, региональном и школьном уровнях определенных условий. К таким условиям относятся: толерантное отношение, наличие нормативно-правовой базы, организация «безбарьерной среды», подготовка педагогов, готовых к работе в инклюзивной среде, психолого-педагогическое сопровождение и др.)

В ряде работ инклюзивное образование рассматривается [18]:

- как революционный переход от сегрегации к мягкому включению в образовательную среду и в целом в общество (В. И. Лопатина);

- как оптимальное развитие ребенка с ОВЗ, что обусловлено адаптацией образовательного пространства к потребностям и нуждам обучающегося (Э. Гофман, Т. Томас);

- через призму разработки индивидуального образовательного маршрута;

- с позиции необходимости выстраивания взаимосвязи «специалист – специалист», «специалист – семья ребенка с ОВЗ», что является важным условием развития ребенка (Э. Паттерсон, Т. Е. Скраггс);

- в контексте влияния среды инклюзивного класса как фактора образовательных и социальных достижений ребенка с ОВЗ (Н. Н. Малофеев, М. Дж. Петерсон, Е. А. Половей);

- как исключение любой сегрегации и обеспечение равного права обучающихся на образование при обязательном создании специальных условий при необходимости для удовлетворения образовательных потребностей (Ч. Гюнваль);

- как возможность быть включенным в целостный процесс обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, что позволит ему при взрослении стать равноправным членом социума и снизить риски его изоляции (А.С. Сунцова).

Положительными чертами инклюзивного образования являются:

- гибкость – быстрое изменение с учетом потребностей и возможностей

обучающихся;

- открытость – участие всех субъектов образовательных отношений;
- вариативность – возможность преобразования условий и образовательной среды;
- координация – вертикальное и горизонтальное взаимодействие образовательных структур;
- психологически комфортный климат.

Важнейшими элементами инклюзивного образования выступают:

1) ценности-основания – каждый ребенок имеет уникальные особенности, возможности и образовательные потребности; право на качественное образование; право на участие в коммуникации;

2) принципы – равноценность обучающихся, социальное взаимодействие, учет индивидуальных особенностей, принцип педагогической поддержки и др.

3) субъекты – дети с ОВЗ, нормотипичные дети, родители / законные представители обучающихся, педагоги (учителя-предметники, педагоги-дефектологи, педагоги-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги и др.);

4) социальные ресурсы – социальные программы поддержки инклюзии, родительские сообщества и др.

Инклюзивное образование рассматривается как динамичное явление, требующее постоянного изучения. Ахулкова А.И., Самарцева Е.Г., соглашаясь с исследованием Н.А. Ливенцевой, выделяют четыре основных направления современных исследований, посвященных вопросам развития инклюзивного образования [6].

Первое связано с изучением вопроса совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей нормотипичных в условиях инклюзивного образования. Данное направление представлено работами таких исследователей как Е.А. Екжанова, В.И. Лубовский, Е.В. Самсонова и др.

Второе направление связано с анализом вопроса управления

инклюзивного образования. Данная проблема исследуется в работах С.В. Алехиной, А.В. Бахарева, Л.В. Жаворонковой, Д.В.Солдатова и др.

Третье направление представлено изучением проблемы разработки и реализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования. Этот вопрос изучается в работах М.А. Зайченко, Е.В. Конькиной, Е.М. Садовой, Е.А. Яковлевой и др.

Четвертое связано с изучением вопроса подготовки педагогических кадров к работе в инклюзивном пространстве. Данное направление представлено работами таких исследователей как Л.В. Годовникова, Т.Г. Зубарева, Л.М. Кобрина, Н.Н. Малофеев, И.Н. Хафизуллина, Е.Г. Самарцева и др.

С позиции нашего исследования четвертое направление приобретает наибольшую актуальность и обуславливает необходимость его расширенного изучения и анализа.

По мнению С.В. Алёхиной в современной практики инклюзии актуализируется вопрос готовности, а точнее неготовности, учителей массовой школы, включая будущих учителей, к продуктивному взаимодействию с детьми с ОВЗ [1]. Автор выделяет три аспекта неготовности: профессиональную, психологическую и методическую.

Анализируя факторы, влияющие на формирование готовности/неготовности педагогов к работе в условиях инклюзии, Е.А. Гаврилова отмечает важность следующих:

- наличие профессиональных стереотипов и психологических барьеров;
- недостаточный уровень психолого-педагогических знаний по работе в инклюзивном пространстве, методических приемов, позволяющих продуктивно организовать взаимодействие с детьми с ОВЗ;
- отсутствие компетенций для успешной организации и реализации инклюзивных практик [11].

Анализируя научные публикации по инклюзивному образованию, а также практику подготовки и переподготовки педагогов к работе в инклюзивном

пространстве Кузьмина О.С. определяет следующий круг проблем формирования готовности будущих педагогов к реализации инклюзивной практики [27]:

- низкий уровень осознания важности инклюзивного образования будущими педагогами и установок на его развитие;
- отсутствие взаимосвязей целей, содержания и технологий реализации инклюзивной практики при подготовки будущих педагогов с реальной практикой реализации инклюзивного образования в системе работы всех специалистов инклюзивного пространства;
- низкий уровень взаимосвязи личностной, теоретической и практической составляющей подготовки будущих педагогов, что влечет за собой неспособность решать реальные профессионально-значимые педагогические задачи;
- отсутствие гибкости и мобильности в подготовке будущих педагогов;
- непроработанность научно-методического сопровождения педагогов в реализации ими инклюзивного образования.

Шумиловская Ю.В., определяя барьеры развития инклюзивного образования, дифференцирует их на три уровня [61]:

- макроуровень: несовершенство федерального законодательства в области реализации инклюзивного образования;
- мезоуровень: наличие культурных стереотипов по отношению к лицам с ОВЗ, отсутствие программ по сопровождению лиц с ОВЗ, несотопность систем образования отвечать индивидуальным потребностям каждого обучающегося;
- микроуровень: психологическое принятие педагогами образовательных организаций (в том числе и будущими педагогами) возможности совместного обучения нормотипичных детей и детей с ОВЗ, стереотипы по отношению к ребенку с ОВЗ.

Анализ представленного материала позволяет определить проблему готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования как актуальную и требующую решения.

1.2 Характеристика профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования

Категория «готовность» давно и прочно вошла в сферу психолого-педагогического знания. Впервые интерес к данной категории появился в 1870-х годах и был связан с исследованием готовности к деятельности в социально-ориентированных исследованиях. Однако особую актуальность данное понятие приобрело во второй половине XX века в контексте рассмотрения вопроса готовности к профессиональной деятельности. Необходимо констатировать, что на сегодняшний день в педагогике и психологии нет однозначного подхода к рассмотрению категории «готовность».

В словаре Ушакова «готовность» рассматривается, как согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-нибудь. По словарю Ефремовой «готовность» рассматривается в двух аспектах: 1) психологическая настроенность на что-либо, 2) желание угодить, услужливость. В толковом словаре русского языка (С.И. Ожегов) готовность трактуется, как согласие что-то сделать и само состояние человека непосредственно перед выполнением предстоящей деятельности [35]. Данный подход возьмем за исходную точку интерпретации готовности в рамках нашего исследования. При этом, необходимо отметить, чтобы быть «готовым», надо «готовить» и «готовиться», то есть выполнять предварительную работу перед осуществлением чего-либо. То есть по своей природе готовность социально-обусловлена и представляет собой результат и итог какой-либо деятельности (подготовки) (Ф.И. Собянин)

Проблема готовности исследована в работах как зарубежных ученых (И.Д. Браун, Э. Голен, Р. Гудсен, П. Делон, Г. Доу, К. Трончер, Э. Фишер, В. Хартман и др.), так и отечественных (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Е.С. Кузьмин, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, Л.С. Нерсисян, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др.).

В отечественной науке категория «готовность» не нашла однозначного

определения. Её трактовка является достаточно широкой с позиции многих авторов. Рассмотрим содержание понятия «готовности», представленное разными исследователями (таблица 1).

Таблица 1 – Содержание понятия «готовность»

Понятие «готовность»	Содержание	Авторы
Готовность	- определенный уровень ценностных ориентаций	В.А. Ядов
	- неосознаваемое состояние, которое предшествует той или иной деятельности и определяет ее осуществление	Д.Н. Узнадзе
	- психическое состояние, обеспечивающее более высокую дееспособность	Г.Г. Голубев
	- синтез свойств личности, определяющих ее пригодность к деятельности	В.А. Крутецкий
	- интегральное свойство личности, 1) начало формирования которого лежит в подструктуре опыта и 2) обусловлено в первую очередь знаниями, умениями и навыками	К.А. Платонов
	- умение работать самостоятельно, организовывать свой труд, а также способность четко видеть перспективы собственного развития	Р.А. Назимова
	- целостный феномен личности, который в целом складывается из трех факторов: направленности на результат,	С.Г. Козлов, В.М. Мельников

	психической направленности и эмоциональной устойчивости	
	- «настрой», актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент, внутренняя настроенность личности на определенное поведение при выполнении трудовых задач, установка на «активные и целесообразные действия».	М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович

Необходимо отметить, что рассматривая содержание понятия готовность, авторы определяют «психологическую готовность» и «готовность к деятельности». Т.е. готовность относится как к психическим, так и трудовым состояниям (Г.Г. Голубев).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить три основных методологических подхода к определению готовности:

- 1) функциональный;
- 2) личностный;
- 3) личностно-деятельностный (интегрированный).

Функциональный подход к рассмотрению готовности представлен в работах Е.П. Ильина, Н.Д. Левитова, В.Н. Мясищева, Г. Оллпорт, Д.Н. Узнадзе и др. С позиции данного подхода авторы рассматривают готовность как состояние, активизирующие психические функции, сочетающееся с умением привлекать физические и психические ресурсы. Таким образом, готовность – это фон для реализации психических процессов, функциональное состояние, рассматриваемое многими авторами во взаимосвязи с установкой. А.С. Прангвишвили, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе отмечают, что характер готовности человека к реализации той или иной деятельности во многом зависит от отношения к этой деятельности.

Личностный подход к рассмотрению готовности представлен в работах

К.А. Абульхановой, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Н.В. Кузьминой, А.Г. Ковалева, В.А. Сластенина и др. В рамках данного подхода готовность рассматривается в контексте проявления качеств индивидуально-личностного характера, которые формируются и совершенствуются в процессе подготовки к той или иной деятельности.

Особую актуальность приобрел интегрированный подход к изучению готовности, представленные в исследованиях А.А. Деркача, К.М. Дурай-Новаковой, Л.А. Кандыбовича и др. Авторы рассматривают готовность к деятельности через призму особенностей человека, которые обуславливают успешность профессиональной деятельности. При этом особенности рассматриваются как целостная составляющая индивидуальных, личностных и субъектных проявлений. Таким образом, готовность есть интегральное свойство личности человека определяющая отношение к деятельности, умение ее организовать, т.е. обуславливающее пригодность к деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить три позиции определения готовности. Шумиловская Ю.В., ссылаясь на работы А.А. Деркача, Е.В. Селезневой, О.Б. Михайлова, рассматривает их как модальности [61].

- 1) готовность – как устойчивая потребность в деятельности;
- 2) готовность – как результат образования и социальной зрелости личности;
- 3) готовность – как активизация сил для решения возникающих задач.

В первом случае речь идет об общей долговременной готовности, во втором о специальной долговременной готовности, в третьем кратковременной готовности.

Готовность проявляется в позитивном отношении к деятельности, т.к. часто исследователями рассматривается как согласие, желание создать какой-либо продукт и характеризуется наличием у личности определенных способностей в единении с личностными свойствами. Таким образом, готовность имеет четкую структуру, включающую знания, умения, навыки,

мотивацию, положительную оценку к профессиональной деятельности. В контексте исследования нами рассмотрена готовность применительно к конкретному виду деятельности, т.е. готовность будущего педагога как субъекта педагогической инклюзивной деятельности, стремящейся к личностному и профессиональному саморазвитию в данной области (инклюзивное образование).

Одним из основных условий успешной деятельности специалиста и повышения его конкурентоспособности является профессиональная готовность. Проблема научного исследования структуры и формирования профессиональной готовности нашла свое отражение в работах А.И. Щербакова, Н.В. Кузьминой, К.М. Дурай-Новаковой и др. и стала активно разрабатываться в психолого-педагогическом знании с 70-х годов XX века [16].

В контексте нашего исследования особый интерес представляет вопрос профессиональной готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Вследствие того, что профессиональная готовность применительно к деятельности педагога затрагивает большее количество аспектов и индивидуально-личностных установок, ее рассмотрение должно быть шире, чем психологической и деятельностной готовности.

Специфика готовности к педагогическому труду отражена в исследованиях Н.В. Кузьминой, Т.Ф. Садчиковой, В.И. Смирновой, В.И. Спириной, В.А. Сластенина, Е.Г. Шаина, А.В. Перушкина и др.

Отечественными педагогами выделяются разные аспекты профессиональной готовности. Остановимся на некоторых из них [45]:

- как функциональное состояние, которое выражается в длительном сохранении работоспособности (Е.П. Ильин);
- как состояние психическое и функциональное, обуславливающее скорость и качество выполнения трудового действия (Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин);
- как состояние личности, имеющее активно-деятельностный характер и отражающее содержание и условия профессиональной задачи требующей

решения (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко);

- как психическая функция, важная для получения продуктивных результатов в профессиональной деятельности (В.А. Алаторцев);

- как психическое состояние, являющееся фоном для развития процессов влияющих на успешность и продуктивность профессиональной деятельности (В.И. Ковалев, Н.Д. Левитов).

Рассматривая профессиональную готовность, применительно к педагогической деятельности воспользуемся результатами исследования Б.Г. Ананьева. Он полагал, что профессиональная готовность к педагогической деятельности проявляется у педагога через целостное образование, определяющее образ, структуру, действие и направленность на его выполнение. Т.е. профессиональная готовность к педагогической деятельности есть совокупность установок педагога на осознание решаемой профессиональной задачи, определение способов деятельности, анализ и оценку своих возможностей и т.д.

По мнению Приказчиковой О.С. можно выделить семь основных аспектов формирования профессиональной готовности, по набору которых можно судить о степени готовности или неготовности педагога к самостоятельной профессиональной деятельности [45]. К ним относятся: профессиональная пригодность, профессиональная подготовленность, практический опыт (профессиональная квалификация и компетентность), личностная мотивация, демотивирующие факторы (непринятие коллективом, невысокая зарплата, отсутствие перспективы карьерного роста и т.д.), профессиональное призвание, наличие потенциально высоких способностей личности в определенной области деятельности.

Мы считаем, что готовность к профессиональной педагогической деятельности следует рассматривать в единстве с психологической готовностью к деятельности и рассматривать как психологическую структуру, которая состоит из ряда компонентов, состав которых аналогичен компонентам осваиваемой деятельности.

В контексте нашего исследования особый интерес представляют работы Е.Л. Агафоновой, М.Н. Алексеевой, С.В. Алехиной, Е.Н. Кутеповой, посвященные анализу проблемы подготовки будущих педагогов к реализации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства, а также исследования Е.С. Любимовой, И.А. Рудневой, Е.М. Сафроновой, В.В. Хитрюк, И.М. Яковлевой, С.В. Яковлева, посвященные проблеме готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Рассмотрим содержание и структурные компоненты готовности педагогов к инклюзивному образованию, представленные отечественными исследователями (таблица 2).

