Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова»

На правах рукописи

Лобанова Елена Евгеньевна

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Назарова Ольга Леонидовна

Магнитогорск – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ 20
1.1 Генезис инклюзивного образования в высшей школе 20
1.2 Готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе 42
1.3 Структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе 59
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ 100
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ 103
2.1 Организация опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе 103
2.2 Методика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе 120
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе 141
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ 148
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 150
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 153
ПРИЛОЖЕНИЯ 191

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В настоящий период времени в контексте социальных трансформаций общества и модернизации системы российского образования повышенное внимание уделяется образованию, которое получают лица с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому одной из актуальных проблем в сфере проходящих изменений является распространение и закрепление успешной практики реализации инклюзивного образования, обеспечивающего доступность образования для всех. Исходя из этого, инклюзивное образование можно считать следующим шагом в развитии образования не только для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и всей образовательной системы в целом.

Требования в рамках инклюзивного образования к заведениям, реализующим образовательные программы высшего образования, определены государством. Прежде всего, следует назвать федеральные законы «Об образовании в Российской Федерации» [186] (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) и «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [185] (от 24.11.1995 № 181-ФЗ), которые гарантируют право на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Детализируются нормы в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования [234].

Обратим внимание, что проблема организации образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья приобрела особую актуальность для высших учебных заведений России после принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [186]. Также, в государственной программе «Доступная среда» одним из главных требований к развитию вузов является создание безбарьерной образовательной среды [190]. Обозначенные требования на законодательном уровне предполагают новый качественный уровень развития инклюзивного образования в высшей школе.

Данные официальной статистики и специальных исследований свидетельствуют о прогрессирующем ухудшении состояния здоровья населения [233]. Это свидетельствует о масштабности проблемы и определяет необходимость создания специальных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья, позволяющих получить им качественное образование.

Статистические данные российских вузов, ежегодно собираемые Минобрнауки России по форме ВПО-1 [232], позволяют сопоставить количество студентов разных категорий здоровья, обучающихся по профессиональным образовательным программам высшего образования. Анализ сведений указывает на ежегодное увеличение количества студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (2017 / 2018 г. – 21757 студентов, 2018 / 2019 г. – 22893 студентов, 2019 / 2020 г. – 24773 студентов, 2020 / 2021 г. – 28321 студентов, 2021 / 2022 г. – 31100 студентов), что подтверждает важность развития инклюзивного образования в высших учебных заведениях.

По мнению кандидата педагогических наук О. М. Луговой «увеличивающееся количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, необходимость организации инклюзивного образования с учетом специфики данной категории выводят на первый план проблему специальной подготовки педагогических кадров. Педагог играет ключевую роль в образовательном процессе, от его компетентности зависит не только эффективность обучения, но и общая результативность проводимых реформ в области инклюзивного образования» [136, с. 197]. Это обусловливает необходимость развития готовности преподавателей к работе в инклюзивном образовании.

Закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [186] требует новых решений в организации образовательного процесса в вузах, подготовки кадров для работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Последний фактор представляется наиболее

значимым, поскольку имеющихся у преподавателей педагогических умений и навыков сегодня оказывается недостаточно, если учитывать, что, по статистике, 19,6 % профессорско-преподавательского состава университетов – это педагоги в возрасте старше 65 лет [88]. Повышение квалификации для реализации инклюзивного образования в условиях вуза должно закладывать концептуальную новую модель мышления: в приоритете должны быть умение осознавать личную и социальную значимость профессиональной деятельности для студентов с ограниченными возможностями здоровья и готовность педагога нести ответственность за качество, то есть результативность инклюзивного образования.

В доказательство актуальности выбранной темы исследования приведем некоторые результаты констатирующего эксперимента. Проведенный нами опрос показал, что большинство преподавателей (75%) оказываются не готовы к работе в условиях инклюзивного образования, требуется их целенаправленная подготовка и сопровождение. Значительная часть преподавателей трех вузов (82%) имеют низкий и средний уровень готовности к реализации инклюзивного образования в вузе [133]. В связи с чем можно констатировать, что развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе является важнейшей как теоретико-методологической, так и практико-методической задачей.

Таким образом, изучение происходящих в современном обществе изменений; нормативно-правовой базы, регулирующей инклюзивное образование; системы подготовки педагогических кадров в вузах страны; социального заказа государства и общества позволяет сделать вывод о необходимости разработки новых педагогических условий развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Степень разработанности проблемы. Изучением использования основ андрогогики в образовательном процессе занимались Н. М. Беленкова [27], Б. Н. Бекмашева [26], Д. С. Абдуллаев [1], Е. Н. Гринько [59], Н. А. Староверова [217], Е. Н. Кучер [21] и др.

Развитие профессиональной компетентности и подготовка преподавателей стали предметом исследования С. В. Алехиной [7], Н. С. Грозной [60], А. А. Дергач [68], С. И. Карабаевой [94], Э. П. Кожевниковой [103], К. Г. Кязимова [125], Ю. В. Лебедевой [128], Л. Н. Павловой [167], Б. П. Невзорова [157], Н. Н. Сыско [220], М. М. Хачева [238] и др.

Развитию личности педагога как профессионала в рамках организации курсов повышения квалификации, раскрытию потенциала данного вида профессионального обучения посвящены работы Е. В. Брызгалиной [37], Т. Б. Волобуевой [46], М. И. Губановой [61], М. А. Гуляевой [62], О. Н. Калачиковой [91], О. А. Лепневой [131], О. Ю. Муллер [150], Т. А. Файн [230] и др.

Технологии и механизмы профессионального развития педагогов в ходе повышения квалификации описывались Е. В. Баевой [20], Л. Г. Бобковой [32], Е. В. Василевской [43], С. С. Жадан [75], А. В. Кандауровой [92], Л. А. Порш [177], Н. О. Садовниковой [197] и др.

Специфика подхода к организации инклюзивного образования в вузах рассматривалась Л. Р. Вотяковой [49], А. В. Герасимовым [53], И. А. Дроздовой [71], Е. В. Коневой [114], М. Д. Коноваловой [115], Ю. Е. Курилюк [122], О. В. Лешер [132], Е. И. Покацкой [172], С. А. Шевляковой [244] и др.

В последние годы по проблеме готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования проведен ряд исследований (М. Ю. Айбазова [5], Т. Д. Буковей [39], А. С. Ильин [85], Т. Н. Мусева [152], Е. Ю. Никитина [160], Н. А. Пронина [178], Е. А. Спиридонова [216], М. В. Швед [243], Л. А. Шипилина [246] и др.), однако основной акцент специалистами делался на подготовке будущего педагога, тогда как профессиональные запросы преподавателя системы высшего образования, столкнувшегося с трудностями обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, остаются не решенными.

Обзор и анализ научной литературы, результатов исследований и практики развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе позволил обозначить ряд существенных **противоречий**:

– на *социально-педагогическом* уровне – между возрастающими требованиями государства и общества к учреждениям, реализующим образовательные программы высшего образования, и сохранившимися традиционными подходами к организации учебно-воспитательного процесса в вузах без дополнительной подготовки преподавателей к обеспечению инклюзивного образования;

– на *научно-теоретическом* уровне – между востребованностью в теоретической подготовке преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования с учетом современных требований и недостаточной степенью научно-теоретической и научно-практической разработанности сопровождения преподавателей в процессе их профессиональной деятельности;

– на *научно-методическом* уровне – между потенциальной возможностью вуза развивать готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования и уровнем разработки программно-методического сопровождения данного процесса, не обеспечивающего создание необходимой инклюзивной образовательной среды в университете, что определяет необходимость разработки методики исследуемого процесса развития.

Проблема исследования предполагает ответ на следующий вопрос: каковы модель и организационно-педагогические условия развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе?

На основании анализа актуальности, противоречий проблемы исследования сформулирована тема диссертации: **«Развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе».**

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к

реализации инклюзивного образования в вузе и опытно-экспериментальная проверка результативности её организационно-педагогических условий.

Объект исследования – инклюзивное образование в вузе.

Предмет исследования – процесс развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Гипотеза исследования – развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе будет осуществляться более результативно, если:

1) ключевое понятие «готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования» рассматривается как активно-действенная личностная характеристика преподавателя, обладающего знаниями, умениями и навыками в области инклюзивного образования для адаптации процесса воспитания и обучения к индивидуальным возможностям каждого обучающегося, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; формирующая свою структуру из совокупности когнитивного, конативного, ценностного, деятельностного и рефлексивного компонентов;

2) разработана и внедрена структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, которая:

– построена на основе применения комплекса системного, личностно-деятельностного и интегративно-развивающего подходов, с опорой на принципы гуманности, синергии, социальной интеграции, целостности, адаптивности, общественной поддержки, индивидуализации;

– включает целевой, содержательный, организационно-методический, оценочно-результативный блоки, выполняющие целеполагающую, нормативно-регулятивную, мировоззренческую, прогностическую, организационную, деятельностно-мотивирующую, контрольно-оценочную и аналитико-рефлексивную функции;

3) выявлены и введены организационно-педагогические условия развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, в частности:

− создание инклюзивной образовательной среды, обладающей психолого-педагогическим, технологическим, пространственно-предметным и цифровым потенциалом;

− выстраивание эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе реализации проектного офиса по инклюзивному образованию;

− организация психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования;

4) внедрена в образовательный процесс методика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, представленная средовым, содержательно-информационным, предметно-организационным, коммуникативно-деятельностным компонентами и последовательно реализуемая на вводно-информационном, теоретико-аналитическом, деятельностно-практическом, рефлексивном этапах.

Поставленная цель, объект, предмет исследования, а также выдвинутая гипотеза определили спектр **задач** научного поиска:

1) изучить состояние проблемы в теории педагогики и практике высшего образования, выявить предпосылки становления и особенности ее развития в настоящий момент;

2) уточнить ключевое понятие исследования «готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе» с учетом современных требований;

3) выявить и обосновать комплекс методологических подходов и на их основе разработать структурно-функциональную модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе;

4) выявить, теоретически обосновать и проверить в опытно-экспериментальной работе организационно-педагогические условия и методику развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Методологическая и теоретическая база исследования. *Методологическую основу* настоящего исследования составляют: на философском уровне – законами диалектики; на общенаучном уровне – системным подходом (В. Г. Афанасьев [15], Я. А. Коменский [108], И. Ф. Гербарт [54], А. Дистервег [69], Л. И. Савва [211], Г. Н. Сериков [204] и др.); на частнонаучном уровне – положениями гуманистической педагогики (Ф. Бэкон [40], Дж. Дьюи [72], Д. Б. Эльконин [251], В. В. Давыдов [64] и др.) и методологией синергетического подхода (Н. М. Таланчук [222], В. И. Андреев [12], П. И. Третьяков [226], Т. М. Давыденко [63] и др.); на технологическом уровне – основными идеями и положениями личностно-деятельностного (Б. Г. Ананьев [10], Л. С. Выготский [51], А. Н. Леонтьев [130], С. Л. Рубинштейн [193], К. А. Абульханова-Славская [3], Э. Ф. Зеер [79], Л. Г. Пак [169] и др.) и интегративно-развивающего (В. С. Безрукова [25], Е. О. Галицких [52], В. А. Сластенин [210], И. П. Яковлев [257] и др.) подходов.

Теоретическую основу исследования составляют: теории индивидуализации высшего образования (Ю. Н. Афанасьев [17], К. Г. Юнг [253], А. В. Брушлинский [36], Н. С. Татарникова [223] и др.), педагогических исследований (А. М. Новиков [162], В. И. Загвязинский [76], Р. Атаханов [76], А. А. Кыверялг [124], Е. В. Яковлев [256] и др.), педагогического моделирования (Е. С. Заир-Бек [109], В. А. Ясвин [259], Н. О. Яковлева [258], Е. В. Яковлев [256] и др.), педагогического эксперимента (М. Н. Скаткин [208], Е. В. Яковлев [256], Н. О. Яковлева [258], И. П. Подласый [171] и др.), педагогической поддержки (К. Д. Ушинский [229], А. В. Мудрик [149], А. С. Макаренко [138], В. А. Сухомлинский [219] и

др.), концепции организации виртуальной образовательной среды (О. В. Куртева [123], М. Е. Вайндорф-Сысоева [41] и др.).

Экспериментальной базой исследования послужили ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова» и ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет». В исследовании приняли участие 228 преподавателей, 43 студента с ограниченными возможностями здоровья и 209 студентов, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Этапы и методы исследования. Работа над диссертацией шла с 2018 по 2023 годы и реализовывалась в три этапа.

На первом этапе (2018–2020 гг.) – *организационно-подготовительном* – изучался социальный заказ и актуальность проблемы, проведен ее теоретический анализ, изучены и обобщены теоретические и экспериментальные наработки отечественных и зарубежных ученых по интерпретации и решению анализируемой проблемы. На данном этапе разработана периодизация становления инклюзивного образования в вузах России, выдвинута гипотеза исследования, уточнены понятия «инклюзивное образование в вузе», «готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе», «развитие готовности преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе». Определены и описаны параметры исследования, выделены, разработаны и обоснованы критерии, показатели и уровни готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, разработан диагностический инструментарий. В ходе констатирующего исследования было проведено анкетирование педагогов и студентов с целью выявления готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования. **Методы** исследования на первом этапе: теоретический анализ общефилософской, психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых актов по теме исследования, сравнение, синтез, систематизация и классификация научно-обоснованных фактов;

эмпирические методы исследования – анкетирование, наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент.

На втором этапе (2020–2022 гг.) – *содержательно-процессуальном* – был организован поиск инновационных путей решения научной проблемы, в частности: установлены теоретико-методологические основания диссертационного исследования, разработана структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе и организационно-педагогические условия ее реализации. Определена новизна результатов исследования, сформулирована их теоретическая и практическая значимость. Разработаны учебное и учебно-методические пособия для внедрения результатов исследования в образовательную практику. Проведен формирующий эксперимент. **Методы** исследования на втором этапе: эмпирические методы сбора и обобщения фактической информации (тестовой, экспериментальной) – наблюдение, моделирование, формирующий эксперимент, анализ и интерпретация их результатов; методы математической статистики – t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни.

На третьем этапе (2022–2023 гг.) – *аналитико-корректирующем* – осуществлялось: проведение сравнительной характеристики результатов опытно-экспериментальной работы; выполнение статистического расчета полученных экспериментальных данных; на основе интерпретации этих данных формулирование выводов об эффективности структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе; окончательное оформление результатов диссертационного исследования. **Методы** исследования на третьем этапе: контрольный эксперимент; анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение; методы математической статистики.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. Уточнено понятие «готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе», понимаемое как активно-действенная

личностная характеристика преподавателя, обладающего знаниями, умениями и навыками в области инклюзивного образования для адаптации процесса воспитания и обучения к индивидуальным возможностям каждого обучающегося, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; формирующая свою структуру из совокупности когнитивного, конативного, ценностного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

2. Выявлены и обоснованы методологические основы для исследования развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, в ряду которых системный подход выступает общенаучной основой научного поиска, личностно-деятельностный подход служит теоретико-методологической стратегией, интегративно-развивающий подход – практико-ориентированной тактикой.

3. Разработана структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, включающая целевой, содержательный, организационно-методический, оценочно-результативный блоки, опирающаяся на принципы гуманности, синергии, социальной интеграции, целостности, адаптивности, общественной поддержки, индивидуализации и обеспечивающая развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе до необходимого уровня.

4. Выявлены, теоретически обоснованы и проверены в опытно-экспериментальной работе организационно-педагогические условия: создание инклюзивной образовательной среды, обладающей психолого-педагогическим, технологическим, пространственно-предметным и цифровым потенциалом; выстраивание эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе реализации проектного офиса по инклюзивному образованию; организация психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования.

5. Разработана, теоретически обоснована и проверена в опытно-экспериментальной работе методика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, представленная средовым, предметно-организационным, содержательно-информационным, коммуникативно-деятельностным компонентами и последовательно реализуемая в четыре этапа – вводно-информационный, теоретико-аналитический, деятельностно-практический, рефлексивный этапы.

Теоретическая значимость исследования:

1) проведен историографический анализ проблемы инклюзивного образования, в результате которого выделены два этапа его развития в России и за рубежом; охарактеризовано современное состояние исследуемой проблемы, что дополняет теорию педагогики высшего образования сведениями о возможности развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе;

2) теоретически обоснована структура готовности преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе, представленная совокупностью компонентов: когнитивного (восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки), конативного (установки в профессиональном поведении через мотивы осуществления эффективного инклюзивного образования), ценностного (понимание педагогом важности и значимости своего труда, личностной вовлеченности в процесс реализации инклюзивного образования), деятельностного (осуществление учебных занятий с учетом образовательных потребностей и индивидуальных особенностей всех студентов), рефлексивного (оценивание своих возможностей и выявление проблем, умение анализировать ситуацию и прогнозирование своих действий в инклюзивном образовании, аргументирование своего выбора);

3) выявлены и обоснованы методологические основания для разработки структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе: комплекс

системного, личностно-деятельностного, интегративно-развивающего подходов, что обогащает методологические основы современной педагогики профессионального образования;

4) выделены и обоснованы структурные компоненты методики (средовой, предметно-организационный, содержательно-информационный, коммуникативно-деятельностный) и этапы ее применения (вводно-информационный, теоретико-аналитический, деятельностно-практический, рефлексивный) для развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, что позволяет всесторонне подойти к решению рассматриваемой проблемы.

Практическая значимость исследования:

1) получены результаты опытно-экспериментальной работы, доказывающие результативность организационно-педагогических условий развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, обеспечивающих развитие личностных и профессиональных качеств педагога, необходимых для его эффективной деятельности в инклюзивном образовании;

2) разработана и проверена в опытно-экспериментальной работе методика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, разработанная на основе средового, предметно-организационного, содержательно-информационного, коммуникативно-деятельностного компонентов и последовательно реализуемая на вводно-информационном, теоретико-аналитическом, деятельностно-практическом, рефлексивном этапах, что позволяет совершенствовать образовательный процесс вуза;

3) выявлены критерии и показатели готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе – технологический, психолого-педагогический, мотивационно-ценностный, организационно-методический, медико-социальный, подобран и разработан соответствующий

диагностический инструментарий, выявляющий уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе;

4) разработаны и апробированы учебное пособие «Тьюторское сопровождение инклюзивного образования»; учебно-методические пособия «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности», «Реализация инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации университета: теоретический и практический аспект»; авторский курс повышения квалификации «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности», которые позволили преподавателям углубленно изучать необходимые аспекты работы в инклюзивном образовании.

