

УДК 37(01)

*Поникарова В.Н., к. психол.н., доцент,  
доцент*

**ФБГОУ ВО ЧГУ**

**РФ, г. Череповец**

*Старовойт Н.В., к.п.н., доцент,  
доцент*

**БФУ им. И. Канта**

**РФ, г. Калининград**

## **ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

***Аннотация:** в статье анализируются результаты внедрения модели формирования инклюзивной готовности. Авторы показывают специфику результатов каждого компонента инклюзивной готовности студентов. Авторы статьи отмечают наличие проблем в формировании инклюзивной готовности, которые могут быть преодолены еще на этапе обучения в вузе.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная готовность, компоненты инклюзивной готовности, модель формирования.*

## **INCLUSIVE READINESS OF FUTURE TEACHERS: COMPARATIVE RESULTS OF FORMATION**

***Abstract:** The article analyzes the results of implementing a model for the formation of inclusive readiness. The authors show the specificity of the results of each component of inclusive student readiness. The authors of the article note the presence of problems in the formation of inclusive readiness, which can be overcome even at the stage of study at a university.*

***Key words:** inclusive education, inclusive readiness, components of inclusive readiness, formation model.*

Инклюзивное образование представляет собой процесс, связанный с конкретными преобразованиями среды жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья в различных образовательных организациях [1].

Одним из решающих условий обеспечения инклюзивного образования лиц с ОВЗ является обеспечение образовательного процесса квалифицированными кадрами. Это профессионалы, принимающие новую систему ценностей, творчески реализующих новые технологии обучения, способные решить проблему социализации лиц с ОВЗ. Они владеют методами психолого-педагогической диагностики, стабильно добиваются высоких результатов в своей профессиональной деятельности, знают специфику образовательных программ и владеют методиками обучения лиц с ОВЗ. Они эффективно взаимодействуют как в самом образовательном учреждении, так и с окружающим социумом.

Экспериментальное исследование осуществлено на базе БФУ им. И. Канта. В нем приняли участие студенты 2 курса направления «Педагогическое образование» (уровень – бакалавриат). Генеральная совокупность выборки составила 50 студентов, из них репрезентативная часть выборки – 30 человек. Выборка имеет гендерную однородность (все испытуемые – девушки в возрасте от 18 до 20 лет) [2].

Для исследования особенностей инклюзивной готовности будущих педагогов нами была разработана диагностическая программа, которая включала три серии экспериментального изучения.

В рамках первой серии нами изучались компоненты инклюзивной готовности: мотивационно-ценностный, когнитивный, поведенческий, конативный.

В рамках второй серии проводилась экспертная оценка освоения будущими педагогами академических компетенций: ОК – 5 – способность

работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5);

ОПК – 2 – способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся;

ПК– 5 – способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся.

Третья серия была посвящена изучению отношения студентов к возможностям использования рабочей тетради в рамках формирования инклюзивной готовности.

На основании данных констатирующего эксперимента нами была разработана модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

Модель включает следующие взаимосвязанные этапы:

этап диагностики (диагностика особенностей инклюзивной готовности будущих педагогов, проблемы и ресурсы);

этап проектирования (определение содержания формирования инклюзивной готовности будущих педагогов: цели, задачи, направления, методы, приемы, формы и средства обучения);

этап реализации (реализация содержания формирования инклюзивной готовности будущих педагогов);

этап рефлексии (повторная диагностика, оценка полученных результатов).

Модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов была реализована на базе БФУ им. И. Канта в 2019 –2020 гг. учебном году.

На этапе проектирования в качестве основного средства формирования инклюзивной готовности будущих педагогов нами была разработана и использована рабочая тетрадь

Рабочая тетрадь состоит из трех блоков: инструктивно-методического, содержательного-деятельностного и рефлексивно-оценочного [4].

В инструктивно-методическом блоке раскрываются целевое назначение дисциплины, ее содержание, требования к освоению, технология работы с рабочей тетрадью.

Содержательно-деятельностный блок структурирован в соответствии с тематическим планом дисциплины, что позволяет обучающимся выполнять задания в логике изучения курса: от теоретико-методологических основ до дидактических аспектов инклюзивного образования.

Рефлексивно-оценочный блок представлен не только тестовыми заданиями, позволяющими проверить свои знания по курсу, но и оценить свои субъектные характеристики в процессе работы с тетрадью (познавательный интерес, самостоятельность, критичность, креативность мышления, устойчивость внимания и др.) [4].

В тетради представлены задания разной сложности (от воспроизводящих до творческих) в соответствии уровнями самостоятельной работы обучающихся.