Таблица 2 – Содержание и структурные компоненты готовности педагогов к инклюзивному образованию

Авторы	Содержание понятия	Структурные компоненты
В.В Хитрюк [57]	системное качество субъекта педагогической деятельности, обуславливающее профессиональный выбор, направленность, поведенческие стратегии и методы профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования	информационно-компетентностный, эмпатический (эмоционально-нравственный), мотивационный (установочно-поведенческий), операционно-действенный
И.М. Яковлева, С.В. Яковлев [64]	интегративное качество, включающее личностную и деятельностьную составляющие	личностный (профессиональные ценности и личностные

		качества); деятельностный (деятельность в условиях инклюзии)
Е.С. Любимова [33]	способность к осуществлению деятельности с учётом умения сочетать взаимосвязанные компоненты профессиональной деятельности и активно- действенного состояния личности как результата специальной подготовки	мотивационный (ценности и ориентиры), когнитивный (знания профессионального характера), операционный (умение применять методы и средства инклюзивного образования)
И.А. Руднева, О.А. Козырева, Е.М. Сафронова, Е.В. Шипилова [40]	личностные характеристики, выраженные в сознательном выборе вариантов своего профессионального поведения, способности и готовности к выбору эффективных средств и способов саморазвития, организации педагогической работы в сотрудничестве, умении легко ориентироваться в приемах коррекционно- педагогической деятельности, инклюзивных и ассистивных	когнитивный, операционно- деятельностный, мотивационный

	технологиях	
Ю.В. Шумиловская [61]	совокупность знаний и представлений об особенностях обучающихся с ОВЗ, владение способами и приемами работы с ними, а также сформированность личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности	мотивационный, когнитивный, креативный, деятельностный
Н.Н. Рыбакова, О.Л. Осадчук [47]	психическое состояние оперативной настройки на предстоящую деятельность с лицами с ОВЗ в организациях СПО	мотивационный, когнитивный и операциональный.

Анализ и обобщение данных, представленных в таблице, позволяет прийти к следующим выводам:

- во-первых, в педагогической науке разработаны представления о готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования, являющейся составляющей общей профессионально-педагогической готовности;

- во-вторых, содержание понятия готовности педагогов к инклюзивному образованию во многом схожи и определяется в большинстве случаев через интегративное личностное качество;

- в-третьих, анализ структуры готовности педагогов к реализации инклюзивного образования показал, что при всем разнообразии структуры исследователями в качестве обязательных названы мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Т.е. компоненты, определяющие побуждения педагога к реализации инклюзивного образования, знания об

объекте инклюзивной деятельности и умения реализации инклюзивной практики.

Интересен подход к рассмотрению готовности педагогов к инклюзивному образованию, представленный в работах Е.Л. Агафоновой, М.Н. Алексеевой, С.В. Алехиной, Е.Н. Кутеповой [1]. Исследователи определяют готовность педагогов к инклюзивному образованию через совокупность двух составляющих: психологической и профессиональной готовности.

Психологическая готовность педагогов к инклюзивному образованию включает в себя осознание ценностей инклюзивного образования, готовность к взаимодействию с детьми с ОВЗ, их эмоциональное принятие и желание с ними сотрудничать, включать их в образовательный процесс, проявление личностных установок на реализацию себя в инклюзивном образовании.

Профессиональная готовность педагогов к инклюзивному образованию включает в себя профессиональные знания основ инклюзивного образования, специальной психологии и коррекционной педагогики, владение умениями выявлять индивидуальные и возрастные особенности детей с ОВЗ и с учетом их проектировать процесс обучения, способность реализовывать психолого-педагогические технологии с учетом возможностей и потребностей обучающегося с ОВЗ, умение организовывать взаимодействие со всеми участниками инклюзивного образования, реализовывать рефлексию своей профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Опора на представление готовности педагогов к инклюзивному образованию через призму профессиональной и психологической готовности, позволило нам определить профессионально-личностную готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного образования. И понимать ее как комплексное новообразование, охватывающее мотивационно-ценностную, когнитивную и деятельностьную сферы субъекта и проявляющуюся в наличии совокупности знаний и представлений об особенностях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с ними в условиях инклюзивного образования, а также

сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Как следует из самого понятия «профессионально-личностная готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного образования» данное новообразование может сформироваться в процессе групповой деятельности при непосредственном или опосредованном руководстве преподавателя.

Описанные выше подходы к трактовке понятия «готовность к реализации инклюзивного образования» определили необходимость выявления и описания структурных компонентов данного педагогического явления. Поэтому ниже более подробно рассмотрим содержание и структурные компоненты профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования.

Обобщение психолого-педагогических данных, а также нормативных документов, таких как Профессиональный стандарт педагога (2013), ФГОС ВО 44.03.01. Педагогическое образование, ФГОС ВО 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), позволило нам выделить три компонента профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования: личностно-мотивационный, информационный, операционно-деятельностный.

Личностно-мотивационный компонент профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования включает совокупность стойких мотивов к работе в инклюзивном образовании, мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, выраженность личностной ориентированности к осуществлению инклюзивного образования, а также проявление эмпатии.

Информационный компонент профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования включает наличие знаний об инклюзивном образовании, об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, об особенностях построения педагогического процесса

(содержание, методы, формы, средства) в инклюзивном пространстве, особенностей организации педагогического взаимодействия с субъектами инклюзивного образования (обучающимся с ОВЗ, его родителями (законными представителями), специалистами ППк)).

Операционно-деятельностный компонент профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования включает умение организовывать совместную и индивидуальную учебно-воспитательную деятельность обучающихся с ОВЗ, умение использовать психолого-педагогические технологии, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с ОВЗ, умение проектировать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), умение управлять взаимодействием со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса, т.е. умение решать профессиональные задачи, связанные с инклюзивной практикой.

Обобщая выше сказанное, можем сделать вывод, что профессионально-личностная готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного образования является важным компонентом профессиональной готовности к педагогической деятельности и может быть представлена системой трех компонентов: мотивационно-личностным, информационным, операционно-деятельностным. Одной из актуальных и значимых задач высшего педагогического образования является подготовка будущего учителя, обладающего высоким уровнем профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования.

1.3 Модель формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования

Отсутствие профессионально-личностной готовности или её низкий уровень заставляет будущих педагогов подбирать методы, приемы, дидактические средства для работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного

образования методом проб и ошибок, что негативно сказывается на организации и реализации инклюзивного образования и как следствие формирует к нему негативное отношение. Следствием чего важным и актуальным становится вопрос подготовки будущих педагогов к новой для них профессиональной деятельности – реализации инклюзивного образования. Данная подготовка должна быть ориентирована на формирование профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования и выстраиваться, по нашему мнению, с учетом следующих организационно-педагогических условий:

- наличие взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации профессиональной подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования;

- реализация целостного характера подготовки через включение целевого теоретико-методологического, содержательного, организационно-процессуального и оценочно-результативного компонентов;

- организация педагогического взаимодействия на основе реализации ценностного подхода, позволяющего формировать у будущих педагогов личностные установки на инклюзивное образование и социальную значимость его реализации;

- гибкость, мобильность, непрерывность подготовки, позволяющие успешно будущему педагогу адаптироваться к меняющемуся инклюзивному образованию;

- ориентация на развитие способности решать усложняющиеся профессиональные педагогические задачи в условиях реализации инклюзивного образования.

Необходимо учитывать, что профессиональная подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования является динамической системой, учитывающей изменения, происходящие в инклюзивной практике. Для продуктивной профессиональной подготовки, ориентированной на формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к

реализации инклюзивного образования необходимы новые педагогические модели, отражающие современные требования уровню подготовки педагога, работающего в инклюзивной среде.

Эффективным средством проектирования процесса формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования выступает моделирование. Оно позволяет максимально и всесторонне анализировать и учитывать многие явления, влияющие на исследуемый процесс.

В современном педагогическом знании метод моделирования используется для решения теоретических и практических задач и является одним из инструментов исследования педагогических объектов. В педагогических исследованиях практикуются модели двух типов:

- объекта: структурные модели, отражающие структуру рассматриваемого объекта;
- процесса: функциональные модели, отображающие последовательность операций, которые приводят к намеченной цели и демонстрируют процесс функционирования исследуемого объекта.

При построении модели первого типа необходимо выявить компоненты изучаемого объекта и связи между этими компонентами, при построении модели второго типа необходимо выявить и описать последовательность операций.

В современных исследованиях все чаще предпринимаются попытки объединить сущность и процесс, показать все комплексно. Для этого используют структурно-функциональные модели.

Учитывая особенности изучаемого нами объекта и процесса его формирования, нами была предпринята попытка создания структурно-функциональной модели процесса формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования. Данная модель обеспечивает организацию целенаправленного процесса профессиональной подготовки студентов педагогического направления в

условиях вузовского образования в результате которого осуществляется формирование профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования. При построении структурно-функциональной модели мы учитывали необходимость ее соответствия требованиям, предъявляемым обществом к качеству профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов к работе в инклюзивном пространстве.

Разработанная структурно-функциональная модель представляется целостной системой (рис. 1), включающей следующие взаимосвязанные блоки:

- целевой: описывает требования к конкурентоспособному будущему педагогу в области инклюзивного образования;
- теоретико-методологический: раскрывает методологические основания и опирающиеся на них принципы подготовки будущего педагога, обладающего профессионально-личностной готовностью к реализации инклюзивного образования;
- содержательный: описывает требования к направлениям подготовки и раскрывает содержание формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к работе в инклюзивном пространстве на основе ФГОС ВО;
- организационно-процессуальный: раскрывает этапы, формы, методы, технологии формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования;
- оценочно-результативный: раскрывает критерии и показатели оценки формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к работе в инклюзивном пространстве при их подготовки в вузе.

Каждый из перечисленных блоков имеет специфичное наполнение с учетом исследуемого явления и за счет определенных функций, этапов, методов обеспечивает достижение общей цели – сформировать профессионально-личностную готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Целевой блок

(ценностно-смысловая функция)

Социальный заказ: Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н), Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»

Цель: сформировать в условиях вузовской подготовки профессионально-личностную готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Задачи:

- 1) сформировать мотивационно-ценностное отношение к инклюзивному образованию и личностную ориентированность на его организацию и реализацию;
- 2) сформировать систему общих и специальных знаний для реализации инклюзивного образования;
- 3) сформировать комплекс педагогических умений и навыков для успешного обучения и воспитания всех детей, в том числе детей с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования.



Теоретико-методологический блок

(определяющая функция)

Подходы: аксиологический, субъектно-ориентированный, компетентностный	системный, лично-ориентированный	Принципы: социальной обусловленности, научности, непрерывности, активности, профессиональной направленности
--	----------------------------------	--



Содержательный блок

(информационная функция)

Образовательное направление: (дисциплины «Педагогика», «Психология», «Инклюзивное образование детей с ОВЗ»)	Проектное направление: работа над проектами инклюзивной направленности	Практика: учебная практика (адаптационная), производственная практика (вожатская)
--	---	--



Знания: психолого-педагогические, методические

Умения: гностические, аналитические, прогностические, проектировочные, организационные, рефлексивные



Организационно-процессуальный блок

(организационно-исполнительская функция)

1 этап Информационно-установочный	2 этап обучающий	3 этап практический
---	----------------------------	-------------------------------

Формы:

- аудиторные: лекции, практические занятия, кинолектории, тренинги
- самостоятельная работа студентов: индивидуальные домашние задания
- прохождение учебной и производственной практики

Методы: словесные, наглядные, практические

Технологии: игровые технологии, ТРКМ, технология проектного обучения, кейс-технологии

<div>  </div> Оценочно-результативный блок (диагностическая функция)			
Критерии (компоненты) и показатели профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования			
Компоненты / критерии	личностно-мотивационный	информационный	операционно-деятельностный
Показатели	<ul style="list-style-type: none"> - осознание актуальности и необходимости реализации инклюзивного образования; - признание важности и личной заинтересованности в образовании детей с ОВЗ; - стремление к личностному росту и саморазвитию в области реализации инклюзивной практики 	<ul style="list-style-type: none"> - освоение понятий и категорий, характеризующих инклюзивное образование, особенности развития детей с ОВЗ; - владение знаниями психолого-педагогического и методического характера области реализации инклюзивного образования с ОВЗ (цели, задачи, содержание, методы, формы, средства); - знания способов организации педагогического взаимодействия с субъектами инклюзивного образования (обучающимся с ОВЗ, его родителями (законными представителями), специалистами ППк)) 	<ul style="list-style-type: none"> - умение обоснованно отбирать содержание, формы, методы и средства обучения и воспитания детей с ОВЗ, планировать их виды деятельности,; - умение работать с программным, методическим, диагностическим материалом с целью оптимального его использования в развитии детей с ОВЗ; - умения продуктивного сотрудничества в сфере взаимодействия с субъектами инклюзивного образования (обучающимися с ОВЗ, их родителями (законными представителями), специалистами ППк))
Уровни	<ul style="list-style-type: none"> - низкий уровень: теоретические знания студента поверхностны, он не заинтересован в развитии инклюзии, испытывает трудности в вопросах реализации инклюзивного образования, не готов заниматься самообразованием в этой сфере. - достаточный уровень: студент испытывает незначительный дефицит в теоретической и практической подготовке в вопросах реализации инклюзивного образования, но он (дефицит) будущим педагогом осознается и восполняется. - оптимальный уровень: студент демонстрирует отсутствие затруднения по всем показателям оценочно-результативного компонента. 		
Результат: социально-востребованный уровень профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования – оптимальный или достаточный			

Рисунок 1 – Модель формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования

Целевой блок в предложенной модели включает социальный заказ, на основе которого сформулированы цель и задачи. В качестве основных документов, регламентирующих социальный заказ на подготовку конкурентоспособного будущего педагога выделены: Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии с данными документами к числу основных задач относится разработка единого подхода в подготовке будущих педагогов к работе с различными категориями детей (в том числе детей с ОВЗ), решение которой предполагает разработку и введение дисциплин и подходов, позволяющих формировать профессионально-личностную готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Целью модели является формирование в условиях вузовской подготовки профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Данный блок модели предполагает решение следующих задач:

- 1) сформировать мотивационно-ценностное отношение к инклюзивному образованию и личностную ориентированность на его организацию и реализацию;
- 2) сформировать систему общих и специальных знаний для реализации инклюзивного образования;
- 3) сформировать комплекс педагогических умений и навыков для успешного обучения и воспитания всех детей, в том числе детей с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования.

Теоретико-методологический блок содержит подходы, лежащие в основе формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования: аксиологический, системный,

субъектно-ориентированный, личностно-ориентированный, компетентностный.

Аксиологический подход в нашем исследовании является первичным по отношению к остальным, т.к. связан с идейной стороной инклюзивного образования и обращается к одной из базовых философских дисциплин – аксиологии. Цели профессионального развития в области инклюзивного образования формируются на основе ценностей и смыслов профессии педагога и инклюзии в целом, которые осознаются будущими педагогами как приоритетные и личностно значимые.

Системный подход позволяет рассматривать процесс формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования как целостное единство взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

Субъектно-ориентированный подход реализуется через создание условий, при которых студент проявляет и развивает субъектность как индивидуальность и личность, предполагает нацеленность профессиональной подготовки на развитие механизмов самореализации и саморазвития в области формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Личностно-ориентированный подход предполагает опору на самостоятельность студентов в достижении целей формирования профессионально-личностной готовности, стимулирование поиска будущими педагогами новых знаний, способов их усвоения, гуманистический характер педагогического взаимодействия.

