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

«Формирование инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза»

Студент Груздова Ольга Геннадьевна
(подпись, дата) (фио полностью)

Научный руководитель Щербакова Н.Е.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр Груздова О.Г.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Рецензент
д.п.н., доцент, директор Зареченского технологического института – филиала ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» Разуваев С.Г.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 23.01.23 № 8)

Заведующий выпускающей кафедрой Лыгина М.А.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой 5/отл. (протокол заседания ГЭК от 27.02.23 № 4)

Секретарь ГЭК Назарова О.М.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Пенза, 2023 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

Глава 1 Теоретические основы формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза 11

1. 1 Современные подходы к трактовке понятия «инклюзивная компетентность» 11

1.2 Содержание и структура инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза – будущих учителей 19

1.3 Информационно-образовательная среда вуза как условие формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза 25

1.4 Модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки 31

Глава 2 Опытно-экспериментальная работа по формированию инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза 42

2.1 Описание и анализ констатирующего эксперимента по выявлению сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза 42

2.2 Анализ опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза 51

Заключение 67

Список использованных источников 70

Приложение 78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Инновационным процессом, реализующимся в системе российского образования и позволяющим осуществлять обучение, воспитание и развитие всех без исключения категорий детей является инклюзивное образование. Сегодня инклюзия выступает мощным трендом способным изменить образовательную среду, отношение к ребенку, а также в целом общественное пространство России.

В августе 2021 года Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) был проведен опрос среди населения, который показал, что 59% респондентов не слышали термин «инклюзивное образование», при этом положительное мнение к идее инклюзивного обучения выразили 66%, а 13% продемонстрировали отрицательную позицию. Также совместный мониторинг Всероссийского общества инвалидов и «Единой России», проведенный в 2020 году показал полную готовность только 8% российских школ к реализации инклюзивного образования.

Право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из признаков, закреплено в современном российском законодательстве, в частности в законе "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (Статья 3).

Господствующий в течение многих лет медицинский подход был ориентирован на реализацию процесса обучения детей с ОВЗ в системе специальных образовательных организаций, что не способствовало реализации выше указанного права на получение образования без дискриминации. В такой системе ребенок становился проблемой, которую надо решать. Иначе решается проблема с позиции социального подхода, где реализация инклюзии в педагогике рассматривает саму существующую систему образования с ее негибкими программами как проблему, в которой отсутствует должная и необходимая поддержка ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Принцип инклюзивного образования был провозглашен в 1994 году в рамках проведения Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями. С тех пор образование начинает ориентироваться на инклюзию, создавая условия для активного включения детей с особенностями в учебно-воспитательный процесс обычной школы. Реализация инклюзивного образования помогает бороться со стигматизацией, учит детей нормотипичных и детей с ОВЗ коммуницировать друг с другом, продуктивно взаимодействовать, реализует возможность детей с особенностями учиться, не расставаясь с семьей. Таким образом, можно сказать, что ориентация образования в сторону инклюзии способствует созданию комфортной образовательной среды для всех обучающихся.

При построении инклюзивного образования необходимо учитывать ряд факторов, определяющих готовность и успех школы к реализации инклюзии, важнейшим из которых выступает квалификация педагогов. Это обусловлено рядом причин: во-первых, расширяются функциональные обязанности педагогов; во-вторых, повышаются требования к уровню профессиональной компетентности педагогов, которые должны быть готовы к реализации обучения для всех детей, вне зависимости от их способностей, особенностей, ограниченных возможностей и особых потребностей. Расширенный диапазон требований к педагогическим работникам, в том числе в области воспитания и обучения детей с особыми возможностями здоровья зафиксирован в Профессиональном стандарте педагога (2013). В соответствии с данным нормативным документом педагоги должны знать особенности психофизического развития детей с различными видами нарушений, специальные условия и подходы в их обучении, владеть способами адаптации учебного материала с учетом восприятия детей с ОВЗ и обучающихся с нормативным развитием, уметь управлять их взаимодействием в образовательном процессе, совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения оказывать помощь ребенку с особыми образовательными потребностями и его семье и др. [47]. Таким образом, новые

трудовые действия и функциональные обязанности педагог не сможет выполнять, опираясь лишь на свой традиционный спектр умений и навыков. У него должна быть сформирована инклюзивная компетентность как компонент профессиональной компетентности. Данным требованиям должен удовлетворять не только педагог, работающий в школе «сегодня», но и педагог, который придет в школу «завтра». Поэтому очень важно формировать инклюзивную компетентность, обеспечивающую реализацию педагогической деятельности в условиях системы инклюзивного образования, у будущих педагогов – студентов педагогических вузов.

На это ориентирует и ФГОС ВО 44.03.01. Педагогическое образование, где в качестве важных компетенций, осваиваемых будущими педагогами выступают ОПК3 и ОПК4 [46]. Определяемые как

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

- способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК 6) [46].

Степень изученности проблемы.

Общеметодологические и теоретические проблемы подготовки профессиональных кадров в системе высшего образования освещаются в работах С.Я. Батышева, В. А. Полякова, В. А. Сластенина и др.

Проблема реализации компетентностного подхода, с позиции которого цель и результат обучения определяются как формирование ключевых компетенций различного уровня, которые в дальнейшем выражаются в профессиональной деятельности как компетентность, рассмотрены в трудах Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Е.Я. Когана, А А Пинского, В. В. Серикова, В.Д. Шадрикова, А.В. Хуторского и др.

Вопросы профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивной практики нашли свое отражение в исследованиях С.В. Алехиной, М.Н. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой, Н.П. Артюшенко, О.С. Кузьминой, Е.Г. Самарцевой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловской и др.

Несмотря на то, что формированию профессиональной компетентности в педагогических исследованиях уделяется достаточно большое внимание, а различные аспекты профессиональной подготовки педагогов к осуществлению образовательной инклюзии находятся в центре внимания многих авторов, необходимо отметить, что процесс формирования инклюзивной компетентности будущих учителей пока изучен достаточно слабо.

В современной педагогической теории и практике наблюдаются следующие **противоречия** между:

- социальным заказом на включение детей с ОВЗ в среду общеобразовательной школы и недостаточной компетентностью учителей к осуществлению инклюзивного обучения;

- потребностью образовательной практики в специалистах с высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности, и традиционным содержанием профессиональной подготовки будущих педагогов, без использования потенциальных возможностей образовательной среды вуза.

Таким образом, данные противоречия позволили определить **проблем**у исследования, выражающуюся в потребности образовательной среды в подготовке квалифицированных педагогов принимающих идеи инклюзии и готовых к реализации инклюзивной практики. В рамках данной проблемы сформулирована **тема исследования** «Формирование инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза».

Цель исследования состоит в разработке и апробации теоретической модели формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки.

Объект исследования – формирование профессиональной компетентности студентов педагогического вуза.

Предмет исследования – формирование инклюзивной компетентности как компонента профессиональной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что формирование инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки будет эффективным, если

- на основе научно-теоретического анализа проблемы исследования будут определены сущность и структурные элементы инклюзивной компетентности, рассматриваемой как одна из целевых ориентиров профессиональной подготовки;

- разработана и внедрена модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза.

Для реализации цели исследования и подтверждения гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

1) на основе научно-теоретического анализа проблемы исследования определить сущность и структурные элементы инклюзивной компетентности;

2) проанализировать информационно-образовательную среду вуза как условие формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза;

3) разработать теоретическую модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки, определив уровни, критерии и показатели инклюзивной компетентности;

4) внедрить экспериментальную модель в практику профессиональной подготовки студентов педагогического вуза и сделать выводы об ее эффективности.

Методологической и теоретической основой исследования являются следующие положения философов, педагогов и психологов:

- принцип системного подхода к изучению личности и деятельности в образовании (Б. Г. Ананьев, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, В. С. Ильин, Л.Н. Леонтьев, В. А. Сластенин, П. Г. Щедровицкий и др.);

- концепция компетентностно-ориентированного образования и подхода в подготовке специалистов (В А Болотов, В Н Введенский, И А Зимняя, А А Пинский, Дж Равен, В В Сериков, ИД Фрумин, А В Хуторской, М А Чошанов и др);

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

- средовой подход в образовании (Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин);

- современные научные идеи в области специальной педагогики и инклюзивного образования (Т. Бут, Н.М. Назарова, М.С. Староверова, С.Ю. Алашеев, А.С. Сунцова, Ф.Л. Ратнер);

- современные 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).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие **методы исследования**:

– теоретический метод – изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования; сравнительный анализ; контент-анализ; теоретическое моделирование;

– эмпирический метод – организация педагогического наблюдения, анкетирование, обобщение результатов констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента;

– статистический метод обработки результатов исследования.

Эмпирическая база исследования: Педагогический институт им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета.

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

На первом этапе исследования (2020–2021 г.г.) осуществлялось теоретическое изучение проблемы, определение цели, задач и предмета исследования, разработка гипотезы, анализ имеющихся теоретических и экспериментальных данных по исследуемой проблеме. Изучалась образовательная среда экспериментальной базы исследования, разрабатывалась программа исследования.

На втором этапе (2021–2022 гг.) – основном, были выявлены критерии и уровни сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей, разработана и апробирована модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе обучения в вузе.

На третьем этапе (2022–2023 гг.) – завершающем, определялась эффективность разработанной модели посредством обобщения экспериментальных данных и формулировались выводов; уточнялись теоретические выводы; оформлялся текст диссертации.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- определены сущность и содержание инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в контексте их профессиональной компетентности, что расширяет понятийный аппарат педагогической науки;

- разработана модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза, содержание которой дополняет теоретические представления о проблеме профессиональной подготовки студентов в целом;

- обоснована электронно-информационная образовательная среда (ЭИОС) вуза как необходимое условие формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза.

Практическая значимость исследования определяется направленностью его результатов на повышение уровня профессиональной подготовки студентов педагогического вуза как будущих педагогов к работе в условиях реализации инклюзивного образования.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что:

– уточнено понятие «инклюзивной компетентности»;

– теоретически обоснована и экспериментально проверена модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза.

На защиту выносятся следующие **положения:**

1. Инклюзивная компетентность является компонентом профессиональной компетентности педагога и может быть рассмотрена как интегративное личностное образование, позволяющее ему реализовывать профессионально-педагогические функции с учетом особенностей инклюзивной практики.

2. Структура инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза представлена мотивационно-личностным, когнитивным и деятельностным компонентами.

3. Модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза, представляется целостной системой, состоящей из следующих структурных компонентов: концептуально-целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Теоретические положения и результаты работы обсуждались 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. Работа состоит из введения, двух глав, которые разделены на параграфы, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

1.1 Современные подходы к трактовке понятия «инклюзивная компетентность»

В современном научном знании и практике жизнедеятельности наблюдается популяризация вопроса о расширении такого понятия как инклюзивность. При этом рассматривается не только образовательная инклюзивность, но и, например, гендерная, этническая и т.д. В рамках нашего исследования мы будем рассматривать образовательную инклюзию. А именно, компетентность, которой должен обладать педагог, реализующий инклюзивную образовательною практику.

Практика обучения детей с особыми образовательными потребностями (далее ОВЗ) в России зародилась более 200-т лет назад. И связана она с открытием первого училища для глухонемых детей в г. Павловске в 1806 году. Следом, в 1807 году открылось училище для слепых детей. Однако практика пошла не в сторону инклюзии, а в сторону обособления обучения детей с нарушениями в развитии от детей, развивающихся в соответствии с нормой. И только 1990-е годы был поднят вопрос от интеграции обучения нормотипично развивающихся детей и детей с ОВЗ. Важным толчком в этом процессе послужила Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, проведенная в 1994 году под эгидой ЮНЕСКО. На данной конференции был провозглашен принцип инклюзивного образования, в соответствии с которым все лица без исключения имеют равный доступ к качественному образованию, и введено понятие «инклюзия».

Исторически сложилось три модели организации образовательного процесса для детей с ОВЗ:

- медицинская, предполагающая обучение детей с ОВЗ в специальных образовательных организациях, что с одной стороны создает соответствующие условия для удовлетворения потребностей обучающихся в медицинских и педагогических услугах, а с другой стороны препятствует их социальной интеграции;

- нормализации или интеграции, ориентированная на обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных школах с учетом их адаптации с существующим там условиям;

- социальная или инклюзия, основывающаяся на изменение образовательного пространства в плане адаптации к возможностям любого ребенка, т.е. приспосабливается не ребенок, а среда, в которой он обучается. Т.о. становится возможным совместное обучение детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей в условиях одного класса, но с реализацией разных образовательных маршрутов.

Выделим основные события, способствующие развитию инклюзивного образования в нашей стране:

- в 90-х гг. XX века в российскую педагогику из зарубежной науки пришло понятие «ребенок с органичными возможностями»;

- в 1991 г.появилась первая школа инклюзивного обучения «Ковчег» (№1321) г. Москва;

- в 1992 году был инициирован проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», благодаря которому на территории нашей страны стали открываться экспериментальные площадки по обучению детей с ОВЗ;

- с 1996 года в учебные планы педагогических вузов внесены дисциплин «Основы специальной педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья», ориентированные на подготовку будущих учителей к работе с детьми с ОВЗ;

- в 2008 году Россией подписана Конвенция ООН «О правах инвалидов»;

- с 2011 года запущена программа «Доступная среда», ориентированная на изменение инфраструктуры российских городов в сторону доступности для людей с инвалидностью;

- с 2011 года приоритетным направлением развития отечественного образования выступает создание «безбарьерной среды» для учащихся с ОВЗ.

Несмотря на то, что многое сделано для реализации инклюзивной практики, остается еще много проблем подлежащих решению, и это связано, не только с материальной базой школы, но и с инклюзивной компетентностью педагогов.

Так, например, Герасименко Ю.А. отмечает, что работа учителя в инклюзивном классе выходит за рамки традиционной деятельности, тесно переплетаясь с различными видами психолого-педагогической деятельности (диагностической, коррекционной, реабилитационной и т.д.) [13].

С.В. Алехина в своих статьях отмечает недостаточную компетентность учителей к работе в инклюзивной среде, наличие у педагогов профессиональных стереотипов и психологических барьеров [1].

Емельянова Т.В. в своих работах указывает на необходимость уделять большое внимание вузовской подготовке будущих учителей, к работе с детьми с ОВЗ, формируя у них компетентность в области реализации инклюзивной практики [19].

Мы разделяем мнение данных авторов и считаем наличие профессиональной компетентности у педагога важным условием его эффективной деятельности, особенно в условиях инклюзивной практики. Инклюзивная компетентность рассматривается нами как компонент профессиональной компетентности педагога.

В рамках данного исследования необходимо провести анализ трактовок понятий «компетентность» и «инклюзивная компетентность».

