



образования / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринец // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 82–86.

3. Герасименко Ю. А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 145–150.

4. Горюнова Л. В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (38). – С. 169–174.

5. Кутепова Е. Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы междунар. науч.-практ. конференции. Москва, 20–22 июня 2011 г. – М.: МГППУ, 2011. – С. 218–220.

6. Сунцова А. С. Проблема подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Инновации и ретровведения: коллективная монография кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского госуниверситета, посвященная ее 80-летию юбилею: сборник статей / сост. и отв. редактор С. Л. Троянская. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. – С. 33–41.

7. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Калининград, 2015. – 55 с.

8. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

9. Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: монография. – Изд-во «Спутник», 2009. – 220 с.

Н. Ю. Камракова, Е. В. Щеголева

УДК 37.015.324.2:376

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из приоритетных задач в реализации инклюзивного подхода в системе российского высшего образования является создание особых условий, необходимых для обучения, воспитания, абилитации или реабилитации лиц с проблемами в развитии и ограниченными возможностями здоровья. Речь идет о разработке «специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, о предоставлении услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, о проведении групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечении доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность» и о многом другом, без чего невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [3, с. 15]. Оптимальная организация учебной деятельности студентов с особыми образовательными потребностями предполагает личностно ориентированные формы и методы взаимодействия, максимально учитывающие индивидуальные особенности обучающихся.

Одним из решающих условий реализации инклюзивного образования в вузе является обеспечение образовательного процесса квалифицированными кадрами, принимающими новую систему ценностей, творчески реализующими новые технологии обучения,





владеющими методами психолого-педагогической диагностики и коррекции, знающими специфику образовательных программ и владеющими методиками обучения студентов с особыми образовательными потребностями. Важной задачей психологического сопровождения профессионального развития преподавателей высшей школы становится формирование таких профессиональных компетенций, которые позволят достичь успеха в организации педагогического взаимодействия, обеспечат готовность преподавателей к работе со студентами в условиях инклюзивного образования.

Цель статьи – подчеркнуть значимость оценивания готовности к работе в новых условиях преподавателей, осуществляющих профессиональную деятельность в инклюзивном образовательном пространстве высшей школы. Результаты оценки могут служить основанием для разработки эффективных программ сопровождения профессионально-личностного развития преподавателей.

Целью проведенного исследования было изучение готовности преподавателей к продуктивной работе со студентами, имеющими особые образовательные потребности вследствие инвалидности и прочих ограничений возможностей здоровья. В исследовании приняли участие 72 представителя профессорско-преподавательского состава Вологодского государственного университета: исторического, филологического, естественно-географического факультетов и факультета иностранных языков, культуры и искусств. Выборку составили 29 мужчин и 43 женщины, средний возраст испытуемых – 43,7 года. Среди респондентов были деканы факультетов, заместители деканов по воспитательной работе, заведующие кафедрами (26 чел., что составляет 36 %), преподаватели университета (72 чел. – 100 %), руководители практик (12 чел. – 16,6 %).

Согласно классическим положениям психодиагностики сбор данных, применяемый на разных этапах коррекционно-развивающей работы, проводился с целью констатации фактов, сложившихся на момент времени

измерения. Подбор диагностических средств производился с учетом специфики предмета исследования и особенностей респондентов (возрастных, профессиональных и др.). Эффективность проведенной работы оценивалась с точки зрения полноты охвата отдельных сторон изучаемого явления и обеспечивалась предварительным решением следующих задач.

1. Психологическое изучение деятельности, которую осуществляют преподаватели вуза в условиях инклюзивного образования. Это было необходимо для выявления конкретных требований к компетентности преподавателей. В результате были определены интеллектуальные и личностные характеристики, профессионально важные для внедрения практик инклюзивного образования.

2. Уточнение критериев эффективности деятельности, показателей успешности выполнения профессиональных обязанностей в новых условиях. Критерии были необходимы для доказательства правильности выделенных профессионально важных характеристик и для оценки их значимости.

3. Подбор/создание диагностического инструмента для оценки выделенных характеристик у преподавателей. В результате был сформирован комплект заданий для предъявления респондентам.