Компетентностный подход в контексте нашего исследования реализуется через ориентацию на образовательные результаты: профессиональные знания, трудовые действия, компетенции, опыт практической деятельности обуславливающие сформированность профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Перечисленные подходы являются взаимосвязанными и взаимодополняемыми.

Разработанная модель основана на принципах социальной обусловленности, научности, непрерывности, активности, профессиональной направленности в соответствии с которыми будет выстроена работа со студентами.

Важным принципом в процессе формирования профессионально-личностной готовности является принцип социальной обусловленности, позволяющий рассматривать и реализовывать данный процесс с позиции обусловленности общественными ценностями и нормами. В соответствии с данным принципом профессиональная подготовка будущих педагогов, нацеленная на формирование их профессионально-личностной готовности, предполагает ориентацию на социальный заказ общества и потребности работодателей. Исходя из требований данного принципа, нами осуществлялся отбор содержания учебного материала, организации занятий в вузе, выстраивалась связь профессиональной подготовки будущих педагогов с профессиональной деятельностью в области инклюзивного образования.

Принцип научности в формировании профессионально-личностной готовности студентов предполагает обязательное включение в содержание образования актуальной и современной информации, которая отвечает современному уровню развития инклюзии.

Принцип непрерывности в формировании профессионально-личностной готовности студентов предполагает соблюдение логики образовательного процесса в профессиональной подготовке будущих педагогов, тесную взаимосвязь между формируемыми компонентами готовности на основе изучаемого материала.

Принцип активности в формировании профессионально-личностной готовности будущих педагогов в реализации инклюзивного образования подразумевает активное участие студентов в образовательном процессе, заинтересованность в применении получаемых знаний, формируемых умений и навыков в области инклюзивного образования, их совершенствование.

Принцип профессиональной направленности ориентирован на

моделирование отдельных сторон будущей педагогической деятельности в области инклюзивного образования, сочетание теоретических и практических методов и форм формирования профессионально-личностной готовности студентов в сфере инклюзии, изучение и использование передового педагогического опыта инклюзивной практики.

Перечисленные принципы определяют требования к профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе и ориентированы на достижение поставленных целей и задач в области формирования профессионально-личностной готовности студентов в сфере инклюзии.

Содержательный блок структурно-функциональной модели включает три основных составляющих:

- образовательное направление, цель которого заключается в формировании понимания теоретических, методологических, нормативно-правовых основ инклюзивного образования, а так же технологической основы его реализации;
- проектное направление, цель которого заключается в освоении технологии педагогического проектирования, позволяющего обеспечить определенность в создании инклюзивного проекта, переход к реальному проектированию учебного процесса и его реализации в инклюзивном пространстве;
- практическое направление (практика), цель которого заключается в формировании и отработке практических умений организации и реализации инклюзивного образования.

Содержательный блок представлен такими дисциплинами как «Педагогика», «Психология», «Инклюзивное образование детей с ОВЗ», дающие студентам, как нам кажется, возможность сформировать систему психолого-педагогических и методических знаний и умений (гностических, аналитических, прогностических, проектировочных, организационных, рефлексивных) необходимых для проявления профессиональной готовности к работе в условиях инклюзии.

Организационно-процессуальный блок структурно-функциональной модели отражает многообразие технологий, форм, методов и средств, которые ориентированы на формирование профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Как следует из самого понятия «профессионально-личностная готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного образования» данное новообразование может сформироваться в процессе групповой деятельности при непосредственном или опосредованном руководстве преподавателя, это обуславливает необходимость организации образовательной деятельности студентов в активной и интерактивной форме. Как следствие, встает вопрос об оптимальном наборе методов, приемов и средств, используемых на занятиях среди которых особую значимость приобретают активные лекции, интерактивные практические занятия, кинолектории, тренинги.

Поскольку процесс формирования профессионально-личностной готовности должен носить целенаправленный характер, то и реализовываться он должен не только в процессе обучения на учебных занятиях, но и в рамках самообразования, при реализации самостоятельной работы.

Эффективным инструментом формирования профессионально-личностной готовности студентов к работе в инклюзивном пространстве может быть использование таких образовательных технологий, как технология проблемного обучения, игровые технологии, технология развития критического мышления, технология проектного обучения, кейс-технология.

Организационная составляющая организационно-процессуального блока модели предполагает анализ и реализацию условий созданных в вузе для формирования профессионально-личностной готовности студентов к реализации инклюзивного образования. Таких как:

- научно-методическое обеспечение процесса формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования;
- создание личностно-ценностной образовательной среды направленной

на мотивацию будущих педагогов к принятию инклюзии как ценности и нормы общества;

- реализацию технологии формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, ядром которой выступает интерактивное обучение и ценностное отношение к инклюзивному образованию.

Все условия требуют комплексной реализации.

Оценочно-результативный блок структурно-функциональной модели, реализую диагностическую функцию, включает в себя компоненты, показатели и уровни профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Определяя компоненты формирования профессионально-личностной готовности студентов к инклюзии, мы акцентировали внимание на способностях и личностных качествах. Нами выделены следующие компоненты профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, которые описывают как внешнюю, так и внутреннюю структуру данного понятия: личностно-мотивационный, информационный, операционно-деятельностный.

Личностно-мотивационный компонент характеризуется позитивным отношением к себе как субъекту профессиональной деятельности и построению профессиональной карьеры в области инклюзивного образования.

Информационный компонент характеризуется владением профессиональными знаниями о сущности инклюзивного образования, особенностях развития детей с ОВЗ; форм и способов обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Операционно-деятельностный компонент характеризуется способностью применять полученные знания, умения и навыки в будущей профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Данные компоненты профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования предполагают осознание

актуальности и необходимости осуществления педагогом инклюзивного образования, наличие у студентов теоретических знаний в области инклюзии и специфики обучения и воспитания детей с ОВЗ, владение современными психолого-педагогическими технологиями, методами и приемами реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Выделенные компоненты определены нами и как критерии профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования.

Зафиксированные в модели компоненты и показатели позволяют определить уровень профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования: низкий, достаточный, оптимальный.

Низкий уровень характеризуется поверхностными знаниями студента в области инклюзивного образования, отсутствием интереса к учебно-профессиональной деятельности в области инклюзивного образования и стремления к личностному росту и саморазвитию в этой сфере, наличием трудностей в вопросах организации и реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Достаточный уровень характеризуется осознанием актуальности, значимости инклюзивного образования, необходимости своего профессионального развития в области инклюзии, проявлением неустойчивого интереса к вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ; демонстрацией профессиональных знаний сущности инклюзивного образования, особенностей развития детей с ОВЗ, форм и способов обучения и воспитания детей с ОВЗ, но без осмысливания их взаимосвязи; наличием ситуативных трудностей в вопросах организации и реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ, в выстраивании продуктивного сотрудничества субъектов инклюзивного образования, которые разрешаются студентами при помощи преподавателя.

Оптимальный уровень характеризуется осознанием актуальности и личностной значимости инклюзивного образования, проявлением на основе этого устойчивого интереса к учебно-профессиональной деятельности в

области инклюзивного образования и стремления к личностному росту и саморазвитию в этой сфере; владением профессиональных знаний сущности инклюзивного образования, особенностей развития детей с ОВЗ, форм и способов обучения и воспитания детей с ОВЗ, с наличием их глубокого осмысливания их взаимосвязи; проявлением способностей решать вопросы, связанные с организацией и реализацией инклюзивного образования детей с ОВЗ, выстраивать продуктивное сотрудничество субъектов инклюзивного образования.

Результатом процесса профессиональной подготовки будущих педагогов в соответствии с предложенной структурно-функциональной моделью является профессионально-личностная готовность студентов вуза к реализации инклюзивного образования.

Разработанная модель представляет собой рабочий инструмент, позволяющий получить достаточно полную информацию о процессе формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, его структуре и обуславливающих продуктивность факторах.

ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Организация эмпирического исследования и программа изучения профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования

Целью эмпирического исследования является апробация теоретической модели формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

В процессе исследования решались следующие задачи:

1) подборка пакета диагностических методик по выявлению уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования;

2) определение актуального состояния уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования;

3) экспериментальная проверка эффективности модели формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Выборка исследования представлена студентами 3 курса очной формы обучения направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) обучающиеся на факультете физико-математических и естественных наук. Были задействованы профили подготовки «Математика», «Информатика», «Физика. Технология», «География. Безопасность жизнедеятельности». Всего в исследовании приняли участие 56 студентов (20ФПМ1 – 15 человек, 20ФПИ1 –

14 человек, 20 ФПР1- 14 человек, 20ФПЗ1 – 13 человек). Было сформировано две группы: контрольная (КГ) – 27 человек (20ФПЗ1, 20ФПР1), экспериментальная – 29 человек (20ФПМ1, 20ФПИ1).

Исследование реализовывалось в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе исследования был подобран диагностический инструментарий для выявления объективных данных о наличии или отсутствии профессионально-личностной готовности студентов педагогического профиля к реализации инклюзивного образования, выявлен и проанализирован исходный уровень сформированности исследуемой готовности.

На формирующем этапе исследования была реализована апробация разработанной модели формирования профессионально-личностной готовности студентов педагогического профиля к реализации инклюзивного образования.

На контрольном этапе исследования была определена эффективность проведенной работы. В соответствии с разработанным инструментарием была проведена повторная диагностика уровня сформированности профессионально-личностной готовности студентов педагогического профиля к реализации инклюзивного образования и выполнен сравнительный анализ полученных результатов с результатами констатирующего этапа.

В центре рассуждений констатирующего этапа исследования выступают вопросы отбора критериального аппарата определения уровня профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования и диагностического инструментария для определения объективных данных об уровне сформированности искомой готовности.

Приведенные в теоретической части работы данные помогли нам сформировать критериальный аппарат определения уровня готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования. Система критериев и показателей представлена в таблице 3

Таблица 3 – Критериальный аппарат определения готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования

Критерий	Показатели	Выявляемые и измеряемые данные
Личностно-мотивационный	осознание актуальности и необходимости реализации инклюзивного образования;	- понимание значимости инклюзии
	признание важности и личной заинтересованности в образовании детей с ОВЗ;	- осмысленность (личный смысл)
	стремление к личностному росту и саморазвитию в области реализации инклюзивной практики	- готовность к саморазвитию
Информационный	владение знаниями и умениями психолого-педагогического, методического характера в области реализации инклюзивного образования, обучения и воспитания детей с ОВЗ (цели, задачи, содержание, методы, формы, средства), способов организации педагогического взаимодействия с субъектами инклюзивного образования	- знания в области инклюзивного образования
		- умения в области инклюзивного образования
Операционно-деятельностный	умение планировать различные виды деятельности, обоснованно отбирать содержание, формы, методы и средства обучения и воспитания детей с ОВЗ; работать с программным, методическим, диагностическим материалом организовывать продуктивное сотрудничество в сфере взаимодействия с субъектами инклюзивного образования	- способность решать профессиональные задачи

Анализ имеющихся данных о феномене готовности и критериальном аппарате ее измерения показывает, что готовность будущих педагогов к

реализации инклюзивного образования можно изучать с помощью такого эмпирического метода как наблюдение. Данный метод является доступным и позволяет увидеть каким образом знания об инклюзивном образовании применяются на практике, фиксировать состояния студентов (будущих педагогов) при решении учебно-профессиональных задач.

Помимо наблюдения как метода диагностики сформированности готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в рамках исследования применяется беседа, использование которой позволяет выявить мотивы выполнения студентами учебно-профессиональных заданий, причин удач и неудач при их выполнении, определить личностную заинтересованность.

С учетом выявлены критериев, показателей и соответствующих им выявляемых и измеряемых данных была осуществлена подборка диагностического инструментария для определения объективных данных об уровне сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования (Таблица 4).

Таблица 4 – Диагностический инструментарий определения готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования

Критерий	Выявляемые и измеряемые данные	Методики
Личностно-мотивационный	- понимание значимости инклюзии	«Психологическая готовность к инклюзивному образованию» (Першина Н.А., Сычев О.А.)
	- осмысленность (личный смысл)	
	- готовность к саморазвитию	«Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхт
Информационный	- знания в области инклюзивного	Опросник сформированности знаний в области реализации

	образования	инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева)
Операционно- деятельностный	- умения в области инклюзивного образования	Опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева)
	- способность решать профессиональные задачи	Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи

Полное содержание диагностических методик представлено в приложении А.

Опросник «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» (Першина Н.А., Сычев О.А.) позволяет определить уровень готовности студентов к реализации инклюзивного образования по таким ее определяющим факторам, как понимание значимости инклюзии, осторожность и скептицизм, барьеры, уверенность в своих силах, осмысленность (личный смысл). В контексте нашего исследования наибольший интерес с учетом выявляемых данных представляют такие факторы как понимание значимости инклюзии и осмысленность (личный смысл). Опросник состоит из 60 суждений, относящихся к инклюзивному образованию, относительно которых будущие педагоги должны выразить степень своего согласия, не прибегая част к промежуточным неопределенным ответам.

Тест «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой, Н.Ф. Шляхта применительно к инклюзивному образованию позволяет определить готовность студентов – будущих педагогов к личностному росту и саморазвитию в области инклюзии по двум таким показателям, как потребность знать самого себя («хочу знать себя») и готовность самосовершенствоваться («могу самосовершенствоваться»). Студентам необходимо оценить насколько верно для него каждое из 14 предложенных утверждений. По итогам оценки

определяется одно из четырех состояний будущего педагога:

- «могу самосовершенствоваться» (изменяться), но «не хочу знать себя»;
- «хочу знать себя» и «могу самосовершенствоваться» (изменяться);
- «не хочу знать себя и не хочу самосовершенствоваться» (изменяться);
- «хочу знать себя, но не могу самосовершенствоваться» (изменяться).

«Опросник сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования» (Е.С. Слюсарева) позволят будущим педагогам провести самооценку сформированности теоретического компонента готовности. Опросник состоит из двенадцати позиций описывающих знания и способности, востребованные в сфере реализации инклюзии, которые студентам необходимо оценить по 3-балльной шкале с учетом их выраженности у себя.

«Опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования» (Е.С. Слюсарева) позволят будущим педагогам провести самооценку сформированности умений в области реализации инклюзивного образования, таких как:

- аналитические и прогностические умения,
- проектировочные умения,
- организаторские умения,
- коммуникативные умения,
- рефлексивные умения,
- умения и трудовые действия, предусмотренные Профессиональным стандартом педагога,
- умения, связанные с разработкой и реализацией адаптированной основной общеобразовательной программы и индивидуальной программы образования.

«Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи» направлена на выявление у будущих педагогов уровня решения профессиональных задач, связанных с организацией инклюзивного образования. Оценке подлежат такие показатели как понимание задачи, знание

способов ее решения, умение представить способ решения, умение оценить результаты решения и разработать план самообразования.

Определение уровня профессионально-личностной готовности определялось по следующей схеме: при низком уровне сформированности показателя присваивается 0 баллов, средний – 1 балл, высокий – 2 балла. Полученные баллы суммируются и определяются как 0-4 баллов – низкий, 5-7 баллов – достаточный, 8-10 баллов – оптимальный уровень профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования (Таблица 5).