Содержание рабочей тетради в основном «закрывает» когнитивный и, частично, мотивационно-ценностный компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов. Данная рабочая тетрадь использовалась нами в качестве средства обучения на лекциях, семинарах, для самостоятельной работы студентов.

В качестве дополнения нами также использовалась рабочая тетрадь «#PRO готовность». Рабочая тетрадь «#PRO готовность» состоит из четырех частей: «#PRO готовность», «#PRO ПВК», «#PRO копинг» и «#PRO профилактику».

Рабочая тетрадь «#PRO готовность» является основой сопровождения педагогов инклюзивного образования в любых трех вариантах: стационарного, мобильного и экспресс-сопровождения.

Нами был выбран вариант мобильного сопровождения. Этот вариант включает шесть тренинговых занятий, направленных преимущественно на формирование поведенческого и конативного компонентов инклюзивной готовности будущих педагогов.

Реализация содержания модели позволила подвести некоторые итоги.

Так, оценка результатов опросника «Ваше отношение к инклюзивному образованию», позволяет отметить, что у большинства студентов положительное отношение к инклюзивному образованию (40% респондентов), тогда как в условиях констатирующего эксперимента преобладало скорее положительное отношение к инклюзивному образованию. Респонденты с отрицательным отношением к инклюзивному образованию не выявлены (по данным констатирующего эксперимента – таковых было 7%).

Использование критерия  $\chi^2$  показало наличие статистически значимой разницы в результатах ( $\chi^2 = 25.8$ , значимо при  $p \leq 0, 01$ ).

Изучение особенностей профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования в разных сферах, показало, что возросло число респондентов со средним уровнем и уровнем выше среднего.

Студенты отмечают, что улучшились их знания в области специальной педагогики и психологии в целом, но требуется дальнейшее углубление знаний в области методики и дидактики обучения и воспитания отдельных нозологических групп детей с ОВЗ.

Нами также получены статистически значимые различия в результатах ( $\chi^2 = 36,4$ , значимо при  $p \leq 0, 01$ ).

Экспертная оценка профессионально-значимых качеств педагога инклюзивного образования показала следующее. Среди необходимых

ПВК наиболее высокие оценки получили: направленность на работу в условиях инклюзивного образования, а также умения и навыки продуктивного педагогического общения. Среди значимых качеств можно выделить: умение изменять свое поведение в зависимости от сложившейся ситуации. Низкие ранги получили качества, которые затрудняют деятельность педагога инклюзивного образования: трудности взаимодействия в коллективе, недостаточно высокий уровень эмпатии, конфликтность.

Нами получены статистически значимые различия в результатах констатирующего и контрольного экспериментов ( $r=0,97$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Изучение особенностей копинг-поведения показало, что большинство респондентов (47%) отдадут предпочтение продуктивной копинг-стратегии – решение проблемы, тогда как по данным констатирующего эксперимента большинство предпочитало поиск социальной поддержки (эту стратегию можно оценить как условно продуктивную).

Как наиболее проблемные (по результатам контрольного эксперимента) были отмечены следующие сферы профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования: формы обучения и воспитания, информация об инклюзивном образовании, создание особых образовательных условий для лиц с ОВЗ. Эти данные незначительно отличаются от данных констатирующего эксперимента, что позволяет сделать вывод о расширении доступной информации об инклюзии для будущих педагогов.

Повторная диагностика факторов риска в профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования показал, что наиболее высокую оценку получил фактор «Высокая степень ответственности в профессиональной деятельности», далее идут «Повышенные физические и эмоциональные нагрузки в профессиональной деятельности» и «Информационные перегрузки в профессиональной деятельности».

Оценка факторов незначительно изменилась по сравнению с данными констатирующего эксперимента, что указывает на стабильность их действия в профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования (даже по оценкам будущих педагогов).

Анализ показателей профессионального выгорания позволяет отметить, что сохраняется тенденция к преобладанию респондентов со средним уровнем (34%) и уровнем выше среднего (30%).

Эти данные указывают на довольно негативные тенденции в области сохранности эмоционального здоровья будущих педагогов.

Анализ результатов симптомов профессионального выгорания указывает на доминирование когнитивных и физиологических симптомов, тогда как в условиях констатирующего эксперимента преобладали поведенческие и физиологических симптомы.

Сохраняющуюся тенденцию к превалированию соматических нарушений можно оценить как переход когнитивных и поведенческих проблем в область психосоматики.

Изменения в когнитивном компоненте инклюзивной готовности следует оценивать как достаточно негативные. Это указывает на актуальность профилактики профессионального выгорания уже на стадии оптации и адаптации.