Достоверность полученных результатов и обоснованность выводов исследования обеспечивается: обоснованностью исходных теоретических позиций диссертации; корректной организацией экспериментальной работы; полным соответствием теоретических оснований исследования современным тенденциям развития системы высшего образования; применением адекватных, взаимосвязанных и коррелирующих параметров исследования: цели, объекта, предмета, задач, методов; репрезентативностью количественной выборки испытуемых; обоснованным применением методов математической статистики; положительными результатами опытно-экспериментальной работы; статистической значимостью данных эксперимента, свидетельствующих о правомерности, доказательности и истинности гипотезы исследования; широкой географией трансляции результатов работы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования – это активно-действенная личностная характеристика преподавателя, обладающего знаниями, умениями и навыками в области инклюзивного

образования для адаптации процесса воспитания и обучения к индивидуальным возможностям каждого обучающегося, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; формирующая свою структуру из совокупности когнитивного, конативного, ценностного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

2. Структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе включает в себя целевой, содержательный, организационно-методический и оценочно-результативный блоки, которые в совокупности выполняют целеполагающую, нормативно-регулятивную, мировоззренческую, прогностическую, организационную, деятельностно-мотивирующую, контрольно-оценочную, аналитико-рефлексивную функции. Структурно-функциональная модель разработана на основе комплекса системного, личностно-деятельностного и интегративно-развивающего подходов, с опорой на принципы гуманности, синергии, социальной интеграции, целостности, адаптивности, общественной поддержки, индивидуализации.

3. Организационно-педагогические условия развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе направлены на: создание инклюзивной образовательной среды, обладающей психолого-педагогическим, технологическим, пространственно-предметным и цифровым потенциалом; выстраивание эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе реализации проектного офиса по инклюзивному образованию; организацию психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования. Указанные условия обеспечивают развитие личностных и профессиональных качеств педагогов высшей школы, а также развитие у них знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной деятельности в инклюзивном образовании.

4. Методика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе включает в себя вводно-информационный, теоретико-аналитический, деятельностно-практический, рефлексивный этапы. Содержательно в структуре методики четыре компонента: *средовой* компонент обеспечивает работу с сервисом e-inclusion на образовательном портале, умение создавать инклюзивный online-контент, online-сопровождение преподавателей; *предметно-организационный* – отвечает за предметные средства, используемые в ходе занятий с преподавателями на курсах повышения квалификации; *содержательно-информационный* – включает персонализированную профессиональную информацию, дополнительно запрашиваемую преподавателем в ходе повышения квалификации; *коммуникативно-деятельностный* компонент методики обеспечивает участие педагогов в тренингах личностного роста и мотивационных тренингах, в проблемных творческих группах, а также их взаимодействие с другими участниками образовательных отношений.

Личный вклад автора состоит в теоретико-методологическом обосновании поставленной научной проблемы; уточнении содержания понятийно-терминологического аппарата исследования; в разработке структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе; разработке диагностического инструментария; разработке и реализации авторского курса повышения квалификации для преподавателей вуза; разработке учебного и учебно-методических пособий; получении научных результатов, изложенных в диссертации и опубликованных работах.

Апробация и внедрение результатов исследования проводились одновременно на всех этапах диссертационного исследования посредством опытно-экспериментальной работы, внедрения результатов в образовательную деятельность Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова. Основные положения диссертационного исследования успешно представлялись соискателем на

конференциях международного, федерального и регионального уровней в 2018-2023 гг. Практическое внедрение результатов диссертационного исследования автора обеспечивалось их публикациями. По результатам диссертационного исследования соискателем издано и опубликовано 23 научных труда, в том числе 1 публикация в журналах, входящих в международную реферативную базу данных и систему цитирования Scopus, 5 статей в журналах, включенных в перечень ВАК Минобрнауки России, 1 учебное и 2 учебно-методических пособия.

Структура диссертации соответствует логике научного педагогического исследования и состоит из введения, двух глав (теоретической и опытно-экспериментальной), заключения, списка литературы, приложения. Содержание работы изложено на 210 страницах, включает 20 таблиц, 27 рисунков, список литературы из 280 наименований.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Для изучения исследуемой научной задачи развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе в теории педагогики и практике высшего образования нами были определены следующие задачи: 1) рассмотреть генезис инклюзивного образования в высшей школе; 2) исследовать готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, ее сущность, параметрические характеристики, разработать понятийный аппарат исследования; 3) разработать структурно-функциональную модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

1.1 Генезис инклюзивного образования в высшей школе

В данном параграфе нам необходимо: 1) представить историографический обзор на процесс становления и развития инклюзивного образования в высших учебных заведениях в России и за рубежом; 2) рассмотреть понятие «инклюзивное образование», его сущностные характеристики, принципы, подходы; 3) проанализировать современное состояние инклюзивного образования в университетах.

Обратимся к решению **первой задачи** – представлению историографического обзора процесса становления и развития инклюзивного образования в высших учебных заведениях в России и за рубежом. Историография – это «наука, изучающая развитие исторического знания в связи с анализом исторической литературы и источников» [228]. Исследователи Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева трактуют историографию научной проблемы как «хронологически полную и систематизированную совокупность сведений о ее развитии» [256, с. 16].

Историография инклюзивного образования – «важнейшие вехи возникновения, внедрения и развития инклюзии, исторические концепции и ведущие школы и направления в историографии инклюзивного образования, теоретико-методологические и конкретно-исторические взгляды их представителей» [67, с. 95].

Критерии периодизации развития инклюзивного образования в России и за рубежом включают динамику ценностных ориентаций общества и системы образования, количество образовательных учреждений и категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), качественные изменения в системе инклюзивного образования. Можно выделить два этапа в становлении инклюзивного образования: обучение и воспитание лиц с ОВЗ в отдельных учреждениях и совместное (инклюзивное) обучение (рисунок 1).

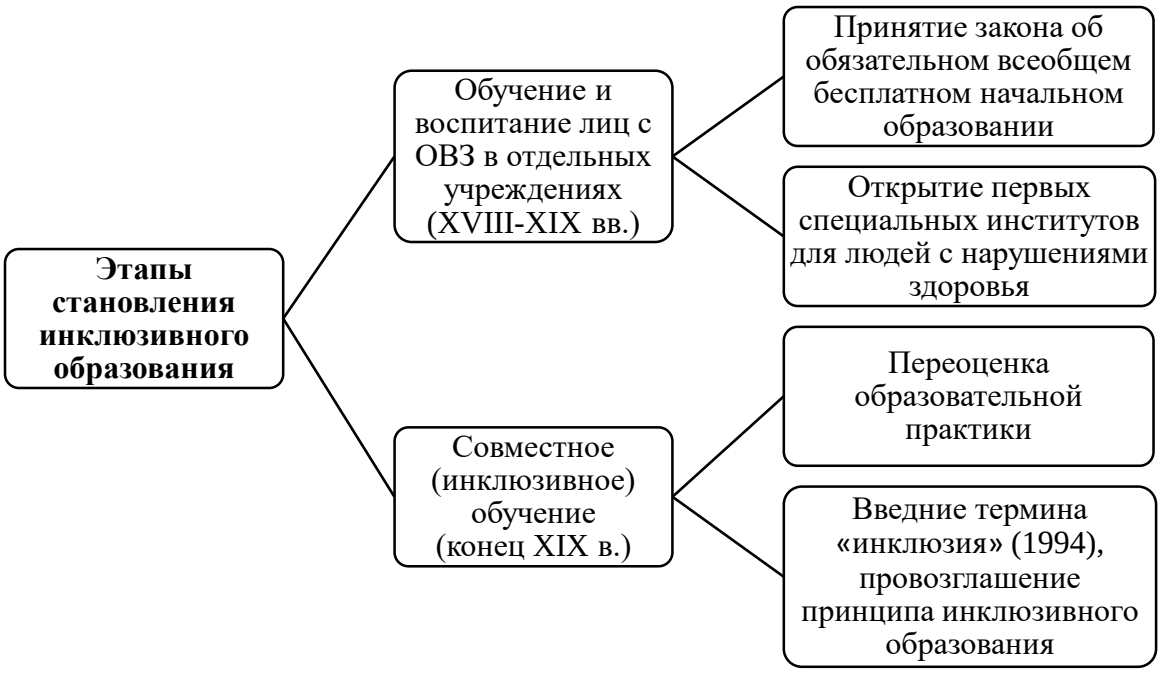

Рисунок 1 – **Этапы становления инклюзивного образования (международный опыт)**

Начало первого этапа характеризуется принятием закона об обязательном всеобщем бесплатном начальном образовании, который стал отправной точкой развития системы специальных образовательных

учреждений, разработки целей и методов обучения [154]. Наметилась тенденция гуманистического отношения к людям с нарушениями здоровья.

Социально-экономические и политические изменения XVIII-XIX вв., происходившие в зарубежных странах, оказали существенное влияние на изменение, совершенствование и расширение государственной политики в области образования данной категории обучающихся. Открыты первые специальные институты – в 1778 г. в Германии для глухонемых, а в 1806 г. для слепых и глухонемых. В 1817 г. в США первый институт для глухих основал Т. Галлоде. Отметим, что в начале XIX в. был поднят вопрос о подготовке специальных педагогов для работы с такими обучающимися. В 1832-1834 гг. в Германии были организованы курсы, на которых педагоги получили методические рекомендации по работе с обучающимися с ОВЗ [137].

Идея совместного обучения здоровых обучающихся и обучающихся с нарушениями в развитии стала развиваться в середине XIX в. в Германии, Франции, Австрии и других странах. Доводом в пользу совместного обучения стала возможность использовать воспитательный потенциал семьи, который исключался при помещении обучающегося в специальное учреждение, а также сохранение контакта с окружающей средой, в котором обучающимся с нарушениями в развитии предстояло жить после обучения. Практика совместного обучения осуществлялась до тех пор, пока в странах Европы к середине XIX в. не был введен обязательный всеобуч и жесткий образовательный ценз. «Переполнение групп доходило до 80 обучающихся, что негативно отразилось на освоении программ обучающимися, поэтому они были вынуждены перейти в специальные образовательные учреждения» [6, с. 323]. Такое обучение стало считаться щадящим и прогрессивным.

Второй этап становления инклюзивного образования начинается с конца XIX в. – произошла переоценка существовавшей практики образования особой категории обучающихся в специальных учреждениях и стал формироваться новый курс социальной политики на интеграцию.

Отметим, что разработка основных принципов работы с инвалидами в высших учебных заведениях, подготовка законодательных актов, инструкций и других документов активно началась со второй половины 1960-х гг. Препятствием для развития инклюзии стало недостаточное финансирование, непонимание обществом значимости такой деятельности и слабо разработанное методическое обеспечение инклюзивного образования [60].

В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО в Испании прошла Всемирная конференция по образованию лиц с ОВЗ, на которой был введен в международный обиход термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования. Всемирный форум по образованию в Дакаре в 2000 г. провозгласил устранение проблемы исключения особых обучающихся и дал старт Международному движению «Образование для всех», которое основано на идее, что каждый человек должен иметь доступ к качественному образованию. В 2006 г. Генеральная Ассамблея ООН одобрила «Конвенцию о правах инвалидов» [184].

Перейдем к рассмотрению отечественного опыта образования лиц с ОВЗ (рисунок 2). Он делится на два периода: «доинклюзивный и инклюзивный» [24, с. 15].

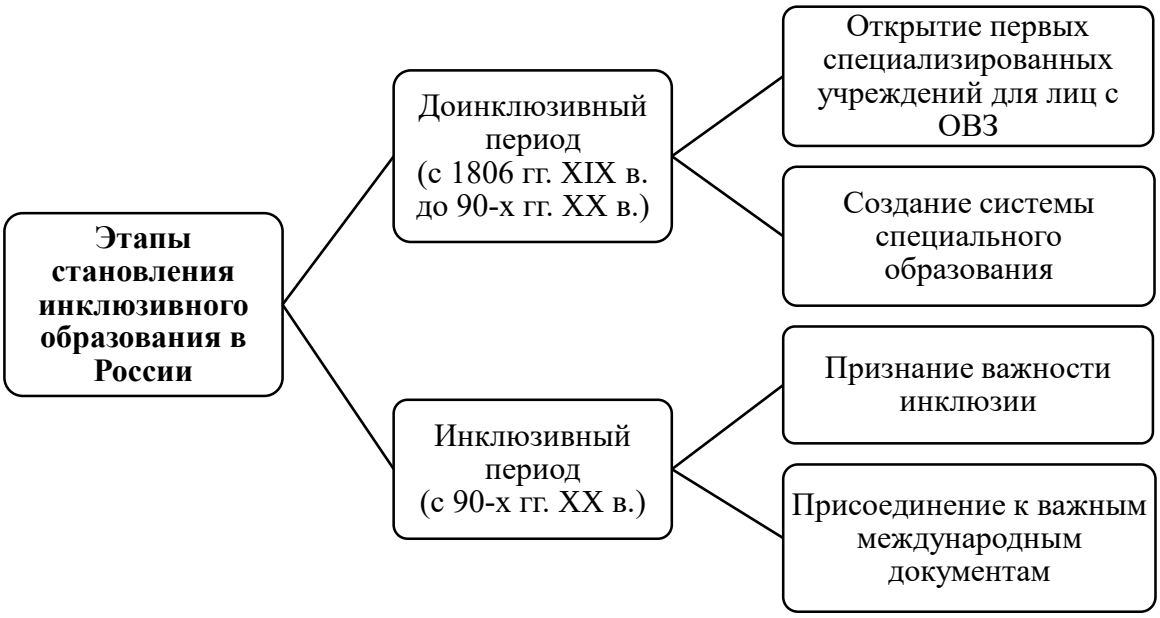

Рисунок 2 – **Этапы становления инклюзивного образования (отечественный опыт)**

Доинклюзивный этап характеризуется открытием первых специализированных учебных заведений для обучающихся с ОВЗ. Затем создание системы специального образования, благодаря которому лица с ОВЗ обретают возможность получить высшее образование.

До 1990-х гг. социальная политика в отношении инвалидов в системе образования сводилась к предоставлению денежных выплат и услуг, а приспособление образовательной среды к индивидуальным особенностям инвалида не рассматривалось.

С начала 1990-х гг. в РФ начинается инклюзивный этап [48]. «Россия признает интеграцию перспективным направлением развития системы образования и государство предоставляет обучающимся с ОВЗ право выбора специального или интегрированного обучения» [174]. Россия присоединяется к важным международным документам – «Саламанкской декларации» [200]; «Дакарской декларации» [65]; «Конвенции о правах инвалидов» [184].

Отметим, что в советский период образование было ориентировано на конкретное трудоустройство студента с ОВЗ после окончания обучения – для поступления на техническую специальность от абитуриента требовалась справка, доказывающая, что в дальнейшем он сможет работать по выбранной специальности. На данный момент этот документ не требуется, соответственно студент с ОВЗ, получивший образование, не всегда имеет возможность работать по специальности. Это отрицательно влияет как на общество (лица с ОВЗ являются значимой группой населения, способной приносить экономический эффект обществу через свою полезную работу), так и на выпускника с ОВЗ (отсутствует коммуникация с социумом, присутствуют финансовые трудности, связанные с невозможностью работать по профессии).

Таким образом, экскурс в историю позволяет утверждать, что «предубеждение общественного мнения по отношению к лицам с особенностями в развитии фокусировалось в основном на их физических или умственных дефектах, что обусловливало жесткую позицию непринятия

данной категории лиц относительно здоровыми членами общества» [134, с. 453].

Перейдем к описанию современного инклюзивного образования в вузах (рисунок 3).

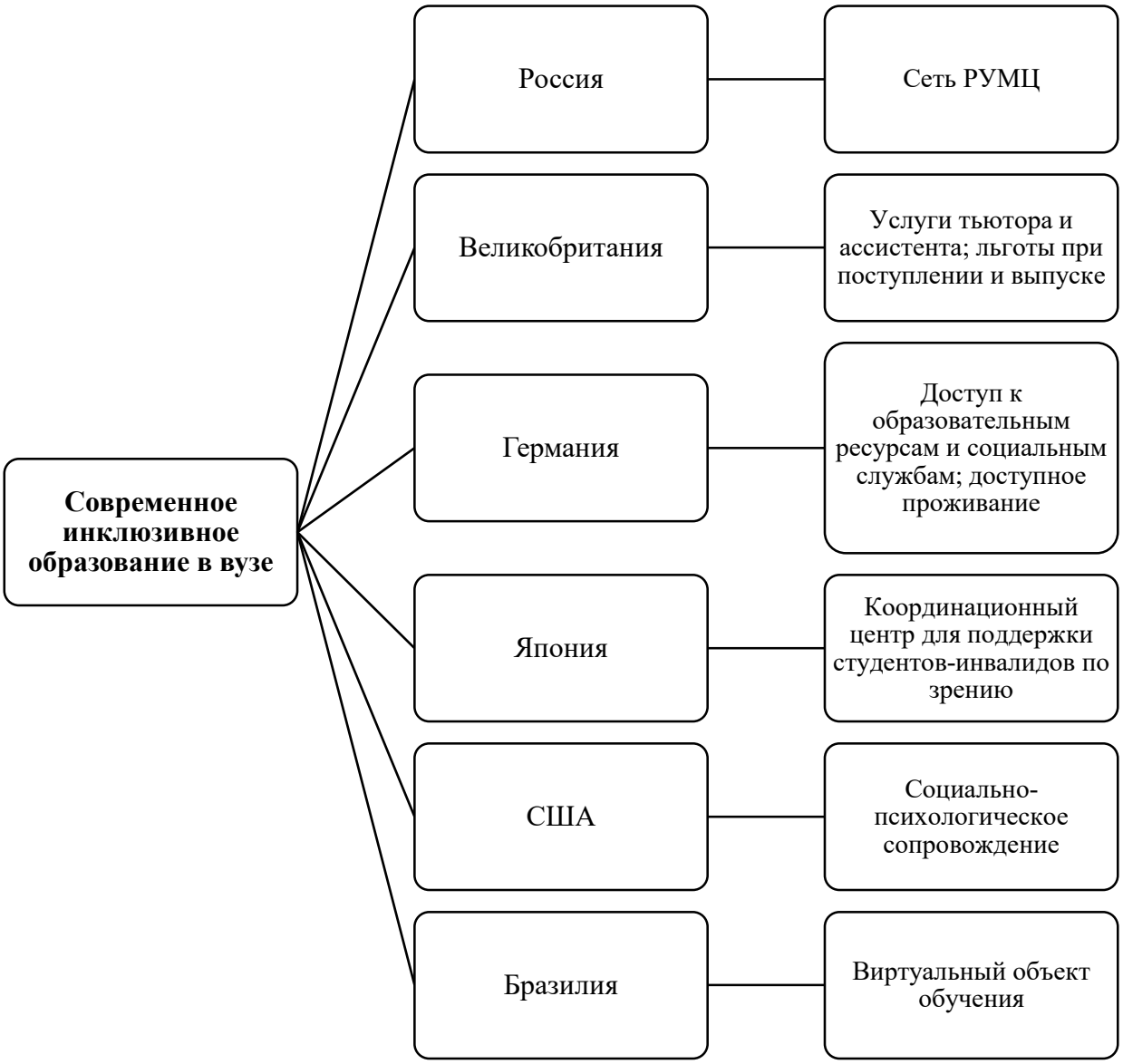

Рисунок 3 – **Современное состояние инклюзивного образования в вузах зарубежных стран**

Если говорить об инклюзивном образовании в вузах в контексте настоящего времени, то одной из первых инклюзивный подход к образованию инвалидов приняла Великобритания [44]. Государство мотивировало выпускников школ поступать в университеты и старалось

обеспечить им необходимые условия для обучения. В настоящий момент в вузах Великобритании представлены разнообразные формы тьюторства и ассистентства в отношении студентов-инвалидов. «Для обеспечения конкурентоспособности на будущем рынке труда в вузах Великобритании абитуриенты-инвалиды и студенты-инвалиды не имеют льгот по снижению требований к уровню образования при приеме и выпуске» [44, с. 8].