Таблица 5 – Оценка уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования

Критерии готовности	Методики оценки	Уровни		
		низкий	средний	высокий
Личностно-мотивационный	«Психологическая готовность к инклюзивному образованию» (Першина Н.А., Сычев О.А.)	19-38 б. – 0 баллов	43-71 б. – 1 балл	76-95 б. – 2 балла
	«Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхт	не хочу знать себя и не хочу самосовершенствоваться; – 0 баллов	могу самосовершенствоваться, но не хочу знать себя; хочу знать себя, но не могу себя самосовершенствоваться – 1 балл	хочу знать себя и могу самосовершенствоваться – 2 балла

Информационный	Опросник сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева)	18-30 б. — 0 баллов	31-42 б. — 1 балл	43-54 б. — 2 балла
Операционно-деятельностный	Опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева)	31-51 б. — 0 баллов	52-72 б. — 1 балл	73-93 б. — 2 балла
	Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи	0-16 б. — 0 баллов	17-33 б. — 1 балл	34-50 б. — 2 балла
Уровни профессионально-личностной готовности:		Итого: min – 0 б., max – 10 б.		
		низкий: 0-4 баллов	достаточный: 5-7 баллов	оптимальный: 8-10 баллов

Характеристика каждого из обозначенного уровней (низкого, достаточного, оптимального) профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования представлена в модели и рассмотрена в параграфе 1.3.

2.2 Анализ состояния проблемы профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования

Для выявления сформированности личностно-мотивационного компонента профессионально-личностной готовности к инклюзивному образованию у студентов контрольной и экспериментальной групп были использованы методики «Психологическая готовность к инклюзивному

образованию» (Першина Н.А., Сычев О.А.) и «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхт.

Результаты методики «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» (Першина Н.А., Сычев О.А.) представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты методики «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» на констатирующем этапе исследования (личностно-мотивационный компонент), %

Группа	Уровни готовности		
	низкий	средний	высокий
контрольная (КГ)	11 (40,7%)	11 (40,7%)	5 (18,6%)
экспериментальная (ЭГ)	11 (38,0%)	13 (44,8%)	5 (17,2%)

Для наглядности данные представлены на рисунке 2

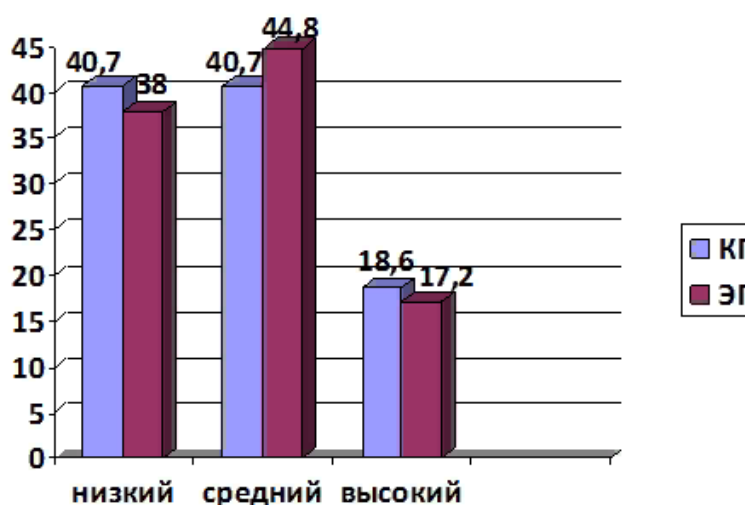


Рисунок 2 – Результаты методики «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» на констатирующем этапе исследования (личностно-мотивационный компонент), %

Из представленных данных видно, что в экспериментальной группе большинство студентов 44,8% имеют средний уровень психологической готовности к реализации инклюзивного образования. Они демонстрируют

средний уровень понимания значимости инклюзии (осознают инклюзию как полезную и признают право всех детей учиться общеобразовательных организациях), однако недостаточно вкладывают личностный смысл в организацию инклюзивной формы образования, испытывают неуверенность и осторожность в организации данного процесса. 17,2% студентов демонстрируют высокий уровень психологической готовности к реализации инклюзивного образования. Они принимают ценности инклюзивного образования, положительно относятся к детям с ОВЗ и необходимости организации инклюзивного образования, вкладывают личностный смысл в организацию инклюзивной формы образования. Однако есть и студенты (38,0%), которые демонстрируют низкий уровень психологической готовности к реализации инклюзивного образования, проявляющийся в неготовности к работе с обучающимися с ОВЗ ни психологически, ни профессионально. Такие студенты не разделяют ценностей инклюзивного образования и демонстрируют сопротивление при его реализации.

В контрольной группе получены следующие результаты: низкий уровень психологической готовности у 40,7% опрошенных, средний уровень у 40,7%, высокий, в рамках которого демонстрируется понимание значимости инклюзии и вкладывается личностный смысл в ее организацию, – лишь у 17,2% студентов.

По полученным данным экспериментальной и контрольной групп можем сделать вывод, что значимых различий по личностно-мотивационному критерию готовности к инклюзивному образованию (понимание значимости инклюзии, осмысленность (личный смысл)) между студентами ЭГ и КГ, не выявлено.

С целью диагностирования готовности студентов к саморазвитию в контексте инклюзивного образования проведена методика «Готовность к саморазвитию» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхт). Полученные результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты методики «Готовность к саморазвитию» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхт) на констатирующем этапе исследования (личностно-мотивационный компонент), %

Группа	Уровни готовности		
	низкий	средний	высокий
	- не хочу знать себя и не хочу самосовершенствоваться	- хочу знать себя, но не могу себя самосовершенствовать - могу самосовершенствоваться, но не хочу знать себя	- хочу знать себя и могу самосовершенствоваться
контрольная	8 (29,6%)	14 (51,8%)	5 (18,6%)
экспериментальная	9 (31,0%)	14 (48,3%)	6 (20,7%)

Для наглядности данные представлены на рисунке 3

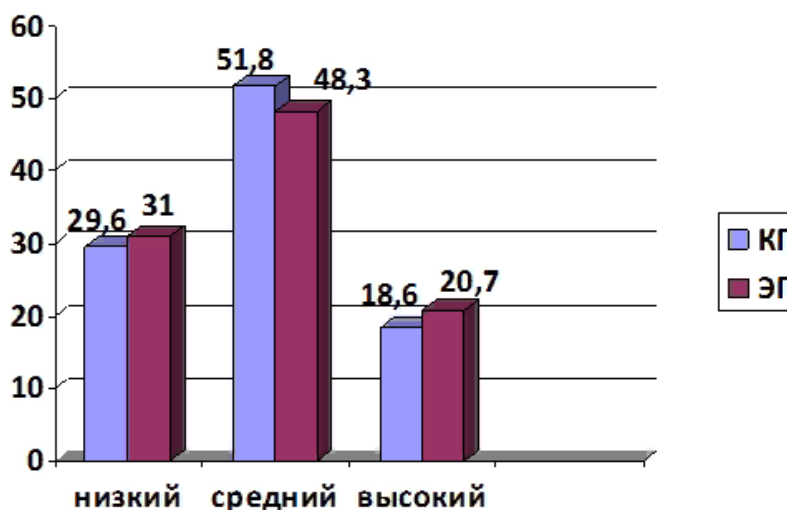


Рисунок 3 – Результаты методики «Готовность к саморазвитию» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхт) на констатирующем этапе исследования (личностно-мотивационный компонент), %

По результатам методики «Готовность к саморазвитию» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхт), нами было выявлено, что в экспериментальной группе 20,7% респондентов «хотят знать себя» и «могут самосовершенствоваться», в том числе в реализации инклюзивного образования. Т.е. они проявляют себя как самоактуализирующаяся личность, демонстрирующая непрерывное стремление

к выявлению и развитию своих личностных возможностей в области инклюзии. 48,3% респондентов демонстрируют средний уровень саморазвития. Из них 20,6% «хотят знать себя», но «не могут себя самосовершенствоваться», демонстрируя больше возможности к саморазвитию, чем познанию себя, 27,4% «могут самосовершенствоваться», но «не хотят знать себя», демонстрируя желание знать больше о себе, но не владея ещё на хорошем уровне навыками самосовершенствования. 31,0% студентов проявляют низкий уровень саморазвития. Они «не хотят знать себя» и «не хотят самосовершенствоваться», демонстрируя отсутствие желания познать себя и самосовершенствоваться в области инклюзии.

В контрольной группе полученные результаты схожи с результатами экспериментальной группы: 18,6% – «хотят знать себя» и «могут самосовершенствоваться», 51,8% – «хотят знать себя», но «не могут себя самосовершенствоваться», либо «могут самосовершенствоваться», но «не хотят знать себя», 29,6% – «не хотят знать себя» и «не хотят самосовершенствоваться».

Это говорит об отсутствии значимых различий по личностно-мотивационному критерию профессионально-личностной готовности к инклюзивному образованию (готовность к саморазвитию) между студентами ЭГ и КГ.

С целью диагностирования информационного компонента профессионально-личностной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию респондентов из ЭГ и КГ был использован «Опросник сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования» (Е.С. Слюсарева). Результаты представлены в таблице 8 и на рисунке 4.

Таблица 8 – Результаты «Опросника сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования» (Е.С. Слюсарева) на констатирующем этапе исследования (информационный компонент), %

Группа	Уровни готовности		
	низкий	средний	высокий
контрольная (КГ)	16 (59,3%)	9 (33,3%)	2 (7,4%)
экспериментальная (ЭГ)	17 (58,6%)	10 (34,5%)	2 (6,9%)

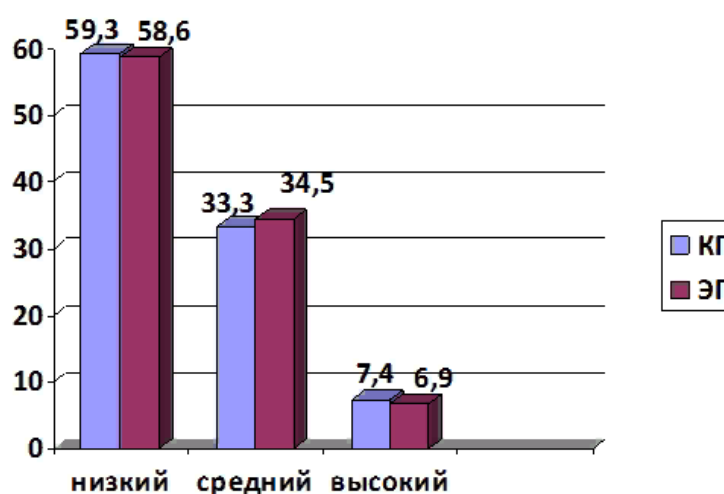


Рисунок 4 – Результаты «Опросника сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования» (Е.С. Слюсарева) на констатирующем этапе исследования (информационный компонент), %

Результаты методики показали, что как в экспериментальной, так и в контрольной группе доминирует низкий уровень информационного компонента профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования: 58,6% и 59,3% соответственно. Особо низко свои знания оценили студенты по вопросам специальных методик преподавания детям с ОВЗ, специальных технических средствах для детей с ОВЗ, методов проектирования учебного процесса для совместного обучения нормотипичных детей и детей с ОВЗ, организации работы с родителями детей с ОВЗ, ФГОС общего образования обучающихся с ОВЗ. Как средние оценивают свои знания в области инклюзии

34,5% (ЭГ) и 33,3% (КГ) респондентов. И лишь 6,9% (ЭГ) и 7,4% (КГ) дают высокую оценку своим знаниям в области инклюзии. Как показала беседа – студенты с высоким уровнем знаний в области инклюзии имели либо опыт обучения в инклюзивном классе, либо их родители работают в классе инклюзивной направленности.

Для выявления уровня сформированности операционно-деятельностного компонента профессионально-личностной готовности студентов вуза к реализации инклюзивной практики диагностировались умения в области инклюзивного образования и способность решать профессиональные задачи в сфере инклюзии. Для этого использовался Опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева) и применялась Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задач.

Результаты по Опроснику сформированности умений в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева) представлены в таблице 9 и на рисунке 5.

Таблица 9 – Результаты «Опросника сформированности умений в области реализации инклюзивного образования» (Е.С. Слюсарева) на констатирующем этапе исследования (операционно-деятельностный компонент), %

Группа	Уровни готовности		
	низкий	средний	высокий
контрольная (КГ)	15 (55,6%)	10 (37,0%)	2 (7,4%)
экспериментальная (ЭГ)	16 (55,2%)	11 (37,9%)	2 (6,9%)

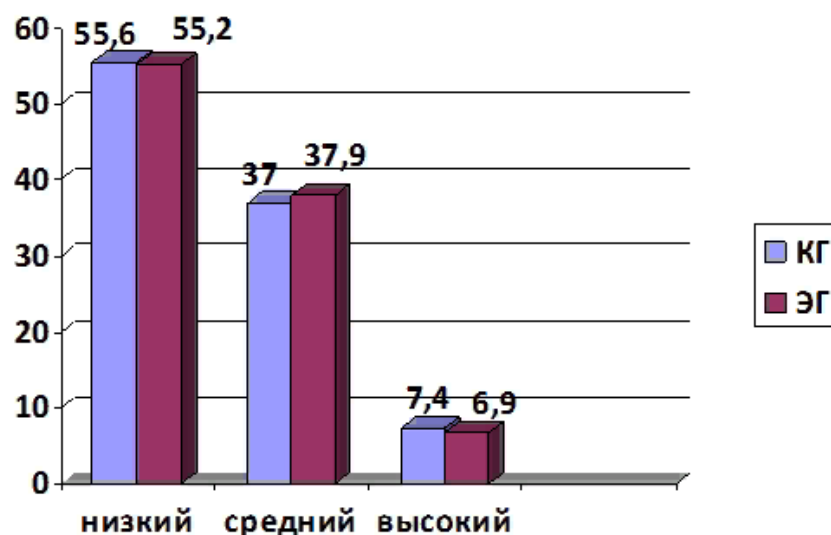


Рисунок 5 – Результаты «Опросника сформированности умений в области реализации инклюзивного образования» (Е.С. Слюсарева) на констатирующем этапе исследования (операционно-деятельностный компонент), %

Результаты тестирования показали, что в экспериментальной группе преобладает низкий (55,2%) и средний (37,9%) уровень сформированности умений в области реализации инклюзивного образования. На недостаточном уровне сформированы:

- аналитические и прогностические умения (анализ и оценка уровня развития ребенка, обоснование прогноза развития ребенка с ОВЗ и его образовательного маршрута);
- проектировочные умения (проектирование образовательного процесса (методы, формы, средства) для совместного обучения нормотипичных детей и детей с ОВЗ, проектирование путей педагогического взаимодействия с субъектами инклюзии);
- организаторские умения (управление активностью детей в инклюзивном классе, организация взаимодействия субъектов инклюзивного образования, организация коррекционно-развивающей среды);
- коммуникативные умения (интерпретация сигналов детей, получаемых в ходе совместной с ними деятельности);

- рефлексивные умения (анализ достижения и недостатков в работе с детьми, пути их устранения);

- а также умения и трудовые действия предусмотренные Профессиональным стандартом педагога (применение психолого-педагогических технологий, необходимых для работы с обучающимися с ОВЗ и умения, связанные с разработкой и реализацией адаптированной основной общеобразовательной программы и индивидуальной программы образования.

Высокий уровень сформированности умений в области реализации инклюзивного образования имеют лишь 6,9%.

В контрольной группе результаты аналогичны: 55,6% респондентов имеют низкий уровень сформированности умений в области реализации инклюзивного, 37,0% – средний, 7,4% – высокий.