Понятие «компетентность» получило широкое распространение в педагогическом знании сравнительно недавно и связано с зарождением компетентностного подхода, возникшего на западе в конце 1960 – начале 1970

гг., а в отечественной науке в конце 1980-х гг. Исследователи Е. Я. Коган, А. А. Пинский, В. В. Сериков, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин отмечают интегративность компетентностного подхода, проявляющуюся в объединении основных черт системно-деятельностного, личностно-ориентированного и культурологического подходов. Данный подход в качестве цели и результата обучения выдвигает формирование компетенций, которые затем выражаются в профессиональной деятельности, а их качество реализации обуславливает профессиональную компетентность. Таким образом, «профессиональная компетентность» выступает некой интегративной характеристикой, которая связывает понятия «квалификация», «профессионализм», «профессиональные способности», «профессиональные умения» и т.д.

Толковые словари русского языка трактуют понятие компетентность как:

- осведомленность, авторитетность (словарь Ушакова);

- наличие знания, осведомлённости, авторитетности в какой-нибудь области (словарь Ожегова).

- основанность на знании дела, опыте (словарь Ефремовой);

- знания, опыт в той или иной области (современный экономический словарь, 1999 г.);

- обладание знаниями и опытом, позволяющими судить о чем-либо; веское, авторитетное мнение (словарь лингвистических терминов);

- наличие у данного лица (или организации) достаточной осведомленности, знаний или правомочий для разрешения данного вопроса, для ведения определенного дела (справочный коммерческий словарь, 1926 г.).

Таким образом, можем отметить, что компетентность в словарях трактуется как наличие знания, осведомленности, опыта в определенных вопросах. Применительно к инклюзивному образованию компетентность может быть рассмотрена как наличие знания, осведомленности, опыта в вопросах реализации педагогом инклюзивной практики.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что изучение инклюзивной компетентности педагогов находится в центре внимания многих

исследователей. Впервые термин «инклюзивная компетентность» было введено в отечественный научный обиход И.Н. Хафизуллиной в 2008 году.

Проанализируем, как трактуется отечественными исследователями понятие «инклюзивная компетентность». Для этого воспользуемся таким методом исследования как контент-анализ, который позволяет, собрав данные, выполнить анализ содержания текста. Под текстом понимается нечто написанное или озвученное и выступающее в качестве пространства коммуникации. В рамках нашего исследования в качестве пространства коммуникации выступают научные публикации: статьи, авторефераты диссертаций. Таким образом, данный метод исследования позволяет выявить содержание понятия «инклюзивная компетентность» в таких источниках, как научные публикации. Содержание контент-анализа термина «инклюзивная компетентность» представлено в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Контент-анализ термина «инклюзивная компетентность»

Автор и источник	Трактовка понятия	Основные элементы понятия
Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Хафизуллина – Астрахань, 2008. 23 с. [60]	интегративное личностное образование, обусловливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с	1. интегративное личностное образование; 2. способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения; 3. учет потребностей ребенка с ОВЗ; 4. включение ребенка с ОВЗ в среду; 5. создание условий для развития и саморазвития

	ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития	ребенка
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 [30]	способность реализовывать профессионально-педагогические функции в сфере инклюзивного образования, осуществлять оценку различных образовательных потребностей обучающихся и гарантировать включение детей с ОВЗ в образовательный процесс, организовывая благоприятную среду для их развития	1. способность; 2. профессионально-педагогические функции; 3. оценка образовательных потребностей; 4. включение в образовательный процесс; 5. организация благоприятной среды для развития ребенка с ОВЗ
Курносова С.А., Овчинникова С.А., Петрова Ю.В. Маркеры инклюзивной компетентности	как способность качественно выполнять свои функциональные обязанности (педагогические и	1. способность; 2. функциональные обязанности

субъектов образовательного процесса // Гуманитарные науки. - 2018. № 2. С. 85-89 [32]	профессиональные)	
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. [29]	интегративно-личностное образование, обеспечивающее максимальную эффективность педагога, реализующего инклюзивную практику	1. интегративно-личностное образование; 2. эффективность педагога; 3. инклюзивная практика
Юрченко Ю.В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // Казанский педагогический журнал . 2020. №3 [68]	совокупность личностных и деятельностных характеристик субъекта, проявляющихся в готовности и способности к реализации жизнедеятельности в различных субъектных системах взаимодействия (педагог, родитель, обучающийся) в	1. личностная и деятельностная характеристика; 2. готовность / способность 3. инклюзивное образование

	соответствиями с особенностями инклюзивного образования	

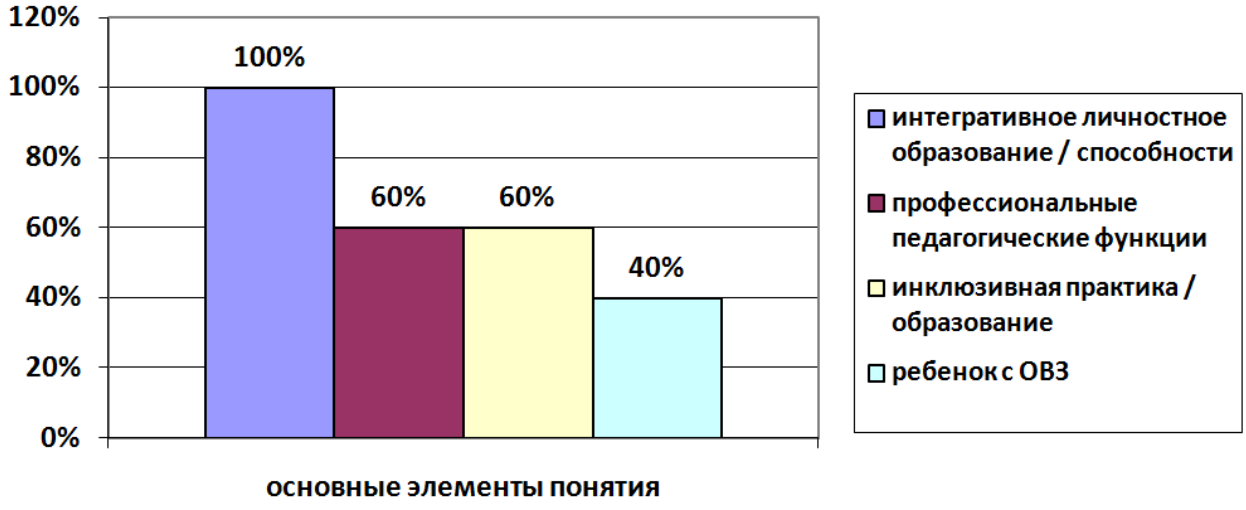


Рисунок 1 – Контент-анализ термина «инклюзивная компетентность», %

Анализ понятия «инклюзивная компетентность» позволил сделать вывод, что при определении его сущности выделяются такие характеристики как, интегративное личностное образование и способность. Это все обусловлено тем, что само понятие профессиональная компетентность, элементом которой является рассматриваемая инклюзивная компетентность, многими отечественными исследователями (Н.И. Запрудскиим, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др.) определяется как сложное интегративное личностное образование, позволяющее осуществлять профессиональную деятельность. Этим объясняется и использование еще одного элемента в трактовке понятия инклюзивная компетентность, как профессионально-педагогические функции или функциональные обязанности, на реализацию которых и направлены упомянутые выше способности. При этом часть исследователей нее детализирует особенности расширения профессиональных функций, связанных именно с инклюзивной практикой, отмечая лишь, что

данное личностное интегративное образование обеспечит максимальную эффективность педагога при работе в сфере инклюзивного образования (Козырева О.А.), либо качественно выполнять свои функциональные обязанности, без прописанной привязки к инклюзии (Курносова С.А., Овчинникова С.А., Петрова Ю.В.). Другие исследователи рассматривая «инклюзивную компетентность» четко определяют особенности профессиональных функций в рамках инклюзивной практики, отмечая необходимость педагога оценивать и учитывать образовательные потребности учащихся, включать ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, создавать условия для его развития и саморазвития (Хафизуллина И.Н., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А.). Так же необходимо отметить, что многими научными исследователями понятие «инклюзивная компетентность» рассматривается в трактовке И.Н. Хафизуллиной, которая и ввела данное понятие в научное педагогическое знание.

В рамках нашего исследования под инклюзивной компетентностью мы понимаем интегративное личностное образование, позволяющее педагогу реализовывать профессионально-педагогические функции с учетом особенностей инклюзивной практики.

Таким образом, анализ подходов к понятию «инклюзивная компетентность» показал актуальность и значимость этого вопроса в современном отечественном образовании.

1.2 Содержание и структура инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза – будущих учителей

Описанные выше подходы к трактовке понятия «инклюзивная компетентность» определили необходимость выявления и описание структурных компонентов данного педагогического явления. Поэтому в данном

параграфе более подробно рассмотрим содержание и структурные компоненты инклюзивной компетентности.

Хафизуллина И.Н. в своих работах предлагает на основе дифференциации представления о содержании деятельности и способах ее осуществления, разграничить содержательные и функциональные виды компетентностей, которые выступают в качестве структурных элементов основных видов компетентностей [60]. Исходя из уровня рассмотрения, выделяет четыре вида компетентностей:

- общая компетентность или универсальная,

- профессиональная компетентность или базовая, необходимая в определенной профессиональной сфере деятельности;

- специальная профессиональная компетентность, проявляющаяся в конкретных условиях деятельности;

- частная профессиональная компетентность, ориентирована на решение конкретных профессиональных задач.

Более подробно структура компетентности педагога представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Структура компетентности педагога (по Хафизуллиной И.Н.)

Уровни рассмотрения	Виды компетент-ностей	Структура компетентности	
		Ключевые содержательные компетенции	Ключевые функциональные компетенции
Общая компетентность человека	Общие / универсальные	Ценностно-смысловая Общекультурная Интеллектуальная Информационная Личностного само-совершенствования	Образовательная Коммуникативная Социально-профессиональная Социально-ролевая
Профессиональная компетентность	Базовые (в определенной	Ценностно-мотивационная	Операционные: Диагностическая

педагога	профессиональной области)	Культурологическая Интеллектуально-педагогическая Информационная Профессионально-личностного само-совершенствования	Прогностическая Конструктивная Организационная Коммуникативная Технологическая Коррекционная Исследовательская
Специальная профессиональная компетентность	Специальные (в конкретных условиях деятельности)	Мотивационная Когнитивная Рефлексивная	Операционные
Частные профессиональные компетенции	Частные (направленные на решение конкретных профессиональных задач)	Мотивационная Когнитивная Рефлексивная	Операционные

Инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей, поэтому в ее структуре можно выделить ключевые содержательные и функциональные компоненты. К ключевым содержательным относятся мотивационный, когнитивный и рефлексивный компоненты, к функциональному – операционный (И.Н. Хафизуллина [60]).

Опишем их более подробно.

Содержание мотивационного компонента проявляется в личной заинтересованности и положительной направленности на реализацию педагогической деятельности в инклюзивном пространстве.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности выражается в совокупности педагогических, психологических и методических знаний,

необходимых для осуществления инклюзивной практики, а также в развитом педагогическом мышлении.

Содержание рефлексивного компонента раскрывается через способность к анализу своих действий при решении педагогических задач в условиях инклюзивного образования.

Операционный компонент определяется как способность к решению профессиональных задач на всех этапах педагогической деятельности и включает такие способности как: диагностические, прогностические, конструктивные, организационные, коммуникативные, технологические, коррекционные, исследовательские (рисунок 2).



Рисунок 2 – Содержание операционного компонента инклюзивной компетентности (И.Н. Хафизуллина)

Однако в педагогических исследованиях нет единой позиции относительно структуры инклюзивной компетентности. Вслед за И.Н. Хафизуллиной исследователи Д.Н. Корнеев Н.Ю. Корнеева и А.А. Саламатов предлагают в структуре инклюзивной компетентности выделять профессионально-мотивационный, профессионально-когнитивный, профессионально-операционный и профессионально-рефлексивный компоненты [30]

С.А. Курносова, Т.С. Овчинникова в своих исследованиях выделяют мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный и деятельностный компоненты [32].

Б.А. Тахохов содержание инклюзивной компетентности рассматривает через совокупность таких составляющих как: осознанность выбора и нравственная ответственность за свою профессиональной деятельности, наличие гуманистического и творческого подходов, знание и соблюдение профессиональной этики и культуры профессиональной коммуникации [56].

Козырева А.О. описывает структуру инклюзивной компетентности через диагностические, прогностические, трансформационные, коммуникативные, дидактические, воспитательные и социальные умения [29].

Таким образом, исследователи обосновывают различные позиции относительно структуры инклюзивной компетентности.

В рамках нашего исследования, на основе анализа различных подходов к структуре инклюзивной компетентности и с учетом компетенций, отраженных в ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (№121 от 22.02.2018) [46] было выделено три базовых компонента инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза: мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный.

Содержание мотивационно-личностного компонента инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза отражает наличие у них личностной заинтересованности, ценностных ориентаций и положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзивного

образования, готовность к преодолению тревожности и стереотипности мышления, мобильность. Важной является направленность личности будущего педагога, проявляющаяся в гуманистической направленности, в положительной направленности личности на осуществление педагогической деятельности в условиях учебно-воспитательного процесса детей с разными потребностями и возможностями, включая детей с ОВЗ, в личностной направленности на реализацию инклюзивных идей в педагогической деятельности, в осознании ценности инклюзивного образования как неотъемлемого элемента развития всей системы образования. Наличие таких профессионально-значимых личностных качеств важных для работы в инклюзивной среде как эмпатия, эмоциональная гибкость, толерантность, ответственность, коммуникабельность, уверенность в себе, оптимизм, способность к самомотивированию. Таким образом, содержание данного компонента проявляется в понимании ценности, цели, смысла инклюзивного образования и отражается в позиции студента – «хочу».

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза выражается в способности поиска, анализа и синтеза информации необходимой для реализации инклюзивной практики, способности к самообразованию и личностно-профессиональному росту, способности педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта, необходимых для осуществления инклюзивного учебно-воспитательного процесса. Знание специфических нормы этикета, характерных для социальных взаимодействий внутри инклюзивного сообщества, особенностей развития обучающихся с ОВЗ, основных методов и форм организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, психолого-педагогических технологий и т.д. Содержание данного компонента проявляется в позиции студента – «знаю как»

Деятельностный компонент инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза включает умения планировать, отбирать, синтезировать,

конструировать и адаптировать учебный материал для обучающихся с ОВЗ; применять актуальные для конкретной категории обучающихся с ОВЗ образовательные технологии; организовывать различные формы занятий с учетом принципов доступности и деятельностного подхода; принимать эффективные способы решения педагогических задач в условиях инклюзивной практики; взаимодействовать с участниками образовательных отношений внутри инклюзивного сообщества; осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний в области инклюзивного образования. Содержание данного компонента проявляется в позиции студента – «могу»

Обобщая выше сказанное, можем сделать вывод, что инклюзивная компетентность студентов педагогического вуза является неотъемлемым элементом их профессиональной компетентности и может быт представлена тремя основными компонентами: мотивационно-личностным, когнитивным и деятельностным. Задачей высшей школы является подготовка студента, будущего учителя, обладающего инклюзивной компетентностью.