Успешным примером организации инклюзивного образования в вузе может служить образовательная система Германии, где законодательно закреплен доступ всех студентов к образовательным ресурсам и социальным службам. В Германии за внедрение инклюзивного образования отвечают шестнадцать федеральных земель. Следовательно, существует большая вариативность в отношении реализации инклюзивного образования [277]. «Обучаясь в вузе, студенты-инвалиды получают возможность выбрать себе личного помощника или получить необходимые денежные средства для подбора ассистента» [267]. Кроме того, поступающим в вузы Германии инвалидам предоставляется общежитие или компенсируются затраты на проживание в частном секторе. Большое внимание государство уделяет процессу сопровождения таких студентов – «организация социально-психологического сопровождения студентов осуществляется как специально созданными в университетах структурами, так и общественными организациями» [143, с. 9].

В Японии создан координационный центр, который разрабатывает «эффективные технологии поддержки студентов-инвалидов по зрению, и оказывает содействие всем колледжам и вузам, обучающим их» [107]. Национальный университет Corporation of Tsukuba University of Technology – единственное высшее учебное заведение для слабовидящих в Японии [143].

Большой опыт в обучении студентов с ОВЗ существует в вузах Соединённых Штатов Америки [74]. «В каждом вузе США число студентов-инвалидов составляет примерно 1% от общего числа студентов» [143, с. 12]. Поэтому большое внимание уделяется организации социально-

психологического сопровождения студентов с ОВЗ. Для решения данного вопроса при университетах создаются специальные отделы по работе с особой категорией студентов.

В последние два десятилетия в Бразилии инклюзивное образование занимает центральную роль в реализации образовательных практик. Широко используется виртуальный объект обучения – цифровой ресурс, предназначенный для поддержки обучения. Он создан для работы в качестве дополнительного инструмента для обучения преподавателей и направлен на развитие специальных компетенций в инклюзивном образовании [262].

Ряд испанских исследователей считают, что основная идея движения «образования для всех», противоречит основе специального образования, которое требует индивидуального внимания, сосредоточенного на способностях и недостатках, которые есть у каждого человека. Эта идея предполагает, что обычные образовательные учреждения не обязательно являются наиболее подходящей социальной структурой для удовлетворения потребностей студентов с ОВЗ. В университетах Испании студенты особой категории здоровья обучаются вместе со всеми [273], и преподаватели понимают потребности таких студентов в обучении [260, 266].

В целом, зарубежные ученые считают, что для качественного обеспечения инклюзивного образования важны базовые знания педагога по преподаваемой дисциплине и дополнительная подготовка, необходимая для работы с особой категорией обучающихся [278]. Проанализировав развитие и становление инклюзивного образования в высшей школе за рубежом, можно сделать вывод о том, что понятие «инклюзивное образование» в зарубежной педагогике определяется как «право любого лица на доступ к образованию независимо от способностей, расы, пола, национальности или какого-либо другого фактора, и следовательно, предоставление возможности быть включенным в целостный процесс обучения, воспитания, развития и социализации, что позволяет стать равноправным членом общества и снижает риски принудительной изоляции» [30, с. 23].

Говоря об инклюзивном образовании в России отметим, что некоторые исследователи считают, что «вопрос о разработке равных условий как для лиц с ОВЗ, так и для остального социума, остро встал сейчас – в период информационной и постковидной синергетической трансформации сознания людей» [250, с. 372].

В настоящее время в России функционируют ресурсные учебно-методические центры, которые обеспечивают комплексный подход для развития системы инклюзивного образования в вузах России, оказывая консультационную поддержку вузам-партнёрам и лицам с ОВЗ (рисунок 4).

Рисунок 4 – **Ресурсные учебно-методические центры, обеспечивающие комплексный подход для развития системы инклюзивного образования в вузах России**

Среди вузов, реализующих инклюзивное образование, отметим следующие: ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет», ФГБОУ ВО «Российская государственная специализированная академия искусств», Институт социальных технологий и реабилитации в структуре ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» и др.

При МГППУ создан институт проблем инклюзивного образования, который функционирует более десяти лет и решает вопросы, связанные с обучением особенных студентов, проводит семинары и конференции по проблемам инклюзии.

В Нижегородском государственном университете им. Н. И. Лобачевского функционирует тифлоинформационный центр, который оказывает поддержку студентам с нарушением зрения с помощью специальных технических и программных средств.

Челябинский государственный университет является одним из ведущих университетов Челябинской области, реализующим инклюзивное образование. В вузе обучается свыше ста студентов особой категории здоровья, их сопровождением занимается Ресурсный учебно-методический центр [143].

В Магнитогорском государственном техническом университете им. Г. И. Носова сформирована доступная образовательная среда для студентов любой категории здоровья. В вузе ежегодно увеличивается количество студентов с нарушениями здоровья – в 2018/2019 учебном году было 50 студентов, обучающихся по 22 направлениям подготовки; в 2019/2020 учебном году 59 студентов по 28 направлениям подготовки; в 2021/2022 учебном году – 67 студентов с ОВЗ, обучающихся по 33 направлениям подготовки. Также в университете создан центр цифровых образовательных технологий и инклюзивного образования, который занимается, в том числе, вопросами реализации инклюзивного образования.

Уральский государственный педагогический университет также реализует доступную среду – в университете есть возможность оказания обучающимся психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. В вузе существует комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи и поддержки студентов с ОВЗ.

В Смоленском государственном университете созданы дополнительные условия для развития безбарьерной инфраструктуры, что обеспечивает доступность входных путей и путей перемещения внутри вуза для лиц с ОВЗ, а также доступность прилегающей территории. Помещения оборудованы системами оповещения и сигнализации. Серьезное внимание в вузе уделяется социальному и психолого-педагогическому сопровождению, а также техническому обеспечению инклюзивного образования лиц с ОВЗ.

Эти и многие другие вузы Российской Федерации активно развивают инклюзивное образование [165]. Однако до сих пор остается актуальной проблема недостаточного уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Перейдем к решению **второй задачи**. Для этого обратимся к понятию «инклюзивное образование». В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» под инклюзивным образованием понимается «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [186]. Термин «особые образовательные потребности» нормативно закреплен в Российской Федерации и является общепризнанным в научно-педагогических исследованиях. Под особыми образовательными потребностями понимаются «опосредованные образовательными отношениями особые (атипичные, специфические) психические состояния индивида, при которых в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (или избыток) в

объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, умениями, навыками и компетенциями» [102, с. 94].

Индивидуальные образовательные возможности обучающихся представляют собой направление развития обучающихся в условиях урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающее обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении преподавателем педагогической поддержки, самоопределения и самореализации, создание оптимальных условий для обучения и способствование систематическому росту обучающегося [221].

В конвенции о правах инвалидов инклюзивное образование понимается как: «фундаментальное право всех лиц на образование; принцип, который подразумевает ценность благосостояния всех обучающихся, уважает их внутреннее достоинство и право на автономию; результат постоянной и активной приверженности к устранению барьеров, препятствующих праву на образование» [184]. Это также результат изменений культурной, правовой и практической среды, связанной со стандартной системой образования.

В ряде зарубежных исследований (D. L. Ryndak [274], Y. Shemesh [275], D. Voltz [280], и др.) понятие «инклюзивное образование» рассматривается как признание каждого человека уникальным и ценным; процесс обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях; обучение студентов по единой программе с оказанием необходимой педагогической, психологической, социальной и медицинской помощи.

По мнению профессоров Е. П. Мельниковой и Т. Ф. Ореховой «инклюзивное образование представляет собой форму обучения лиц с ОВЗ в оптимальных для них педагогических условиях образовательной среды, наиважнейшим требованием которого, как в международной, так и в отечественной образовательной практике, становится высокое качество образования для всех» [145, с. 88]. Мы согласны с данной точной зрения поскольку обеспечение высокого качества образования является важным условием для успешной реализации инклюзивного образования наравне с

организацией процесса сопровождения, социализации и адаптации студентов с ОВЗ.

Ученые Е. В. Ковалев и М. С. Староверова отмечают, что «инклюзивное образование является логическим продолжением идеи интегративного обучения и воспитания» [100, с. 46]. По их мнению, данные понятия следует считать рядоположенными, но неравнозначными. Оба этих понятия тесно связаны с интегративно-развивающим подходом, согласно которому образование должно осуществляться исходя из индивидуальных возможностей каждого человека.

С. В. Алёхина выделяет следующие принципы инклюзивного образования [8]: признание для общества равной ценности всех обучающихся и педагогов; повышение степени участия всех обучающихся в мероприятиях, проводимых в университете; изменение педагогических методов работы образовательного учреждения; преодоление барьеров при получении образования.

Среди принципов инклюзивной образовательной среды И. Н. Симаева и В. В. Хитрюк выделяют [206]: принцип коррекционной помощи; социализации как важнейший результат образования [215]; индивидуализации образования; совместного сопровождения; ценностного и уважительного отношения.

Инклюзивное образование развивает такую методологию, которая будет удовлетворять образовательным потребностям обучающегося, отталкиваясь от индивидуальных возможностей каждого студента. Исходя из этого необходимо разрабатывать специальные подходы к преподаванию и обучению студентов.

По мнению С. О. Брызгаловой и Г. Г. Зак «инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей обучающихся и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через полное участие в образовательном процессе, привлечение

общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании» [38, с. 17].

Под инклюзивным подходом в образовании Е. Ю. Фалевич и Т. С. Капелевич понимают «обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учётом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей» [231, с. 18]. Данное определение возьмем за основу в нашем исследовании.

Рассмотрим понятие «инклюзивная образовательная среда». По мнению О. А. Козыревой «инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития» [105].

В данном исследовании мы будем опираться на определение Е. Н. Кутеповой, Е. В. Самсоновой, Л. А. Александровой и др., которые под инклюзивной образовательной средой понимают «пространство по созданию условий, необходимых для всестороннего развития и социализации студентов, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями, сохранения их психического и физического здоровья, адаптации к профессиональной деятельности, которая реализуется через непрерывное, комплексное сопровождение образовательного процесса» [212, с. 30]. Данное определение в полной мере отражает все аспекты, входящие в инклюзивную образовательную среду.

Также необходимо раскрыть понятие «инклюзивная культура», которой должны обладать преподаватели, реализующие инклюзивное образование. Под культурой понимают «человеческую деятельность в её самых разных проявлениях, включая все формы и способы человеческого самовыражения и самопознания, накопление человеком и социумом в целом навыков и умений. Культура предстает также проявлением человеческой

субъективности и объективности (характера, компетентностей, навыков, умений и знаний)» [29, с. 47]. А. А. Синявская предлагает понимать инклюзивную культуру как «личностное качество, интегрирующее собственную позицию по отношению к инклюзивному образованию» [207]. Мы согласно с данной точкой зрения, поскольку в данном определении отражен важный элемент реализации инклюзивного образования – позиция преподавателя.

Резюмируя вышесказанное, следует уточнить понятие «инклюзивное образование в вузе». По мнению Т. Е. Мальцевой, «высшее инклюзивное образование – это новая ступень в общей системе высшего образования, предполагающая не просто участие в процессе обучения и интеллектуальное развитие человека с социально-функциональными отличиями, а его дальнейшую социально-профессиональную субъектную деятельность на пользу общества» [140, с. 33]. Мы частично согласны с точкой зрения автора, поскольку в данном определении не отражены условия, необходимые для реализации инклюзивного образования.

К. Н. Бараковских, Н. В. Третьякова под инклюзивным образованием в вузе понимают «создание возможностей человеку с социально-функциональными отличиями включения в образовательный процесс профессионального обучения, что обеспечит не только его интеллектуальное развитие, но и предстоящую профессиональную деятельность» [22, с. 21]. Авторами не указан такой важный аспект реализации инклюзивного образования как учет особых образовательных потребностей студентов.

Исходя из этого выявим содержание понятия **«инклюзивное образование в вузе»**. Это целенаправленный процесс воспитания и обучения, ориентированный на реализацию особых образовательных потребностей студентов, в том числе лиц с ОВЗ, посредством адаптации условий, программ, среды, средств обучения с учетом индивидуальных возможностей каждого обучающегося для обеспечения высокого качества образования и самореализации в профессиональной деятельности. В этом

определении учтены и уточнены все необходимые условия для эффективной реализации инклюзивного образования.

Понятие «инклюзивное образование в вузе» имеет ряд отличий от понятия «инклюзивное образование». Во-первых, инклюзивное образование в вузе в большей степени нацелено на социализацию и интеграцию людей с ОВЗ в социум. Во-вторых, одной из целей инклюзивного образования в вузе является самореализация выпускников в том числе с ОВЗ, в профессиональной деятельности, поэтому перед инклюзивным образованием в вузе ставятся другие задачи, нежели в дошкольных организациях или при получении основного общего образования. В-третьих, современная социальная политика государства направлена на гарантирование инвалидам получения образования на всех уровнях, в том числе высшем, и последующего трудоустройства. Достижение этой цели невозможно без инклюзии в образовании, в особенности в высшем образовании. Таким образом, инклюзивное образование в вузе является ключом к успешной социализации людей с ОВЗ.

Далее обратимся к определению понятий «инвалидность» и «ограниченные возможности здоровья». Понятие «инвалид» фигурирует в ряде международных актов и в российском законодательстве. Согласно нормам Федерального закона «О социальной защите инвалидов», это лицо, которое имеет «нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [185]. В этой же статье раскрывается понятие ограничения жизнедеятельности как «полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью» [185].

Согласно положениям Конвенции о правах инвалидов, «к инвалидам относятся лица с устойчивыми физическими, психическими,

интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [184]. Очевидно, что национальное законодательство в большей степени руководствуется медицинскими критериями при причислении того или иного лица к инвалиду, а Конвенция обращает внимание на критерий социальный, на нарушения или неудобства, которые испытывают инвалиды, находясь в социуме.

В Конвенции также определяется, что «инвалидность является эволюционирующим понятием, результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми, отношенческими и средовыми барьерами, которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [184]. О равенстве возможностей также упомянуто в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов» – «Социальная защита инвалидов – система гарантированных государством экономических, правовых мер и мер социальной поддержки, обеспечивающих инвалидам условия для преодоления, замещения (компенсации) ограничений жизнедеятельности и направленных на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества» [185].

Обучающимся с ОВЗ, в соответствии с п. 16 ч. 1 ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», является «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом или психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без специальных условий» [186].

Понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» – более широкое. В данное понятие входят обучающиеся, имеющие инвалидность, а также лица со слабовыраженными нарушениями в развитии, имеющие подтверждающий документ от психолого-медико-педагогической комиссии

[129, с. 8]. Данный термин применяется в образовательной деятельности и закреплен Федеральным законом «Об образовании в РФ».

Обучающийся может иметь особенности в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонении в поведении, но не иметь статуса «инвалид». Однако в образовательных целях обучающемуся может требоваться особая психолого-медико-педагогическая помощь и особая организация обучения и воспитания – особые образовательные потребности, без которых невозможно получение качественного образования.

Наглядное отличие данных понятий представлено на рисунке 5.

Рисунок 5 – **Отличие понятий «инвалидность» и «ограниченные возможности здоровья»**

После рассмотрения терминологического аппарата перейдем к решению **третьей задачи** – рассмотрению действующих нормативно-правовых актов, регламентирующих реализацию инклюзивного образования на различных уровнях.

В таблице 1 представлено базовое нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования (для всех образовательных организаций) и вариативное (для организаций высшего образования).

Таблица 1 – **Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования**

Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования	
Базовое	**Вариативное**
Международный уровень	
Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948), которая гласит, что «право на образование приобретает универсальный характер и применяется на любой территории, к которой принадлежит человек» [50].	
Конвенция о защите прав человека и основных свобод (заключена в г. Риме 04.11.1950), где отмечались «обязанности государства уважать, принимать и обеспечивать образование и обучение» [112].	
Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (заключена в г. Париже 14.12.1960). Ст.1 этой Конвенции запрещает проявление любой дискриминации в области образования, в частности: «закрытие для какого-либо лица или группы лиц доступа к образованию любой ступени или типа; ограничение образования для какого-либо лица или группы лиц низшим уровнем образования; создание и сохранение раздельных систем образования или учебных заведений для каких-либо лиц по общему правилу; создание положения, несовместимого с достоинством человека, в которое ставится какое-либо лицо или группа лиц, стремящихся к получению образования» [111].	
Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (Принят 16.12.1966 Резолюцией 2200 на 1496-ом пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН). Ст.13 Пакта «подтверждает право на образование за каждым человеком, выделено четыре составляющих обязанности государства в области права на образование: наличие, доступность, приемлемость и адаптируемость» [144].	
Декларация ООН о правах инвалидов (принята 09.12.1975 Резолюцией 3447 на 2433-ем пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН). В ст.24 говорится о том, что «государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [66].	
Конвенция СНГ о правах и основных свободах человека (заключена в г. Минске 26.05.1995) закрепляет за государствами-участниками обязанности, что «никому не может быть отказано в праве на образование» [113].	

Федеральный уровень	
Конституция Российской Федерации, в которой говорится о том, что «каждый имеет право на образование» [183].	Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн) [189].
Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Ст.2 п. 27 гласит, что «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [186].	Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) [234]. В ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.01 Педагогическое образование определены компетенции, которыми должен обладать будущий педагог после окончания обучения. Соответственно у действующих преподавателей они также должны быть сформированы. В частности, «ОПК-3. 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-6. Способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями» [234].
Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 N 124-ФЗ устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка, предусмотренных Конституцией РФ [187].	Методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательные организации высшего образования (утв. Минобрнауки России 29.06.2015 N АК-1782/05) [188].
В Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ указана необходимость реализации «индивидуальной программы реабилитации инвалида» [185].	Приказ Министерства науки и высшего образования РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» от 06.04.2021 г. № 245 [191].
Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 03.05.2012 N 46-ФЗ, цель которого заключается в «поощрении, защите и обеспечении полного и равного осуществления всеми инвалидами всех прав человека и основных свобод» [184].	Приказ Минобрнауки России от 27.11.2015 №1383 (ред. от 15.12.2017) «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные образовательные программы высшего образования» [192].