По Методике оценки способности педагогов решать профессиональные задачи получены результаты, представленные в таблице 10 и на для наглядности на рисунке 6

Результаты методики показали, что компонент, связанный с решением профессиональных задач развит у студентов наиболее слабо. 59,3 % респондентов в контрольной группе и 58,7 % в экспериментальной группе не справились с заданием; 40,7% (КГ) и 37,9 (ЭГ) выполнили его на среднем уровне.

Таблица 10 – Результаты Методики оценки способности педагогов решать профессиональные задачи на констатирующем этапе исследования (операционно-деятельностный), %

Группа	Уровни готовности		
	низкий	средний	высокий
контрольная (КГ)	16 (59,3%)	11 (40,7%)	0 (0,0%)
экспериментальная (ЭГ)	17 (58,7%)	11 (37,9%)	1 (3,4%)

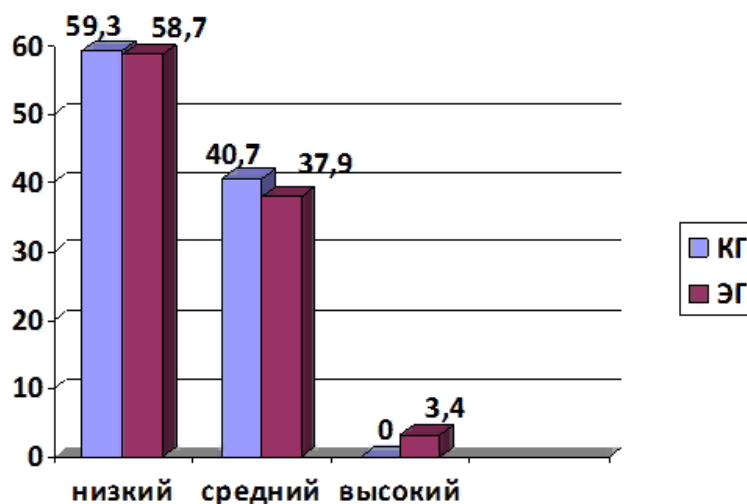


Рисунок 6 – Результаты Методики оценки способности педагогов решать профессиональные задачи на констатирующем этапе исследования (операционно-деятельностный компонент), %

Результаты бесед, проведенных со студентами, и наблюдения подтверждают полученные данные методик.

Определим общий уровень профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования с использованием схемы представленной в таблице 5 параграфа 2.1. Полученные результаты приведены в таблице 11 и на рисунке 7.

Таблица 11 – Результаты диагностики уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования на констатирующем этапе исследования, %

Группа	Уровни готовности		
	низкий:	достаточный:	оптимальный:
контрольная (КГ) (всего 27 чел.)	15 (55,6%)	10 (37,0%)	2 (7,4%)
экспериментальная (ЭГ) (всего 29 чел.)	16 (55,2%)	11 (37,9%)	2 (6,9%)

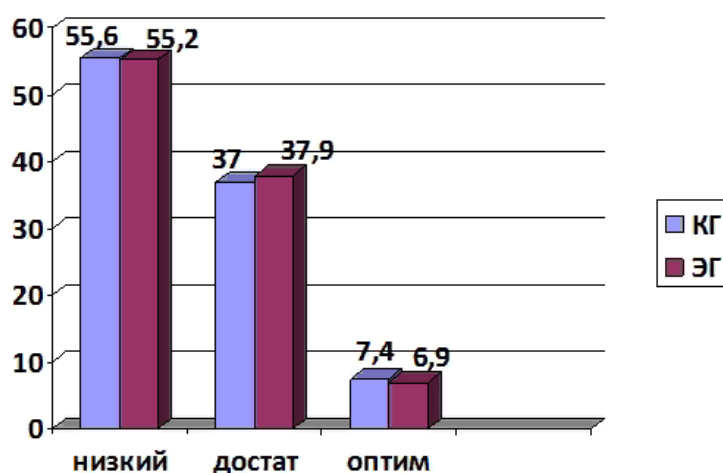


Рисунок 7 – Результаты диагностики уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования на констатирующем этапе исследования, %

Анализируя итоговые данные констатирующего этапа исследования, можно увидеть, что процентное соотношение студентов с низким, достаточным и оптимальным уровнем профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования в контрольной группе и экспериментальной группе примерно одинаково, что обуславливает исходную равнозначность выбранных респондентов.

Таким образом, можем констатировать недостаточную профессионально-личностную готовность студентов вуза к реализации инклюзивного образования, что свидетельствует об актуальности проблемы и необходимости поиска путей повышения уровня исследуемой готовности.

2.3 Организация работы по формированию профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, анализ и интерпретация результатов

Исходя из результатов констатирующего этапа исследования, вследствие которого было выявлено преобладание в двух группах (ЭГ, КГ) среднего и

низкого уровней профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, мы пришли к выводу, о необходимости развития рассматриваемой готовности у студентов обучающихся на педагогическом направлении в вузе.

Формирующий этап исследования проводился в течение января-мая 2022-2023 уч. года на кафедре «Педагогика и психология» Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. В формирующем эксперименте приняла участие экспериментальная группа (29 человек), состоящая из студентов третьего курса гр. 20ФПМ1, 20ФПИ1, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Формирование профессионально-личностной компетентности студентов вуза к реализации инклюзивного образования в рамках формирующего исследования реализовывалось по трем основным направлениям: образовательное, проектное, практическое.

Целью образовательного направления является формирование у студентов понимания нормативно-правовых, теоретических, методологических и методических основ инклюзивного образования, знаний технологической основы его реализации.

Целью проектного направления является освоение технологии педагогического проектирования, направленного на создание инклюзивного проекта, что позволит осуществить переход от теоретических аспектов к реальному проектированию учебного процесса, его реализации в инклюзивном пространстве.

Целью практического направления (практики) является формирование и отработка практических умений организации и реализации инклюзивного образования как через квазимоделирование, так и в сотрудничестве с образовательными организациями, реализующими инклюзию.

При этом подготовки будущих педагогов в вузе к реализации инклюзивного образования осуществляется в три этапа: информационно-установочном, обучающем и практическом.

На информационно-установочном этапе подготовки студентов к инклюзивному образованию осуществляется знакомство с информацией способствующей формированию личностно-мотивационного компонента профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, что выступает важным условием становления их активной позиции в сфере инклюзии.

На обучающем этапе подготовки студентов к инклюзивному образованию осуществляется изучение и осмысление студентами нового материала, связанного с реализацией инклюзивного образования детей с ОВЗ, обогащение приобретенного опыта, развитие творческих способностей. Все это способствует формированию информационного компонента профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

На практическом этапе подготовки студентов к инклюзивному образованию осуществляется совершенствование и закрепление полученных знаний и умений в области инклюзии на практике. Делается акцент на формировании организационно-деятельностного компонента профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Связь этапов подготовки будущих педагогов в вузе к реализации инклюзивного образования с компонентами профессионально-личностной готовности будущих педагогов представлена на рисунке 8

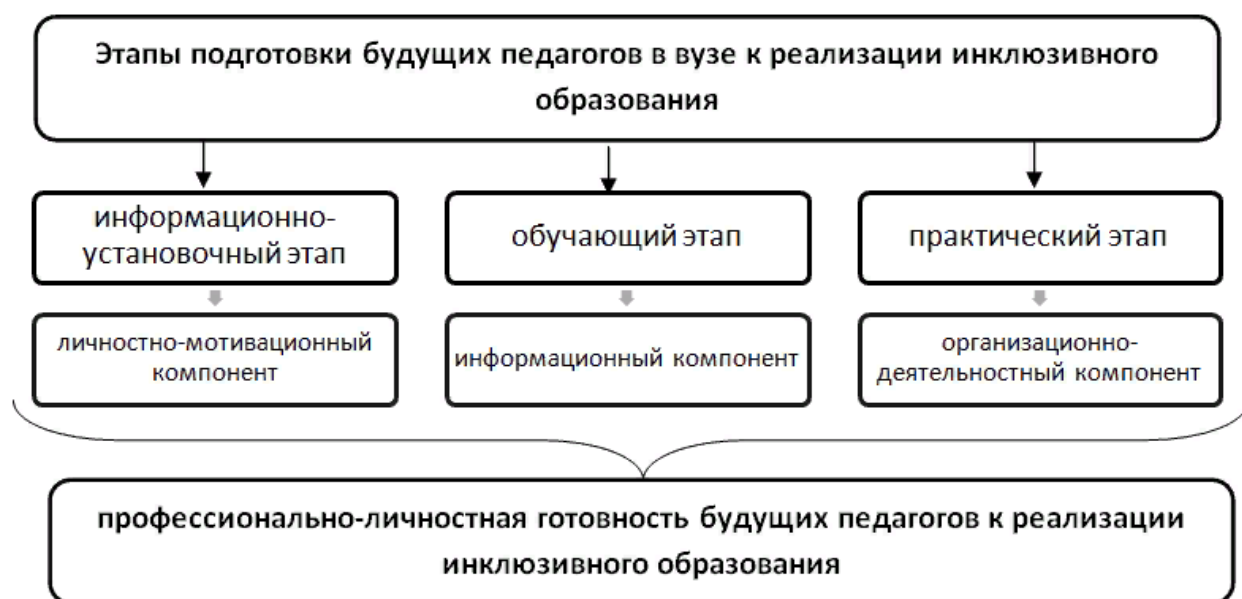


Рисунок 8 – Связь этапов подготовки будущих педагогов в вузе к реализации инклюзивного образования с компонентами профессионально-личностной готовности будущих педагогов

На третьем курсе в шестом семестре в соответствии с учебным планом студентами изучается дисциплина «Инклюзивное образование детей с ОВЗ», обладающая, по нашему мнению, богатым образовательным ресурсом для формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов. В содержании дисциплины сделан акцент на ознакомлении будущих педагогов с разными типами нарушений в развитии детей, что не совсем полно отражает требования Профессионального стандарта педагога и реалии современной инклюзивной практики. На наш взгляд содержание дисциплины должно быть переориентировано на практико-ориентированное обучение, обеспечиваемое посредством решения профессионально-педагогических задач, дающих возможность сформировать систему психолого-педагогических и методических знаний и умений (гностических, аналитических, прогностических, проектировочных, организационных, рефлексивных) необходимых для проявления профессиональной готовности к работе в условиях инклюзии.

Для решения задачи продуктивного формирования профессионально-личностной готовности студентов к работе в условиях инклюзии нами была

модернизирована методика преподавания данной дисциплины: в учебные занятия введены приемы визуализации, методы активного обучения, элементы психологического тренинга, психолого-педагогические технологии, позволяющие индивидуализировать образовательный процесс.

Рассмотрим более подробно применяемые приемы, методы и технологии.

Игровые технологии

Настольная игра «Доббль». Игра, развивающая внимательность и остроту реакции студентов, навыки общения и умение проявлять самоконтроль, позволяет отработать категориальный аппарат по дисциплине «Инклюзивное образование детей с ОВЗ». На круглых картонных карточках изображены предметы и символы, связанные с инклюзивным образованием. Картинки расположены таким образом, что на любой паре кружков присутствует один совпадающий рисунок. Суть игры заключается в том, чтобы как можно быстрее обнаружить его, назвать вслух и интерпретировать (объяснить). Примеры карточек приведены на рисунке 9.

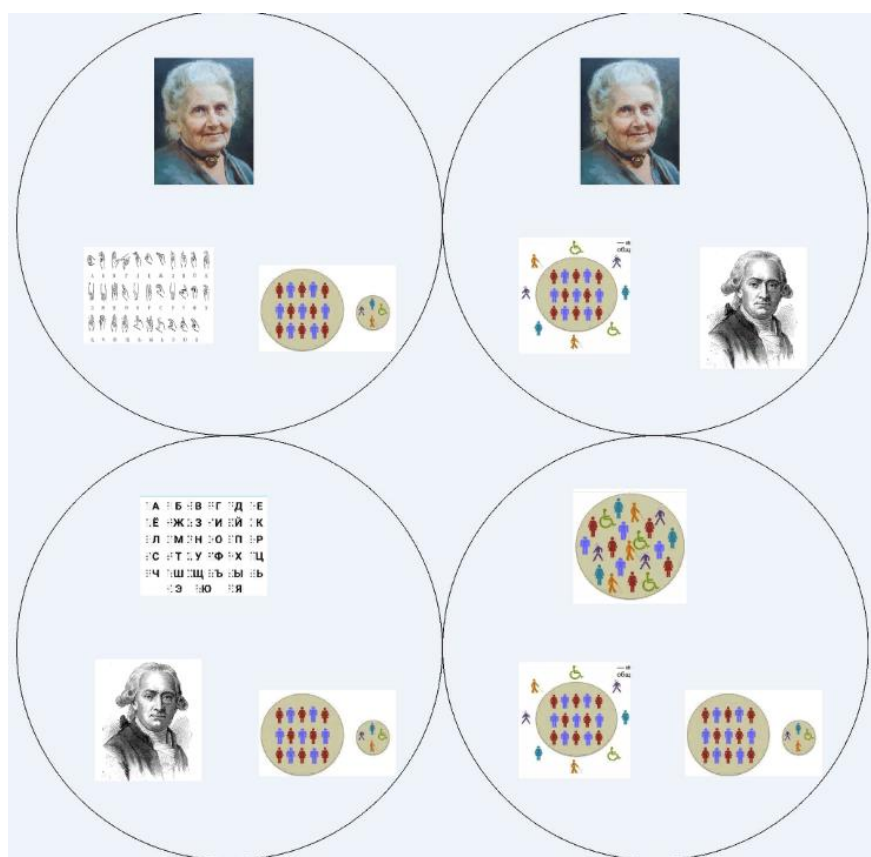


Рисунок 9 – Варианты карточек игры «Доббль»

Ролевая игра «Пресс-конференция». Цель игры состоит во включении студентов в активное изучение системы инклюзивного образования и стимулировании ценностного отношения к тенденциям ее развития.

Студенты по ролевым позициям делятся на две группы:

1) министр образования, два заместителя министра, ректор вуза, три директора школы, где реализуется инклюзивное образование, два заведующих ДООУ реализующих инклюзивную практику;

2) корреспонденты различных газет и журналов, представляющих интересы своих читателей (детей с ОВЗ, их родителей (законных представителей), педагогов, работающих в инклюзивном классе).

Все студенты изучают ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и др. документы, регламентирующие инклюзивное образование. При этом первая группа анализирует содержание с позиции интересов представляемого им учреждения образования, министерства, а вторая с позиций интересов читателей представляемого им органа печати.

Стратегия первой группы состоит в анализе вопросов представителей прессы и конструировании ответов на данные вопросы с опорой на нормативные документы (Саламанская декларация, ФЗ «Об образовании в РФ» (2012 г.), ФГОС и т.д.).

Стратегия второй группы состоит в привлечении государства и правительства к реализации инклюзии в сфере образования; продвижении образовательных приоритетов детей с ОВЗ, подталкивании к разработке адаптивных психолого-педагогических технологий, обеспечивающих каждому обучающемуся возможности достойной самореализации.

Игровое взаимодействие реализуется в формате пресс-конференции.