Оценка готовности преподавателей университета к деятельности в новых условиях проводилась с опорой на структурную модель профессиональной готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования, предложенную В. Н. Поникаровой [1, с. 218]. Автор выделяет четыре компонента в структуре готовности.

1. *Ценностно-мотивационный компонент* содержательно включает в себя личностную ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании, осознанный выбор и сформированность мотивации в виде направленности интересов и потребностей субъекта использовать профессиональные интересы, ценностные ориентации.

2. *Когнитивный компонент* предполагает овладение общими теоретическими и при-



кладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, о вариантах его осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности (технологии и техники обучения).

3. *Операционально-деятельностный компонент* – актуализация всей совокупности знаний, умений и навыков, соотнесение их с решением конкретных педагогических задач и трансформация в способы деятельности. Включает в себя разнообразные умения и навыки: организационные; коммуникационные; прогностические; рефлексивные; проективные, а также сформированные паттерны продуктивного копинг-поведения, реализуемые в условиях инклюзивного образования.

4. *Аффективный компонент* – чувства, эмоции, переживания, обусловленные осуществлением инклюзивного образования, а также возможности регуляции переживаний, связанных с эффективным разрешением проблемных ситуаций инклюзивного образования.

В соответствии с обозначенной структурой готовности, уточненными интеллектуальными и личностными качествами, профессионально важными для внедрения практик инклюзивного образования, спецификой деятельности преподавателей по реализации инклюзивного подхода в образовании был подобран диагностический инструментарий, позволяющий оценить изучаемое явление. В диагностический комплекс вошли методики, направленные на оценку профессионально важных качеств преподавателей, их профессиональной компетентности, возможных причин профессиональных и организационных затруднений в условиях инклюзивного образования. В рамках данной статьи представлены результаты опроса преподавателей, целью которого явилось уточнение следующих моментов:

– наличие опыта взаимодействия со студентами с особыми образовательными потребностями и разрешения возникших затруднений;

– применение особых методических приемов, которые оказались необходимыми для обеспечения образовательного процесса;

– правовая информированность преподавателей, психолого-педагогическая осведомленность по проблемам инклюзии в образовании;

– потребность в методической, психологической или иной помощи по вопросам взаимодействия со студентами с ОВЗ.

В ходе опроса выяснилось, что основная группа преподавателей (89 % опрошенных – 64 чел.) имеет опыт взаимодействия со студентами с особыми образовательными потребностями, в той или иной мере сталкивалась с проблемой организации учебной деятельности студентов с ОВЗ. Большинство опрошенных преподавателей при решении сложных вопросов взаимодействия рассчитывали на свои силы, не прибегая к помощи со стороны (52 % респондентов – 46 чел.). В ходе опроса респондентам было предложено указать возникшие затруднения и способы их преодоления. Отметим некоторые из указанных:

– «При объяснении теоретического материала студентам с проблемами слуха и зрения приходится структурировать информацию таким образом, чтобы была понятна практическая ценность того, о чем идет речь. Например, слабовидящие студенты предпочитают лаконичность и четкость изложения вплоть до коротких формулировок, содержащих причинно-следственную связь».

– «Много времени на занятии уходит на ответ студентов, которые заикаются. При этом сокурсники быстро отвлекаются и теряют логику обсуждения темы. Приходится письменно принимать экзамен в случае нарушения вербальной стороны речи»;

– «Сильно заикающегося студента не спрашиваю устно, а письменно принимаю ответ на семинаре или экзамене. Уточняющие вопросы и его последующие ответы задаю в письменной форме. Вследствие чего сильно увеличивается затрачиваемое время»;

– «Специальных методов не применял, по причине незнания. Обращал внимание на реакцию студента. Старался понять по выражению его лица понимание обсуждаемой проблемы. Предложил родителю и студенту об-



шение в социальных сетях письмами, чтобы помочь ему со сложными вопросами»;

– «Надо профессионально работать со студентами с особыми потребностями. А у меня такого профессионального навыка нет, поэтому действую интуитивно».