1.3 Информационно-образовательная среда вуза как условие формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза

Во многих исследованиях в качестве основного препятствия к успешной реализации инклюзивного образования выделяют неподготовленность педагогических кадров, в том числе молодых (С.В. Алехина, Хомутова М.Н. и др.) [1, 62]. Поэтому мероприятия по актуализации и принятию инклюзивных норм и ценностей необходимо проводить с будущими учителями на этапе их обучения в вузе.

Однако в связи с ограниченностью временными рамками четырехлетнего высшего образования и достаточно жесткой регламентацией содержания учебных программ, преподаватели вузов имеют возможность дать студентам направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование лишь общее

представление об инклюзивном образовании. В рамках исследования мы не берем в рассмотрение направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и 44.03.03Специальное дефектологическое образование, а исследуем в первую очередь подготовку учителей-предметников. Поэтому, на наш взгляд, одной из основных задач высшего образования заключается в создании такой образовательной среды, которая стимулировала бы будущих педагогов к проявлению мотивации и интереса к работе с детьми с ОВЗ, поддерживала бы стремление студентов к самообразованию и непрерывному образованию в вопросах инклюзивной практики, создавала бы возможность в построении индивидуальных образовательных маршрутов в вопросах изучения инклюзивного образования, способствовала бы формированию инклюзивной компетентности будущих учителей.

Рассмотрим возможности вуза в создании условий для формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов.

Л.С. Выготский отмечал, что изучая показатели среды как обстановки и зная эти показатели, мы будем и знать их роль в развитии человека. Схема педагогического процесса «обучающийся – среда – преподаватель» дает нам модель управления процессом формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов. Используя средовой подход, опишем особенности образовательной среды вуза.

Проблема важности среды в развитии личности и особенности ее организации не новы для современной педагогической науки и практики. Несмотря на то, что понятия среда не встречается в текстах работ Я.А. Коменского, Дж.Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци – все они стоят у истоков данного подхода. «Сама школа должна быть приятным местом, доставляя глазам привлекательное зрелище изнутри и снаружи» - отмечает в Великой дидактике Я.А.Коменский. Перефразируя слова М. Монтессори отметим, студентов учит то, что их окружает.

На современном этапе педагогического знания средовой подход представлен в работах Л.И. Новиковой, Ю.С. Мануйлова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина и др. [69]. Данными авторами средовой подход в образовании рассматривается как способ построения образовательного процесса, при котором акценты в деятельности преподавателя смещаются с активного воздействия на обучающегося в область построения среды образовательного учреждения как совокупности условий и возможностей, содержащихся в пространственно-предметном и социокультурном окружении, для саморазвития и самовыражения личности.

В качестве основных компонентов образовательной среды В.А. Ясвин выделяет пространственно-предметный, социальный и организационно-технологический [69].

Пространственно-предметный компонент образовательной среды вуза представлен архитектурными особенностями здания, его внутренним дизайном, размером и структурой помещений здания университета, их возможностью трансформации, наличием лабораторий, коворкинг-центров и др. При этом важно не просто наличие помещений, приборов, оборудования, а способ их функционирования в образовательной среде. Г.А. Ковалевым и Ю.Г. Абрамовой выделены следующие принципы организации пространственно-предметной среды: гетерогенность и сложность, связность различных функциональных зон, гибкость и управляемость, индивидуализированность, аутентичность [69]. Применительно к формированию инклюзивной компетентности будущих педагогов, необходимо отметить наличие в рамках пространственно-предметной среды вуза наличие устройств пандусов, тактильных мнемосхем, учебных аудиторий, лабораторий и библиотечных фондов оборудованных специальными техническими средствами обучения, т. е. всем тем, что создает возможность обучения в данном вузе студентов с ОВЗ.

Социальный компонент образовательной среды представлен таким понятием, как «человеческий фактор» (Г.А. Ковалев), суда входят субъекты образовательного процесса (преподаватели и студенты), их влияние на

социальное поведение друг друга, личностные особенности, достижения в учебной и научной деятельности, половозрастные, национальные особенности и т.д. Однако необходимо отметить, что потенциал социального компонента не сводится только к наличию в вузе талантливых и высокопрофессиональных преподавателей и успешных студентов, функция образовательной среды заключается в обеспечении эффективного взаимодействия между ними как субъектами образовательного процесса. Социальный компонент в первую очередь отражает характер отношений между субъектами, на фоне которых реализуются потребности обучающихся, в том числе и в получении инклюзивного образования и формировании инклюзивной компетентности. В психолого-педагогической литературе имеется целы ряд понятий, относящихся к социальному компоненту образовательной организации: «социально-психологический климат», «психологическая атмосфера», «эмоциональное настроение» «продуктивный стиль взаимодействия» и т.д. Л.Н. Толстой и К.Д. Ушинский в своих работах называли это «духом» образовательной организации. Удовлетворенность и взаимопонимание участников образовательного процесса вуза обусловлено, прежде всего, положительным оцениванием и уважительным отношением друг к другу.

Психолого-педагогический смысл организационно-технологического компонента образовательной среды вуза по Г.А. Ковалеву соответствует такой характеристике как «программа обучения». Сюда включается деятельностная структура образовательного процесса, стиль преподавания, используемые образовательные технологии, конкретные формы обучения, содержание образовательных программ (их вариативность, гибкость, возможность построения ИОМ). При этом образовательный процесс должен реализовываться в рамках со-действия, со-трудничества, когда преподаватель и студент выступают как партнеры совместного развития. При этом преподаватель ценится не за то, что больше знает, а за то, что может организовать процесс самообразования и саморазвития студента, в том числе и в направлении инклюзивной практики.

Ориентация на новые образовательные результаты требует существенного обновления всей образовательной среды, которое может быть реализовано в двух направлениях. Во-первых, совершенствование содержания вышеуказанных компонентов образовательной среды вуза (пространственно-предметного, социального и организационно-технологического), расширение связей между ними, способствующих более продуктивному достижению целей. Во-вторых, обогащение образовательной среды информационными технологиями, которые обеспечат доступ студентов к новым образовательным ресурсам и позволят совершенствовать учебно-воспитательный процесс.

Изменения современного общества, связанные с развитием информационно-коммуникационной инфраструктуры, продуцируют новые требования к способам получения и передачи знаний, формирования опыта деятельности. На первый план выходит задача принципиально нового проектирования и конструирования содержания образовательного контента, способов организации его освоения, педагогической деятельности преподавателя, а также учебной работы студента в информационно-образовательной среде. Поэтому важным элементом образовательной среды вуза выступает его информационно-образовательная среда, под которой мы будем понимать совокупность различных подсистем, обеспечивающих учебный процесс: информационные, технические и учебно-методические, а также самих участников образовательного процесса.

Информационно образовательная среда с одной стороны обеспечивает условия для достижения целей образовательного процесса всеми студентами, а с другой предоставляет возможность реализации личностно-ориентированного обучения в соответствии с познавательными потребностями (включая потребность в инклюзивном образовании) и способностями отдельных студентов (включая студентов с ОВЗ).

Таким образом, создается возможность выстраивания индивидуальной образовательной среды при помощи различных инструментов и сервисов для поддержки обмена знаниями. Для этого в своих работах Е. Патаракин

предлагает использовать такие социальные сервисы как «Скретч» и его сообщество, «Вики»-платформы, службы Google.

Например, сервис «Скретч» (Scratch) позволяет создавать собственные анимированные интерактивные модели и игры, а также обменивается ими с другими студентами. Инструменты данной платформы позволяют создавать индивидуальные и групповые учебные проекты.

Для поиска, систематизации информации используемой в учебном процессе может быть использована среда ВикиВики. Она очень удобна для обзора периодических изданий, создания глоссариев, библиографических словарей, позволяя совместно работать над созданием текстов.

На сетевое взаимодействие студентов, предоставляя возможности коллективной творческой деятельности, ориентированы сервисы Google: Google Docs, Google Hangouts, Карты Google, GoogleApps-Google-sites и т.д. Студенты, используя среду Google, могут создавать мультимедийные продукты, в том числе и коллективного характера, учебные и творческие проекты.

Обновление образовательного пространства вуза, объединяющее как устоявшиеся дидактические, так и современные информационные подходы, связано с использованием электронной образовательной среды. Она представляет для студентов такие возможности, как воспринимать информацию в визуальном и аудиальном виде, осуществлять самоконтроль, выполнять задания, получать консультации преподавателя, взаимодействовать с другими студентами и т.д.

ЭОС включает в себя учебные и методические материалы разнообразного характера: рабочие программы учебных дисциплин, конспекты/презентации лекций, методические рекомендации к различным видам учебных работ по дисциплине, задания (в том числе интерактивные) и упражнения к практическим занятиям и самостоятельной работе (с возможностью отправки ответа в разных формах), тесты и контрольные задания, виртуальные лабораторные практикумы и др.

Наибольшую популярность на сегодня получила многофункциональная электронная образовательная среда Moodle, которая используется как для организации учебного процесса в дистанционном образовании, так и для информационной поддержки очного образования. Достоинством данной образовательной среды заключается в том, что участники курса становятся активными субъектами образования, и помимо функции обучения, реализуются мотивационная и социальная функции, т.к. освоение знаний и умений, приобретение опыта познания в среде Moodle происходит на основе активной совместной деятельности её участников.

Таким образом, у преподавателей вуза открываются новые возможности для формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов через качественное и продуманное наполнение электронной образовательной среды по дисциплинам психолого-педагогического цикла инклюзивной направленности.

1.4 Модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки

В данном параграфе описывается и обосновывается модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки.

При разработке данной модели использовались идее моделирования как способа познания, нашедшего свое применение в педагогической науке в 80-х гг. XX века. Обоснование моделирования, как метода теоретического познания, нашло отражение в работах А. Архангельского, В. Беспалько, Н.М. Борытко, В. Краевского и др. [8].

Метод моделирования, являясь интегративным, позволяет соединить теоретическое и эмпирическое в педагогическом исследовании. Моделирование рассматривается как построение модели на основе изучения и апробации которой приходят к новому знанию. Т.е. моделирование это изучение

педагогических явлений с помощью моделей. Модель, в свою очередь, в толковых словарях рассматривается как изображение, схема, описывающая какой-либо объект или процесс. Модель выступает как воплощение заложенных в нее автором идей, так и прогнозом и средством достижения поставленной в процессе исследования цели на основе авторской идеи.

Исходя из рассмотрения инклюзивной компетентности как составляющей профессиональной компетентности педагога, мы полагаем, что степень сформированности инклюзивной компетентности у будущих педагогов обеспечит им соответствующий уровень готовности к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивной среде. Следовательно, подготовка будущего педагога к работе в системе инклюзивного образования представляется нам целостным процессом, во взаимосвязи целевого, содержательно, технологического и рефлексивного компонентов.

Учитывая особенности и структуру изучаемого нами процесса, а также опираясь на принцип системного и комплексного подходов, нами была предпринята попытка создания модели, позволяющая эффективно формировать инклюзивную компетентность студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки.

Разработанная модель представляется целостной системой, состоящей из следующих структурных компонентов: концептуально-целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного. Все компоненты располагаются последовательно, взаимно обусловливая и дополняя друг друга. Каждый компонент имеет специфичное наполнение с учетом исследуемого явления и в совокупности отражают внутреннюю организацию процесса формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза (подходы, принципы, цель, содержание, технологии, этапы, условия). Модель представлена на рисунке 3.

<table>
<tr><td colspan="3">Концептуально-целевой компонент</td></tr>
<tr><td colspan="3">Цель: сформировать инклюзивную компетентность студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки, которая обеспечит им соответствующий уровень готовности к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивной среде.
Задачи:
1) формирование у будущих педагогов осознания ценности и важности инклюзивного образования, формирование мотивационного готовности к работе в условиях инклюзии;
2) формирование у будущих педагогов знания сущности и содержания инклюзивного образования, методов, форм, технологий работы с обучающимися с ОВЗ;
3) формирование у будущих педагогов практического опыта осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзии, построения своего поведения в соответствии с принятыми инклюзивными ценностям и нормами.</td></tr>
<tr><td>Нормативная база:
Профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО</td><td>Подходы: системный, субъектный, компетентностный, средовой</td><td>Принципы: коммуникативной и профессиональной направленности, активности, проблемности, информационного подхода</td></tr>
<tr><td colspan="3">Содержательный компонент</td></tr>
<tr><td colspan="2">Образовательное направление: изучение теории и методики инклюзивного образования (дисциплина «Инклюзивное образование детей с ОВЗ»)</td><td>Проектное направление: работа над проектами инклюзивной направленности</td></tr>
<tr><td colspan="3">Процессуальный компонент</td></tr>
<tr><td>Информационно-ориентировочный этап</td><td>Содержательно-технологический этап</td><td>Адаптивно-практический этап</td></tr>
<tr><td colspan="2">Формы:
- аудиторные: лекции, практические занятия, кинолектории
- самостоятельная работа студентов: индивидуальные домашние задания, конкурсы, олимпиады
- работа в ИОС вуза
Методы: активные методы обучения, дискуссии,
Технологии: проблемные, игровые, ТРКМ, проектные, решение кейс-задач, ИКТ-технологии</td><td>- моделирование будущей профессиональной деятельности в процессе инклюзивного обучения, и анализ собственной учебной и квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки к осуществлению инклюзивного обучения;
- организация и прохождение производственной практики и стажировки в инклюзивном классе</td></tr>
<tr><td colspan="3">Оценочно-результативный компонент</td></tr>
<tr><td colspan="3">Критерии и показатели сформированности инклюзивной компетентности студентов</td></tr>
<tr><td>мотивационно-личностный</td><td>когнитивный</td><td>деятельностный</td></tr>
<tr><td>наличие личностной заинтересованности, ценностных ориентаций и положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзии
(«я хочу»)</td><td>Наличие теоретических знаний и умений организации учебно-воспитательного процесса в инклюзивном классе
(«я знаю как»)</td><td>Наличие практических умений и опыта организации учебно-воспитательного процесса в инклюзивном классе
(«я могу»)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Уровни: высокий, средний, низкий</td></tr>
<tr><td colspan="3">Результат: студент, осознающий ценность и важность инклюзивного образования, имеющий положительную мотивацию к работе в условиях инклюзии, знающий сущность и содержание инклюзивного образования, методы, формы, технологии работы с обучающимися с ОВЗ, имеющий практический опыт осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзии и готовый к построению своего поведения в соответствии с принятыми инклюзивными ценностям и нормами.</td></tr>
</table>

Рисунок 3 – Модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки

Концептуально-целевой блок содержит цель, задачи, основные и сходные положения теоретико-методологических подходов, а также основные принципы организации процесса формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля.