Таким образом, базовые нормативно-правовые акты распространяются на все образовательные учреждения, а вариативные применимы только к образовательным учреждениям высшего образования, что является важным отличием при реализации инклюзивного образования.

Рассмотренные нормативно-правовые акты позволяют говорить о том, что на законодательном уровне и в России, и на международном уровне инклюзивное образование является актуальным направлением, которое активно набирает обороты.

Однако существует ряд отличий в организации инклюзивного образования в России и зарубежных странах. В частности, в зарубежных странах наблюдается большая осознанность важности социализации при реализации инклюзивного образования на всех этапах получения образования. В России основной акцент делается на получение академических знаний, а вопросы социализации таких обучающихся остаются открытыми. Помимо этого, в зарубежных странах инклюзивный подход более детализирован, в России присутствует обобщенность и недостаточная разработанность подходов к инклюзивному образованию.

Также за рубежом при реализации инклюзивного образования применяется достаточно широкий спектр технологического инструментария, что позволяет включать большее количество студентов в образовательный процесс.

В России достаточно узкий спектр технологических основ для обучения особых студентов, однако существуют информационные ресурсы поддержки инклюзивного образования (рисунок 6).

Также сравнительный анализ позволил выделить общее в организации инклюзивного образования в России и за рубежом. Во-первых, подходы к инклюзивному образованию в зарубежных странах и в России являются ведущей базой для оптимальной интерпретации инклюзивного образования.

Рисунок 6 – **Информационные ресурсы**

Во-вторых, инклюзивное образование в зарубежной и отечественной педагогике определяется как универсальный, педагогически эффективный процесс обучения и воспитания лиц с ОВЗ в образовательной системе, в рамках которой осуществляются различные виды адаптации, нацеленные на активное участие обучающихся в социуме. В-третьих, существует общая направленность в реализации инклюзивного образования: все без исключения обучающиеся должны иметь право на образование.

Таким образом, можно заключить, что в зарубежных странах инклюзивное образование появилось в 70-е г. XX в., а в России в 90-е г. XX в. Проведенный анализ генезиса инклюзивного образования в высшей школе дает основание полагать, что инклюзивное образование это сложный, многогранный процесс, требующий дальнейшего развития его научно-методологических и организационных компонентов, а также развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

1.2 Готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

Обратимся к рассмотрению современного состояния научной проблемы развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Для этого нам необходимо: 1) проанализировать зарубежные и отечественные работы по вопросам реализации инклюзивного образования в вузе; 2) разработать понятийный аппарат исследования; 3) описать критерии готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

На основе анализа диссертационных исследований с 2009 года (ранее отсутствуют диссертационные исследования по данной тематике) по настоящее время мы можем сделать вывод о возрастании интереса к проблеме развития инклюзивного образования в целом, и развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в частности (таблица 2).

Таблица 2 – **Тематика диссертационных работ в рамках исследуемой проблемы**

№ п/п	Тема	Шифр специальности	Автор	Год защиты
1	Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды	13.00.08	Зубарева Т.Г.	2009
2	Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования	13.00.08	Шумиловская Ю.В.	2011
3	Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста	13.00.08	Самарцева Е.Г.	2012
4	Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	13.00.08	Кузьмина О.С.	2015

№ п/п	Тема	Шифр специальности	Автор	Год защиты
5	Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования	13.00.08	Хитрюк В.В.	2016
6	Профессиональная подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства (на примере подготовки магистров)	13.00.08	Ромашевская Е.С.	2017
7	Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации	13.00.08	Возняк И.В.	2017
8	Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования	19.00.07	Черномырдина Т.Н.	2018
9	Профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями	13.00.08	Тимохина Т.В.	2018
10	Формирование инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых	13.00.08	Турченко И.А.	2018
11	Развитие методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования	13.00.08	Муллер О.Ю.	2019
12	Формирование профессионально-педагогической культуры студентов педагогических вузов в условиях работы в системе инклюзивного образования	13.00.01	Баротова Г.Ю.	2020
13	Формирование проектной компетентности педагога инклюзивного образования в системе дополнительного профессионального образования	13.00.08	Лебедева Ю.И.	2020
14	Развитие психолого-педагогических компетенций преподавателей в системе инклюзивного образования	13.00.08	Сахнова И.А.	2021
15	Формирование компетентности педагогов в процессе дополнительного	13.00.08	Максимова Н.А.	2021

№ п/п	Тема	Шифр специальности	Автор	Год защиты
	профессионального образования для осуществления инклюзивного образования			
16	Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании	5.8.7	Морозова В.И.	2021
17	Формирование психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании	19.00.07	Данилова О.В.	2022
18	Проектирование и реализация системы условий для инклюзивного среднего профессионального образования	5.8.3	Мануйлова В.В.	2022

Мы обратили внимание на большое количество различных направлений изучения инклюзивного образования (от изучения инклюзии в дошкольных образовательных учреждениях до изучения инклюзии в системе непрерывного профессионального образования), что говорит о многоаспектности проблемы развития инклюзивного образования в целом. Однако такого аспекта как развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе в диссертационных исследованиях нет.

Перейдем к решению **первой задачи** – анализу зарубежных и отечественных работ по проблеме исследования.

Обзор и анализ зарубежных и отечественных работ по проблеме исследования позволяет отметить важность создания и развития инклюзивного образования, а также говорит о необходимости уделять особое внимание подготовке преподавателей к работе в инклюзивном образовании, поскольку образовательная реформа задает новые требования к уровню подготовки и качеству работы преподавателей – современный преподаватель должен быть всесторонне образованным специалистом, перманентно заниматься самообразованием, рефлексией, владеть инновационными методами обучения.

Так, J. Corbet в своей работе отмечает «важность создания инклюзивной культуры в образовательных учреждениях» [264], а исследования T. Brandon и J. Charlton посвящены «развитию инклюзивного учебного-преподавательского сообщества и подготовке педагогических кадров по новой методике в Центрах усовершенствования педагогического мастерства в Англии» [263]. Результаты исследований Paulo C. показали «некоторые несоответствия между представлениями о преимуществах инклюзии и трудностями в реализации индивидуальных образовательных программ» [270]. А исследование S. Moberg направлено на «изучение отношения преподавателей к инклюзивному образованию» [268].

По мнению ряда исследователей (С. А. Гильманов, Е. А. Кукуев и др.), «национальное законодательство, педагогические и психологические исследовательские сообщества, многие общественные и неправительственные организации уделяют все больше внимания потребностям людей с ограниченными возможностями здоровья» [265, с. 53]. I. Spandagou также считает, что «развитие инклюзивного образования носит многоуровневый характер под влиянием международной и национальной политики, а также пропаганды на низовом уровне» [276]. Мы согласны с мнением C. Nilholm, что «на данный момент необходима разработка более совершенных теорий относительно того, как можно реализовывать инклюзивные практики» [269].

К вопросам инклюзивного образования обращались не только зарубежные, но и отечественные исследователи: В. В. Хитрюк, И. Н. Симаева [240], С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова [7], Е. П. Мельникова, Т. Ф. Орехова [145] и др. Однако вопрос организации инклюзивного образования для действующих преподавателей остается открытым, поскольку с активным развитием инклюзивного образования возникают проблемы, связанные с адаптацией процесса обучения и воспитания лиц с ОВЗ под индивидуальные возможности каждого обучающегося.

Исходя из этого ряд ученых (С. Н. Каштанова, Т. Ф. Краснопевцева, А. А. Марголис и др.) считают, что наиболее острой проблемой для педагогического образования является недостаточный уровень готовности действующих преподавателей к реализации инклюзивного образования. Педагоги нуждаются в специализированном обучении и сопровождении [97, 117, 141, 175, 237].

Высшее образование является значимой социально-культурной системой, которая занимается не только вопросами обучения и воспитания, но и развивает уважительное отношение в обществе [155, 168]. «Современная система высшего образования – это результат заметных перемен, происшедших за последние годы. Она проходит этап модернизации: обновляется содержание, внедряются новые образовательные технологии» [198, с. 241]. В соответствии с этим одним из актуальных направлений деятельности вузов становится осуществление инклюзивного образования.

Несмотря на интерес педагогической общественности к практике включения в социально-образовательную среду лиц с ОВЗ, эта проблема остается недостаточно разработанной и в теоретическом, и в практическом плане [159, с. 17]. Об этом свидетельствует ряд моментов:

- недостаточное количество практических исследований;
- несогласованность мнений в реализации инклюзивных образовательных практик;
- отсутствие системы в применении разработок по инклюзивному образованию;
- социальная незрелость общества к совместному обучению студентов с ОВЗ.

Перейдем ко **второй задаче** – рассмотрению понятийного аппарата исследования. В качестве базовых понятий мы выделяем следующие: 1) развитие; 2) готовность преподавателя вуза; 3) инклюзивное образование.

Схема понятийного аппарата исследования научной проблемы развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе представлена на рисунке 7.

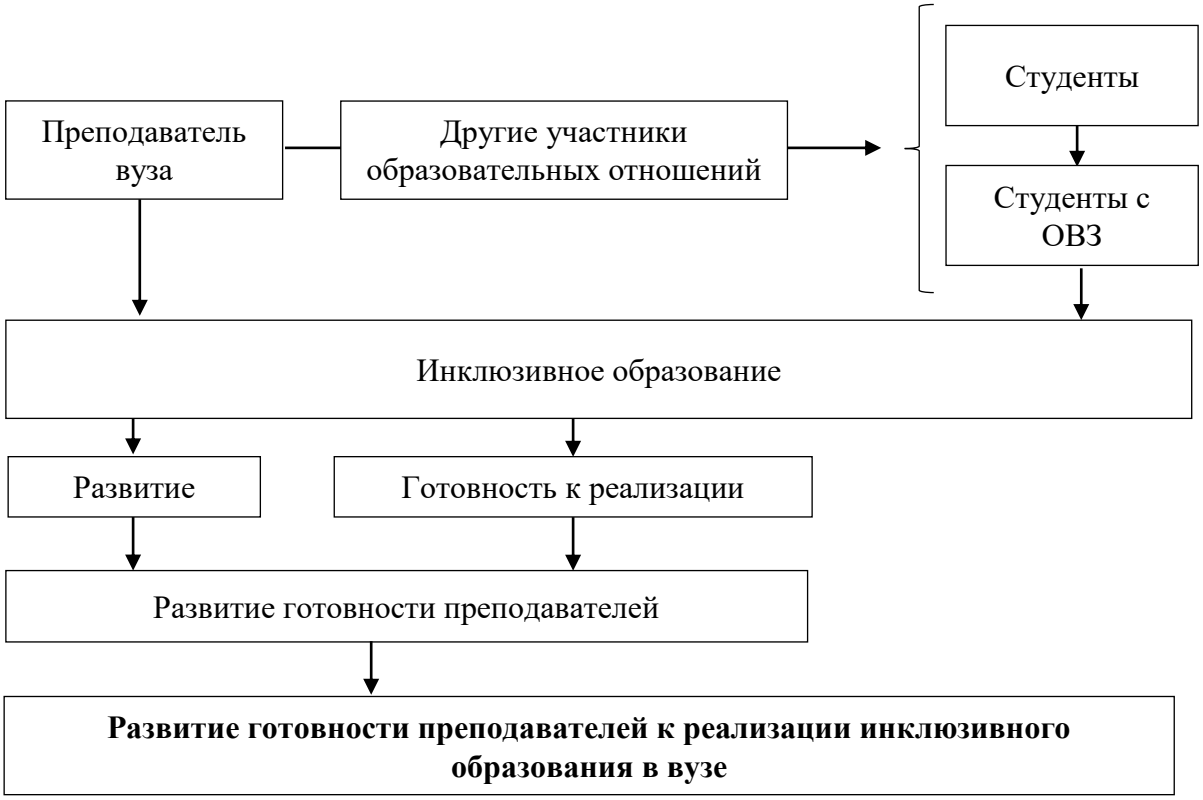

Рисунок 7 – **Схема понятийного аппарата исследования**

Новейший философский словарь, оксфордский толковый словарь А. Ребера, философский словарь И. Т. Фролова раскрывают понятие «развитие» как «процесс, сопряженный с преобразованием внутренних и внешних связей, предполагающий сохранение (системного) качества развивающихся объектов» [161, 180, 236].

За основу в данной работе мы возьмем следующее определение понятия «развитие» – это «динамический процесс необходимого и необратимого качественного преобразования действительности, реализуемый посредством управляемой активной и осознаваемой деятельностью личности» [176, с. 142], поскольку мы согласны с тем, что развитие – это динамический процесс, который реализуется через деятельность.

Говоря о термине «готовность», Т. Д. Буковей определяет его как «активно-действенное состояние человека, отражающего содержание стоящей перед ним задачи, условия ее решения, состояние выступает залогом успешного выполнения любой деятельности» [39, с. 351]. Профессор Б. Г. Ананьев понятие «готовность» к определенной высокопродуктивной деятельности рассматривает как «проявление способностей» [10, с. 72].

По мнению доктора психологических наук, профессора П. А. Рудика [194] понятие «готовность» определяется с позиции личностного подхода, который позволяет рассмотреть его как сложное психологическое образование. Придавая особое значение, прежде всего, познавательным психическим процессам, отражающим все стороны выполняемой профессиональной деятельности, а также важное значение, по его мнению, занимают эмоциональные компоненты, которые в свою очередь позволяют усиливать или ослаблять активность человека.

Г. Н. Сериков отмечает, что «имеет смысл вести речь о готовности человека к исполнению тех или иных компетенций в каких-то аспектах его жизнедеятельности» [205]. Готовность к образовательной деятельности – одна из таких компетенций. В нашем исследовании мы сосредоточимся на готовности преподавателей к реализации высшего образования, а именно, инклюзивного образования в вузе.

В условиях инклюзивного образования готовность к реализации Л. Н. Блинова понимает как «сложное интегральное качество личности педагога, способного обеспечить возможность результативной деятельности по включению обучающегося с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса» [31, с. 184]. Уточним, что, говоря о реализации инклюзивного образования в вузе, мы имеем ввиду осуществление образовательного процесса студентов с ОВЗ с помощью адаптированной образовательной программы, которая соответствует его способностям, удовлетворяет его индивидуальные образовательные потребности, обеспечивает специальные условия для

обучения. Т.е., система модернизируется под особенности студента, а студент обучается в рамках своих возможностей и стремится к достижению тех результатов, которые для него возможны.

Исходя из этого уточним понятие **«развитие готовности преподавателей»**. В нашем исследовании под данным термином мы будем подразумевать динамический процесс преобразования способностей преподавателей к реализации профессиональной деятельности в рамках инклюзивного образования в вузе. Данное понятие оптимально для нашего исследования поскольку учитывает динамический аспект развития способностей.

Учитывая изложенный терминологический аппарат и опираясь на родовое понятие готовности, рассмотрим определение понятия «готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования» в научных трудах различных исследователей. Профессор В. В. Хитрюк определяет готовность педагогов к инклюзивному образованию как «…предрасположенность к профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии, в основе которой лежит сложное интегральное субъективное качество личности, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций» [239].

Значимой для нашего исследования является позиция исследователя С. И. Сабельниковой. Она отмечает, что «инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, имеющих базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации» [195]. Мы согласны с данной точкой зрения, поскольку преподаватель, помимо базовых предметных знаний, должен знать сущность инклюзивного образования, уметь подстраивать образовательный процесс под образовательные потребности каждого обучающегося, знать психофизиологические особенности студентов каждой

категории здоровья, а также владеть различными способами педагогического взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений.

Исследователи М. Ю. Айбазова и К. Ю. Лавринец под готовностью педагога к работе в условиях инклюзивного образования понимают «сложное динамическое образование личности, позволяющее успешно осуществлять эту деятельность» [5, с. 83]. Данное определение отображает важное свойство готовности – динамичность, однако не раскрывает его сущностных характеристик.

Ю. В. Шумиловская готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования определяет как «совокупность знаний и представлений об особенностях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими обучающимися в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [247, с. 7]. Мы частично согласны с данным определением понятия «готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования», поскольку оно не отражает компонентный состав готовности.

По мнению М. Н. Юрьевой «готовность педагога к инклюзивному образованию определяется не только наличием специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ОВЗ и умениями использовать в образовательном процессе различные способы и приемы работы с ними, но и сформированностью определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [254, с. 504]. Данная точка зрения описывает только те личностные качества, которые обеспечивают мотивацию к инклюзивному образованию, что, по нашему мнению, является недостаточным для эффективной реализации инклюзивного образования.

Исследователь О. М. Луговая описывает данное понятие как «интегративное личностное образование, обеспечивающее стабильность и эффективность процесса обучения и воспитания детей с ОВЗ в инклюзивной

среде и включающего в себя смысловой, знаниевый, практический и личностный компоненты» [136, с. 201]. В определении представлены компоненты готовности, но отсутствует характеристика необходимых знаний, умений и навыков.

Среди сущностных характеристик профессиональной готовности преподавателя, работающего в рамках инклюзивного образования, отметим: «пригодность, отсутствие психологических противопоказаний, предрасположенность к решению социально значимых и личностных проблем студента» [199]; «профессиональную компетентность; осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения» [181, с. 94].

Перечисленные определения понятий не в полной мере отражают сущность готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, поскольку указывают лишь на необходимость владения определенными личностными качествами, знаниями об обучающихся с ОВЗ и умениями работать с ними. Мы считаем, что преподаватель также должен обладать технологическими, психолого-педагогическими, мотивационно-ценностными, организационно-методическими, медико-социальными знаниями, умениями и навыками для эффективной реализации инклюзивного образования в вузе.

Таким образом, проведенный теоретический анализ дает основание для формулирования следующих авторских понятий:

– **«инклюзивное образование в вузе»** – это целенаправленный процесс воспитания и обучения, ориентированный на реализацию особых образовательных потребностей студентов, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья, посредством адаптации условий, программ, среды, средств обучения с учетом индивидуальных возможностей каждого обучающегося для обеспечения высокого качества образования и самореализации в профессиональной деятельности;

– **«готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе»** – это активно-действенная личностная характеристика

преподавателя, обладающего знаниями, умениями и навыками в области инклюзивного образования для адаптации процесса воспитания и обучения к индивидуальным возможностям каждого обучающегося, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; формирующая свою структуру из совокупности когнитивного, конативного, ценностного, деятельностного и рефлексивного компонентов;

– **«развитие готовности преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе»** – процесс преобразования личности преподавателя с учетом когнитивного, конативного, ценностного, деятельностного, рефлексивного компонентов, опирающийся на технологические, психолого-педагогические, мотивационно-ценностные, организационно-методические, медико-социальные знания, умения и навыки в области инклюзивного образования в вузе.