Обобщенные результаты экспертной оценки академических компетенций позволяют отметить, что ведущими остаются средний и уровень выше среднего (по 34% респондентов). Вместе с тем увеличилось число студентов, которые (по мнению экспертов) имеют высокий уровень освоения соответствующих компетенций (32% вместо 17%).

Наиболее высокие показатели отмечены по компетенции ОК – 5 (46% респондентов с высоким уровнем освоения), наименее высокие – по компетенции ОПК – 2 (34% респондентов с высоким уровнем освоения).

Нами получены статистически значимые различия в результатах констатирующего и контрольного экспериментов ( $\chi^2 = 14,74$ , значимо при  $p \leq 0,01$ ) по уровню освоения компетенций.

Обобщенные результаты изучения инклюзивной готовности позволяют сделать вывод, что у большинства респондентов отмечен допустимый (37%) и продвинутый (34%) уровни инклюзивной готовности.

*Продвинутый* уровень инклюзивной готовности характеризуется адекватным выполнением профессиональных обязанностей. Отношение к инклюзивному образованию скорее положительное. Объем освоения профессионально важных качеств является достаточным для осуществления профессиональной деятельности, частично предполагает возможность их творческого переосмысления и расширения. Значимость профессиональной деятельности – умеренная. Фрустрационная толерантность при этом средняя, с формированием явлений эмоционального и профессионального выгорания. Уровень освоения академических компетенций выше среднего.

*Допустимый* уровень инклюзивной готовности характеризуется трудностями выполнения профессиональных обязанностей. Отношение к инклюзивному образованию индифферентное или скорее отрицательное. Объем освоения профессионально важных качеств является недостаточным для осуществления профессиональной деятельности, не предполагает его переосмысления и пополнения. У этой группы педагогов значимость профессиональной деятельности низкая и умеренная. Фрустрационная толерантность средняя и низкая, представлены симптомы эмоционального и профессионального выгорания. Характерен средний уровень освоения академических компетенций.

Не выявлен дезадаптивный уровень инклюзивной готовности, тогда как по данным констатирующего эксперимента, он был отмечен у 17% респондентов.

Нами получены статистически значимые различия в результатах констатирующего и контрольного экспериментов ( $\chi^2 = 30,42$ , значимо при  $p \leq 0,01$ ) по уровню инклюзивной готовности респондентов.

Результаты изучения анкеты по возможности использования рабочей тетради показали следующее.

На вопрос «Знакомы ли Вы с таким дидактическим средством организации самостоятельной работы студентов, как рабочая тетрадь?» 100% респондентов и по данным констатирующего, и по данным контрольного экспериментов, ответили положительно.

На вопрос «Часто ли ваши преподаватели используют рабочие тетради в процессе обучения?» 83% респондентов по данным констатирующего и 66% респондентов по данным контрольного экспериментов, ответили отрицательно.

На вопрос «Целесообразно ли, на Ваш взгляд, использование рабочей тетради для организации самостоятельной работы студентов?» положительно ответили 34% респондентов по данным констатирующего эксперимента, а по данным контрольного эксперимента – 70%.

Таким образом, преподавателям высшей школы следует уделить больше внимания использованию рабочей тетради в процессе обучения студентов.

В качестве вывода, можно отметить, что модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов с использованием рабочей тетради показала свою состоятельность и доказала свою эффективность.

Несомненно, была достигнута определенная положительная динамика, как в отдельных показателях инклюзивной готовности будущих педагогов, так и в целом.

Проведенное исследование показало наличие особых «болевых» и проблемных точек в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов, что указывает на необходимость и, главное, возможность, разрешать эти проблемы еще на этапе обучения специалиста в вузе [3].

#### **Использованная литература:**

1. Поникарова В.Н. Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: этапы, особенности и тенденции: монография / В.Н. Поникарова. – Курск: Изд-во ЗАО «Университетская книга», 2019. – 122 с. URL: <https://sowa-ru.com/wp-content/uploads/2019/02/2019-ponikarova-dinamika.pdf>(дата обращения: 11.09.2020)

2. Поникарова В. Н. Старовойт Н.В. Готовность студентов к инклюзии: модель формирования //ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ XXI ВЕКА: НОВОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ В НОВОЙ ЭПОХЕ: [монография / Береславская Н.В. и др.]; под общей ред. М. В. Посновой. Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2020. – с. 49 – 64.

3. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Пед. общество России, 1999 . – 352 с.

4. Старовойт Н.В. Рабочая тетрадь как средство организации самостоятельной работы студентов-педагогов инклюзивного образования / Н.В. Старовойт, М.П. Белоусова // V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. ст. участников Всероссийской науч.-практ. конф. смеждународ. участием, 25-26 марта 2020 г. – Казань: Центр инновационных технологий, 2020. – С. 422–426. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/159216> (дата обращения: 11.09.2020)