Целью является сформировать инклюзивную компетентность студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки, которая обеспечит им соответствующий уровень готовности к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивной среде.

К задачам, решаемым в рамках реализации модели, относятся:

1) формирование у будущих педагогов осознания ценности и важности инклюзивного образования, формирование мотивационного готовности к работе в условиях инклюзии;

2) формирование у будущих педагогов знания сущности и содержания инклюзивного образования, методов, форм, технологий работы с обучающимися с ОВЗ;

3) формирование у будущих педагогов практического опыта осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзии, построения своего поведения в соответствии с принятыми инклюзивными ценностям и нормами.

Работа по формированию инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля осуществлялась на основе реализации таких методологических ориентиров, как системный подход, субъектный подход, компетентностный подход и средовой подход.

Реализация системного подхода позволила нам рассмотреть процесс формирования инклюзивной компетентности студентов как целостную систему, представляющую собой совокупность взаимосвязанных элементов (концептуально-целевой компонент, содержательный компонент, процессуальный компонент, оценочно-результативный компонент), имеющую выход (цель-результат: формирование инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля), вход (ресурсы: профессорско-преподавательский

состав, материально-технические ресурсы, электронно-образовательная среда), связь с внешней средой и обратную связь.

Использование субъектного подхода в формировании инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля позволило стимулировать и поддерживать процессы их самопознания, самостроительства, самореализации и совершенствования.

Использование компетентностного подхода позволило организовать такое взаимодействие между преподавателями и студентами, которое предполагало не просто передачу знаний будущим педагогам и их накопление, а создание ситуаций к которых студенты имели возможность применять эти знания в практической деятельности для решения разнообразных задач инклюзивной направленности.

Реализация средового подхода позволила организовать продуктивное управление процессом формирования инклюзивной компетентности студентов опосредовано через использование возможностей вузовского пространства, включая электронно-образовательную среду (ЭИОС). Это позволило стимулировать активность студентов педагогического профиля, запустив механизмы самообучения, самовоспитания и саморазвития в направлении инклюзии.

Теоретическую основу формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля составили такие основополагающие принципы, как

- принципы коммуникативной и профессиональной направленности (ориентация на диалоговое общение между студентом и преподавателем при координирующей и фасилитирующей роли последнего; нацеленность на освоение комплекса знаний, умений и личностных качеств, присущих педагогу для реализации педагогической деятельности в условиях инклюзии);

- принцип активности (студент как субъект деятельности по формированию своей инклюзивной компетентности выступает не простым ее

исполнителем, а является ее инициатором и активным участником, реализуя ситуативную, произвольную, надситуативную и поисковую активности);

- принцип проблемности (использование такого образовательного контента, который позволяет студенту активно формировать новые знания, умения, приобретать опыт практической деятельности: данный принцип позволяет сблизить между содой процесс обучения и познания в области инклюзии);

- принцип информационного подхода (информация выступает универсальной категорией, т.к. все процессы и явления имеют информационную основу (включая и процесс формирования инклюзивной компетентности студентов), а существующие связи носят информационный характер).

Все подходы и принципы носят взаимообусловленный характер и способствуют процессу целостного формирования инклюзивной компетентности студентов в ходе их профессиональной подготовки.

Содержательный блок отражает содержание процесса формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля через реализацию таких направлений подготовки как образовательное и проектное.

Образовательное направление осуществляется посредством разработанной и реализуемой дисциплиной «Инклюзивное образование детей с ОВЗ», рассчитанной на 72 часа, а так же посредством учебной практики (адаптационной) и производственной практики.

Проектное направление осуществляется посредством привлечения студентов педагогического профиля к работе над проектами инклюзивной направленности. Это могут быть как учебные проекты в рамках вузовского образования, так и проекты со школами или другими организациями, реализуемыми инклюзивное образование.

Процессуальный блок модели формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля представлен основными формами, методами и образовательными технологиями позволяющими достичь

поставленной цели. В качестве основных форм аудиторной работы используются лекции, практические занятия, кинолектории. Большая роль отводится самостоятельной работе студентов, реализуемой в виде выполнения индивидуальных домашних заданий, участия в конкурсах и олимпиадах, работы над проектами.

Исходя из выше изложенного, нами были выделены следующие образовательные технологии, способствующие успешному формированию инклюзивной компетентности будущих педагогов, а именно: технология проблемного обучения, ТРКМ, игровые технологии, проектные технологии, технология решение кейс-задач, ИКТ-технологии.

Для приобретения опыта практической деятельности при формировании инклюзивной компетентность студентов использовалось два варианта модели организации процесса обучения:

1) квазипрофессиональная, позволяющая приобрести опыт практической деятельности в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность в процессе инклюзивного обучения;

2) деятельностная, позволяющая приобрести опыт практической деятельности в условиях учебной и производственной практик.

Оценочно-результативный блок модели формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля построен на основе идеи мониторинга результативности данного процесса и представлен критериями, показателями и уровнями сформированности инклюзивной компетентности студентов определяющей готовность будущего педагога к предстоящей педагогической деятельности в условиях инклюзии с учетом особенностей построения учебного процесса и контингента учащихся.

В процессе исследования нами выделены критерии формирования инклюзивной компетентности студентов, которые сопряжены с описанными выше компонентами инклюзивной компетентности. К основным критериям отнесены мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный критерии, каждый из которых представлен рядом показателей. Оценка

сформированности каждого показателя инклюзивной компетентности будущих педагогов определялась тремя уровнями: высоким, средним и низким.

Характеристика уровней сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля по каждому критерию (мотивационно-личностному, когнитивному и деятельностному) представлены в таблице 3, 4, 5.

Таблица 3 – Характеристика уровней сформированности мотивационно-личностного компонента инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля («Хочу»)

Уровни	Характеристика
высокий	Студент - проявляет устойчивую личностную заинтересованность и положительную мотивацию к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, четко осознавая значимость включения детей с ОВЗ в социум и возможности выбора ими способа получения образования; - рассматривает инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ОВЗ; - проявляет устойчивую потребность в повышении своей инклюзивной компетентности.
средний	Студент - проявляет ситуативную личностную заинтересованность и положительную мотивацию к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, имея при этом интерес к проблеме качественного и доступного образования для детей с ОВЗ, признает за ними и их родителями (законными представителями) право выбора способа получения образования; - рассматривает инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ОВЗ в зависимости от

	степени отклонений и создания специальных условий в общеобразовательном учреждении; - проявляет стремление к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознанно, но потребность в целенаправленном повышении уровня своей инклюзивной компетентности еще не сформирована.
низкий	Студент - не проявляет личностную заинтересованность и положительную мотивацию к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования; - рассматривает дифференцированное обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении либо индивидуально на дому как наиболее приемлемые способы получения образования для людей с ОВЗ; - проявляет стремление к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознанно, но данной проявление носит фрагментарный характер.

Таблица 4 – Характеристика уровней сформированности когнитивного компонента инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля («Знаю как»)

Уровни	Характеристика
высокий	Студент - имеет глубокие знания о законодательных и теоретических основах инклюзивного образования, готов к осуществлению научно-исследовательской деятельности и применению творческого подхода при решении задач инклюзивного образования;

	- знает особенности развития детей с ОВЗ; - готов к самостоятельной реализации инклюзивного обучения; способен к анализу и прогнозированию возможностей и рисков инклюзивной образовательной среды для всех учащихся; выражает готовность к взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса, выбирая в качестве приоритета такого сотрудничества - развитие каждого ученика.
средний	Студент - имеет обширные знания о законодательных и теоретических основах инклюзивного образования; - знает особенности развития детей с ОВЗ; - готов к реализации инклюзивного обучения на репродуктивном уровне, нуждается в помощи наставника, готов реализовывать инклюзию в образовательном учреждении в рамках предложенных руководством форм взаимодействия.
низкий	Студент - имеет фрагментарные знания о законодательных и теоретических основах инклюзивного образования; - знания о детях с ОВЗ и особенностях их развития бессистемны и поверхностны; - испытывает значительные сложности при организации инклюзивного образовательного процесса, реализации принципов и методов инклюзии в образовательном учреждении.

Таблица 5 – Характеристика уровней сформированности деятельностного компонента инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля («Могу»)

Уровни	Характеристика
высокий	Студент

	- демонстрирует способы и опыт выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения, которые отработаны в квазипрофессиональной деятельности и в ходе педагогической практики.
средний	Студент - демонстрирует освоенные способы выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения, но у него возникают затруднения при решении педагогических задач, моделирующих профессиональную деятельность в условиях инклюзивного обучения; приобретен опыт в квазипрофессиональной деятельности.
низкий	Студент - не демонстрирует способы решения профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения.

Таким образом, разработанная модель является основой для организации процесса формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля в процессе их профессиональной подготовки в условиях вуза.

Эффективность разработанной модели будет проверена опытно-экспериментальным путём и описана в следующей главе.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

2.1 Описание и анализ констатирующего эксперимента по выявлению сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза

В соответствии с поставленными задачами исследования в предыдущей главе были высказаны предположения о структуре дефиниции «инклюзивная компетентность» будущих педагогов, а также разработана и теоретически обоснована модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля. Вторая глава исследования посвящена экспериментальной проверке истинности выдвинутых нами предположений. С этой целью был проведен педагогический эксперимент, ориентированный на апробацию и оценку эффективности модели формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки, которая позволила бы будущим педагогам успешно реализовывать принципы инклюзивного образования в педагогической деятельности.

В процессе опытно-экспериментальной работы решались следующие задачи:

1) разработка пакета диагностических методик по выявлению уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля;

2) определение актуального состояния уровня сформированности инклюзивной компетентности будущих педагогов;

3) экспериментальная проверка эффективности модели формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа.

Первый этап – констатирующий. На данном этапе определялся и анализировался исходный уровень сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля подготовки.

Второй этап – формирующий. На данном этапе была реализована апробация разработанной модели формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза.

Третий этап – контрольно-оценочный. Была проведена повторная диагностика уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза.

Задачи, решаемые на каждом из этапов опытно-экспериментальной работы, представлены в таблице 6

Таблица 6 – Задачи опытно-экспериментальной работы по этапам

Название этапа	Задачи опытно-экспериментальной работы
Констатирующий этап	1) определить цели и задачи опытно-экспериментальной работы; 2) составить план педагогического эксперимента; 3) подобрать контрольную и экспериментальную группу исследуемых; 4) разработать пакет методик для диагностики инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза (будущих педагогов); 5) провести нулевой срез уровня сформированности искомого качества у студентов; 6) проанализировать результаты констатирующего эксперимента
Формирующий этап	1) смоделировать процесс формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии; 2) проверить эффективность представленного методического комплекса на практике; 3) проанализировать результаты формирующего этапа эксперимента

Контрольный этап	1) провести итоговый мониторинг уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза; 2) обобщить и проанализировать результаты контрольного эксперимента; 3) разработать научно-методические рекомендации по повышению уровня инклюзивной компетентности будущих педагогов. 4) сформулировать выводы по опытно-экспериментальной работе.

В качестве экспериментальной базы исследования был выбран Педагогический институт им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. Данный институт имеет исторически сложившуюся научно-обоснованную систему подготовки педагогических кадров для Пензенского региона. Изначально он был основан как Пензенский государственный учительский институт в 1939 году, в 1941 году на его базе образован Пензенский государственный педагогический институт, а в 1994 года институт приобрел статус Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского, в 2012 году в процессе реорганизации стал структурным подразделением Пензенского государственного университета. В экспериментальном исследовании приняли участие 36 студентов 3 курса, обучающиеся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (бакалавриат). За экспериментальную (ЭГ) приняли группу 19ФПМ1 (педагогическое образование, профиль «Математика») (18 человек), в качестве контрольной (КГ) была выбрана группа 19ФПИ1 (педагогическое образование, профиль «Информатика») (18 человек). Срок проведения педагогического эксперимента составил один учебный год (2021-2022 уч.год).

На этапе констатирующего эксперимента был разработан диагностический инструментарий для выявления сформированности инклюзивной компетентности студентов – будущих педагогов. При подборке методик мониторинга для диагностического инструментария, ориентированного на объективную оценку степени овладения студентами

инклюзивной компетентности в соответствии с ФГОС ВО, учитывались составляющие компоненты инклюзивной компетентности (мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный).

В таблице 7 представлены основные компоненты и методики диагностики уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов, которые в полном объёме охватывают область исследования показателей компонентов.

Таблица 7 – Компоненты и методики диагностики уровня сформированности нравственных основ личности младших школьников

Компо-ненты	Методический инструментарий	Назначение методики
Мотивационно-личностный	1. Анкета «Я и инклюзивное образование»	Позволяет изучить особенности понимания и личностного отношения студентов к инклюзии.
	2.Самооценка профес-сионально-педагогической мотивации (Н.П. Фетискин)	Позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый.
Когнитивный	1. Тест по дисциплине «Основы инклюзивного образования» (Емельянова Т.В.)	Позволяет выявить у будущих педагогов уровень развития знаниевого компонента по вопросам инклюзивного образования
Деятельностный	1. Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх)	Позволяет проанализировать собственную педагогическую работу, учитывая специфику инклюзивного образования.
	2. Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)	Позволяет выявить у будущих педагогов уровень решения профессиональных задач, связанных с организацией инклюзивного образования.

Подробное описание методического инструментария представлено в приложении А. Параллельное применение данных методик позволит нам эффективно, адекватно и наглядно оценить уровень сформированности инклюзивной компетентности будущих педагогов. Методика оценки поводилась в соответствии со сводной таблицей (таблица 8).

Таблица 8 – Оценка уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза

Критерии	Методика оценки	Уровни		
		низкий	средний	высокий
Мотивационно-личностный	Анкета "Я и инклюзивное образование"	осуществляется посредством анализа содержания ответов		
	Самооценка профессионально-педагогической мотивации (Н.П. Фетискин)	0-5 баллов	6-10 баллов	11 и более баллов
Когнитивный	Тест по дисциплине «Основы инклюзивного образования» (Емельянова Т.В.)	0-8 баллов	9-17 баллов	18-25 баллов
Деятельностный	Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх);	0-19 баллов	20-39 баллов	40-74 балла
	Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)	0-16 баллов	17-33 балла	34-50 баллов

Каждый студент на основе проведенных методик может набрать максимально 10 баллов: за низкий уровень сформированности показателя присваивается 0 баллов, средний – 1 балл, высокий – 2 балла. Полученные

баллы суммируются и определяется уровень сформированности инклюзивной компетентности студента:

0-3 – низкий уровень,

4-7 баллов – средний (базовый) уровень,

8-10 баллов – повышенный.