Ключевое понятие нашего исследования – готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе – состоит из взаимосвязанных компонентов: когнитивного, конативного, ценностного, деятельностного, рефлексивного (рисунок 8).

Рисунок 8 – **Компоненты готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

Перейдем к решению **третьей задачи** – описанию критериев готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Говоря о готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования важно отметить, что она состоит из различных критериев. Так, Е. В. Кетриш раскрывает «профессиональную и психологическую готовность педагога в сфере инклюзии» [98]. Однако, по нашему мнению, не учтены такие важные критерии как цифровой (технологический), педагогический.

Л. Н. Горбунова и И. П. Цвелюх выделяют критерии, использование которых обеспечивает возможность установления готовности педагога к реализации инклюзивного образования. Первый критерий, выделенный исследователями – «мотивационно-ценностный, проявляется в стремлении к преобразованию собственного опыта, конструированию профессиональной деятельности, самообразованию и сотрудничеству» [57]. «Операционально-деятельностный критерий включает в себя владение способами развития профессиональных знаний и актуализацию профессиональных способностей, а также совершенствование деятельности. Рефлексивно-оценочный критерий заключается в умении формулировать затруднения и проблемы профессионального бытия, интерпретировать их причины, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений педагога» [57]. Предложенные авторами критерии представляют большой интерес для нашего исследования, потому как отображают структуру готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, включающую ее личностную, ценностную, знаниевую, деятельностную и рефлексивную составляющие.

Исследователи Д. В. Афанасьев, О. А. Денисова выделяют следующие критерии готовности к инклюзивному образованию: ценностно-мотивационный, когнитивный, операциональный и аффективный [16]. Последнее десятилетие ознаменовалось переходом человечества к новому типу общества – информационному, в котором особое место занимают цифровые технологии. Исходя из этого технологический компонент, по

нашему мнению, необходимо учитывать как один из критериев готовности педагога к реализации инклюзивного образования в вузе.

Несколько иной подход демонстрирует Е. А. Спиридонова. Она выделяет такие критерии готовности как «ценностно-мотивационный, личностный, когнитивный, деятельностный». К показателям инклюзивной готовности автор относит «ценностное отношение к обучающимся; совокупность личностных качеств; наличие специальных теоретических знаний; владение эффективными способами взаимодействия» [216, с. 308]. Мы частично согласны с данной точкой зрения, поскольку данное определение не в полной мере описывает готовность к реализации инклюзивного образования.

Сахнова И. А. выделяет следующие критерии развития психолого-педагогических компетенций: мотивационный, когнитивный, рефлексивно-фасилитационный, информационно-коммуникационный [201]. Автор раскрывает готовность через психолого-педагогический критерий, что не в полной мере отражает структуру готовности педагога.

Анализ подходов других авторов к формулировке критериев готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования представлен в таблице 3.

Таблица 3 – **Анализ подходов к формулировке критериев готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования**

Автор	Критерии готовности	Анализ
Е. В. Кетриш	Профессиональный, психологический	Отсутствуют такие важные критерии как цифровой (технологический), педагогический
Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх	Мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный	Отсутствует цифровой критерий, являющийся базовым в XXI в., а также психологический критерий, который важен при взаимодействии с участниками образовательных отношений
В. В. Хитрюк	Информационно-компетентностный, эмпатический, мотивационный,	Эмпатический компонент является одним из элементов психолого-педагогической готовности, поскольку эмпатия является центральным понятием в гуманистической

Автор	Критерии готовности	Анализ
	операционно-действенный	психологии. Мотивация также является психологическим понятием. Поэтому целесообразно выделить психологический критерий, поскольку помимо эмпатии и мотивации он учитывает ценностное отношение к инклюзивному образованию, знания основ психологии для эффективной реализации инклюзивного образования.
Д. В. Афанасьев, О. А. Денисова	Ценностно-мотивационный, когнитивный, операциональный, аффективный	Отсутствует технологический компонент, включающий в себя умение применять цифровые технологии в обучении, использование электронных и дистанционных средств обучения в образовательном процессе и др.
Е. А. Спиридонова	Ценностно-мотивационный, личностный, когнитивный, деятельностный	Мотивационно-ценностный компонент входит в структуру личности, поэтому данный компонент, по нашему мнению, необходимо включить в личностный. Перечисленные критерии не в полной мере описывают готовность педагога к инклюзии.
Сахнова И. А.	Мотивационный, когнитивный, рефлексивно-фасилитационный, информационно-коммуникационный	Автор раскрывает готовность через психолого-педагогический критерий, что не в полной мере отражает структуру готовности педагога

Обзор подходов перечисленных авторов и собственная педагогическая деятельность позволили сформировать свой подход к перечню критериев готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. На наш взгляд, ранее не были учтены такие важные критерии как технологический и медико-социальный.

Рассмотрим содержательное наполнение критериев исследуемой готовности.

1. Технологический критерий – это навык XXI века [78, с. 30]. Как отмечают G. Rasko, E. Oborn, M. Barrett [271] и H. Barr, J. Ford, R. Grey, N. Helm [261, 272, 279], с интенсивным развитием информационных технологий расширяется спектр компетенций будущего, среди которых владение цифровыми технологиями позволяет быстро адаптироваться к изменяющимся условиям цифрового мира [271].

В отечественной научной литературе существует ряд исследований, в которых ученые представляют инновационные модели цифровых компетенций. По мнению Т. С. Зинченко и В. Н. Таран «благодаря технологиям дистанционного образования и поставляемым комплексам аппаратно-программных средств для осуществления обучения лиц с ограниченными возможностями, существенно расширяются образовательные возможности, что позволяет учитывать физиологические и психологические особенности таких обучающихся для построения их индивидуального образовательного пути в жизни» [82, с. 114].

В нашем исследовании под технологическим критерием готовности мы понимаем комплекс знаний и умений в технологическом аспекте, который заключается в применении цифровых технологий обучения в профессиональной деятельности, использовании электронных и дистанционных средств обучения в образовательном процессе, умение адаптировать образовательный онлайн-контент к требованиям инклюзивного образования.

2. Психолого-педагогический критерий. Можно выделить два основных подхода к определению готовности к деятельности через психолого-педагогический критерий [93, 106]. Первый из них – функциональный. Он заключается в том, что готовность к деятельности является психическим состоянием, которое позволяет реализовать высокий уровень достижений в деятельности. Его придерживались такие авторы, как Н. Д. Левитов, А. А. Ухтомский и др. В. А. Сластенин рассматривает ее как «как качество, которое формируется в процессе овладения конкретным видом деятельности» [209].

В данной работе под психолого-педагогическим критерием готовности понимается умение построить образовательный процесс для каждого студента, организовать взаимодействие между всеми субъектами инклюзивного образования, знание основ психологии студентов с ОВЗ.

3. Мотивационно-ценностный критерий. Термин «мотивация» представляет собой более широкое понятие, чем термин «мотив», и трактуется в современной психологии по-разному, чаще всего как «система факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека (сюда относят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления)» [158, с. 463]; «как характеристика процесса, обеспечивающего поведенческую активность на определенном уровне» [139, с. 244].

Вопросы развития мотивации человека достаточно широко и многоаспектно представлены во многих отечественных и зарубежных исследованиях [42]. Анализ взглядов отечественных и зарубежных исследователей, а также попытки классификации современных теорий мотивации предприняты многими известными учеными. Так, по мнению В. В. Степанова, мотивационная готовность рассматривается как «совокупность мотивов, релевантных самой инновационной деятельности и определяющих успешность ее освоения и осуществления» [218, с. 96].

Исходя из этого мотивационно-ценностный критерий готовности представляет собой мотивацию к успешной профессиональной деятельности, включающей в себя ценностное отношение и принятие студентов с ОВЗ, положительное отношение к инклюзивному образованию, потребность в самопознании и саморазвитии.

4. Организационно-методический критерий готовности. Методическая работа в вузе – это «планируемая деятельность преподавателей и сотрудников вуза, направленная на освоение и совершенствование существующих, а также разработку и внедрение новых принципов, форм и методов эффективной организации учебного процесса» [214, с. 6].

По мнению доктора педагогических наук, профессора Л. С. Зникиной, «уровень организационно-методической культуры педагога и его профессиональной мобильности заключается в умении анализировать,

прогнозировать и использовать практически психолого-педагогические условия организации учебного процесса» [84, с. 31].

Исследователь М. Н. Оськина считает, что «готовность к методической деятельности – это специфическое состояние преподавателя, обеспечивающее осуществление учебно-методической, научно-методической, организационно-методической и экспертно-методической работы» [166, с. 8].

Под данным критерием мы подразумеваем умение организовывать образовательный процесс для всех студентов, умение контролировать и оценивать эффективность построения и реализации образовательной программы, умение проектировать индивидуальный образовательный маршрут для студентов с ОВЗ.

5. Медико-социальный критерий. По мнению М. А. Беляевой, «специалист должен обладать базовыми медицинскими навыками в плане оказания срочной медицинской, так называемой доврачебной, помощи. Такое же требование накладывается и на преподавателей, потому как, работая со студентами с ОВЗ и инвалидностью, они могут первыми оказаться в экстренной ситуации, требующей подобного реагирования» [28, с. 26].

В нашем исследовании медико-социальный критерий готовности мы трактуем как осознание своего социального значения как специалиста, знание о социальных правах, а также психофизиологических особенностей студентов с ОВЗ, умение оказывать необходимую первую доврачебную помощь.

Таким образом можно сдеблать вывод, что готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования состоит из технологического, психолого-педагогического, мотивационно-ценностного, организационно-методического, медико-социального критериев с учетом когнитивного, конативного, ценностного, деятельностного, рефлексивного компонентов.

Решение исследуемой научной проблемы может быть организовано посредством разработки и реализации структурно-функциональной модели

развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

1.3 Структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

В данном параграфе разработаем структурно-функциональную модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Для этого необходимо решить следующие исследовательские задачи: 1) определить понятие «педагогическое моделирование», на которое мы будем опираться в ходе исследования; 2) выявить цель, основания, методологические подходы, разработать и представить структурно-функциональную модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе; 3) охарактеризовать основные структурные компоненты разработанной структурно-функциональной модели, отразить взаимосвязи между ними и описать ожидаемые результаты ее реализации.

Обратимся к решению **первой задачи** – определению понятия «педагогическое моделирование» [33, 146, 224].

В большом энциклопедическом словаре дается следующее определение понятию «моделирование» – это «исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов» [34].

В педагогических исследованиях моделируемой реальностью являются: «образовательный процесс, его элементы, компоненты и связанные с образовательным процессом объекты, явления, процессы (в него включенные, либо находящиеся с ним в отношениях, либо их обоснования, свойства, закономерности и др.)» [116, с. 11].

Под «моделью», вслед за профессором И. О. Котляровой, мы понимаем «отражение исследуемой действительности в форме реального или идеального объекта, который по своей природе может отличаться от прообраза, однако отражает в себе те признаки исследуемого объекта, которые представляют интерес для ученого» [116, с. 12].

Представим схематично модель педагогического исследования (рисунок 9).

Рисунок 9 – **Модель педагогического исследования**

Мы разрабатываем педагогическую структурно-функциональную модель, так как отношение структуры к функции имеет более однозначный характер, нежели функции к структуре.

По мнению исследователя Б. А. Глинского, «если определена структура, то при соблюдении относительно стабильных условий выполняются функции» [56]. «Основываясь на подобии структур, мы можем получить достоверные функции модели и оригинала, но, основываясь на подобии функций, мы можем получить не достоверные, а лишь правдоподобные выводы о подобии структур модели и оригинала

(функционально-структурные модели)» [56]. Эта зависимость заложена в основе построения модели исследования. Исходя из вышесказанного, за основу понятия «структурно-функциональной модели» мы возьмем понятие, разработанное Н. А. Соколовой и А. К. Бисембаевой – это «совокупность структурных компонентов, функциональных отношений и связей, которые обусловливают определенную целостность, устойчивость и внутреннюю организацию объекта исследования» [213, с. 38]. Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса – цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов – и отвечают за взаимодействие между элементами исследуемого процесса.

Перейдем к решению **второй задачи.** При построении структурно-функциональной модели необходимо определить методологические подходы для обозначения сущностных характеристик и структурных элементов исследуемых научных феноменов, а также для представления педагогического процесса в аспекте используемого подхода в целях его применения для решения проблемы [89, 153, 162, 164, 70, 147, 127, 202].

В качестве методологической основы разработки структурно-функциональной модели были выбраны следующие подходы: системный, личностно-деятельностный, интегративно-развивающий. Соотнесение подходов представлено на рисунке 10.

Рисунок 10 – **Методологическая основа структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

Данное соотнесение условно, поскольку подходы взаимодополняют друг друга. Выбор системного подхода обусловлен системной сущностью готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, а также пониманием того, что моделируемый процесс должен быть целостен, обладать системными и структурными свойствами, чтобы быть эффективным. Личностно-деятельностный подход способствует приобретению опыта личности, нацеленной на осуществление профессиональной деятельности, положительной установки к инклюзивному образованию. Интегративно-развивающий подход направлен на выделение закономерностей управления развитием готовности к реализации инклюзивного образования и существенных характеристик в развитии готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, отличающих данную развивающуюся системную целостность от других родственных ей педагогических систем.

Выбранные подходы позволяют достичь следующего:

– системный, являясь общенаучной основой нашего диссертационного исследования, поможет определить его стратегическую линию, построить структурно-функциональную модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе;

– личностно-деятельностный подход предполагает, что в процессе развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе создавались условия для активного решения педагогами профессиональных задач;

– интегративно-развивающий подход позволяет построить процесс развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе так, чтобы с одной стороны, развивать готовность преподавателя к постоянному саморазвитию, с другой – способствовать самореализации личности педагога в контексте инклюзивного образования.

Перейдем к разработке структурно-функциональной модели (рисунок 11).

Целевой блок
Функции: целеполагающая, нормативно-регулятивная

Социальный заказ: потребность государства и общества в преподавателях, готовых к работе в инклюзивной образовательной среде → **Цель:** развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

Содержательный блок
Функции: мировоззренческая, прогностическая

Методологические подходы: системный, личностно-деятельностный, интегративно-развивающий	**Принципы:** гуманности, синергии, социальной интеграции, целостности, адаптивности, общественной поддержки, индивидуализации	**Компоненты: когнитивный** (восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки), **конативный** (установки в профессиональном поведении через мотивы осуществления эффективного инклюзивного образования), **ценностный** (понимание педагогом важности и значимости своего труда, личностной вовлеченности в процесс реализации инклюзивного образования), **деятельностный** (осуществление учебных занятий с учетом образовательных потребностей и индивидуальных особенностей), **рефлексивный** (умение анализировать ситуацию и прогнозирование своих действий в инклюзивном образовании)

Организационно-методический блок
Функции: организационная, деятельностно-мотивирующая

Организационно-педагогические условия

Создание инклюзивной образовательной среды, обладающей психолого-педагогическим, технологическим, пространственно-предметным и цифровым потенциалом	Выстраивание эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе реализации проектного офиса по инклюзивному образованию	Организация психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования

Этапы развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

Вводно-информационный: констатирующий эксперимент, пропедевтика готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования	**Теоретико-аналитический:** углубление теоретических знаний и ценностного содержания готовности умений в сфере инклюзивного образования	**Деятельностно-практический:** развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе	**Рефлексивный:** анализ и оценка результатов обучения по трем компонентам готовности, саморефлексия

Методы, средства, формы развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

Методы: теоретические методы (словесные (лекция, беседа, дискуссия), наглядные (иллюстрация, демонстрация), практические методы (упражнение, решение проблемных ситуаций, деловая и ролевая игра, консультация, мастерская), методы стимулирования (оценивание, поощрение, рейтинг), методы контроля (наблюдение, беседа, решение задач, тестирование), методы работы в инклюзивной электронной образовательной среде (образовательный портал, сервис e-inclusion)	**Формы**: аудиторные занятия (лекции, практические работы), внеаудиторная деятельность (просмотр видеоматериалов, самостоятельная работа), поддержка (консультации)	**Средства**: учебные пособия, нормативно-правовые документы, видеоматериалы, компьютер, мультимедиа-система, электронные учебники, тесты

Оценочно-результативный блок
Функции: контрольно-оценочная, аналитико-рефлексивная

Критерии готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

Технологический	Психолого-педагогический	Мотивационно-ценностный	Организационно-методический	Медико-социальный

Показатели готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

Уровни готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе: низкий, средний, высокий

Результат: переход на более высокий уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

Рисунок 11 – **Структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

Разработанная структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе представлена интеграцией блоков: целевого, содержательного, организационно-методического, оценочно-результативного. Каждый блок выполняет свои функции, имеет свое содержательное наполнение, а также связан с другими блоками структурно-функциональной модели. Неразрывное взаимодействие блоков позволит, на наш взгляд, добиться цели – развить готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Логика связей между блоками структурно-функциональной модели объясняется особенностью процесса развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Социальный заказ и цель обусловлены потребностью общества в преподавателях, готовых к работе в инклюзивном образовании, и выражаются через развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе (целевой блок). Социальный заказ и цель определяют структуру готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе и содержание процесса ее развития, который поэтапно приводит к достижению результата (содержательный блок). При этом содержательно наполненный процесс развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе реализуется ресурсами организационно-методического блока, наполнение которого обеспечивает эффективность реализации процесса развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, а также постоянный контроль процесса развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе (оценочно-результативный блок).

Совокупность и взаимосвязь блоков приводят к запланированному результату, соответствующему обозначенной цели разработанной структурно-функциональной модели (рисунок 12).