В целом преподаватели замечают, что разработанные ими учебные курсы не предполагают в числе слушателей студентов с инвалидностью. В опросных листах отмечается, что в случаях затруднений преподаватели пользуются имеющимися профессиональными знаниями и навыками, стремясь осознать особенности образовательных потребностей у лиц с ОВЗ и «подстроиться» под их специфику. Анализ имеющихся развернутых ответов показал, что большая часть преподавателей не владеет специальными методами взаимодействия со студентами с ОВЗ, не готова к адекватным ситуации способам реагирования, не имеет системного представления о профессиональном поведении в затруднительных обстоятельствах педагогического взаимодействия со студентами и действует, исходя из конкретной ситуации, на основе интуиции и здравого смысла. Преподаватели не скрывают, что существующие трудности связаны не только с недостатками их методической подготовки, но и с внутренними психологическими барьерами, особенностями эмоционально-волевой регуляции. Отвечая на вопрос о конкретных направлениях и формах учебной работы, затруднения в которой очевидны, преподаватели указали следующие: «учебные занятия – лекции, семинары, практических занятия» (43 чел.); «организация и прохождение педагогической или учебной практики» (31 чел.); «индивидуальная работа со студентом» (24 чел.).

Ответы на вопрос об использовании документов, регламентирующих взаимодействие преподавателей и студентов в рамках инклюзивного образования, распределились в равных долях между вариантами «да, знаю и использую, например сайт ВоГУ», «нет, не использую», «затрудняюсь ответить» (33,3 % респондентов). Стоит подчеркнуть, что в свободном выборе ответов, на вопрос о том, ка-

ких знаний (информации) Вам не достаточно для эффективной и безопасной работы по организации учебной деятельности студентов с ОВЗ, 33,3 % опрошенных (24 чел.) указали «информацию о локальных положениях (заключения, разрешения, запрещения), регламентирующих деятельность преподавателей и руководителей подразделений университета». При ответе на данный вопрос 66,7 % опрошенных (48 чел.) отметили в качестве недостаточных для эффективной системной работы «психолого-педагогические знания об особенностях студентов с особыми образовательными потребностями и их родителей»; 51 % опрошенных (37 чел.) – «знания о способах организации и проведения учебных занятий со студентами с ОВЗ».

На вопрос о предпочтительных формах и способах поддержки, организуемой службами университета, большинство преподавателей указали «общие разъяснительные рекомендации» по работе со студентами с ОВЗ (60 % респондентов); «поддержку в плане освоения/привлечения к работе со студентами новых информационных технологий» (50 % респондентов); «помощь в разработке средств и способов предоставления материала для слабовидящих/слабослышащих студентов» (47,92 % опрошенных); «конкретную методическую помощь» (43,75 % респондентов). Рекомендации по работе с особыми студентами преподаватели хотели бы видеть на сайте вуза (71,62 % опрошенных) или получать в виде распечаток (28,38 % респондентов). 27,03 % опрошенных выразили готовность посещать семинары со специалистами, 20,27 % преподавателей предпочли бы индивидуальное консультирование по конкретному случаю.

Обобщая результаты исследования, подчеркнем:

а) почти все опрошенные преподаватели имеют опыт взаимодействия со студентами с особыми образовательными потребностями, в той или иной мере сталкивались с проблемой организации учебной деятельности студентов с ОВЗ;

б) в случаях затруднений преподаватели пользуются имеющимися профессиональными



ми знаниями и навыками; большая часть опрошенных не владеет специальными методами взаимодействия со студентами с ОВЗ, не готова к адекватным ситуации способам реагирования, не имеет системного представления о профессиональном поведении в затруднительных обстоятельствах педагогического взаимодействия со студентами и действует, исходя из конкретной ситуации, на основе интуиции и здравого смысла;

в) преподаватели отмечают недостаточность знаний, необходимых для эффективной работы по организации учебной деятельности студентов с ОВЗ: правовых, психолого-педагогических, о способах организации и проведения учебных занятий со студентами с особыми образовательными потребностями;

г) большинство опрошенных ожидает поддержку от служб университета в виде разъяснительных рекомендаций, конкретной технической и методической помощи.