Приведем полученные результаты по каждой использованной методике и обобщенные результаты по ЭГ и КГ.

По результатам анкеты «Я и инклюзивное образование» выявлено, что 100% студентов (и в ЭГ, и в КГ) не имеют опыта работы в общеобразовательных учреждениях (школах), однако 11 человек занимаются репетиторством (6 человек – ЭГ, 5 человек – КГ), а 6 человек (из них 3 человека – ЭГ, 3 человека – КГ) имеют опыт работы в летнем оздоровительном лагере в качестве вожатого.

100% респондентов (ЭГ и КГ) отметили, что они еще не проходили в вузе обучение, связанное с особенностями организации инклюзивного образования и реализации взаимодействия с детьми с ОВЗ. Дополнительная подготовка вне стен вуза для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья ими так же не проходилась. 3 человека (из них 1 человек (5,5%) из КГ, и 2 человека (11%) из ЭГ) отметили, что взаимодействовали с детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации репетиторской деятельности. 1 чел.(5,5%) – с ребенком с РАС. 1 чел. (5,5%) – с ребенком с ЗПР, 1 чел. (5,5%) – с ребенком с ДЦП.

1 чел. (5,5%) из КГ испытал сложность при ответе на вопросы связанные с сущностью инклюзивного образования, его задачами и назначением. У других респондентов из ЭГ и КГ наблюдались такие ответы как «Инклюзивное образование – это форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от интеллектуальных, социальных и других особенностей дается качественное образование», «учеба для всех», «обеспечение доступности образования для всех», «система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, основывающаяся на том, что дети инвалиды и здоровые дети обучаются

вместе», «форма обучения для детей с ОВЗ», «создание всевозможных условий для успешного получения образования детьми с ОВЗ», «форма обучения, при которой дети с ограниченными возможностями учатся в общеобразовательной школе», «организация процесса обучения и воспитания с учетом особенностей (физических, психических) детей, создание адаптированных программ» и т.д.

Анализ ответов позволяет сделать вывод, о том, что студенты 3 курса ЭГ и КГ имеют достаточно обобщенные представления об инклюзивном образовании, его назначении и задачах. При этом они осознают необходимость изучения вопросов, связанных с инклюзией.

Результаты методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (автор Н.П. Фетискин) позволяют констатировать, что высокий уровень профессионально-педагогической мотивации имеют по 5,5% респондентов в ЭГ и КГ; 38,5% респондентов в ЭГ и 33% респондентов в КГ имеют средний уровень профессионально-педагогической мотивации, и оставшиеся 56% (ЭГ) и 61,5 % (КГ) соответственно имеют низкий уровень профессионально-педагогической мотивации. Анализ показал, что многие студенты имеют недостаточный уровень профессионально-педагогической направленности и не считают очевидным тот факт, что дети с ОВЗ должны иметь доступ к обучению в обычных школах, выделяя дифференцированное обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении либо индивидуально на дому как наиболее приемлемый способом получения образования для людей с ОВЗ.

Для выявления сформированности когнитивного компонента инклюзивной компетентности отражающий степень овладения студентами инклюзивной теорией применялся тест по основам инклюзивного образования. Тест позволил выявить у студентов знание теоретических основ инклюзивного образования, особенностей развития детей с ОВЗ, форм и методов организации инклюзивной практики. 38,5 % студентов (7 человек) ЭГ и 33% (6 чел.) выполнили его на среднем уровне, 61,5 % (11 человек) ЭГ и 67 % (12 чел.) КГ продемонстрировали серьезную нехватку специальных знаний, необходимых

для осуществления инклюзивного образования. Полученные данные ожидаемы, т.к. в рамках вузовского обучения студенты еще не изучали особенности инклюзивного образования.

Для изучения деятельностного компонента инклюзивной компетентности применялись опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх) и адаптированная методика О.С. Кузьминой «Оценка способности решать профессиональные задачи». Результаты диагностики по первой методики показали, что 71,5% (13 человек) в ЭГ и 66% (12 человек) КГ имеют высокий уровень профессиональных затруднений, 28,5% (5 человек) в ЭГ и 34 % (6 человек) в КГ имеют средний уровень профессиональных затруднений. Аналогичные данные получены и по Методике оценки способности педагогов решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.). Таким образом, Результаты диагностики показали, что деятельностный компонент сформирован у студентов наиболее слабо. На высоком уровне инклюзивной практикой не владеет ни один из студентов из двух групп.

Обобщая полученные данные можем констатировать, что в ЭГ доминирующее число – 11 студентов (61%) продемонстрировали низкий уровень компетентности, средним уровнем инклюзивной компетентности обладают 7 чел. (39 %), повышенный уровень не выявлен ни у одного респондента. Аналогичные результаты получены и КГ: повышенный уровень не выявлен, средний уровень – 6 студентов (36%), низкий – 12 студентов (66%).

Полученные данные представлены в таблице 9 и на рисунке 4

Таблица 9 – Результаты мониторинга уровня инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза

Группа	Уровень		
	повышенный	средний	низкий
ЭГ	-	7 чел. (39%)	11 чел.(61%)
КГ	-	6 чел. (36%)	12 чел. (66%)

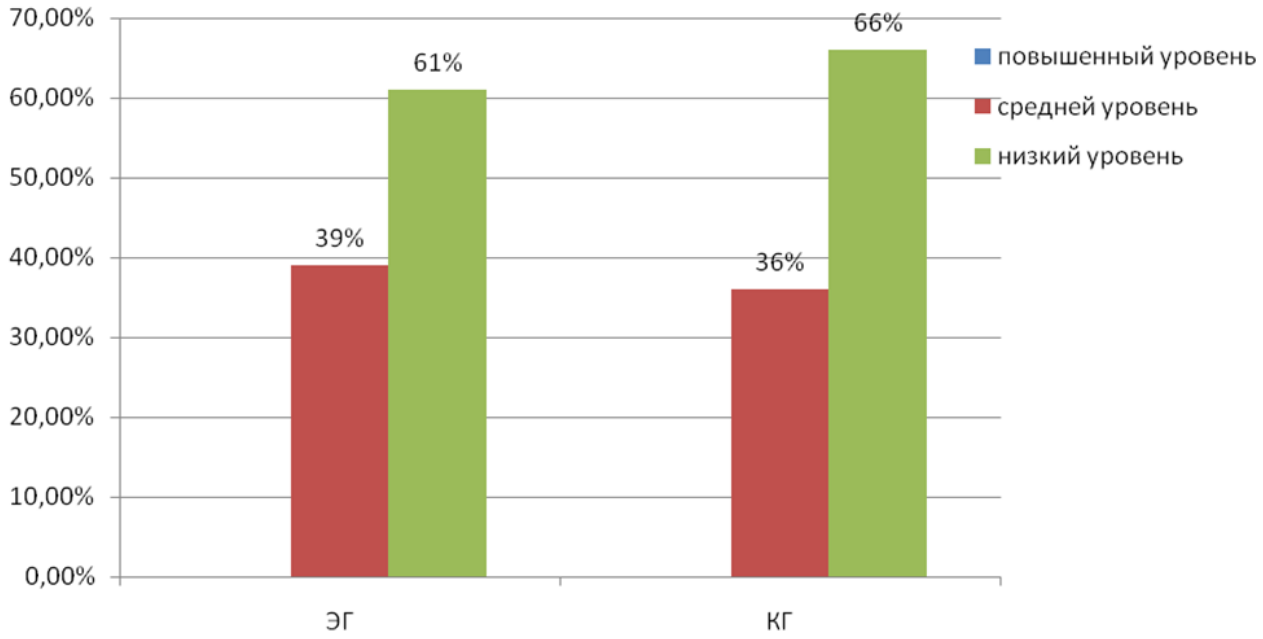


Рисунок 4 – Результаты мониторинга уровня инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза, %

Анализируя данные мониторинга, можем констатировать исходную равнозначность выбранных для исследования респондентов, т.к. процентное соотношение студентов с низким, среднем и повышенным уровнем инклюзивной компетентности в экспериментальной и контрольной группах примерно одинаково. Таким образом, на момент проведения констатирующего этапа эксперимента инклюзивная компетентность студентов педагогического вуза направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование к работе в условиях инклюзивного образования сформирована недостаточно. Что свидетельствует о необходимости поиска путей и средств повышения уровня профессиональной компетентности будущих педагогов в вопросах инклюзивного образования.

2.2 Анализ опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза

В предыдущем параграфе была описана методика организации констатирующего эксперимента, в результате которой были получены результаты исходного уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов и проанализированы полученные данные. Следующим этапом опытно-экспериментальной работы является формирующий эксперимент, который относится к созидательно-преобразующей деятельности.

Формирующий эксперимент проводился в течение января-мая 2021-2022 уч. года на базе Педагогического института им. В.Г Белинского Пензенского государственного университета. В роли экспериментальной группы выступили студенты третьего курса гр. 19ФПМ1 в составе 18 человек, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль подготовки Математика.

Формирование инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в рамках формирующего исследования мы рассматриваем как процесс приобретения и развития ценностных ориентиров и мотивов профессиональной деятельности, системы знаний, умений и опыта, обеспечивающие мотивационную, теоретическую и практическую готовность педагога к эффективной реализации педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Ранее мы отмечали, что содержание процесса формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов реализуется по двум направлениям: образовательному и проектному.

Образовательное осуществляется посредством разработанной и реализуемой программы дисциплины «Инклюзивное образование детей с ОВЗ», которая рассчитана на 72 часа, а так же посредством учебной практики (адаптационной) и производственной практики.

Проектное направление осуществляется посредством привлечения студентов педагогического профиля к работе над проектами инклюзивной направленности.

Процесс формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в рамках разработанной модели нами был реализован поэтапно, обеспечивая интеграцию предпрофессиональных и профессиональных знаний и опыта будущих педагогов в процесс изучения основ инклюзивного образования. Методика формирования инклюзивной компетентности (процессуальный блок модели), включает три этапа:

- информационно-ориентировочный,
- содержательно-технологический,
- адаптивно-практический.

На информационно-ориентировочном этапе создавались условия для формирования положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Важно, чтобы на данном этапе студенты осознали значимость и востребованность инклюзивного образования, преодолели бы сложившиеся стереотипы по отношению к детям с ОВЗ, сформировали ценностное отношение к проблеме качественного и доступного образования для всех обучающихся.

Для решения данных задач использовались межпредметные связи, благодаря которым инклюзивная составляющая включалась в такие дисциплины как «Психология», «Педагогика», «Технология и организация воспитательных практик», «Основы вожатской деятельности». Это позволило организовать процесс формирования инклюзивной компетентности студентов не в один семестр, а в течение всего процесса профессиональной подготовки.

Преподавание дисциплины «Инклюзивное образование детей с ОВЗ» было построено таким образом, чтобы замотивировать обучающихся в формировании у себя инклюзивной компетентности. Для этого на лекционные занятия были вынесены вопросы с акцентом на выявление сильных и слабых сторон реализации инклюзивного образования, нормативного правового

обеспечения образовательного процесса детей с ОВЗ и их социально-правовой защиты. На практических занятиях предусматривалось обсуждение художественных произведений и фрагментов фильмов, связанных с проблемами отношения к детям с ОВЗ, особенностями обучения и воспитания детей с ОВЗ. Например, художественные произведения: «Болтушка» Морриса Глейцмана, «Солнечное затмение» А. Лиханова, «Радуга для друга» М. Самарского, «Дом отважных трусишек» Ю. Ермолаева, «Дом в котором…» М.Петросян, «Ларс ЛОЛ» И. Акерлие, «Привет, давай поговорим» Ш. Дрейпер, «Чудо» Р. Дж. Паласио и др. Художественные фильмы: «Сотворившая чудо» (1962 г.), «Звездочки на земле» (2007), «Перед классом» (2008), «Темпл Грандин» (2010), «Жутко громко и запредельно близко» (2011) и др. Предлагаемые для дискуссии вопросы способствовали осмыслению и принятию идей инклюзивной педагогики, развитию у студентов педагогического мышления. В ЭИОС был создан форум для студентов, где они могли поделиться впечатлениями о прочитанной книге или просмотренном фильме, рекомендовать ее или его к чтению или просмотру. Таким образом, на практических занятиях и в рамках самостоятельной работы студентов (в том числе в ЭИОС) активно использовался образовательный потенциал литературных произведений и кинофильмов для формирования ценностного отношения к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом.

На содержательно-технологическом этапе формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза при изучении дисциплины «Инклюзивное образование детей с ОВЗ» осуществлялось освоение будущими педагогами теоретических знаний по психологии развития детей с ОВЗ, проектированию и организации образовательного процесса в условиях инклюзии. Обеспечение студентов необходимыми теоретическими знаниями и умениями осуществлялось формами аудиторной и самостоятельной работы с применением ЭИОС вуза. Программа дисциплины состоит из трех разделов: «Методологические и теоретические аспекты инклюзивного образования»,

«Практика инклюзивного образования в России и за рубежом», «Технологии инклюзивного образования».

Раздел «Методологические и теоретические аспекты инклюзивного образования» предусматривает формирование знаний у студентов о сущности инклюзивного образования, принципах его организации, особенностях инклюзивной образовательной среды.

Раздел «Практика инклюзивного образования в России и за рубежом» предусматривает расширение и углубление знаний студентов о законодательных основах реализации инклюзивного образования, об особенностях его организации в России и зарубежом. Также в рамках данного раздела студенты анализируют особенности развития детей с ОВЗ, рассматривают вопросы принятия таких детей в обществе, обсуждают возможности и риски включения детей с ОВЗ в инклюзивную школу и выявляют особенности профессиональной позиции педагогов в инклюзивном пространстве.

Раздел «Технологии инклюзивного образования» предусматривает обучение студентов тактикам педагогического общения с детьми с ОВЗ и их родителями (законными представителями), освоение методов и форм организации взаимодействия с участниками инклюзивного образования, решение инклюзивных педагогических задач.

Изучение всех трех разделов реализуется с использованием активных методов обучения и технологии развития критического мышления: приемы «ромашка Блума», ИНСЕРТ, кластер, «шесть шляп мышления», РАФТ, «корзина идей», метод ментальных карт и т.д.

На содержательно-технологическом этапе формирования инклюзивной компетентности студенты активно привлекаются к разработке и реализации учебных и социально-значимых проектов, ориентированных на решение проблем инклюзивной направленности. Например, «Инклюзия в образовании: за и против», «Школа для каждого», «Музей в тишине», «Стереотипы в отношении детей с ОВЗ и как их преодолеть», «Как организовать учебную дея-

тельность ребенка с ОВЗ на уроках математики» и др. Преподаватель в этой ситуации играет роль координатора, модератора и источника дополнительной информации, способствуя стимулированию активности студентов, формированию у них навыков самоконтроля, самостоятельности, ответственности за принятые решения.