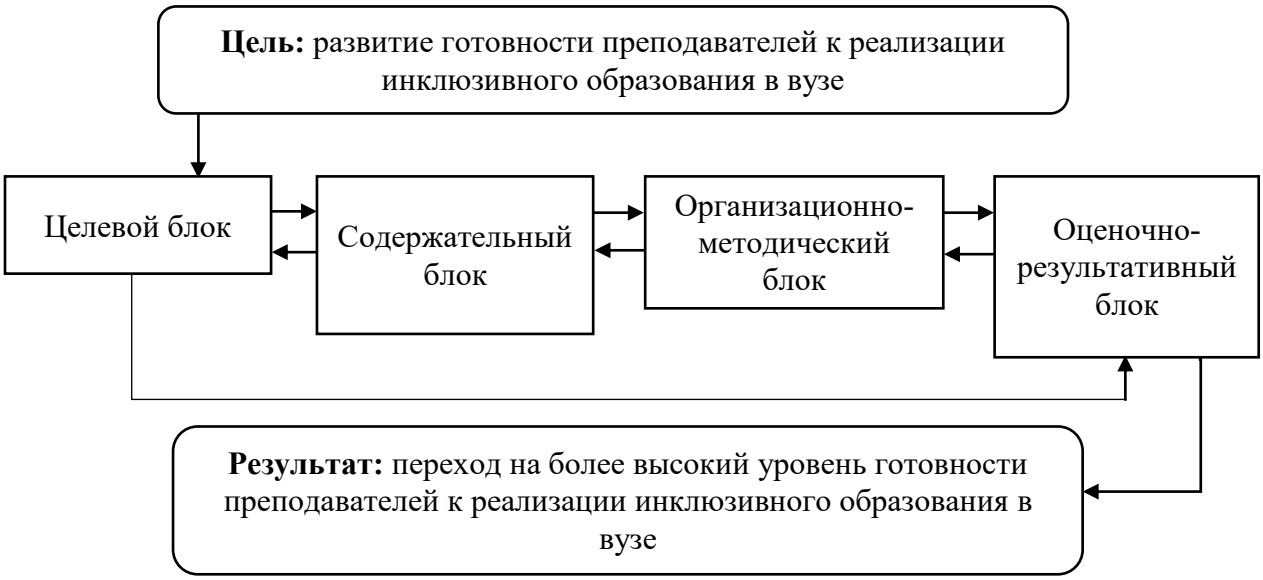

Рисунок 12 – **Взаимосвязь блоков структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

Перейдем к решению **третьей задачи** и раскроем содержание каждого блока разработанной структурно-функциональной модели.

Содержание **целевого блока** отвечает за направленность и движение процесса развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. В данном блоке решаются целеполагающая и нормативно-регулятивная функции – определяются целевые ориентиры в реализации процесса развития готовности к реализации инклюзивного образования и обеспечивается нормативно-правовое регулирование реализации структурно-функциональной модели.

Говоря о цели важно отметить, что под целью подразумевается проекция результата. По мнению В. И. Загвязинского, цель – это «мысленное предвосхищение желаемых результатов исследовательской и практической деятельности» [76]. В данной структурно-функциональной модели цель связана с развитием готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Исходя из цели были сформулированы задачи:

– развитие знаний о сущности инклюзивного образования;

– развитие умений и навыков, опыта преподавания различных дисциплин студентам с ОВЗ;

– развитие мотивационно-ценностного отношения к работе в инклюзивном образовании.

Таким образом, содержание целевого блока определяет направления педагогической деятельности в рамках структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Содержательный блок. Содержание данного блока структурно-функциональной модели определяет сущностные характеристики процесса развития исследуемой готовности, а именно: методологические основы, принципы и компоненты развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Он является базовым для разработки и реализации организационно-методического и оценочно-результативного блоков структурно-функциональной модели.

Содержательный блок структурно-функциональной модели выполняет следующие функции:

– мировоззренческую: определяет содержание готовности к реализации инклюзивного образования и основные методологического подходы исследования; обусловливает создание методического инструментария для повышения эффективности реализации процесса развития изучаемой готовности; определяет способы (формы, методы, средства) и технологии работы с преподавателями;

– прогностическую: определяет план действий объектов и субъектов процесса развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе; обеспечивает последовательность процесса развития у преподавателей вуза данной готовности; анализирует и обобщает полученный педагогический опыт.

Раскроем особенности применения методологических подходов в нашем исследовании.

В формате настоящего исследования важным для нас является **системный подход** в части применения системного анализа изучаемого феномена – развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, раскрытия системных связей между ее структурными компонентами, а также выявления системообразующих факторов, создающих условия достижения запланированного результата. Он является одним из ведущих подходов в современном образовании [58]. Согласно данному подходу «система методической подготовки учителя – педагогическая система, включающая в себя совокупность функциональных и структурных компонентов, взаимодействие которых порождает интегративное качество личности учителя – методическую готовность. Она ориентирована на цели педагогической системы более высокого порядка – профессиональной подготовки» [80, с. 2].

Основоположниками системного подхода в педагогике считаются П. К. Анохин [13], Б. Ф. Ломов [135], Ю. А. Конаржевский [110], Л. И. Новикова [47], Э. Г. Юдин [252], Ю. К. Бабанский [18], В. И. Загвязинский [76], Т. А. Ильина [86], Г. Н. Сериков [204] и др.

В рамках инклюзивного образования системный подход изучался различными авторами: М. А. Аристовой [14], Н. Л. Захаровой [77], Г. К. Злотниковой [83], Н. И. Кузьменко [119], С. П. Полутиной [173], А. Э. Удрасом [227], С. О. Шиндряевым [245] и др. Задача системного похода заключается в изучении процессов и явлений как систем и описании их сущности, структуры и свойств [255].

Системный подход является методологической базой для построения различных исследований, в том числе в области педагогической науки [19]. Он рассматривается как общенаучная основа исследования развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе и предполагает выявление ее составных элементов, установление системообразующих факторов и связей между компонентами, определение функций системы в целом.

В нашем педагогическом исследовании цель применения системного подхода заключается: во-первых, в описании развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе как целостной совокупности элементов, обеспечивающих ее полноту и функциональность; во-вторых, в конструировании такого процесса развития готовности к реализации инклюзивного образования в вузе, который своей содержательной полнотой, четко заданной последовательностью действий и этапов обеспечит достижение цели; в-третьих, в непрерывном развитии преподавателей; в-четвертых, в разработке диагностического инструментария, позволяющего выявить уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе по пяти критериям и оценить результативность и эффективность реализуемой структурно-функциональной модели, получить обратную связь и системно спланировать (при необходимости) корректирующие действия.

Использование системного подхода позволяет: 1) разработать содержание и структуру исследуемых педагогических явлений с учетом всех важных для ее функционирования компонентов, их свойств, связей между ними; 2) выявить группу взаимосвязанных организационно-педагогических условий, совокупно влияющих на повышение эффективности реализации структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе; 3) разработать методическое и информационное сопровождение деятельности преподавателей в рамках инклюзивного образования.

Системный подход способствует выделению ряда системных свойств инклюзивного образования в вузе:

1. Закономерность и целесообразность. Инклюзивное образование в вузе имеет собственную цель – организация обучения и воспитания лиц с ОВЗ.

2. Эмерджентность. Одним из элементов системы являются его субъекты: преподаватели, другие участники образовательных отношений,

студенты, в том числе с ОВЗ. Во взаимодействии происходит обмен опытом, накапливаются знания и совершенствуется система реализации инклюзивного образования в вузе.

3. Устойчивость. Идея образования лиц с ОВЗ в России берет свое начало в 90-е г. XX в., встречая противодействие со стороны более традиционных подходов к образованию, которые в силу свойства традиций обладают повышенной устойчивостью.

4. Адаптивность. Идея образования лиц с ОВЗ постоянно видоизменялась, следуя за общими тенденциями развития общества.

Таким образом, системный подход позволяет раскрыть конкретные свойства изучаемого процесса, дает возможность рассматривать инклюзивное образование в вузе как систему, состоящую из множества взаимосвязанных элементов.

Личностно-деятельностный подход подразумевает, что «в центре обучения находится личность, ее мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность, формирующая опыт и обеспечивающая личностный рост» [90]. Исходя из интересов студентов, уровня их знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия, формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающихся. Данный подход направлен на формирование личностного потенциала студента, который реализуется через деятельность.

Сущностью образования в личностно-деятельностном подходе является развитие личности как элемента системы «мир-человек», в процессе которого личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, человек самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит саморазвитие и самоактуализация его личностного потенциала. При этом главным фактором и инструментом развития и самоактуализации личности, приобретением нравственного и социального опыта является деятельность.

Изучением личностно-деятельностного подхода занимались Б. Г. Ананьев [9], Л. С. Выготский [51], А. Н. Леонтьев [130], С. Л. Рубинштейн [193], К. А. Абульханова-Славская [3], Э. Ф. Зеер [79] и др. Применительно к нашему исследованию – изучением инклюзивного образования через призму личностно-деятельностного подхода занимались Е. М. Ефимова [73], А. В. Лапшова [126], А. В. Гладков [55], Ж. А. Азимбаева [4], С. В. Молчанова [148] и др.

В контексте личностно-деятельностного подхода процесс обучения рассматривается как погружение педагогов в деятельность с учетом прошлого опыта. Организация обучения на основе личностно-деятельностного подхода означает, что все методические решения преподавателя, включая организацию учебного материала, использование тех или иных приемов, способов, упражнений и т.д. должны преломляться через призму личности обучающегося, его потребностей, мотивов, способностей, активности и других особенностей, что особенно актуально в инклюзивном образовании.

Таким образом, личностно-деятельностный подход заключается в том, что в центре образования находится обучающийся как субъект учебной деятельности, при этом максимально учитываются и формируются в процессе обучения его индивидуально-психологические особенности.

Интегративно-развивающий подход – это «особая форма познавательной и практико-ориентированной мотивационной деятельности, позволяющей реализовать идеи мотивационной целостности, интеграции и развития в образовательной системе, учитывающей ее синергетические свойства» [246, с. 8].

«Интегративно-развивающий подход вобрал в себя содержание многих подходов, в связи с чем правомерно стал инновационным подходом» [95]. Основополагающей идеей данного подхода выступает положение, связанное с рассмотрением человека как основного субъекта образовательной деятельности [23, с. 90].

Интегративно-развивающий подход предполагает возможность синтеза деятельностного и личностного подходов, дополняя их идеями синергетики [179, с. 138]. Синергетика в данном случае основывается на использовании комплексной системы, включающей идеи, понятия, приемы и методы, позволяющие эффективно развивать у преподавателей готовность к реализации инклюзивного образования в вузе.

Изучением данного подхода занимались В. С. Безрукова [25], Е. О. Галицких [52], В. А. Сластенин [210], И. П. Яковлев [257], М. С. Пак [170] и др.

Применительно к теме нашего диссертационного исследования интеграция является объединением содержательных элементов в различные информационные блоки методики развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Однако если речь идет о подготовке педагогов в области инклюзивного образования в вузе, то должны широко использоваться не только длительные формы подготовки, но и кратковременные формы в виде тренингов, семинаров, мастер-классов.

Интеграция форм и средств обучения рассматривается нами как подход к оптимальной организации системы повышения квалификации педагогических кадров в области инклюзивного образования.

Личность преподавателя в инклюзивном образовании, его профессионально и личностно значимые качества, многогранность его деятельности требуют опоры на интегративно-развивающий подход, потому как данный подход в образовании «обеспечивает целостное представление структуры объектов, процессов, явлений, объединенной общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается новое качество» [81].

Основная функция интегративно-развивающего подхода заключается в том, чтобы процесс развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе создавал стимул для саморазвития и

способствовал самореализации преподавателя в рамках инклюзивного образования.

Использование интегративно-развивающего подхода в исследовании развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе решает следующие задачи: 1) выделение существенных характеристик в развитии готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, отличающих данную развивающуюся системную целостность от других родственных ей педагогических систем; 2) выявление закономерностей управления развитием готовности к реализации инклюзивного образования в вузе.

Использование интегративно-развивающего подхода обеспечивает: 1) оптимальность подготовки (выбор наиболее благоприятных для конкретного случая вариантов реализации методики развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе); 2) эффективность (достижение целей по повышению уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе); 3) гибкость (развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе с учетом запроса каждого преподавателя); 4) экономичность (многократное использование методики развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе без дополнительных затрат на адаптацию); 5) непрерывность обучения.

Мы полагаем, что использование интегративно-развивающего подхода неразрывно связано с интеграцией процесса развития готовности преподавателей с социумом, с профессиональной деятельностью, а также сферой самореализации и самосовершенствования.

Таким образом, развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе будет наиболее эффективно, на наш взгляд, на базе интегративно-развивающего подхода.

Далее необходимо определиться с принципами реализации структурно-функциональной модели, определяющими ее содержательную сущность,

обусловливающими выбор методов и средств для развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе (рисунок 13).

Рисунок 13 – **Принципы реализации структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования на основе методологических подходов**

На основе комплекса системного, личностно-деятельностного и интегративно-развивающего подходов мы выделили следующие принципы реализации структурно-функциональной модели.

Принципы гуманности подразумевают тот факт, что ценность человека не зависит от его способностей и достижений, каждый человек имеет право на образование, коммуникацию, право быть услышанным.

Принципы синергии – это комплекс принципов, направленных на создание эффекта целого, которое больше, чем сумма его частей. Применительно к нашему исследованию совокупность усилий всех участников образовательных отношений приведет к более эффективной реализации инклюзивного образования в вузе.

Принцип социальной интеграции соединяет между собой объекты инклюзивного образования в вузе в целостную систему, которая

характеризуется согласованностью и взаимозависимостью ее частей на основе общих целей и интересов.

Принцип целостности лежит в основе взаимосвязи структурных компонентов развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе и соответствие их друг другу, образуя единое целое.

Принцип адаптивности означает гибкость в построении образовательного маршрута, возможность подстраивать образовательный процесс под индивидуальные способности и образовательные возможности каждого обучающегося.

Принцип общественной поддержки является фундаментальным положением, поскольку предполагает закрытие потребности обучающегося в чувстве принадлежности к обществу, социального взаимодействия, привязанности и поддержки в контексте инклюзивного образования в вузе. Данный принцип также тесно связан с процессом развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе поскольку общественная поддержка является мотиватором для преподавателей к реализации целей инклюзивного образования.

Принцип индивидуализации составляет базис развития у преподавателей понимания возможности различных вариантов решения задачи и умения осуществлять систематический перебор вариантов, умение индивидуализировать образовательный процесс под запросы каждого обучающегося.

Данные принципы действуют комплексно, обеспечивая разностороннее рассмотрение структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Таким образом, содержательный блок структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе обеспечивает ясность в понимании сущности и структуры готовности и процесс ее развития как педагогической системы, реализуемой

последовательно, с учетом принципов целостности, связи теории с практикой.

Содержание **организационно-методического блока** структурно-функциональной модели нацелено на создание организационно-педагогических условий, этапов, а также методов, средств и форм, направленных на развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

В данной структурно-функциональной модели он выполняет организационную и деятельностно-мотивирующую функции: организация процесса обучения преподавателей вуза; повышение уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под организационно-педагогическими условиями принято понимать «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [104, 156]; «совокупность внешних объектов и внутренних обстоятельств, определяющих существование, функционирование и развитие, эффективное решение поставленной проблемы» [196]; результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения... целей» [11]; «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [35]; «совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности» [160].

В данном диссертационном исследовании под **организационно-педагогическими условиями** развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе будем понимать совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-

пространственной среды, направленных на повышение эффективности инклюзивного образования. Данное определение в полной мере отражает элементы среды, необходимые для эффективной реализации инклюзивного образования.

К настоящему времени в педагогической науке отмечено, что отдельные, случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность того или иного педагогического явления, поэтому необходимо создать такие условия, которые в совокупности смогут повысить уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Поэтому при выявлении организационно-педагогических условий мы учитывали:

– предмет, задачи и гипотезу нашего исследования;

– социальный заказ государства и общества;

– компонентный состав готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе;

– методологические подходы (системный, личностно-деятельностный и интегративно-развивающий), составляющие методологическую основу исследования;

– принципы реализации структурно-функциональной модели, лежащие в основе процесса развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе: гуманности, синергии, социальной интеграции, целостности, адаптивности, общественной поддержки, индивидуализации;

– перспективы функционирования разработанной структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Выявленные на этой основе организационно-педагогические условия должны обладать свойствами необходимости и достаточности. «Необходимыми условия эффективного функционирования системы или

модели считаются тогда, когда без них она не может работать в полной мере; достаточными – если их достаточно для ее нормальной работы» [258].

С нашей точки зрения, необходимыми и достаточными для повышения эффективности функционирования структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе должны стать следующие организационно-педагогические условия.

1. Создание инклюзивной образовательной среды, обладающей психолого-педагогическим, технологическим, пространственно-предметным и цифровым потенциалом.

Под потенциалом мы понимаем возможность дальнейшего развития. Для эффективной реализации инклюзивного образования требуется организация безбарьерной доступной среды, умение работать в этой среде, а также кадровое обеспечение инклюзивного образования. Преподаватели, прошедшие курсы повышения квалификации по инклюзивному образованию и имеющие средний и высокий уровни готовности к реализации инклюзивного образования, могут эффективно взаимодействовать со студентами с ОВЗ, организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных возможностей каждого обучающегося, помогать студентам в процессе их социализации и адаптации.

Данное организационно-педагогическое условие реализуется с использованием программно-целевого подхода – совокупности способов и приемов, направленных на разработку комплекса планируемых мероприятий. Рассмотрим более подробно каждый потенциал инклюзивной образовательной среды.

Психолого-педагогический потенциал подразумевает сопровождение студентов с учетом анализа студенческой среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития студентов, и тех требований, которые она предъявляет к их психологическим возможностям и уровню развития.

Образовательная среда может рассматриваться как развивающая, если эта среда обеспечивает возможности для удовлетворения и развития субъектом своих потребностей; для усвоения личностью социальных ценностей и органичной трансформации их во внутренние ценности. Комплекс таких возможностей составляет развивающий психолого-педагогический потенциал инклюзивной образовательной среды.

Программа развития психолого-педагогического потенциала инклюзивной образовательной среды позволяет студентам с ОВЗ принимать активное участие в научных, творческих и спортивных мероприятиях, участвовать в работе общественных организаций, в олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства, в научно-практических конференциях. Студенты ежегодно принимают активное участие в региональном чемпионате профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс Южный Урал», конкурс научных работ «Профессиональное завтра». Студенты с нарушением слуха стали призерами Сурдлимпийских игр, чемпионатов мира и Европы по дзюдо.

Большую роль для достижения студентами результатов играет именно развитие психолого-педагогического потенциала инклюзивной образовательной среды, которая позволяет студентам, в том числе с ОВЗ, раскрыть свои возможности, поверить в себя и свои силы, развить коммуникативные навыки.

Технологический потенциал – это совокупность всех видов технологий, использующихся для создания, хранения, обмена и использования информации во всех ее формах. В данном аспекте необходим комплекс знаний, умений и навыков в применении дистанционных и электронных технологий обучения в профессиональной деятельности, использовании электронных и дистанционных средств обучения в образовательном процессе, умение адаптировать образовательный online-контент к требованиям инклюзивного образования.