Технология развития критического мышления. Данная технология, через использования разнообразных приемов, таких как «Шесть шляп мышления», «Фишбоун» «Дерево идей», «Ромашка Блума», «РАФТ» и др., позволяет сформировать у будущих педагогов критическое мышление важное при реализации инклюзивного образования, внести субъектно-личностный смысл в

образовательный процесс. Приведем пример использования приема «Фишбоун» при изучении дисциплины «Инклюзивное образование детей с ОВЗ»

Прием «Фишбоун». Данный прием направлен на развитие в наглядно-содержательной форме критического мышления студентов, развитие у них навыков работы с информацией и умения ставить и решать проблемы связанные с инклюзией, установить причинно-следственных взаимосвязи. Вариант использования приема представлен на рисунке 10

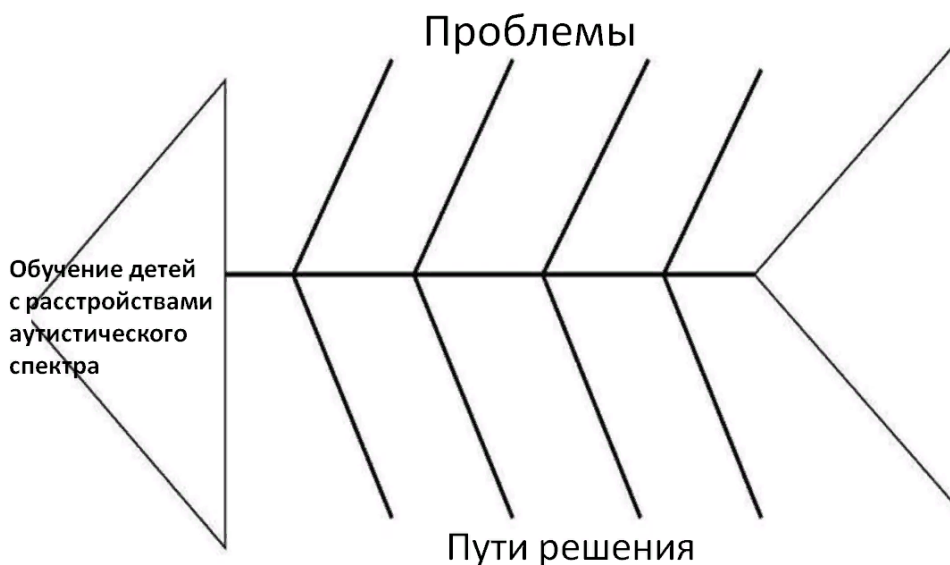


Рисунок 10 – Прием «Фишбоун»

Для отработки практических умений организации и реализации инклюзивного образования через квазимоделирование в процессе формирования профессионально-личностной готовности студентов нами использовалась Кейс-технология.

Целью кейсов выступает систематизация и отработка полученных знаний и умений. Нами практиковался следующий алгоритм работы с кейсом: 1) кейсы решались индивидуально или в группах в пределах самостоятельной работы, 2) затем обсуждались на практических занятиях, 3) сдавались в письменном виде. Приведем пример использования кейсов. Кейс «Зазеркалье» ориентирован на тренировку таких умений и навыков как взаимодействие педагога и обучающегося с ОВЗ, применение методов и приемов в работе с обучающимся

с ОВЗ. Для индивидуальной или самостоятельной работы студентам предлагается следующая кейс-ситуация: в 5 классе в школе учится девочка (инвалид с детства), которая плохо слышит (диагноз: смешанная тугоухость) и тихо, медленно говорит. В классе ее принимают частично, некоторые одноклассники игнорируют. На уроках учителя ставят ее в «особые» условия, задают более «простые задания», практически не спрашивают устно. Проанализировав ситуацию студентам необходимо ответить на ряд вопросов и выполнить следующие задания: «Объясните, какие ошибки допущены учителем при взаимодействии с обучающимся, как их исправить? Перечислите большинство вероятных ошибок и предложите варианты по их решению. Подберите оптимальные методы и приемы (в контексте данной ситуации), применяемые в работе с детьми с ОВЗ? Составьте банк методов и приемов работы с детьми с ОВЗ (диагноз: смешанная тугоухость)». Обсудив варианты решения кейса на занятии, по итогу студенты сдают письменный вариант его решения где описаны способы решения ошибок, допущенных учителями при общении с обучающимся с ОВЗ (диагноз: смешанная тугоухость) и представлен банк методов и приемов работы с ним.

Проектное направление в формировании профессионально-личностной готовности будущих педагогов реализовывалось через технологию педагогического проектирования, направленного на создание инклюзивного проекта. Студенты разрабатывали как социальные проекты, так и образовательные.

Практическое направление (практика), направленное на отработку практических умений организации и реализации инклюзивного образования реализовывалось в сотрудничестве с образовательными организациями имеющими инклюзивные классы.

После проведения формирующего этапа эмпирического исследования был проведен контрольный срез, в рамках которого применялись те же методики диагностики профессионально-личностной готовности студентов к работе в условиях инклюзии, что и на констатирующем этапе:

- «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» (Першина Н.А., Сычев О.А.);
- «Готовность к саморазвитию» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхт);
- Опросник сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева);
- Опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева);
- Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи.

Количество респондентов в экспериментальной и контрольной группах осталось без изменений: 56 человек: ЭГ – 29 респондентов, КГ – 27 респондентов. Результаты контрольного этапа исследования по вышеуказанным методикам приведены в приложении 3.

Представим обобщенные полученные данные по уровню сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования (таблица 12, рисунок 11)

Таблица 12 – Результаты диагностики уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования на контрольном этапе исследования, %

Группа	Уровни готовности		
	низкий:	достаточный:	оптимальный:
контрольная (КГ) (всего 27 чел.)	10 (37,0%)	14 (51,9%)	3 (11,1%)
экспериментальная (ЭГ) (всего 29 чел.)	4 (13,8%)	16 (55,2%)	9 (31,0%)

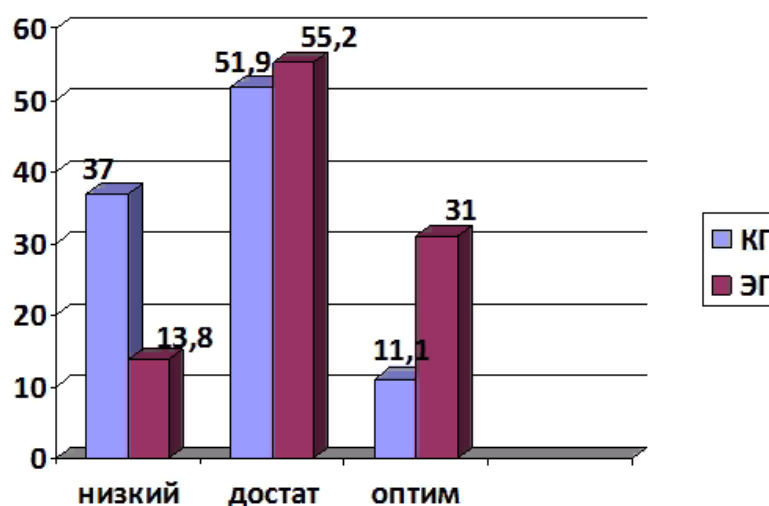


Рисунок 11 – Результаты диагностики уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования на контрольном этапе исследования, %

Обобщая результаты контрольного этапа, заполним сравнительную таблицу уровней сформированности профессионально-личностной готовности респондентов к реализации инклюзивного образования в контрольной и экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента (таблица 13, рисунок 12).

Таблица 13 – Сравнительные результаты уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в контрольной и экспериментальной группе до и после эксперимента, %

Группы	Уровни до эксп., в %			Уровни после эксп., в %		
	низкий	достаточный	оптимальный	низкий	достаточный	оптимальный
КГ (N=27)	55,6	37,0	7,4	37,0	51,9	11,1
ЭГ (N=29)	55,2	37,9	6,9	13,8	55,2	31,0

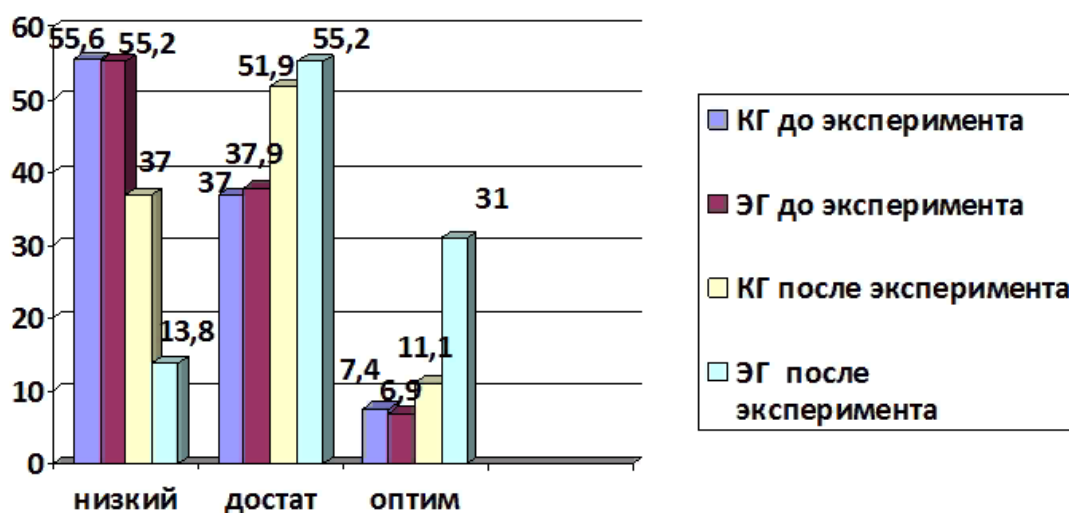


Рисунок 12 – Сравнительные результаты уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в контрольной и экспериментальной группе до и после эксперимента, %

Данные таблицы 13 и рисунка 12 наглядно демонстрируют, что уровень сформированности профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента существенно изменился: оптимальный уровень профессионально-личностной готовности показали 31,0 % респондентов ЭГ, в КГ он значительно ниже – 11,1 %. В экспериментальной группе уменьшилось количество студентов с низким уровнем профессионально-личностной готовности к инклюзивному образованию с 55,2% до 13,8%, что превышает результаты контрольной группы, там произошли изменения в диапазоне с 55,6% до 37,0%.

Проводя анализ полученных данных, следует отметить, что за счет переориентированности на практико-ориентированное обучение с использованием игровых технологий, технологии развития критического мышления, кейс-технологии после проведения эксперимента в ЭГ уровень сформированности профессионально-личностной готовности будущих

педагогов к реализации инклюзивного образования стал выше и по сравнению с исходными данными, и по сравнению с КГ.

По полученным в ходе исследования результатам, необходимо отметить, что на контрольном этапе исследования у будущих педагогов экспериментальной группы преобладает оптимальный и достаточный уровень сформированности профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования по всем трем компонентам (лично-мотивационному, информационному, операционно-деятельностному) что подтверждает эффективность разработанной модели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном обществе в последнее время все больше внимания уделяется инклюзивному образованию, дающему право и возможность получения качественного обучения и воспитания. При этом развитие инклюзивной практики обусловлено развитием профессионального самосознания и готовности педагогов к реализации этого процесса. Наиболее интенсивно формирование профессионального самосознания и готовности к реализации педагогической деятельности, в том числе в условиях инклюзии, происходит в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в ходе вузовского обучения. Поэтому очень важно использовать данный период для формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, которые сегодня учатся в вузе, а уже завтра пойдут работать в школу.

Процесс анализа литературы показал, что проблема формирования готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования актуальна и находит свое отражение в современных исследованиях.

В процессе теоретического исследования были изучены различные подходы к рассмотрению проблемы. В частности, проанализированы социально-педагогические аспекты развития инклюзивного образования, изучены проблемы готовности педагогов к работе в инклюзивной среде, уточнено понятие «профессионально-личностная готовность к реализации инклюзивного образования», выявлены и описаны структурные компоненты профессионально-личностной готовности студентов педвуза к реализации инклюзивного образования.

Профессионально-личностная готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного образования выступает как комплексное новообразование, охватывающее личностно-мотивационную, когнитивную и деятельностьную сферы субъекта и проявляющуюся в наличии совокупности знаний и представлений об особенностях обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с ними в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

В качестве основных компонентов профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования выделены и описаны личностно-мотивационный, информационный и операционно-деятельностный компоненты.

Конкретизация трактовки понятия профессионально-личностной готовности и описание ее компонентов создали предпосылки для разработки структурно-функциональной модели формирования профессионально-личностной готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, представляющую собой поэтапную совместную деятельность преподавателей вуза и студентов. Модель представлена целевым, теоретико-методологическим, содержательным, организационно-процессуальным и оценочно-результативным блоками, имеющими специфичное наполнение и обуславливающие друг друга. Основными технологиями, через которые реализуется данная модель на практике являются игровые технологии, технология развития критического мышления, кейс-технологии, технология проектного обучения.

Для определения актуального уровня профессионально-личностной готовности студентов были определены уровни, критерии и показатели исследуемого явления. Выделены три критерия: личностно-мотивационный, информационный и операционно-деятельностный для каждого из которых зафиксированы показатели, позволяющие определить уровень готовности к реализации инклюзии: низкий, достаточный, оптимальный.

На констатирующем этапе выявлено доминирование низкого уровня профессионально-личностной готовности студентов вуза к реализации инклюзивного образования, что обусловило необходимость внедрения разработанной модели.

Результаты итоговой диагностики, полученные на контрольном этапе исследования, свидетельствуют о положительной динамике в формировании профессионально-личностной готовности студентов к реализации инклюзии, что нашло выражение в повышении их личностно-мотивационной, информационной и операционно-деятельностной готовности реализовывать идеи инклюзии в своей профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что в ходе исследования поставленные задачи выполнены а выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92
2. Алёхина С.В., Шеманов А.Ю. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 218 с.
3. Андриевская Л.А. Использование контекстного обучения в высшей школе для подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Международный научный журнал «Символ науки». 2015. №11. С. 99-102.
4. Аубакирова А.А., Абиева А.Ж. Инклюзивное образование – потребность общества // НИР/S&R. 2021. №4, С. 116-119
5. Ахметова Д.З. Готовность российских педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику (концепция и реальность) // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. Часть 1. 520 с.
6. Ахулкова А.И., Самарцева Е.Г. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. №2 С. 153-158
7. Близнюк О.А. Инклюзивное образование: исторические аспекты развития // Теологический вестник Смоленской Православной Духовной Семинарии. 2017. №3-2 С. 44-50.
8. Богданова Е.В. Модель процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №1 (29).
9. Борытко Н.М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. №1. С. 11-15.

10. Возняк И.В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? // Гаудеамус. 2016. №1. С. 37-41
11. Гаврилова Е.А. Готовность будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде как педагогическая проблема // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №9 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-buduschih-pedagogov-k-rabote-v-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-srede-kak-pedagogicheskaya-problema>
12. Галасюк И.Н. Профессиональная позиция педагога в работе с особым ребенком и его семьей // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. Часть 1. 520 с.
13. Герасименко Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 6 С. 145-150.
14. Груздова О.Г. Игровое моделирование как средство развития учебно-профессиональной мотивации будущих педагогов // Материалы VI Всероссийской (национальной) научной конференции, посвященной 81-й годовщине со дня образования Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О.П. Суриной. Пенза: Пензенский государственный университет, 2020. С. 64-68
15. Денисова О.А., Леханова О.Л., Пониканорова В.Н. Концептуальные основы подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология. №3. 2012. С. 81-90.
16. Дурай-Новикова, К.М. Формирование профессиональной готовности студента к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1983. 356 с.
17. Емельянова Т.В. Компетентностный «портрет» будущего педагога инклюзивного образования // Вестник гуманитарного института ТГУ. 2014. №1 (15). С. 13-17.