На адаптивно-практическом этапе осуществляется приобретение профессиональных умений и опыта в области образовательной инклюзии. Особенностью данного этапа формирования инклюзивной компетентности студентов является организация развития практических умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения посредством воссоздания контекста будущей профессиональной деятельности. Организация квазипрофессиональной деятельности будущих педагогов осуществлялось средствами игровых технологий и технологии решения кейс-задач.

Например, для развития у студентов педагогического мышления и формирования профессиональных умений реализации тактик педагогической поддержки им предлагалось поработать над видеокейсом по фильму «Звездочки на земле».

Инструкция к видео-кейсу

Посмотрите внимательно представленный видеоматериал – фильм «Звездочки на земле» (2007 г.)

(https://www.youtube.com/watch?v=wdODP6rinyU).

Ответьте на проблемные вопросы и выполните задания к видео-кейсу. На основе выполненных заданий разработайте рекомендации:

1) рекомендации для педагогов,

2) рекомендации для родителей.

Проблемные вопросы и задания к видео-кейсу

1. Какие проблемы современной системы образования наглядно продемонстрированы в данном фильме?

2. Какие три стереотипных образа педагога представлены в фильме? Опишите их.

3. Какие трудности в обучении испытывал главный герой Ишан Авасти? Что по Вашему мнению определило возникновение данных трудностей?

4. Используя материал фильма, опишите психолого-педагогические особенности главного героя – мальчика Ишана.

5. Кредо одной из тактик педагогической поддержки гласит: «Ребенок не должен оставаться жертвой обстоятельств». Перечислите обстоятельства, продемонстрированные в фильме, вследствие которых мальчик Ишан оказался в позиции «жертвы».

6. Выделите цели, которые, как Вам кажется, поставил перед собой учитель рисования Рам Никумба, столкнувшись с проблемой, в которой оказался Ишан.

7. Какие тактики педагогической поддержки использовал учитель Рам Никумба? Обоснуйте свой ответ, используя теоретический материал (Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. Четыре тактики педагогической поддержки) и сопроводив его примерами из фильма. Аргументируйте, почему эти действия Вы отнесли к выделенной Вами тактике.

8. Какие позиции занимал педагог в разрешении ситуаций (в каждой из выявленных тактик)? Обоснуйте свой ответ, используя теоретический материал (Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. Четыре тактики педагогической поддержки) и сопроводив его примерами из фильма (определите, какие действия производил учитель Рам в той или иной позиции).

9. Опишите примеры «создания успеха для ребенка» продемонстрированные в фильме.

10. Выдели ли вы что-то из данного фильма для практического применения в своей профессиональной деятельности? Можете ли использовать в своей работе?

Приведем примеры ответов студентов на некоторые вопросы и задания.

Например, на 3 вопрос Какие трудности в обучении испытывал главный герой Ишан Авасти? Что по Вашему мнению определило возникновение данных трудностей? Многие студенты давали следующий ответ «Главный герой Ишан Авасти в обучении испытывал трудности, связанные с восприятием сложных инструкций, чтением, у него были «никудышные моторные навыки» и рассеянное внимание. Первое прослеживается в тот момент, когда учитель русского языка рассказывает ученикам про имя существительное, а у мальчика буквально «каша» в голове. Трудности с письмом и чтением доказывают следующие высказывания из фильма: И.:«…У меня буквы танцуют…» (23:50); У.: «…Чтение и письмо для него как каторга. Его подчерк выглядит так, будто он пишет на албанском. Он как будто нарочно делает одни и те же ошибки снова и снова. Как будто внимание вовсе отсутствует…» (44:20). Отсутствие внимание показывает и случившееся на уроке рисования, когда прошлый учитель, увидев, что Ишан смотрит в окно, изобразил на доске точку, а затем, «пульнув» в мальчика мелом с целью обратить его внимание, попросил показать ее, что ребенок сделать не смог («Эй, новенький, покажи мне точку, которую я поставил…» 1::02). Причиной данных трудностей стала дислексия, о которой не догадывались ни родители, ни учителя».

На 5 вопрос Кредо одной из тактик педагогической поддержки гласит: «Ребенок не должен оставаться жертвой обстоятельств». Перечислите обстоятельства продемонстрированные в фильме, вследствие которых мальчик Ишан оказался в позиции «жертвы». Студенты следующем образом аргументировали свою позицию «Обстоятельства, вследствие которых мальчик Ишан оказался в позиции «жертвы»:

- оскорбления со стороны педагогических работников и других учеников («… Балбес, опять копаешься в грязи…», «олух»);
- насмешки от учеников («Что, тебя опять выгнали?», смех во время обзывательства от учителей);
- осуждение от отца и учителей;

– есть факт, вызывающий негативные эмоции, который перерос в проблему (трудности в процессе обучения);
– наказание от учителей в школе («…Выйди вон из класса…», удары по костяшкам линейкой, стояние на коленях за дверью);
– рукоприкладство (пощечина от отца)»

Отвечая на 6 вопрос «Выделите цели, которые, как Вам кажется, поставил перед собой учитель рисования Рам Никумба, столкнувшись с проблемой, в которой оказался Ишан» студенты давали следующие ответы «По моему мнению, основной целью Рам Никумба было помочь ребенку справиться с депрессией. Кроме этого, хочу выделить еще несколько целей:

– выявить проблему мальчика, приведшую к сложностям в обучении;
– «открыть глаза» родителям на проблему мальчика;
– изменить отношение учителей, убрать стереотипы по отношению к ребенку;
– создать условия для активности, а также помочь поверить в себя через ситуацию успеха;
– показать Ишану, что даже будучи особенным – не таким как все, можно многого достичь»

Таким образом, студенты, работая над кейсом, учатся применять теоретические знания к конкретным практическим ситуациям, совершенствуя свою инклюзивную компетентность.

После отработки профессиональных умений через квазипрофессиональное моделирование студент допускается к прохождению производственной практики или (по возможности) стажировке в инклюзивном классе.

В рамках нашего исследования работа в ЭИОС вуза выступила как сквозная технология, которая интегрировала все три этапа формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза

(информационно-ориентировочный, содержательно-технологический, адаптивно-практический).

Для проведения контрольного этапа педагогического эксперимента применялись те же методики диагностики инклюзивной компетентности, что и на констатирующем этапе. Количество респондентов осталось без изменений: 36 человек. По 18 студентов в экспериментальной и контрольной группах.

Представим результаты повторной диагностики уровня инклюзивной компетентности респондентов контрольной и экспериментальной групп.

Результаты методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (автор Н.П. Фетискин) зафиксированы в таблице 10 и на рисунке 5

Таблица 10 – Результаты диагностики мотивационно-личностного компонента инклюзивной компетентности студентов в экспериментальной и контрольной группе, %

Группы		Констатирующий этап эксперимента			Контрольный этап эксперимента		
		уровни сформировнности компонента			уровни сформировнности компонента		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
ЭГ	кол-во (чел)	1	7	10	6	10	2
	%	5,5	38,5	56	33	56	11
КГ	кол-во (чел)	1	6	11	3	8	7
	%	5,5	33	61,5	16,5	44	39,5

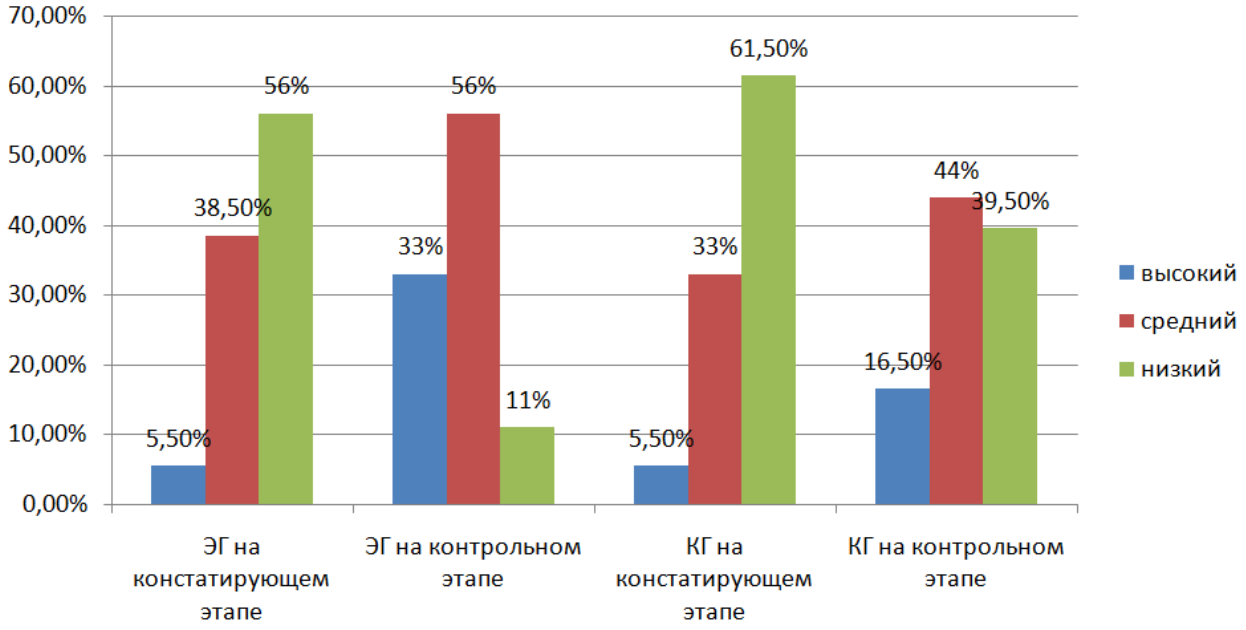


Рисунок 5 – Результаты диагностики мотивационно-личностного компонента инклюзивной компетентности студентов в экспериментальной и контрольной группе, %

Отметим, что количество студентов с высоким уровнем инклюзивной компетентности по мотивационно-личностному компоненту увеличился с 5,5% до 33% в ЭГ. Данное повышение показателей мы связываем с привлечением внимания студентов к вопросам инклюзивного образования через проведение кинолекториев и представленной в ЭИОС видеоинформации. В целях самообразования, как отметили сами студенты, после констатирующего этапа эксперимента они посмотрели художественные фильмы и видеоролики инклюзивной направленности, представленные преподавателем в ЭИОС в качестве дополнительного материала. В экспериментальной группе также было зафиксировано увеличение количества студентов со среднем уровнем инклюзивной компетентности по мотивационно-личностному компоненту: с 38,5% до 56%. Можем отметить, что у 89% студентов ЭГ повысился уровень профессионально-педагогической мотивации. Будущие педагоги осознают ценность инклюзивно образования, считают, что обычные школы должны создать условия для удовлетворения образовательных потребностей каждого

ребенка, проявляют положительную мотивацию к реализации педагогической деятельности в условиях инклюзии. Показатели контрольной группы также изменились, но в рамках незначительных интервалов, при этом количество студентов с низким уровнем инклюзивной компетентности по мотивационно-личностному компоненту осталось достаточно много – 39,5%.

Результаты теста по основам инклюзивного образования, отражающие степень овладения студентами инклюзивной теорией зафиксированы в таблице 11 и на рисунке 6

Таблица 11 – Результаты диагностики когнитивного компонента инклюзивной компетентности студентов в экспериментальной и контрольной группе, %

Группы		Констатирующий этап эксперимента			Контрольный этап эксперимента		
		уровни сформировнности компонента			уровни сформировнности компонента		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
ЭГ	кол-во (чел)	-	7	11	8	8	2
	%	-	38,5	61,5	44,5	44,5	11
КГ	кол-во (чел)	-	6	12	4	6	8
	%	-	33	67	22,5	33	44,5

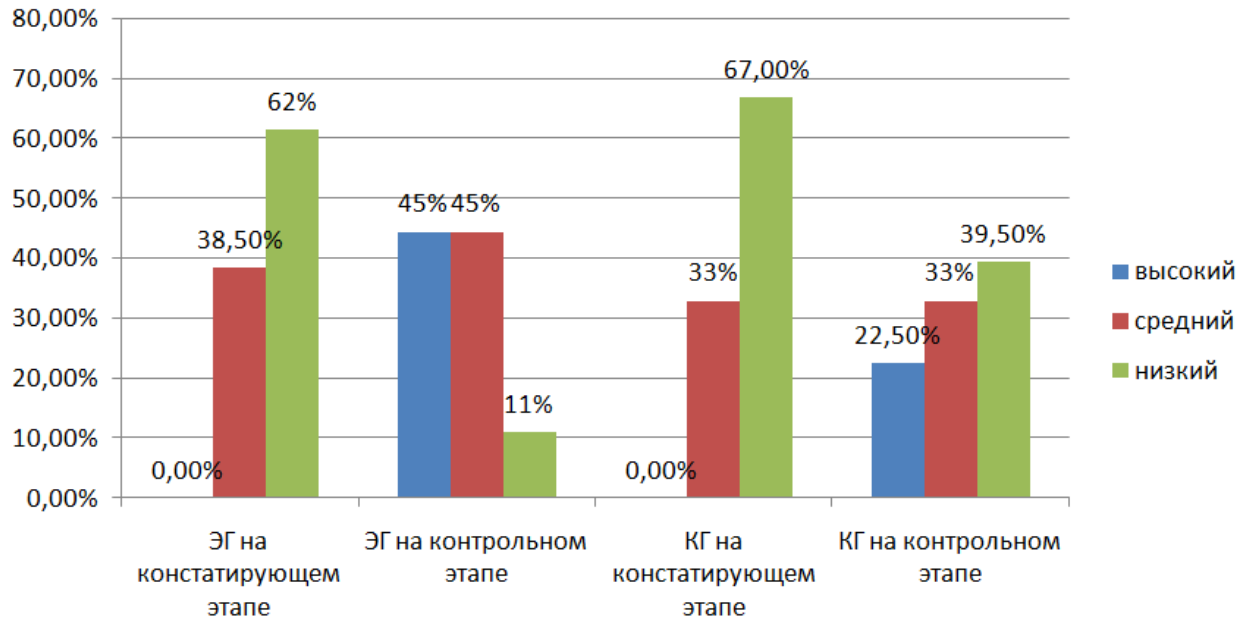


Рисунок 6 – Результаты диагностики когнитивного компонента инклюзивной компетентности студентов в экспериментальной и контрольной группе, %

В ЭГ наблюдается положительная динамика в сторону повышения количества студентов с высоким (с 0% до 45%) и среднем (с 38,5 до 45%) уровнем инклюзивной компетентности по когнитивному компоненту и уменьшение количества студентов с низким уровнем (с 62% до 11%). Данные положительные изменения мы связываем с освоением студентами дисциплины «Инклюзивное образование детей с ОВЗ», а также с качественной организацией образовательного контента по данной дисциплине в ЭИОС. Большинство студентов ЭГ демонстрируют понимание типов нарушений развития, с которыми им придется столкнуться, в условиях инклюзивного образования, знание основных методов, форм и технологий организации образовательного процесса с детьми с ОВЗ, демонстрируют способность педагогического мышления при решении инклюзивных задач. В контрольной группе также произошли изменения: увеличилось количество студентов с высоким уровнем инклюзивной компетентности по когнитивному компоненту (0% до 22,5%),но это значительно меньше чем в ЭГ. Количество студентов со среднем уровнем инклюзивной компетентности по когнитивному компоненту осталось без

изменений, с низким уровнем – уменьшилось с 67% до 39,5%. Однако, эти изменения мы связываем с необходимостью изучения данного предмета в соответствии с учебным планом и сдачей зачета.