Технологический потенциал реализуется через программу развития электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) МГТУ им. Г. И. Носова – это «интегрированная среда, включающая ряд элементов единого корпоративного информационного пространства, участвующих в организации и обеспечении образовательной и научной деятельности вуза» [155].

ЭИОС обеспечивает доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; формирование электронного портфолио обучающегося, взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Создание и обеспечение качественного функционирования в университете ЭИОС имеет следующие преимущества: 1) отсутствие временных и географических границ; 2) обучение по индивидуальным образовательным программам; 3) повышение уровня ИКТ-компетенции и расширение изучаемой информации; 4) оптимизация работы преподавателя.

Реализация программы развития ЭИОС позволяет повышать кадровый потенциал в сфере современных образовательных технологий, осуществлять качественные преобразования образовательного процесса на основе современных информационных технологий, повышать уровень ресурсного и технологического обеспечения образовательного процесса с использованием ЭИОС, создавать и внедрять систему оценки образовательного процесса с использованием ЭИОС.

Применительно к студентам с ОВЗ ЭИОС позволяет упростить образовательный процесс за счет предоставления материалов в online-формате для изучения в индивидуальном темпе, составления

индивидуальной учебной программы, использования возможностей компьютерных технологий для обучения.

Пространственно-предметный потенциал инклюзивного образования в вузе представляет собой специально организованное пространство, материалы и оборудование для эффективной реализации инклюзивного образования в вузе.

Данный потенциал реализован с помощью программы «Доступная среда» и с помощью паспорта доступности.

Государственная программа «Доступная среда» – это многоцелевая программа, которая ставит своей миссией улучшение качества жизни инвалидов и их реабилитацию. Для этого была разработана многоступенчатая программа, в которой прописаны все необходимые шаги для достижения этой цели [190]. Данная программа также реализуется в МГТУ им. Г. И. Носова: обеспечена частичная архитектурная доступность для лиц с ОВЗ, материально-техническое оснащение образовательного процесса.

Паспорт доступности – это документ, содержащий в себе всю необходимую информацию, по которой можно сделать выводы о доступности данного объекта для инвалидов и лиц с ОВЗ, а также оснащении его специальным оборудованием. В вузе для каждого здания, где реализуется образовательная деятельность, создан паспорт доступности, в котором указана следующая информация: краткая характеристика объекта, характеристика действующего порядка предоставления на объекте услуг населению, оценка состояния и имеющихся недостатков в обеспечении условий доступности объекта и предоставляемых услуг для инвалидов, предлагаемые управленческие решения, необходимых для развития доступности объекта.

Пространственно-предметный потенциал инклюзивной образовательной среды постоянно развивается, обеспечивая доступность образовательного процесса для всех студентов.

Цифровой потенциал представлен сервисом e-inclusion на образовательном портале. Это комплекс различных сервисов, позволяющих с помощью цифровизации упростить процесс коммуникации между преподавателем, тьютором и студентом, получить дополнительную информацию и необходимую помощь в рамках инклюзивного образования. Данный сервис включает в себя личный кабинет преподавателя, тьютора и студента с ОВЗ.

Программа развития цифрового сервиса e-inclusion позволяет преподавателям и студентам с ОВЗ узнавать актуальную информацию о различных мероприятиях, изучить и использовать на занятиях необходимое материально-техническое оборудование; преподаватели могут видеть портфолио студентов и следить за их успеваемостью; студенты могут написать заявление о предоставлении им индивидуального образовательного маршрута, оказании специальных условий обучения. Также данный сервис позволяет поддерживать связь со специалистами, реализующими инклюзивное образование в вузе.

2. Выстраивание эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе реализации проектного офиса по инклюзивному образованию.

По нашему мнению, для реализации инклюзивного образования в вузе необходимо правильное соотношение механизмов сотрудничества в системе взаимодействия «преподаватель – студент – студент с ОВЗ – тьютор – профессиональное сообщество».

Эффективное взаимодействие – это совместно построенные действия участников образовательного процесса, обеспечивающие необходимые условия для личностного роста, развития личностного потенциала, развития навыков рефлексивного поведения, эмоционально-душевного комфорта, развитие потребности в самоактуализации.

Среди основных характеристик взаимодействия можно выделить: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия,

взаимовлияние. Каждая из этих характеристик имеет свое содержание, но только их комплексная реализация обеспечивает эффективность реализации инклюзивного образования в вузе.

Механизм взаимодействия раскрывается через реализацию проектного офиса по инклюзивному образованию «Мы вместе», главной целью которого является развитие инклюзивного образования в вузе, оказание помощи лицам с ОВЗ в преодолении проблем и трудностей в процессе обучения. В состав проектного офиса входят директора институтов, заведующие кафедрами, социальные педагоги, психологи, тьюторы, помощники по сопровождению и специалисты, реализующие инклюзивное образование в вузе.

В рамках реализации проектного офиса решались следующие задачи: совершенствование локальной нормативной базы, учебно-методического обеспечения, организационной, материально-технической основы инклюзивного образовательного процесса лиц с ОВЗ; развитие уважительного отношения ко всем участникам образовательных отношений; развитие коммуникации; увеличение доли преподавателей вуза, прошедших повышение квалификации в сфере инклюзивного образования; разработка индивидуальных программ сопровождения образовательного процесса для всех поступивших в МГТУ обучающихся с ОВЗ; заключение договоров с руководителями предприятий для предоставления мест прохождения практики лицами с ОВЗ; повышение удельного веса численности выпускников с ОВЗ, трудоустроившихся в течение одного года после окончания обучения по полученной специальности.

Для эффективного развития инклюзивного образования должен быть налажен процесс коммуникации между всеми участниками образовательного процесса. В рамках проектного офиса методами кейс-технологий, мастер-классов, тренингов, деловых игр, имитационных упражнений и деловых дискуссий решались вопросы развития взаимодействий между всеми участниками инклюзивного образования: преподавателями, студентами, в том числе с ОВЗ, тьюторами, помощниками по сопровождению,

специалистами. Также большую роль для студента с ОВЗ играет его семья и социум вне университета. Поэтому часть мероприятий по выстраиванию эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса проходили за рамками образовательного процесса, что позволило включить в механизм взаимодействия родителей и друзей студентов с ОВЗ.

Таким образом, благодаря выстраиванию механизма взаимодействия в рамках проектного офиса «Мы вместе» налажен процесс коммуникации между всеми участниками образовательных отношений в рамках инклюзивного образования.

3. Организация психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования.

Для эффективного развития инклюзивного образования в вузе необходима всесторонняя поддержка преподавателей, которая реализуется посредством проведения индивидуальных консультаций в online и offline-режиме по определенным вопросам реализации инклюзивного образования в вузе; оказание необходимой методической и информационной помощи при реализации инклюзивного образования – изучение специализированных учебных и учебно-методических пособий, помощь в применении специализированного оборудования.

Данное условие необходимо для того, чтобы преподаватели знали основы реализации инклюзивного образования, имели необходимые знания, умения и навыки в области инклюзивного образования.

Для реализации данного условия было разработано учебное пособие «Тьюторство в системе инклюзивного образования», учебно-методические пособия «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности» и «Реализация инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации университета: теоретический и практический аспект».

Перечисленные пособия раскрывают вопросы нормативно-правового обеспечения инклюзивного образования в образовательных организациях высшего образования; организационно-методические аспекты инклюзивного образования; особенности организации образовательного процесса для обучения лиц с ОВЗ; аспекты организации практики и трудоустройства студентов с ОВЗ; использования современных цифровых и технологических возможностей с применением электронных образовательных ресурсов; организации безбарьерной среды и материально-технического оснащения процесса обучения.

В рамках данного организационно-педагогического условия был проведен анализ успеваемости студентов с ОВЗ, проанализированы портфолио, изучены места прохождения практик студентов, произведен анализ трудоустройства студентов с ОВЗ.

Данные позволили говорить об эффективности психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования, поскольку в рамках сопровождения решались вопросы адаптации образовательного процесса под образовательные потребности каждого обучающегося, организация участия в различных конкурсах, организации практик для данной категории студентов с последующим трудоустройством по специальности.

Таким образом, выделенные организационно-педагогические условия отражают социальный заказ, связанный с потребностью общества и государства в преподавателях, способных эффективно реализовывать инклюзивное образование в вузе.

Перейдем к описанию этапов развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Первый этап – вводно-информационный – является подготовительным и направлен на выявление актуального уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, получение первичных знаний

об инклюзивном образовании: знакомство слушателей с понятием «инклюзивное образование в вузе», его сущностью, характеристиками, основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность образовательных организаций в сфере инклюзивного образования и др. На данном этапе решаются следующие задачи:

– познание смысла и роли преподавателя в инклюзивном образовании;

– изучение нормативно-правовых основ инклюзивного образования.

В связи с этим, в рамках данного этапа формируются первичные знания, необходимые для реализации инклюзивного образования в вузе.

Второй этап – теоретико-аналитический – направлен на получение более глубоких теоретических знаний об инклюзивном образовании. Он предполагает решение следующих задач:

– развитие знаний о безбарьерной доступной среде;

– изучение материально-технической составляющей инклюзивного образования;

– формирование знаний о психолого-педагогических особенностях студентов с ОВЗ;

– организация комплексного сопровождения студентов с ОВЗ в процессе обучения;

– изучение этики общения с людьми, имеющими нарушения здоровья.

Исходя из задач, на данном этапе преподавателям давались рекомендации по организации образовательного процесса при одновременном нахождении в аудитории студентов с различными нозологиями (рисунок 14).

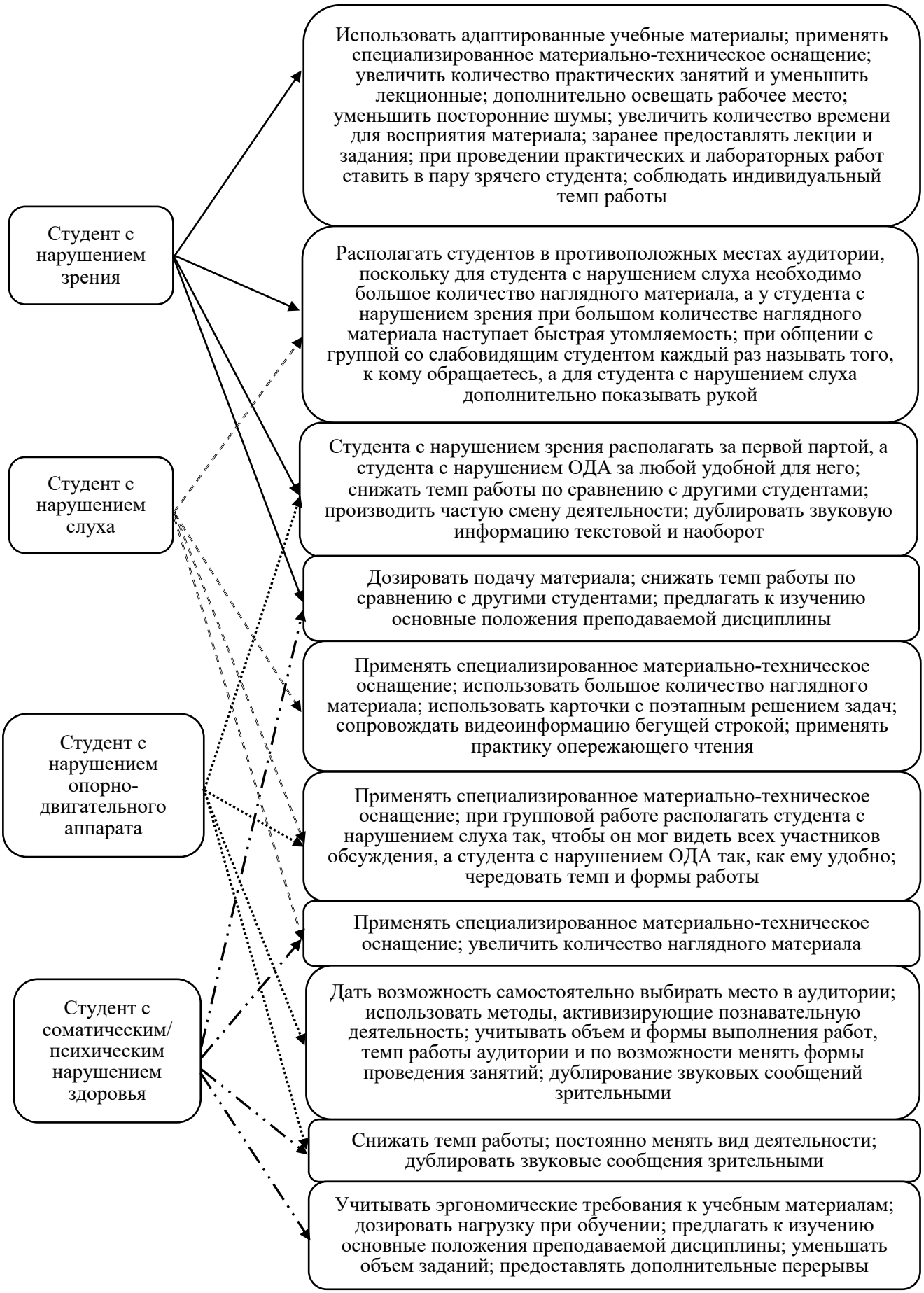

Рисунок 14 – **Рекомендации по организации образовательного процесса при наличии студентов с различными нозологиями**

На рисунке с левой стороны расположены студенты различной категории здоровья: с нарушением зрения (слабовидящие и слепые), с нарушением слуха (слабослышащие и глухие), с нарушением опорно-двигательного аппарата (нарушение ОДА), с соматическим/психическим нарушением здоровья (сахарный диабет, нарушение сердечно-сосудистой системы, аутизм и др.).

С правой стороны расположены рекомендации по организации образовательного процесса. Стрелками указаны те требования, которые необходимо соблюдать для определенных категорий студентов. Например, при одновременном нахождении в аудитории студента с нарушением ОДА и соматическим нарушением необходимо снижать темп работы, постоянно менять вид деятельности, дублировать звуковые сообщения зрительными.

Также представлены рекомендации по проведению контроля и необходимые условия для проведения промежуточной и итоговой аттестации студентов с ОВЗ (таблица 4) [98].

Таблица 4 – **Рекомендации по проведению промежуточной и итоговой аттестации для студентов с ОВЗ**

Категории студентов с ОВЗ	**Формы и особенности предъявления заданий**	**Предпочтительная форма проведения контроля**	**Организационные условия**
Лица с нарушениями зрения	Письменно на языке Брайля (для незрячих); крупный шрифт для печатных материалов (для слабовидящих); устное дублирование письменного задания	Устно (при необходимости); надиктовка ответа ассистенту; запись устного ответа на диктофон; при оценивании учитывать трудности оформления письменных работ, связанные с грубым нарушением пространственной ориентации	Увеличение времени для ознакомления с инструкцией; предоставление дополнительного времени для ответа; возможно выполнение задания индивидуально; применение программ экранного доступа; использование увеличивающих устройств
Лица с нарушениями слуха	Предпочтительны письменные формы заданий; упрощение инструкций, их конкретность и четкость	Замена устных ответов письменными; при оценке грамотности учет специфики оформления письменной речи	Предоставление дополнительного времени для ответа; рубежный контроль; уменьшение объема заданий; выполнение задания индивидуально

Категории студентов с ОВЗ	Формы и особенности предъявления заданий	Предпочтительная форма проведения контроля	Организационные условия
Лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата	Как правило без особенностей	Устно (при необходимости, по желанию); письменно на компьютере с использованием специализированного оборудования	Увеличение времени для ознакомления с инструкцией; предоставление дополнительного времени для ответа; возможно выполнение задания индивидуально
Для лиц с соматическими психическими нарушениями	Как правило без особенностей	Устно или письменно (с учетом состояния эмоционально-волевой сферы)	Предоставление перерыва для приема пищи, лекарств и др.; предоставление дополнительного времени для ответа

Третий этап – деятельностно-практический – нацелен на создание в образовательном процессе условий, максимально приближенных к реальным, с целью погружения преподавателя в инклюзивную образовательную среду. Он предполагает введение упражнений, имитационных игр, применение кейс-методов и др. На данном этапе решались следующие задачи:

- развитие умений взаимодействовать со студентами;
- разработка индивидуальной образовательной траектории;
- развитие умений подбирать задания с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося;
- умение взаимодействовать с профильными специалистами.

В данном блоке большое внимание уделяется развитию умений подбирать задания с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого обучающегося. Для этого были разработаны рекомендации по индивидуализации образовательного процесса.

Поскольку мы живем в эпоху цифровых преобразований и часть образовательного процесса происходит в цифровой среде, то для преподавателей были разработаны рекомендации по созданию инклюзивного онлайн-контента. Представим некоторые из них. Большинство студентов с нарушением зрения используют особое программное обеспечение для просмотра информации с экрана – программы экранного доступа (например,

JAWS или NVDA), следовательно, прежде всего информация должна быть представлена в таком виде, чтобы ее было удобно прочитать программой экранного доступа. Для этого необходимо использовать подходящие названия для файлов и страниц; обозначать строки с названиями глав и разделов как заголовки; не использовать полужирное начертание, курсив, поскольку звучание таких мест будет сопровождаться особым сигналом или изменением тембра, что может быть утомительно на большом отрезке текста; начинать предложение / абзац с самой важной информации; не использовать рамки, колонтитулы и таблицы; к рисункам и графикам добавлять замещающий текст; использовать высокий контраст; использовать встроенные инструменты маркеров и нумерации.

Также важно уделить внимание организации обучения по техническим направлениям: преподавание предметов естественно-научного цикла для особой категории студентов является большой проблемой, поскольку при преподавании данных дисциплин используется большое количество различных формул и практических заданий, которые достаточно сложно адаптировать для студентов с ОВЗ. Для преподавателей были даны следующие рекомендации по адаптации дисциплин естественно-научного цикла.

Для студентов с нарушениями слуха важно подготовить демонстрационный материал и лекции в текстовом формате. Для слабовидящих студентов также рекомендуется проводить занятия с использованием дидактических карточек, раздаточных рельефно-графических пособий, а также, по возможности, использовать 3D принтер для печати необходимых объёмных объектов. При планировании практических работ и лабораторных опытов исключаются те, которые требуют использования концентрированных кислот, щелочей, формальдегида, спирта, ввиду их высокой токсичности и опасности для здоровья; часть лабораторных опытов и практических работ выполняется виртуально.

При работе с химическим оборудованием и приборами, химическими моделями объектов педагогу необходимо, прежде всего, помочь студентам осознать границы рассматриваемых предметов, например, форму, высоту пробирки, широту отверстия горлышка, её хрупкость, механику работы пипетки и другого лабораторного оборудования. Приборы обследуются приемом «рука в руке», всё это сопровождается подробным словесным описанием [45]. Также необходимо использовать рельефные рисунки, схемы, иллюстрирующие оборудование, химический процесс или явление с последующим анализом рассмотренного материала. Кроме того, при выполнении практических работ или при проведении эксперимента оборудование следует предоставить на каждую пару обучающихся (по возможности пары составляют из расчета слепой/слабовидящий и зрячий студент для повышения качества выполнения задания).