18. Жаворонкова Л. В. Многоуровневое управление развитием региональной системы. Инклюзивного образования автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.. Ярославль, 2022. 23 с.
19. Зарубежные и российские исследования в сфере инклюзивного образования / под ред. Рыскиной В.Л., Самсоновой Е.В. Москва: Форум, 2012. 180 с.
20. Зимнухова, Т.Ю., Кожекина Т.В., Кондратьева В.В. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности // Научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика. 2011. № 4. С. 22-28.
21. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006. № 8. С. 20-26.
22. Кожекина Т.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивной практики // Научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика. 2013. № 6. С. 52-56.
23. Козырева О.А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию // Сибирский вестник специального образования. 2017. №1(19). С. 31-34
24. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение правительства РФ от 24.06.2022 г. №1688-р [Электронный ресурс] // Правительство России. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (дата обращения: 19.09.2022).
25. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5. С. 116-120

26. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2015. 319 с.
27. Кузьмина О.С. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Обзор педагогических исследований // МНИЖ. 2016. №4-3 (46). С. 71-74
28. Курмышева Л. К. Инклюзивное образование: зарубежный опыт // Сибирский педагогический журнал. 2012. №9. С. 221-224
29. Курносова С.А., Овчинникова С.А., Петрова Ю.В. Маркеры инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса // Гуманитарные науки. 2018. № 2. С. 85-89
30. Малофеев Н. Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра (Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке) / Н. Н. Малофеев. Москва: Ин-т коррекц. педагогики, 2007. 145 с.
31. Малофеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. №190. С. 8-15
32. Мара Э.А., Губарьков С.В. Особенности применения инновационных методов обучения в вузе // Новая наука: от идеи к результату: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (Сургут, 22.01.2017). Стерлитамак: АМИ, 2017. №12. С. 59-61.
33. Модельная программа методической подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования школьников : методические рекомендации / Т. А. Бондаренко, О. А. Козырева, Е. С. Любимова [и др.] ; под редакцией И. А. Рудневой. Москва : Ай Пи Ар Медиа, 2023. 77 с.
34. Назарова Н.М., Яковлева И.М., Гесейнова А.А., Богданова Т.М. Педагогика инклюзивного образования. Москва: ИНФРА-М, 2022, 335 с.
35. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. М.: «ОНИКС», 2004. 896 с.

- 36.Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: аналитический обзор / под ред. Г. А. Бордовского. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2007. 83 с.
- 37.Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации : методическое пособие / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2022. 77 с.
- 38.Писаренко В.И. Моделирование в современной педагогике // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-sovremennoy-pedagogike> (дата обращения: 04.09.2022)
- 39.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.
- 40.Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников : монография / И.А. Руднева [и др.]. Саратов : Вузовское образование, 2022. 140 с.
- 41.Покрина О.В. Актуальные проблемы подготовки кадровых ресурсов в реализации инклюзивного образовании // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сборник научно-метод. материалов; под ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В.Поликашевой М.: Издательство «Спутник+», 2015. С. 33-36.
- 42.Пониканорова В.Н. Система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина: Научный журнал. 2014. №31. С. 16-26.

43. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриат) URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>
44. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» URL: <http://base.garant.ru/70535556/>.
45. Приказчикова О.С. Теоретические подходы к феномену «готовность» в современной науке // Вестник ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2022. №2. С. 147-159
46. Пронина Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла // Молодой ученый. 2014. №7. С. 287-289.
47. Рыбакова Н.Н., Осадчук О.Л. Формирование у будущих педагогов профессионального обучения готовности к осуществлению инклюзивного образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. №3. С. 90-102
48. Самарцева Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 2012. 25с.
49. Сафонова, Н. А. Особенности эмоциональной устойчивости педагогов в инклюзивном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 211-215. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95086.htm>.
50. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Изд. Центр «Академия», 2007. 576 с.

- 51.Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
- 52.Тахохов Б.А. Об инклюзивной компетентности педагога // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2018. № 1. С. 101-105
- 53.Тесленко О.В., Артамонова Е.И. Формирование профессионализма педагога: компетентностный подход // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. С. 166-183.
- 54.Уроки по пониманию инвалидности в школе: пособие для учителя / сост.: Т.Н. Седовина [и др.]. Архангельск: Лоция, 2016. 128 с.
- 55.Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" // Консультант плюс. 2012. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>.
- 56.Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 23 с.
- 57.Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2015. 390 с.
- 58.Хомутова М.Н. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: проблемы управления и технологии реализации: сборник материалов II педагогических чтений им. первого министра общего и профессионального образования Свердловской области Валерия Вениаминовича Нестерова. Екатеринбург: СОПК, 2013. Часть 3. С. 8-12.
- 59.Черкасова С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы

- Международной научно-практической конференции; ред.кол.: С.В. Алехина [и др.]. М.: МГППУ, 2011. С. 223-225.
60. Шмидт В.Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании: учебно-методическое пособие. М.: МВШСЭН, 2006. 191 с.
61. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2011. 175 с.
62. Эверт Н.А. Сопровождающая диагностика в оценке компетентностного развития студента-практиканта (бакалавра, магистра): учебное пособие. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2013. 196 с.
63. Юрченко Ю.В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // Казанский педагогический журнал. 2020. №3
64. Яковлева И.М., Яковлев С.В. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2021. №2 (62). С. 170-181
65. Ясвин В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум. Москва, 2020. 142 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методики, применяемые в исследовании

Опросник «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» (Першина Н.А., Сычев О.А.)

Инструкция: оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны с приведенными ниже суждениями об отношении к инклюзивному образованию. Старайтесь не прибегать слишком часто к промежуточным, неопределенным ответам, типа «не знаю».

- 5 – если Вы полностью согласны;
- 4 – скорее согласны;
- 3 – если не знаете, как ответить;
- 2 – скорее не согласны;
- 1 – полностью не согласны.

Текст опросника

1. Инклюзивное образование – это очень полезная и необходимая вещь.
2. В цивилизованном обществе все дети должны иметь возможность учиться в общеобразовательных учреждениях.
3. Это несправедливо, лишать детей с физическими недостатками возможности посещать массовую школу.
4. Думаю, что организация инклюзивного образования – полезное и важное для общества дело.
5. Я не вижу плюсов инклюзивного образования.
6. Это полезно не только ребенку с ОВЗ, но и обычным детям, т.к. воспитывает милосердие, сострадание, толерантность.
7. Дети с ОВЗ своим пассивным трудом могут быть полезны обществу.
8. Видя успехи детей с ОВЗ, у их нормально развивающихся сверстников будет исчезать неуверенность в завтрашнем дне.

9. Мне трудно видеть детей с физическими отклонениями.
10. В присутствии людей с физическими отклонениями я не могу избавиться от неприятных чувств.
11. Жалость и сочувствие к детям с ОВЗ мешают мне нормально общаться с ними.
12. Дети с ОВЗ вызывают положительные эмоции, дети как дети.
13. Дети с ОВЗ вызывают восхищение, их уверенность в жизни дает уверенность здоровым, что все по плечу.
14. Дети с ОВЗ вызывают отвращение, я себя плохо чувствую в компании с ребенком ОВЗ.
15. Трудно организовать обучение детей с разными возможностями в одном классе.
16. Я боюсь, что другие дети не будут принимать ребенка с ограниченными возможностями.
17. Я боюсь, что не смогу нормально обучать других детей при наличии в классе ребенка с ОВЗ.
18. Боюсь, что родители других детей не поймут, если в классе появится ребенок с ОВЗ.
19. Оплата труда за работу с классом, в который включены дети с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья, не достаточная.
20. Не вижу барьеров, если захотеть, все можно преодолеть.
21. Я не стал бы принимать в свой класс детей с ОВЗ, если бы не руководство.
22. Если я бы занимался комплектованием классов, то постарался бы в класс подбирать детей с равными возможностями.
23. Обучение детей с ОВЗ – трудное дело, но благодарное.
24. Я вижу смысл своей деятельности, когда у детей с ОВЗ появляются успехи в учебе.
25. Меня вдохновляет к работе, если я вижу успехи детей с ОВЗ.
26. Я не понимаю, зачем и кому нужно инклюзивное образование.

27. На работу с детьми с ОВЗ меня может мотивировать достойная оплата труда.

28. Я положительно отношусь к внедрению инклюзивного образования, так как понимаю проблему инвалидности.

29. Моя активная социальная позиция требует принятия всего инновационного, в том числе и инклюзии.

30. Я чувствую, что полностью готов к обучению детей с ОВЗ.

31. Мне кажется, что я не вполне готов к работе с детьми с ОВЗ.

32. Меня не пугает необходимость работать с детьми, имеющими физические недостатки.

33. Прежде чем работать с детьми с ОВЗ в массовой школе, необходимо создать для этого соответствующие условия.

34. Инклюзивное образование – это новое явление, так что требуется время для его понимания и осмысления.

35. Мне кажется, что я не готов к работе с детьми с ОВЗ.

36. У меня уже был успешный опыт работы с детьми с ОВЗ.

37. Думаю, что обладаю всеми необходимыми качествами для успешной работы с детьми с ОВЗ.

38. Инклюзивное образование – это трудная работа, требующая много усилий.

39. В работе с детьми с ОВЗ я не вижу результатов своей деятельности.

40. Школа готова принять всех, но не все учащиеся готовы учиться рядом с детьми ОВЗ.

41. Я готов психологически к работе с детьми с ОВЗ, но может не хватить профессионализма.

42. Мне плохо удастся спланировать урок, если в классе есть дети с разными возможностями.

43. Я недостаточно владею приемами работы с детьми с ОВЗ.

44. Мне недостаточно знакома методика работы с детьми с разными типами отклонений в развитии.

45. Я знаю только, как работать с нормально развивающимися воспитанниками.

46. Нужны специальные методики и программы посильные для особенных детей.

47. Прежде чем организовывать инклюзивное образование, нужно повысить методическую компетентность.

48. Я хорошо ориентируюсь в современных нормативно-правовых документах регламентирующих организацию инклюзивного образования.

49. Я могу ответить на вопросы родителей ребенка с ОВЗ по поводу их прав.

50. Я знаю свои права и обязанности в рамках реализации инклюзивного образования.

51. К сожалению, в настоящее время нет достаточно четкой нормативноправовой базы для организации инклюзивного образования.

52. В России недостаточно нормативных документов, регулирующих обучение ребенка с ОВЗ.

53. Министерство должно доработать нормативно-правовую базу, регулирующую организацию обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях.

54. Моих знаний дефектологии достаточно, чтобы работать с детьми с ОВЗ. 71

55. Меня не пугает необходимость расширять мои знания в области психологии и дефектологии для обучения детей с ОВЗ.

56. Я недостаточно хорошо разбираюсь в психологических особенностях детей с ОВЗ, чтобы успешно работать с ними.

57. Мне все по плечу, поможет многолетний опыт.

58. Знания имеются, хватило бы душевных сил.

59. Работа с детьми с ОВЗ ничем не отличается от работы с нормально развивающимися детьми.

60. Инклюзивное образование способствует адаптации и интеграции в общество детей с ОВЗ.

Обработка результатов

Данная методика позволяет выявить уровень психологической готовности к инклюзивному образованию, а также отдельные факторы, определяющие данную готовность.

Для выявления факторов в соответствии с ключом, приведенным в таблице А.1, подсчитайте баллы по каждой из шкал.

Для выявления уровня психологической готовности к инклюзивному образованию шкалы (F2 Осторожность и скептицизм, F3 Барьеры, F4 Неуверенность, некомпетентность) перекодированы в обратные значения (таблица А.2). Звездочкой (*) отмечены пункты, требующие перекодирования: 1=5; 2=4; 3=3; 4=2; 5=1. Перекодировать ответ также можно с помощью операции 6-х, где х – это исходная оценка, требующая перекодирования. Затем подсчитайте баллы по каждой из шкал. Сумма баллов по всем шкалам отражает уровень психологической готовности к инклюзивному образованию. При этом интерпретация уровней осуществляется в соответствии со следующими нормами:

19-38 баллов – низкий уровень

43-71 балл – средний уровень

76-95 баллов – высокий уровень

Ключи

Таблица А.1 – Ключ для выявления факторов, определяющие психологическую готовность

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
F1 Понимание значимости инклюзии (Вопросы: 1, 2, 3, 6)	4-8 баллов	9-15 баллов	16-20 баллов
F2 Осторожность и скептицизм (Вопросы: 34, 38, 46,	4-8 баллов	9-15 баллов 1	16-20 баллов

47)			
F3 Барьеры (Вопросы: 16, 17, 18, 21)	4-8 баллов	9-15 баллов	16-20 баллов
F4 Неуверенность, некомпетентность (Вопросы: 31, 43, 45, 56)	4-8 баллов	9-15 баллов 1	16-20 баллов
F5 Осмысленность (личный смысл) (Вопросы: 23, 24, 25)	3-6 баллов	7-11 баллов 1	12-15 баллов

Таблица А.2 – Ключ для выявления уровня психологической готовности

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
F1 Понимание значимости инклюзии (Вопросы: 1, 2, 3, 6)	4-8 баллов	9-15 баллов	16-20 баллов
F2 Открытость и доверие (Вопросы: 34*, 38*, 46*, 47*)	4-8 баллов	9-15 баллов	16-20 баллов
F3 Принятие (Вопросы: 16*, 17*, 18*, 21*)	4-8 баллов	9-15 баллов	16-20 баллов
F4 Уверенность, компетентность (Вопросы: 31*, 43*, 45*, 56*)	4-8 баллов	9-15 баллов	16-20 баллов
F5 Осмысленность (личный смысл) (Вопросы: 23, 24, 25)	3-6 баллов	7-11 баллов	12-15 баллов

Интерпретация уровней по шкалам

F1 Понимание значимости инклюзии

Если Вы набрали 16-20 баллов, то у Вас высокий уровень понимания значимости инклюзии.

Если Вы набрали 9-15 баллов, то у Вас средний уровень понимания значимости инклюзии.

Если Вы набрали 4-8 баллов, то у Вас низкий уровень понимания значимости инклюзии.

F2 Осторожность и скептицизм

Если Вы набрали 16-20 баллов, то у Вас высокий уровень осторожности и скептицизма по отношению к организации инклюзивной формы образования.

Если Вы набрали 9-15 баллов, то у Вас средний уровень осторожности и скептицизма по отношению к организации инклюзивной формы образования.

Если Вы набрали 4-8 баллов, то у Вас низкий уровень осторожности и скептицизма по отношению к организации инклюзивной формы образования.

F3 Барьеры

Если Вы набрали 16-20 баллов, то у Вас высокий уровень наличия барьеров по отношению к организации инклюзивной формы образования.

Если Вы набрали 9-15 баллов, то у Вас средний уровень наличия барьеров по отношению к организации инклюзивной формы образования.

Если Вы набрали 4-8 баллов, то у Вас низкий уровень наличия барьеров по отношению к организации инклюзивной формы образования.

F4 Неуверенность, некомпетентность

Если Вы набрали 16-20 баллов, то у Вас высокий уровень неуверенности (некомпетентности) в своих силах для организации инклюзивной формы образования.

Если Вы набрали 9-15 баллов, то у Вас средний уровень неуверенности (некомпетентности) в своих силах для организации инклюзивной формы образования.

Если Вы набрали 4-8 баллов, то у Вас низкий уровень неуверенности (некомпетентности) в своих силах для организации инклюзивной формы образования.