Обобщенные результаты адаптированных методик «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх) и «Оценка способности решать профессиональные задачи» (О.С. Кузьмина), позволяющие оценить уровень развития деятельностного компонента инклюзивной компетентности студентов, представлены в таблице 12 и на рисунке 7.

Таблица 12 – Результаты диагностики деятельностного компонента инклюзивной компетентности студентов в экспериментальной и контрольной группе, %

Группы		Констатирующий этап эксперимента			Контрольный этап эксперимента		
		уровни сформировнности компонента			уровни сформировнности компонента		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
ЭГ	кол-во (чел)	-	5	12	6	8	4
	%	-	28,5	71,5	33	44,5	22,5
КГ	кол-во (чел)	-	6	12	3	7	8
	%	-	34	66	16,5	39	44,5

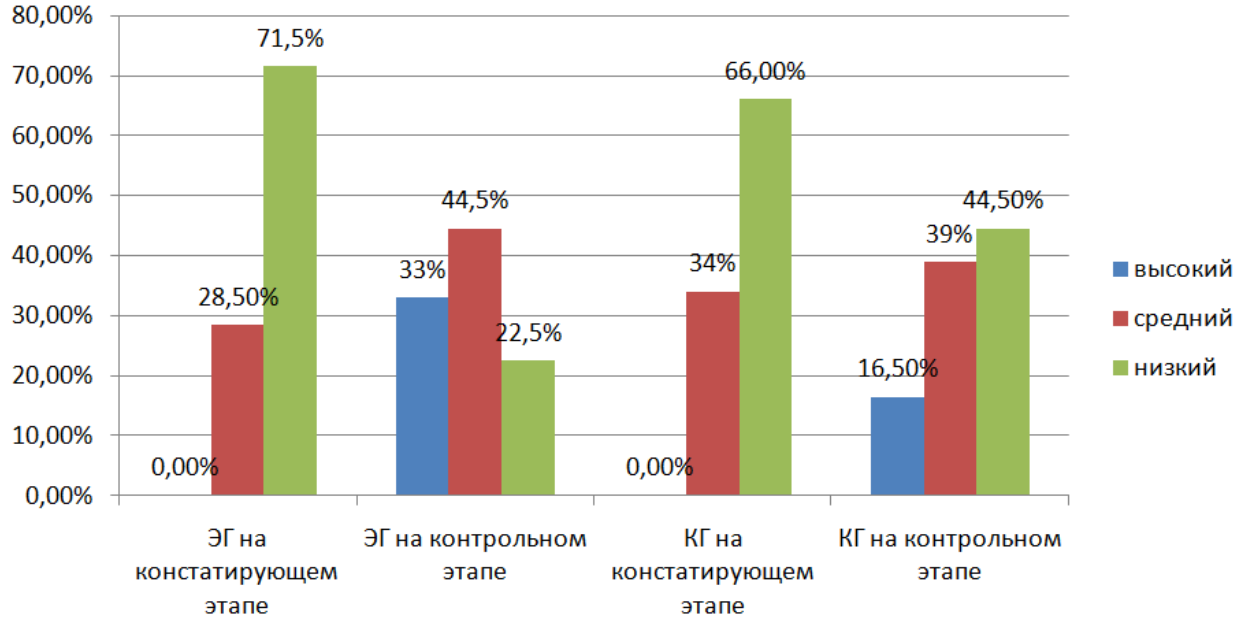


Рисунок 7 – Результаты диагностики деятельностного компонента инклюзивной компетентности студентов в экспериментальной и контрольной группе, %

На констатирующем этапе педагогического эксперимента показатели инклюзивной компетентности студентов по деятельностному компоненту в обеих группах были невысокими. Однако, после внедрения модели эти показатели изменились, причем в экспериментальной группе динамика проявляется гораздо больше чем в контрольной. В ЭГ произошли следующие изменения: количество студентов с высоким уровнем инклюзивной компетентности по деятельностному компоненту увеличилось с 0% до 33%, со средним – с 28,5% до 44,5%. В КГ: высокий уровень – с 0% до 16,5%, средний – 34% до 39%. Положительный эффект в экспериментальной группе был достигнут за счет включения студентов в двухступенчатую модель формирования практических умений и опыта деятельности. На первой ступени (квазипрофессиональной) моделировалась будущая профессиональная деятельность в процессе инклюзивного обучения, на второй – организовывалось прохождение учебной и производственной практики в инклюзивном классе. Все это позволило будущим педагогам приобрести опыт решения профессиональных задач в условиях инклюзии и повысить уровень

сформированности деятельностного компонента инклюзивной компетентности. При решении педагогических задач, в рамках методики «Оценка способности решать профессиональные задачи» (О.С. Кузьмина), следует отметить владение будущими педагогами приемами вовлечения детей с ОВЗ в совместную деятельность со нормотипичными детьми, знание способов формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ, умение проектировать образовательное пространство классной комнаты в условиях инклюзии.

Далее нами были обобщены полученные результаты исследования. Интегрированные данные по всем трем компонентам инклюзивной компетентности студентов (личностно-мотивационному, когнитивному, деятельностному) представлены в таблице 13 и на рисунке 8.

Таблица 13 – Результаты диагностики инклюзивной компетентности студентов в экспериментальной и контрольной группе до и после формирующего эксперимента, %

Группы		Констатирующий этап эксперимента			Контрольный этап эксперимента		
		уровни сформировнности компонента			уровни сформировнности компонента		
		повышенный	средний	низкий	повышенный	средний	низкий
ЭГ	кол-во (чел)	-	7	11	7	9	2
	%	-	39	61	39,5	49,5	11
КГ	кол-во (чел)	-	6	12	3	7	8
	%	-	36	66	16,5	39	44,5

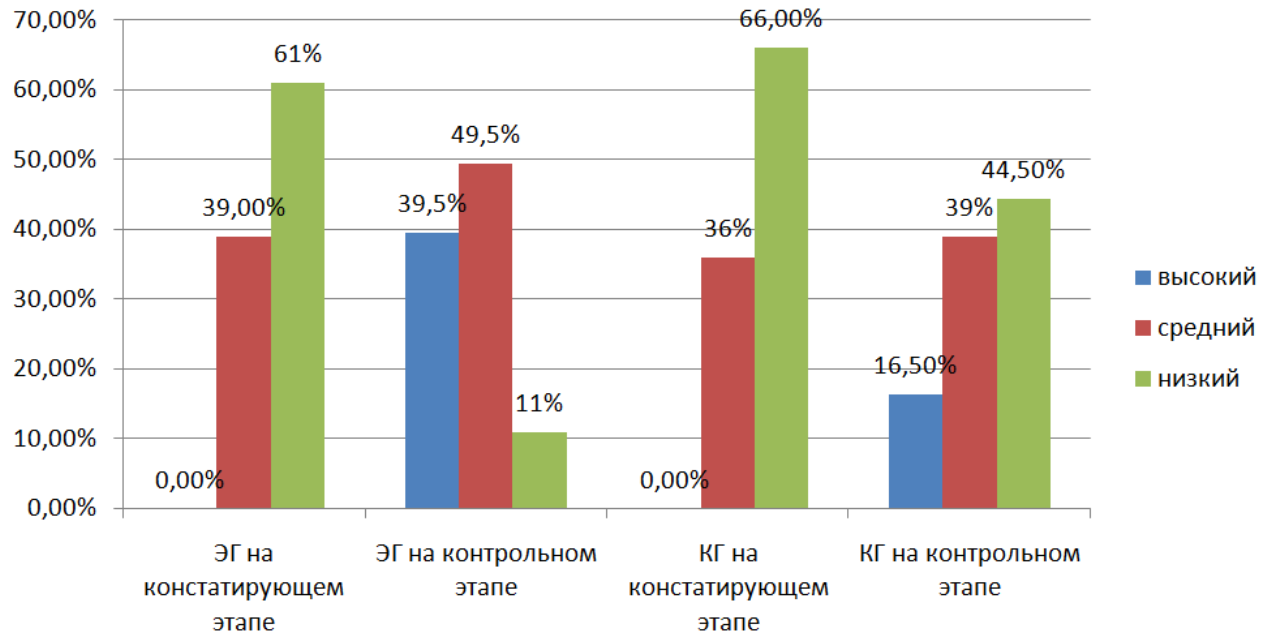


Рисунок 8 – Результаты диагностики инклюзивной компетентности студентов в экспериментальной и контрольной группе до и после формирующего эксперимента, %

Из данных таблицы видно, что количество студентов в экспериментальной группе с низким уровнем инклюзивной компетентности уменьшилось на 50% (с 61% до 11%), а количество студентов, обладающих повышенным уровнем компетентности, выросло на 39,5% (с 0% до до 39,5%).

Таким образом, проводя анализ полученных данных, следует отметить, что за счет внедрения модели формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля после проведения эксперимента в ЭГ уровень сформированности инклюзивной компетентности стал выше и по сравнению с исходными данными, и по сравнению с КГ.

В связи с этим, по выявленным результатам, полученным в ходе исследования, необходимо отметить, что на этапе контрольно-оценочного эксперимента у студентов ЭГ преобладает высокий и средний уровень сформированности инклюзивной компетентности по всем компонентам, что подтверждает эффективность разработанной модели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе организации и проведения исследования процесса формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза был решен спектр определенных задач.

Первой задачей являлось изучение современной психолого-педагогической литературы по вопросам инклюзивного образования и подготовки педагогов для его реализации. Решение первой задачи предполагало также анализ существующих теоретических подходов к раскрытию сущности понятия «инклюзивная компетентность». Был проведен контент-анализ данной дефиниции и рассмотрены взгляды современных ученых на ее трактовку, выделены структурные компоненты. В данном исследовании инклюзивная компетентность определялась как компонент профессиональной компетентности педагога и рассматривалась как интегративное личностное образование, позволяющее ему реализовывать профессионально-педагогические функции с учетом особенностей инклюзивной практики. Компонентами инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза являются мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный.

Вторая задача предполагала анализ информационно-образовательной среды вуза как условия формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического профиля. Актуализирован средовой подход к формированию инклюзивной компетентности и обоснована востребованность ЭИОС как неотъемлемого условия формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов.

Решение двух первых задач создало предпосылки для решения третьей исследовательской задачи, а именно: разработать модель формирования инклюзивной компетентности студентов педагогических вузов. Данная модель представляет собой поэтапную совместную деятельность преподавателей вуза и студентов, основанную на принципах коммуникативной и профессиональной

направленности, активности, проблемности, реализации информационного подхода через ЭИОС. В модели выделены следующие этапы: концептуально-целевый, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный. Основными технологиями, через которые реализуется данная модель на практике, являются игровые технологии, технологии решения кейс-задач, ИКТ-технологии с использованием ЭИОС вуза.

Для определения актуального уровня инклюзивной компетентности студентов были определены уровни, критерии и показатели этого профессионального качества будущих педагогов, что способствовало решению четвертой задачи исследования. Были выделены 3 критерия: мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный. Для каждого критерия определены показатели, что сделало возможным проведение диагностики уровня сформированности компонентов инклюзивной компетентности. Таких уровней было выделено три: низкий, средний и повышенный. На констатирующем этапе экспериментального исследования было установлено, что у большинства студентов инклюзивная компетентность сформирована недостаточно. Будущие педагоги испытывают серьезные затруднения при организации совместного обучения нормотипичных детей и детей с ОВЗ. Отсюда возникла необходимость внедрения разработанной модели процесса формирования инклюзивной компетентности в практику вузовской подготовки педагогических кадров.

На формирующем этапе эксперимента решалась четвертая задача педагогического исследования: апробация данной модели на практике и проверка ее эффективности. В процессе реализации модели у студентов формировался новый профессиональный опыт в области организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Результаты итоговой диагностики, полученные на контрольном этапе эксперимента, свидетельствуют о позитивной динамике в развитии инклюзивной компетентности студентов, что нашло выражение в повышении их инклюзивной компетентности по всем трем компонентам.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что в ходе исследования поставленные задачи выполнены, выдвинутая гипотеза и положения, выносимые на защиту, подтверждаются.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. №1(44). С. 26-32.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. 2-ое изд. СПб.: Питер, 2001. 260 с.
3. Андреева А.А. Особенности проявления профессионально важных качеств педагогов специального и инклюзивного образования у студентов // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г.: в 10 ч.; под общ. ред. Е.П. Ткачевой. Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. №7, часть X. С. 8-11.
4. 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.
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. Богданова Е.В. Модель процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №1 (29).
7. Бонин О.В. К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетентности // СПО. 2013. №1. С. 49-51.
8. Борытко Н.М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. №1. С. 11-15.

9. Бут Т. Показатели инклюзии / пер. с англ.: И. Аникеев; общая ред.: М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
10. Валицкая А. П., Рабош В.А. Инклюзивное образование – образование для всех // Социальная педагогика. 2009. № 1. С. 18-22.
11. 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.
12. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: «Флинта», 1998. 432с.
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. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология, СПб.: Питер, 2003. 256 с.
17. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студента к педагогической деятельности: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1983. 356 с.
18. Дьяченко М.И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
19. Емельянова Т.В. Компетентностный «портрет» будущего педагога инклюзивного образования // Вестник гуманитарного института ТГУ. 2014. №1 (15). С. 13-17.

20. Емельянова Т.В., Александров Ю.М. Основы инклюзивного образования. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014. 69 с.
21. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 240 с.
22. Зарубежные и российские исследования в сфере инклюзивного образования / под ред. Рыскиной В.Л., Самсоновой Е.В. Москва: Форум, 2012. 180 с.
23. 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.
24. 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.
25. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. 118 с.
26. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессиональной педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис…д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1993. 398 с.
27. Карынбаева О.В. Подготовка педагогов дополнительного профессионального образования к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2016. 214 с.
28. Кожекина Т.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивной практики // Научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика. 2013. № 6. С. 52-56.
29. 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

30. 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
31. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2015. 319 с.
32. Курносова С.А., Овчинникова С.А., Петрова Ю.В. Маркеры инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса // Гуманитарные науки. 2018. № 2. С. 85-89
33. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
34. Макарова И. А. Инклюзивное образование, толерантность, эмпатия: грани пересечения // Актуальные задачи педагогики: материалы IV международной научной конференции (г. Чита, октябрь 2013 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. С. 129-132.
35. 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.
36. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
37. Меерзон, Т.И., Гусева И.В. Инклюзивное образование в России: состояние, тенденции // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.); отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. С. 185-190.
38. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1. С. 77-87.