Таким образом, на момент проведения обследования говорить о профессиональной готовности преподавательского состава ВоГУ к продуктивной работе со студентами с ОВЗ нельзя. Анализ результатов исследования позволяет предположить, что столкнувшись с ситуациями проблемного взаимодействия со студентами с особыми образовательными потребностями, преподаватели могут испытывать эмоциональный дискомфорт и растерянность. Можно также предположить, что накопленный некоторыми из них положительный опыт работы со студентами с ОВЗ является на сегодняшний день стихийным житейским, не проработанным ни методически, ни психологически.

Результаты комплексной оценки готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования позволили обосновать необходимость специальной подготовки преподавателей ВоГУ к работе в новых условиях и значимость психолого-педагогического сопровождения их профессионального развития.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности пре-

подавателей высшей школы, позволяющей осуществлять успешную деятельность в условиях инклюзивного образования. Авторы обращаются к вопросу готовности преподавателей к работе со студентами с проблемами в развитии и ограниченными возможностями здоровья. По результатам исследования уточнено, что готовность к реализации инклюзивного подхода в образовании складывается стихийно на основе имеющегося опыта и здравого смысла. Представленные данные позволяют спланировать комплексное сопровождение профессионального развития преподавателей высшей школы в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия в высшем образовании, готовность преподавателя к инклюзивному образованию, студенты с особыми образовательными потребностями, оценка готовности преподавателя к инклюзивному образованию, формирование готовности преподавателей к инклюзии.

SUMMARY

This article is devoted to the problem of professional competence development of teachers of higher educational institutes that allows performing successfully in the context of inclusive education. The authors discuss the problem of university lecturers' readiness to work with students with developmental problems and students with disabilities. The survey results specify that readiness for implementing inclusive approaches in education develops spontaneously on the basis of experience and common sense. The reported data ensures planning of comprehensive support of lecturers' professional development in the context of inclusive education.

Key words: inclusiveness in higher education, lecturer's readiness for inclusive education, students with special educational needs, assessment of lecturer's readiness for inclusive education, lecturers' training for inclusiveness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инклюзивное образование в вузе: комплект учебно-методических материалов программы курсов повышения квалификации со-



трудников образовательных организаций высшего образования, расположенных на территории Северо-Западного федерального округа / сост. О. Л. Леханова; под ред. О. А. Денисовой. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2017. – 259 с.

2. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ; ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

3. Роль вузов в реализации права обучающихся с ООП на инклюзивное обучение / авт.-сост. Х. Л. Нгуен [и др.]. – М.: РООИ «Перспектива», 2017. – 32 с.

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



**С. А. Курносова, Т. С. Овчинникова,
Ю. В. Петрова**

УДК 378.14

МАРКЕРЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Исследование выполнено при
финансовой поддержке РФФИ в рамках
научного проекта № 18-013-00201 А*

Внедрение принципов инклюзивного обучения для российской системы образования на сегодняшний день является определенной инновацией, следовательно, требует грамотного управления на всех этапах

его моделирования и внедрения. Эффективность инклюзивного обучения предполагает создание комплекса условий, среди которых основными выступают готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса (включает все виды готовности: личностную, профессиональную, психологическую и др.); гуманистическая система воспитания, предусматривающая формирование нравственно-психологического климата внутри коллектива; организация коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения развития и социализации детей. Студент, подготовленный по направлению «Психолого-педагогическое образование», может выступать координатором в области сопровождения социализации детей в условиях инклюзии, обеспечивая реализацию механизмов эффективного функционирования условий и параметров инклюзивной образовательной среды. Следовательно, в процессе подготовки ему необходимо овладеть определенным комплексом знаний, умений, навыков, позволяющим успешно решать задачи сопровождения субъектов инклюзивного образования, что в рамках нашего исследования мы будем называть инклюзивной компетентностью.

Цель статьи заключается в описании маркеров инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса, диагностического и формирующе-оценочного инструментария, повышающего научность и обеспечивающего точность определения успешности реализации созданной автором концепции, а также измерения уровня подготовки субъектов образовательного процесса к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды.

Международным документом, устанавливающим права инвалидов, является конвенция о правах инвалидов, принятая генеральной ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. Конвенция ООН, ратифицированная Российской Федерацией 25 сентября 2012 г., в соответствии со ст. 15 Конституции РФ стала частью российского законодательства. Правоприменение соглашения на территории России осу-