F5 Осмысленность (личный смысл)

Если Вы набрали 12-15 баллов, то Вы достаточно серьезно (на высоком уровне) вкладываете личностный смысл в организацию инклюзивной формы образования.

Если Вы набрали 7-11 баллов, то Вы недостаточно (на среднем уровне) вкладываете личностный смысл в организацию инклюзивной формы образования.

Если Вы набрали 3-6 баллов, то Вы абсолютно (на низком уровне) не вкладываете личностный смысл в организацию инклюзивной формы образования.

Интерпретация уровней психологической готовности к инклюзивному образованию

Низкий уровень(19-38 баллов) – педагог не готов к работе с учащимся с ОВЗ ни психологически, ни профессионально. У педагога наблюдается сопротивление при реализации инклюзивного образования. Он не разделяет ценностей инклюзивного образования. Не готов обеспечить необходимые условия для организации обучения детей с ОВЗ. У него нет желания осваивать новые формы и методы работы, проявлять гибкость, использовать в учебном процессе индивидуальный и дифференцированный подходы, участвовать в создании специальных условий образования для обучающихся с ОВЗ.

Средний уровень(43-71 балл) – у педагога имеются ограниченные знания в области инклюзивного образования, недостаточно знаний о формах и методах работы с детьми с нарушениями в развитии. Педагог психологически может быть не готов к работе с детьми с ОВЗ. Недостаточно уверен в своих умениях и навыках по организации совместного образования детей возрастной нормы и детей с ОВЗ, хотя готов к освоению новых педагогических технологий для обеспечения условий организации инклюзивного образования.

Высокий уровень (76-95 баллов) – у педагога имеются необходимые знания для организации инклюзивного образования, а также знания об индивидуальных особенностях и образовательных потребностях детей с ОВЗ. Педагог принимает ценности инклюзивного образования, имеет положительное отношение как с самим детям с ОВЗ, так и к необходимости организации инклюзивного образования. Педагог умеет отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, владеет педагогическими

технологиями для обеспечения условий организации инклюзивного образования. Педагог готов к сотрудничеству и взаимодействию со всеми участниками образовательных отношений.

**Опросник сформированности знаний в области
реализации инклюзивного образования
(Е.С. Слюсарева)**

Уважаемые будущие педагоги!

Мы рады узнать Ваше мнение по ряду вопросов.

Ваши ответы позволят нам оптимизировать процесс вашей подготовки.

Оцените представленные ниже утверждения по 3-балльной шкале:

- 1 – низкий уровень сформированности знаний;
- 2 – удовлетворительный уровень сформированности знаний;
- 3 – высокий уровень сформированности знаний.

Утверждения Опросника сформированности знаний в области инклюзивного образования представлен в таблице А.3.

Для оценки итогового уровня сформированности теоретического компонента готовности используется шкала интервального значения, в соответствии с которой:

- 18–30 баллов – низкий уровень,
- 31–42 – средний уровень,
- 43–54 баллов – высокий уровень.

Таблица А.3 – Утверждения Опросника сформированности знаний в области инклюзивного образования

№ п/п	Знания и способности	Балл
1.	Знание основ психодиагностики и основных признаков отклонений в развитии детей	
2.	Знание и понимание, что такое инклюзивное образование и чем оно отличается от других форм образования	

3.	Знание основных нормативных документов в области инклюзивного образования (законы РФ, стандарты, СанПиН и т. д.)
4.	Знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ
5.	Знание специальных методик преподавания детям с ОВЗ
6.	Представление о специальных технических средствах для детей с ОВЗ
7.	Знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием
8.	Знание особенностей организации взаимодействия учащихся в инклюзивном классе
9.	Знание технологий организации работы с родителями (консультирование, групповые занятия и т. п.)
10.	Знание особых образовательных потребностей следующих категорий детей:
	1) знание ООП детей с умственной отсталостью;
	2) знание ООП детей с задержкой психического развития;
	3) знание ООП детей с нарушением слуха;
	4) знание ООП детей с нарушением зрения;
	5) знание ООП детей с нарушениями речи;
	6) знание ООП детей с нарушением опорно-двигательного аппарата;
	7) знание ООП детей с расстройствами аутистического спектра
11.	Знание основных положений Федерального государственного образовательного стандарта общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
12.	Знание основных положений Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
	Итого:

**Опросник сформированности умений в области
реализации инклюзивного образования
(Е.С. Слюсарева)**

Уважаемые будущие педагоги!

Мы рады узнать Ваше мнение по ряду вопросов.

Ваши ответы позволят нам оптимизировать процесс вашей подготовки.

Оцените сформированность Ваших умений в области реализации инклюзивного образования (см. таблицу А.4):

- 1 – низкий уровень сформированности умения;
- 2 – удовлетворительный уровень сформированности умения;
- 3 – высокий уровень сформированности умения.

Таблица А.4 – Утверждения Опросника сформированности умений в области инклюзивного образования

№ п/п	Виды умений	Балл
	Аналитические и прогностические умения:	
1.1.	Анализировать и оценивать уровень развития ребенка, выявлять существующие проблемы, их причины, условия и характер их возникновения	
1.2.	Использовать знания при решении конкретной методической проблемы	
1.3.	Анализировать конкретные ситуации, оценивать и учитывать их при организации взаимодействия с детьми с ООП	
1.4.	На основе анализа достигнутых результатов выдвигать и обосновывать прогноз психического развития ребенка и соответствующий ему образовательный маршрут	
	Итого:	
2.	Проектировочные умения	
2.1.	Проектировать результаты урока в инклюзивном классе, планировать пути осуществления педагогических воздействий	
2.2.	Выделять и четко формулировать задачи урока, определять условия их решения	
2.3.	Моделировать деятельность и выбирать методы, средства и организационные формы инклюзивного урока	
2.4.	Проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием	
	Итого:	
3.	Организаторские умения	
3.1	Управлять поведением и активностью детей в инклюзивном классе, используя различные формы, методы и приемы	
3.2	Быстро принимать решения в нестандартных ситуациях и находить оптимальные средства психолого-педагогического воздействия	
3.3	Организовывать диалоговое взаимодействие, создавать условия, позволяющие ребенку с ОВЗ выступить в разных позициях	
3.4.	Четко, лаконично и доступно излагать детям задания, требования, правила, учитывая уровень психического развития ребенка (с нарушением зрения, слуха и т. д.)	

3.5.	Создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства
3.6.	Использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей
	Итого:
4.	Коммуникативные умения
4.1.	Устанавливать взаимодействие с детьми в соответствии с их возрастными, индивидуальными особенностями
4.2.	Применять различные способы педагогического взаимодействия в работе с родителями детей с нормальным развитием и детей с ООП
4.3.	Умение располагать к себе, при необходимости перестраивать взаимоотношения, находить индивидуальный подход к ребенку
4.4.	Адекватно воспринимать и интерпретировать сигналы детей, получаемые в ходе совместной деятельности
4.5.	Определять по внешним проявлениям и поступкам детей изменение их психического состояния (истощение, утомляемость и т.п.)
4.6.	Эффективно взаимодействовать с другими специалистами в решении вопросов инклюзивного образования детей с ООП
4.7.	Создавать благоприятную и психологически комфортную социальную среду с привлечением родителей и членов семьи всех детей
	Итого:
5.	Рефлексивные умения
5.1.	Анализировать свои профессиональные действия с точки зрения их соответствия цели
5.2.	Выделять сравнительную эффективность применяемых средств и методов работы с разными категориями детей
5.3.	Анализировать достижения и недостатки в работе с детьми и пути их устранения
5.4.	Анализировать уровень собственной профессиональной готовности и осуществлять профессиональное самооб-разование по вопросам обучения, воспитания и развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды
	Итого:
6.	Умения и трудовые действия, предусмотренные Профессиональным стандартом педагога
6.1.	Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании
6.2.	Выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития

6.3.	Осваивать и применять психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся (с особыми образовательными потребностями)
6.4.	Понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т. д.)
	Итого:
7.	Умения, связанные с разработкой и реализацией АООП НОО (адаптированной основной общеобразовательной программы) и ИООП (индивидуальной программы образования)
7.1.	Способность к построению и корректировке индивидуальной программы образования детей с ООП
7.2.	Способность к построению и реализации адаптированной общеобразовательной программы для разных категорий детей с ООП
	Итого:
	Общий балл:

Для оценки итогового уровня сформированности практического компонента готовности используется шкала интервального значения, в соответствии с которой:

31–51 баллов – низкий уровень,

52–72 – средний уровень,

73–93 баллов – высокий уровень.

Таблицы результатов оценки уровня профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования по каждому студенту экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего этапа исследования

Таблица Б.1 – Оценка уровня сформированности профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования по каждому студенту контрольной группы на констатирующем этапе исследования

№ респонд ента	Личностно- мотивационный		Информаци онный	Операционно- деятельностный		Уровен ь готовн ости
	«Психологи ческая готовность к инклюзивно му образовани ю» (Першина Н.А., Сычев О.А.)	«Готовно сть к саморазви тию» Т.А. Рата нова, Н.Ф. Шляхт	Опросник сформирован ности знаний в области реализации инклюзивног о образования (Е.С. Слюсарева)	Опросник сформирова нности умений в области реализации инклюзивно го образования (Е.С. Слюсарева)	Методика оценки способности педагогов решать профессион альные задачи	
1	н	н	н	н	н	н
2	в	в	с	в	с	ОП
3	н	н	н	н	н	н
4	в	в	в	в	с	ОП
5	н	н	н	н	н	н
6	н	н	н	н	н	н
7	н	н	н	н	н	н
8	с	в	с	с	с	Д
9	н	с	н	н	н	н
10	н	с	н	н	н	н

11	н	с	н	н	н	н
12	с	с	н	н	н	н
13	с	с	с	с	с	д
14	с	с	н	н	н	н
15	с	с	н	н	н	н
16	с	с	в	с	н	д
17	с	с	с	с	с	д
18	с	с	с	с	с	д
19	с	с	с	с	с	д
20	н	н	н	н	н	н
21	с	с	с	с	с	д
22	в	с	н	с	с	д
23	н	н	н	н	н	н
24	в	в	с	с	с	д
25	в	в	с	с	с	д
26	с	с	н	н	н	н
27	н	н	н	н	н	н

Таблица Б.2 – Оценка уровня сформированности профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования по каждому студенту экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования

№ респонд ента	Личностно- мотивационный		Информаци онный	Операционно- деятельностный		Уровен ь готовн ости
	«Психологи ческая готовность к инклюзивно му образовани ю» (Першина Н.А., Сычев О.А.)	«Готовно сть к саморазви тию» Т.А. Рата нова, Н.Ф. Шляхт	Опросник сформирован ности знаний в области реализации инклюзивног о образования (Е.С. Слюсарева)	Опросник сформирова нности умений в области реализации инклюзивно го образования (Е.С. Слюсарева)	Методика оценки способности педагогов решать профессион альные задачи	

1	с	с	н	н	н	н
2	с	с	с	с	с	д
3	н	н	н	н	н	н
4	с	с	с	с	с	д
5	н	н	н	н	н	н
6	н	н	н	н	н	н
7	в	в	с	с	с	д
8	н	н	н	н	н	н
9	с	в	н	с	с	д
10	н	с	н	н	н	н
11	н	н	н	н	н	н
12	с	с	н	н	н	н
13	с	с	н	н	н	н
14	в	в	в	в	с	оп
15	с	с	н	н	н	н
16	с	с	н	н	н	н
17	с	в	в	с	н	д
18	в	в	с	с	с	д
19	н	н	н	н	н	н
20	с	с	с	с	с	д
21	с	с	с	с	с	д
22	н	н	н	н	н	н
23	с	с	с	с	с	д
24	н	н	н	н	н	н
25	в	с	с	с	с	д
26	н	с	н	н	н	н
27	н	н	н	н	н	н
28	с	с	с	с	с	д
29	в	в	с	в	в	оп

Таблица Б.3 – Оценка уровня сформированности профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования по каждому студенту контрольной группы на контрольном этапе исследования

№ респонд ента	Личностно- мотивационный		Информаци онный	Операционно- деятельностный		Уровен ь готовн ости
	«Психологи ческая готовность к инклюзивно му образовани ю» (Першина Н.А., Сычев О.А.)	«Готовно сть к саморазви тию» Т.А. Рата нова, Н.Ф. Шляхт	Опросник сформирован ности знаний в области реализации инклюзивног о образования (Е.С. Слюсарева)	Опросник сформирова нности умений в области реализации инклюзивно го образования (Е.С. Слюсарева)	Методика оценки способности педагогов решать профессион альные задачи	
1	Н	Н	С	Н	Н	Н
2	В	В	С	В	В	ОП
3	С	Н	Н	Н	Н	Н
4	В	В	В	В	С	ОП
5	С	С	Н	Н	Н	Н
6	Н	Н	Н	Н	Н	Н
7	Н	С	С	Н	Н	Н
8	С	В	С	С	С	Д
9	Н	С	Н	Н	Н	Н
10	Н	С	Н	Н	Н	Н
11	С	С	С	С	С	Д
12	С	С	С	С	С	Д
13	В	С	С	С	В	Д
14	С	В	С	С	С	Д
15	В	С	С	С	С	Д
16	В	С	В	С	С	Д
17	В	С	В	С	С	Д
18	С	С	В	В	С	Д

19	В	С	В	С	С	Д
20	С	С	В	С	В	Д
21	В	В	С	С	С	Д
22	Н	Н	Н	Н	С	Н
23	С	Н	С	С	Н	Н
24	В	В	С	С	С	Д
25	В	В	С	С	С	ОП
26	В	С	С	С	Н	Д
27	Н	С	Н	Н	Н	Н

Таблица Б.4 – Оценка уровня сформированности профессионально-личностной готовности к реализации инклюзивного образования по каждому студенту экспериментальной группы на контрольном этапе исследования

№ респонд ента	Личностно- мотивационный		Информаци онный	Операционно- деятельностный		Уровен ь готовн ости
	«Психологи ческая готовность к инклюзивно му образовани ю» (Першина Н.А., Сычев О.А.)	«Готовно сть к саморазви тию» Т.А. Рата нова, Н.Ф. Шляхт	Опросник сформирован ности знаний в области реализации инклюзивног о образования (Е.С. Слюсарева)	Опросник сформирова нности умений в области реализации инклюзивно го образования (Е.С. Слюсарева)	Методика оценки способности педагогов решать профессион альные задачи	
1	В	В	С	С	Н	Д
2	С	С	В	В	С	Д
3	С	Н	С	С	Н	Н
4	В	В	С	В	В	ОП
5	В	С	С	С	С	Д
6	С	С	С	С	С	Д
7	В	В	В	С	В	ОП
8	С	В	В	С	С	Д

9	В	В	В	С	В	ОП
10	С	В	С	С	С	Д
11	С	В	С	С	С	Д
12	В	В	С	С	С	Д
13	В	В	С	С	С	Д
14	В	В	В	В	В	ОП
15	В	С	В	С	С	Д
16	В	В	С	С	С	Д
17	В	В	В	С	Н	Д
18	В	В	В	В	С	ОП
19	С	С	С	С	С	Д
20	В	С	В	С	С	Д
21	В	С	В	С	В	ОП
22	С	С	С	Н	Н	Н
23	В	С	В	В	С	ОП
24	Н	С	Н	Н	С	Н
25	В	В	В	В	В	ОП
26	С	В	В	С	С	Д
27	С	Н	С	С	Н	Н
28	С	С	В	В	С	Д
29	В	В	В	В	В	ОП