39. Назарова Н.М., Моргачева Е.Н., Фуряева Т.В. Сравнительная специальная педагогика. М.: Академия, 2012. 335 с.
40. Нигматов З.Г. Инклюзивная педагогика - гуманная педагогика // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию». Казань Зеленодольск, 2013. 561с.
41. Носко И.В. Компетентностная подготовка магистров к инклюзивной образовательной деятельности // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Казань, 11–12 ноября 2014 г.); сост. А.И. Ахметзянова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. С. 307-310.
42. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. М.: «ОНИКС», 2004. 896 с.
43. 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.
44. 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.
45. Пониканорова В.Н. Система психологичного сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного

образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина: Научный журнал. 2014. №31. С. 16-26.

46. 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/
47. 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/.
48. Проектирование инклюзивной информационно-образовательной среды университета: учебное пособие / автор С.А. Курносова. Челябинск, 2017. 181 с.
49. Пронина Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла // Молодой ученый. 2014. №7. С. 287-289.
50. Самарцева Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 2012. 25с.
51. 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.
52. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа: российский педагогический журнал. 2004. №3. С. 29-32.
53. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Изд. Центр «Академия», 2007. 576 с.

54. Сорокопуд Ю.В. Клименко О.В., Хадикова Е.Н. Применение гуманитарных технологий в высшем профессиональном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 12. С. 396-400.
55. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
56. Тахохов Б.А. Об инклюзивной компетентности педагога // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2018. № 1. С. 101-105
57. Тесленко О.В., Артамонова Е.И. Формирование профессионализма педагога: компетентностный подход // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. С. 166-183.
58. Уроки по пониманию инвалидности в школе: пособие для учителя / сост.: Т.Н. Седовина [и др.]. Архангельск: Лоция, 2016. 128 с.
59. 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.
60. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 23 с.
61. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. … д. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2015. 390 с.
62. 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.

63. Чепель Т.Л. Инклюзивное образование – от культуры полезности к культуре достоинства. 2010. URL: http://metodist.edu54.ru/node/52073.
64. 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.
65. Шмидт В.Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании: учебно-методическое пособие. М.: МВШСЭН, 2006. 191 с.
66. 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.
67. 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.
68. Юрченко Ю.В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // Казанский педагогический журнал. 2020. №3
69. Ясвин В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум. Москва, 2020.142 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Диагностический инструментария для выявления уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза

Методика 1. Анкета «Я и инклюзивное образование»

Анкетирование позволяет изучить уровень образования и квалификации, специфику и опыт работы, особенности понимания и личностного отношения педагогов к инклюзивному образованию.

Первая часть анкеты содержит вопросы общего характера, предназначенные для получения сведений о респондентах. Во второй части отражает вопросы аналитического характера, личностной и профессиональной позиции педагога относительно инклюзивного образования и обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Таблица А.1 – Бланк анкеты «Я и инклюзивное образование»

№ п/п	Вопрос	Ответ
1 Часть		
1.	Укажите, пожалуйста, Ваши данные (при желании анкета может остаться анонимной)	
2.	Проходили ли Вы обучение или подготовку для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в том числе с детьми-инвалидами?	
3.	Взаимодействовали ли Вы раньше с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми-инвалидами?	
4.	Укажите категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми Вам приходилось взаимодействовать: дети с нарушениями слуха; дети с нарушениями зрения; дети с нарушениями речи; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в том числе с детским церебральным параличом); дети с задержкой психического развития; дети с умственной отсталостью; дети с расстройствами аутистического спектра; дети с тяжелыми соматическими заболеваниями; дети с нарушениями поведения	
Часть 2		
5.	Как Вы понимаете инклюзивное образование (его принципы, задачи)?	

6.	В чем, по Вашему мнению, назначение инклюзивного образования?	
7.	Как Вы относитесь к детям с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивному образованию?	
8.	Готовы ли вы работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии?	

Оценка анкеты осуществляется посредством анализа содержания ответов респондентов.

Методика 2. Самооценка профессионально-педагогической мотивации (автор Н.П. Фетискин)

Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый. А именно: имеет ли место равнодушие, или эпизодическое поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства.

Инструкция к тесту.

Оцените, пожалуйста, приведенные ниже утверждения по шкале «всегда», «часто», «не очень часто», «редко», «никогда».

Тест

1. Люблю слушать лекции (рассказы) о работе учителей.

2. Жду с нетерпением «дня школы», ситуаций общения с ребятами и педагогами, когда можно активно учиться, работать в школьных условиях.

3. Считаю, что лекции по педагогике содержат весьма простой материал, их можно и не переписывать, на семинарах стараюсь не выступать.

4. Останавливаюсь и читаю материал, представленный в школьном методическом уголке, только тогда, когда получаю задание от преподавателя, особого интереса материал у меня не вызывает.

5. Покупаю по возможности книги и брошюры о педагогическом опыте, по психологии.

6. Обращаю внимание на педагогические ситуации только тогда, когда в них имеются интересные конфликты, интригующие факты.

7. Делаю выписки (по возможности и вырезки) из журналов и газет о работе школ и учителей, о проблемах современной молодежи.

8. Читаю «Учительскую газету», другие педагогические газеты, журналы, книги; собираю собственную библиотечку из них.

9. Читаю только отрывки (выборочно) из статей о педагогическом опыте; на приобретение педагогической литературы время и средства не трачу.

10. Наблюдаю за опытом работы умелых педагогов только в часы, отведенные на педпрактику.

11. Охотно принимаю участие в анализе ситуаций, возникающих в школе; стараюсь при этом кое-что записать.

12. Принимаю участие в организационных беседах с учителями только тогда, когда требует руководитель педпрактики.

13. Ищу материал, освещающий инновационные процессы в образовательных учреждениях, в сферах информационных услуг.

14. Люблю работать с педагогической и психологической литературой в читальном зале, в библиотеке, дома в свободное время, люблю решать педагогические задачи.

15. К семинарским и практическим занятиям делаю прежде всего то, за что надо отчитаться (что будут проверять).

16. Обложку педагогического реферата стараюсь оформить красиво (по крайней мере аккуратно), так как считаю, что это показывает мое прилежание, мое лицо.

17. Соглашаюсь выступать на педагогическом кружке, на конференции.

18. Проявляю любопытство в работе с классом моих товарищей по группе, которые неважно учатся.

Обработка и интерпретация результатов теста:

- ответ «всегда» оценивается 5 баллами,
- ответ «часто» – 4 баллами,

– ответ «не очень часто» – 3 баллами,

– ответ «редко» –2 баллами,

– ответ «никогда» – 1 баллом.

Ключ к тесту:

2+8+14 = профессиональная потребность;

5+11+17 = функциональный интерес;

1+7+13 = развивающаяся любознательность;

7+10+16 = показная заинтересованность;

6+12+18 = эпизодическое любопытство;

3+9+15 = равнодушное отношение.

Оценка уровней профессионально-педагогической мотивации (ППМ)

11 и более баллов – высокий уровень ППМ;

10-6 – средний уровень ППМ;

5 и менее – низкий уровень ППМ.

Методика 3. Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх)

Будущие педагоги самостоятельно заполняют таблицу 2, проанализировав собственную готовность к педагогической деятельности, учитывая специфику инклюзивного образования.

Таблица А.2 – Бланк опросника «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх)

№ п/п	Аспект педагогической деятельности	Степень затруднения			
		высокая	средняя	низкая	нет затруднений
1.	Тематическое и поурочное планирование в условиях инклюзивного образования				
2.	Проектировать образовательный процесс (в соответствии с ФГОС) в условиях инклюзии				
3.	Планирование воспитательной работы, направленной на развитие толерантного коллектива				
4.	Подбор, дозировка и дифференциация домашних заданий				
5.	Формулировка целей и задач инклюзивного				

	образования				
6.	Определение содержания для каждого обучающегося, находящегося в условиях инклюзии				
7.	Выстраивание содержания в виде системных учебных задач и их дифференциация в соответствии с различными особенностями обучающихся				
8.	Подбор практических задач, решение которых обучающимися с разными учебными возможностями способствует формированию профессиональных компетенций				
9.	Подбор практических задач, позволяющих организовывать образовательную деятельность (в ходе режимных моментов и в различных видах деятельности), самостоятельную деятельность обучающихся				
10.	Организация совместной коллективно-распределенной деятельности обучающихся в условиях инклюзии				
11.	Организация образовательной деятельности в условиях инклюзии (в различных видах деятельности: коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, практической и т.д).				
12.	Обеспечение активной (включенной) работы обучающихся с учетом их особенностей и возможностей				
13.	Формирование у обучающихся с разными учебными возможностями учебно-познавательного интереса				
14.	Формирование у обучающихся с разными особенностями в развитии активности и инициативности				
15.	Формирование у обучающихся с разными учебными возможностями способности к целеполаганию				
16.	Формирование у обучающихся с разными особенностями в развитии общих и профессиональных компетенций				
17.	Формирование у обучающихся с разными учебными возможностями способности выявлять общие принципы построения учебных действий				
18.	Формирование у обучающихся с разными особенностями в развитии способности решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы)				

19.	Формирование у обучающихся с разными учебными возможностями действий самоконтроля				
20.	Формирование у обучающихся с разными особенностями в развитии способности управлять своим поведением и планировать свои действия на основе имеющихся ценностных представлений				
21.	Формирование у обучающихся с разными учебными возможностями действий оценки				
22.	Формирование у обучающихся с разными особенностями в развитии способностей анализировать себя, прогнозировать свою будущую профессиональную деятельность				
23.	Воспитание у обучающихся эмоциональной отзывчивости, морально-нравственных и духовных, гражданско-патриотических качеств				
24.	Осуществление индивидуального подхода в инклюзивном образовании				
25.	Выявление типичных ошибок и затруднений, обучающихся в процессе обучения				
26.	Осуществление контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы всеми обучающимися				
27.	Оценка динамики развития (личностного, психического) обучающихся				
28.	Обеспечение условий для совместного обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников без ограничений				
29.	Анализ образовательной деятельности				
30.	Общение с коллегами				
31.	Общение с администрацией				
32.	Общение с обучающимися				
33.	Общение с родителями				
34.	Подготовка наглядных пособий и раздаточных материалов				
35.	Обеспечение обучающихся необходимыми средствами обучения в соответствии с особенностями развития				
36.	Информационная осведомленность об инклюзивном образовании				
37.	Возможность научно-методического и учебно-методического сопровождения инклюзивной практики в вашем учреждении				
	ИТОГО				

Оценивание и выявление основных профессиональных затруднений педагогов: высокая степень затруднений - 0 баллов, средняя - 1 балл, низкая - 1,5 балла, нет затруднений - 2 балла.

Максимально количество баллов – 74: нет затруднений – 60-74 баллов, низкая степень затруднений – 40-59 баллов, средняя степень затруднений – 20-39 баллов, высокая степень затруднений – 0-19 баллов

Методика 4. Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)

Данная методика направлена на выявление у будущих педагогов уровня решения профессиональных задач, связанных с организацией инклюзивного образования. Респондентам было предложено решить следующие профессиональные задачи:

1. В образовательную организацию поступил обучающийся, имеющий детский церебральный паралич и передвигающийся на коляске. Умственные способности и саморегуляция сохранны. Наблюдаются недостатки произносительной стороны речи. Администрация организации на педагогическом совете предлагает коллективу принять решение об отчислении такого ребенка. Причинами отказа в получении образовательных услуг становится отсутствие специальных условий (нет пандусов).

Ключевое задание: как Вы проголосуете? Аргументируйте свой ответ.

2. В группе 15 обучающихся. Из них 4 обучающихся имеют общее недоразвитие речи – ОНР (III уровень). Кроме этого отмечаются проблемы развития эмоционально-волевой сферы (агрессивность, неусидчивость, гиперактивность).

Ключевое задание: предложить вариант организации режимных моментов, предусматривая взаимодействие обучающихся с нормальным и нарушенным речевым развитием.

3. В детском коллективе образовательной организации совместно обучаются дети с нормальным и нарушенным развитием. Из 18 детей трое имеют ОВЗ. Один ребенок с ОВЗ систематически оказывается инициатором конфликтных ситуаций в детском коллективе. Это вызывает негативную реакцию со стороны родителей.

Ключевое задание: что должен сделать педагог, чтобы формировать толерантное отношение к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе.

4. В общеобразовательной организации, расположенной в сельской местности, воспитываются дети с ОВЗ, среди которых один ребенок с синдромом Дауна. В учреждении уже создан ряд специальных условий:

- работают подготовленные специалисты (учитель-логопед, педагог-психолог, учительдефектолог, ассистенты);

- обеспечен доступ детей с ОВЗ ко всем помещениям здания;

- имеются программы и учебно-методические средства для работы с детьми с ОВЗ.

Ключевое задание: представьте вариант индивидуальной образовательной траектории по адаптации ребенка с синдромом Дауна с учетом ресурсов, которыми располагает образовательная организация.

5. В общеобразовательной школе обучается мальчик с нарушением слуха (II степень тугоухости). В учреждении созданы специальные условия: имеется звукоусиливающая аппаратура индивидуального пользования, есть адаптированная образовательная программа, разработан индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут. Вам предстоит работать с этим ребенком.

Ключевое задание: представьте план Вашей работы в направлении профессионального самообразования в целях оказания компетентной помощи названному ребенку.

Ответы предоставлялись в письменном виде, результаты анализировались самостоятельно будущими педагогами, а также оценка давалась экспертами. Далее заполнялся бланк данной методики (табл. 3). Отметка о наличии (+) или

отсутствии (–) способности решать ту или иную профессиональную задачу фиксируется по каждому оценочному показателю напротив соответствующей задачи.

Таблица А.3 – Бланк оценки способности будущего педагога решать профессиональные задачи

Профессиональные задачи	Оценочные показатели (наличие отмечается «+», отсутствие «–»)									
	Понимание задачи		Знание способов решения		Умение представить способ решения		Умение оценивать результаты решения		Умение разрабатывать план самообразования	
	Лич.	Эксп.	Лич.	Эксп.	Лич.	Эксп.	Лич.	Эксп.	Лич.	Эксп.
Первая задача										
Вторая задача										
Третья задача										
Четвертая задача										
Пятая задача										
ИТОГО										

Оценка осуществляется путем подсчета «+» и «–». Один балл присуждается в случае положительного ответа. Максимальное количество баллов – 50.