При подготовке практических работ для слепых и слабовидящих обучающихся педагог должен учесть, что химическая посуда должна быть небольшой емкости – так быстрее сформируется зрительное представление о ней. Она должна быть надежной, оборудование должно быть устойчивым и простым в устройстве. Из химических колб наиболее приемлемы конические колбы небольшого объема – 50-150 мл [45].

При выполнении работ по физике важно помнить, что обучающиеся с нарушением зрения плохо выполняют рисунки, чертежи, графики, практически не могут начертить таблицу и заполнить ее, поэтому при оформлении лабораторных работ допускается запись результатов в строчку (без таблицы). Задачи с переводом единиц в систему СИ использовать в контрольных и самостоятельных работах не рекомендуется.

При преподавании дисциплин по направлениям программирования и компьютерным технологиям особая сложность возникает при обучении студентов с нарушениями зрения. Для решения данной проблемы необходимо использовать специализированное программное обеспечение, преобразующее визуальную информацию в звуковую; ориентировать

студентов на использование специальной клавиатуры при работе с компьютером, запоминание основных клавиатурных комбинаций; использовать, преимущественно, аудиоинструкции или подробные текстовые инструкции при возможности использования экранного диктора.

Заключительный этап – рефлексивный – нацелен на анализ и оценку результатов обучения. Задачи данного этапа: формирование и закрепление знаний, умений, навыков; освоение навыка разработки дальнейшей стратегии работы со студентами с ОВЗ. При реализации данного этапа использовался авторский метод шести вопросов: Какие чувства у меня возникают по поводу изученного материала? Какие сложности были при изучении материала? Какие положительные аспекты я могу выделить после изучения материала? Какую новую информацию я получил? Какие практические аспекты я буду использовать в своей работе? Какой дальнейший план действий по внедрению в практику полученных знаний?

Таким образом, выделенные этапы способствуют постепенному, равномерному развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Каждый этап сопровождался определенными методами, формами и средствами (рисунок 15).

Рисунок 15 – **Методы, формы и средства развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

Остановимся подробнее на каждом из аспектов. Среди методов обучения преподавателей [256] выделим:

– теоретические методы (словесные (лекция, беседа, дискуссия и др.), наглядные (иллюстрация, демонстрация);

– практические методы (упражнение, решение проблемных ситуаций, деловая и ролевая игра, консультация, мастерская и др.);

– методы стимулирования (оценивание, поощрение, рейтинг и др.);

– методы контроля (наблюдение, беседа, решение задач, тестирование и др.);

– методы работы в инклюзивной электронной образовательной среде (образовательный портал, сервис e-inclusion).

Формами организации процесса развития готовности к реализации инклюзивного образования в вузе являются аудиторные занятия в университете (лекции, практические работы), внеаудиторная деятельность (просмотр видеоматериалов, самостоятельная работа), поддержка (консультации).

В данном исследовании используются определенные средства для развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Под педагогическими средствами понимаются «материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначающиеся для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития; предметная поддержка педагогического процесса, а также разнообразная деятельность» [101]. К используемым средствам в данном исследовании относятся: учебное и учебно-методические пособия, нормативно-правовые документы, видеоматериалы, компьютер, мультимедиа-система, электронные учебники, тесты и др.

Перечисленные методы, формы и средства использовались в работе с преподавателями, в том числе в рамках проектного офиса.

Таким образом, в организационно-методическом блоке структурно-функциональной модели определены организационно-педагогические

условия, этапы, методы, формы и средства развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Содержание **оценочно-результативного блока** направлено на выявление критериев и показателей готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе (таблица 5).

Таблица 5 – **Критерии и показатели готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

Критерии готовности	**Показатели готовности**
Технологический	– знание электронных и дистанционных средств обучения в образовательном процессе; – умение применять цифровые технологии обучения в профессиональной деятельности; – владение специализированной аппаратурой для лиц с ОВЗ и ее использование в образовательном процессе.
Психолого-педагогический	– знание основ психологии студентов с ОВЗ, педагогических методов и приемов работы со студентами; – умение построить образовательный процесс для каждого студента, организовать взаимодействие между всеми субъектами инклюзивного образования; – владение коммуникативными навыками для успешной реализации инклюзивного образования.
Мотивационно-ценностный	– знание теоретических основ о процессе мотивации; – умение успешно решать профессиональные задачи, проявлять интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха; – осознание социальной значимости и ценности реализации инклюзивного образования в вузах
Организационно-методический	– знание программно-методической литературы, новейших достижений педагогической науки в области инклюзивного образования; – умение контролировать и оценивать эффективность построения и реализации образовательной программы; – владение полными знаниями о нормативно-правовых основах инклюзивного образования, методах работы со студентами с ОВЗ.
Медико-социальный	– знание психофизиологических особенностей студентов с ОВЗ для адаптации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося, знание социальных прав студентов с ОВЗ; – умение выявлять маркеры наступления неотложных состояний, умение отстаивать права студентов в различных ситуациях; – владение навыками первой доврачебной помощи.

Данный блок выполняет следующие функции:

– контрольно-оценочную: определение степени развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, выявление проблем при подготовке преподавателей;

– аналитико-рефлексивную: фиксация данных об уровне развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, анализ и интерпретация полученных результатов.

В данном исследовании нами были выделены высокий, средний и низкий уровни готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе (таблица 6).

Таблица 6 – **Уровни готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

	Показатели готовности	**Уровни готовности**	**Описание**
Технологический критерий	Знание электронных и дистанционных средств обучения в образовательном процессе	Высокий	Полное знание всех необходимых электронных и дистанционных средств обучения в образовательном процессе
		Средний	Использование традиционных методов обучения с элементами цифровых технологий
		Низкий	Отсутствие знаний об электронных и дистанционных средствах обучения в образовательном процессе
	Умение применять цифровые технологии обучения в профессиональной деятельности	Высокий	Умение выбирать и использовать средства ИТ для образовательных целей
		Средний	Умение частично индивидуализировать образовательный процесс с помощью цифровых инструментов
		Низкий	Неумение организовать эффективное взаимодействие со студентами в цифровой среде
	Владение специализированной аппаратурой для лиц с ОВЗ и ее использование в образовательном процессе	Высокий	Полное владение необходимой аппаратурой для всех нозологий и ее активное использование в образовательном процессе
		Средний	Частичное использование на занятиях специализированной аппаратуры
		Низкий	Отсутствие навыков применения специализированной аппаратуры

	Показатели готовности	Уровни готовности	Описание
Психолого-педагогический критерий	Знание основ психологии студентов с ОВЗ, педагогических методов и приемов в работе со студентами	Высокий	Полное знание о психологических особенностях студентов с ОВЗ, о педагогических методах и приемах в работе со студентами
		Средний	Поверхностные знания о психологических особенностях студентов с ОВЗ, о педагогических методах и приемах в работе со студентами
		Низкий	Отсутствие знаний о психологических особенностях студентов с ОВЗ, о педагогических методах и приемах в работе со студентами
	Умение построить образовательный процесс для каждого студента, организовать взаимодействие между всеми субъектами инклюзивного образования	Высокий	Умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут с учетом индивидуальных особенностей и образовательных потребностей студентов с ОВЗ, активно взаимодействовать со всеми субъектами инклюзивного образования
		Средний	Умение частично выстраивать индивидуальный образовательный маршрут с учетом образовательных потребностей студентов с ОВЗ, умение взаимодействовать с субъектами инклюзивного образования
		Низкий	Отсутствие навыков разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута, частично взаимодействовать со субъектами инклюзивного образования
	Владение коммуникативными навыками для успешной реализации инклюзивного образования	Высокий	Владение основными коммуникативными навыками, необходимыми для эффективной реализации инклюзивного образования, способность искать компромиссы, проявлять эмпатию, оценивать эмоциональное напряжение и разряжать его
		Средний	Владение коммуникативными навыками, неспособность искать компромиссы, частичное проявление эмпатии
		Низкий	Отсутствие развитых навыков коммуникации в рамках инклюзивного образования, низкий уровень эмпатии

	Показатели готовности	Уровни готовности	Описание
Мотивационно-ценностный критерий	Знание теоретических основ о мотивации	Высокий	Полное знание теоретических основ мотивации
		Средний	Частичное знание основ мотивации
		Низкий	Отсутствие знаний о мотивации
	Умение успешно решать профессиональные задачи, проявлять интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха	Высокий	Умение самостоятельно успешно решать задачи в рамках инклюзивного образования
		Средний	Умение частично самостоятельно решать вопросы, связанные с реализацией инклюзивного образования
		Низкий	Отсутствие умений решать вопросы в рамках инклюзивного образования, мотивация избегания неудачи
	Владение методами развития ценностных ориентаций и мотивации	Высокий	Наличие мотивации к успешной профессиональной деятельности, владение методами развития ценностных ориентаций
		Средний	Наличие поверхностной мотивации к успешной профессиональной деятельности, частичное проявление эмпатии и уважения по отношению к студентам с ОВЗ
		Низкий	Отсутствие мотивации к успешной профессиональной деятельности, неосознанность социальной значимости работы со студентами с ОВЗ
Организационно-методический критерий	Знание программно-методической литературы, новейших достижений педагогической науки в области инклюзивного образования	Высокий	Полные знания о программно-методической литературе, готовность принимать участие в разработке образовательных программ для обучения студентов с ОВЗ, полные знания о здоровьесберегающих технологиях
		Средний	Частичные знания о программно-методической литературе, готовность частично принимать участие в разработке образовательных программ для обучения студентов с ОВЗ, фрагментарные знания о здоровьесберегающих технологиях
		Низкий	Отсутствие знаний о программно-методической литературе, отсутствие готовности принять участие в разработке образовательных программ для обучения студентов с ОВЗ, отсутствие знаний о здоровьесберегающих технологиях
	Умение контролировать и оценивать эффективность построения и реализации образовательной	Высокий	Умение контролировать и оценивать эффективность построения и реализации образовательной программы для студентов с ОВЗ
		Средний	Умение частично контролировать построение и реализацию образовательной программы для студентов с ОВЗ

	Показатели готовности	Уровни готовности	Описание
	программы для студентов с ОВЗ	Низкий	Отсутствие умения контролировать и оценивать эффективность построения и реализации образовательной программы для студентов с ОВЗ
	Владение полными знаниями о нормативно-правовых основах инклюзивного образования, методах работы со студентами с ОВЗ	Высокий	Владение полными знаниями о нормативно-правовых основах инклюзивного образования, методах работы со студентами с ОВЗ
		Средний	Владение частичными знаниями о нормативно-правовых основах инклюзивного образования, методах работы со студентами с ОВЗ
		Низкий	Отсуствие знаний о нормативно-правовых основах инклюзивного образования, методах работы со студентами с ОВЗ и не умение применять их на практике
Медико-социальный критерий	Знание психофизиологических особенностей студентов с ОВЗ для адаптации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося, о социальных правах студентов с ОВЗ	Высокий	Полные знания о психофизиологических особенностях студентов с ОВЗ, знание процесса адаптации и социализации студентов и оказание необходимой помощи
		Средний	Частичные знания о психофизиологических особенностях студентов с ОВЗ, частичное знание процесса адаптации и социализации студентов и оказание необходимой помощи
		Низкий	Отсутствие знаний о психофизиологических особенностях студентов с ОВЗ
	Умение выявлять маркеры наступления неотложных состояний, умение отстаивать права студентов в различных ситуациях	Высокий	Умение выявлять все основные маркеры наступления неотложных состояний, знать права студентов, в том числе с ОВЗ и умение их отстаивать
		Средний	Умение частично выявлять маркеры наступления неотложных состояний, частично знать права студентов, в том числе с ОВЗ и умение их отстаивать
		Низкий	Отсутствие умения выявлять маркеры наступления неотложных состояний, отсутствие знаний о правах студентов
	Владение навыками первой доврачебной помощи	Высокий	Полное владение навыками первой доврачебной помощи
		Средний	Частичное владение навыками первой доврачебной помощи
		Низкий	Отсутствие навыков оказания первой доврачебной помощи

Взаимосвязь критериев исследуемой готовности представлена на рисунке 16.

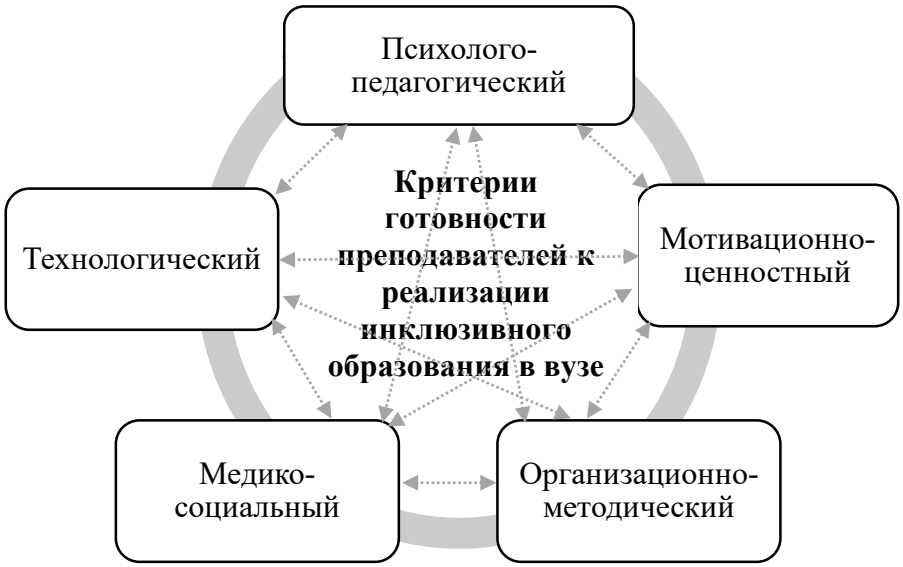

Рисунок 16 – **Критерии развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

Контроль и оценка функционирования структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе (контрольные мероприятия) осуществляются в следующей последовательности: организация диагностического обследования (применение процедур диагностики и сбора эмпирических данных), соотношение критерия готовности с соответствующим уровнем готовности.

Подводя промежуточный итог, отметим, что структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе имеет ряд свойств: системности, управляемости, воспроизводимости. Системность заключается в наличии связанных единой целью блоков развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Признаки системы есть в диагностике, в разработанных методических и дидактических материалах, методике работы с преподавателями, в курсах повышения квалификации. Управляемость структурно-функциональной модели предполагает возможность ее перевода из одного состояния в другое – от цели к

результату. Воспроизводимость структурно-функциональной модели связана с возможностью ее повторения в других высших учебных заведениях.

Таким образом, структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе разработана на основе комплекса системного, личностно-деятельностного и интегративно-развивающего подходов, с учетом социально-педагогических и личностных оснований.

Включает целевой, содержательный, организационно-методический, оценочно-результативный блоки, которые выполняют целеполагающую, нормативно-регулятивную, мировоззренческую, прогностическую, организационную, деятельностно-мотивирующую, контрольно-оценочную, аналитико-рефлексивную функции.

Состоит из когнитивного, конативного, ценностного, деятельностного, рефлексивного компонентов. Опирается на принципы гуманности, синергии, социальной интеграции, целостности, адаптивности, общественной поддержки, индивидуализации.

Структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе имеет свойства системности, управляемости и воспроизводимости, характеризующие ее как жизнеспособную, готовую к использованию другими субъектами образовательного процесса.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Актуальность проблемы развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе определяется:

– тенденцией к изменению формата организации образовательного процесса в вузах;

– широким внедрением концепции инклюзивного образования в образовательные учреждения;

– принятием ряда законодательных актов РФ по вопросам образования лиц с ОВЗ;

– увеличением числа студентов с ОВЗ.

2. В зарубежных странах инклюзивное образование появилось в 70-е г. XX в., а в России в 90-е г. XX в. Теория и практика становления инклюзивного образования в зарубежных странах имеют более раннюю в сравнении с Россией историю инклюзивного образования. В связи с чем в зарубежных странах наблюдается большая осознанность важности социализации студентов с ОВЗ при реализации инклюзивного образования на всех этапах получения образования. В России основной акцент делается на получение академических знаний, а вопросы социализации таких обучающихся остается открытым, поскольку общество не готово принимать лиц с ОВЗ.

3. «Инклюзивное образование в вузе» – это целенаправленный процесс воспитания и обучения, ориентированный на реализацию особых образовательных потребностей студентов, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья, посредством адаптации условий, программ, среды, средств обучения с учетом индивидуальных возможностей каждого обучающегося для обеспечения высокого качества образования и самореализации в профессиональной деятельности.

«Готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе» – это активно-действенная личностная характеристика преподавателя,

обладающего знаниями, умениями и навыками в области инклюзивного образования для адаптации процесса воспитания и обучения к индивидуальным возможностям каждого обучающегося, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; формирующая свою структуру из совокупности когнитивного, конативного, ценностного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

«Развитие готовности преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе» – процесс преобразования личности преподавателя с учетом когнитивного, конативного, ценностного, деятельностного, рефлексивного компонентов, опирающийся на технологические, психолого-педагогические, мотивационно-ценностные, организационно-методические, медико-социальные знания, умения и навыки в области инклюзивного образования в вузе.

4. Структура готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе состоит из совокупности компонентов: когнитивного (восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки), конативного (установки в профессиональном поведении через мотивы осуществления эффективного инклюзивного образования), ценностного (понимание педагогом важности и значимости своего труда, личностной вовлеченности в процесс реализации инклюзивного образования), деятельностного (осуществление учебных занятий с учетом образовательных потребностей и индивидуальных особенностей всех студентов), рефлексивного (оценивание своих возможностей и выявление проблем, умение анализировать ситуацию и прогнозирование своих действий в инклюзивном образовании, аргументирование своего выбора).

5. Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе целесообразно осуществлять на основе системного, личностно-деятельностного и интегративно-развивающего подходов. Системный подход выступает общенаучной основой исследования, личностно-деятельностный подход служит теоретико-

методологической стратегией, интегративно-развивающий подход – практико-ориентированной тактикой.

6. Для развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе разработана структурно-функциональная модель, включающая в себя четыре блока. Содержание целевого блока определяет целевые ориентиры в реализации процесса развития готовности к реализации инклюзивного образования в вузе; в содержательном блоке определены сущностные характеристики процесса развития исследуемой готовности; содержание организационно-методического блока нацелено на создание организационно-педагогических условий, описание этапов, методов, форм и средств развития готовности преподавателей; содержание оценочно-результативного блока направлено на выявление критериев и показателей готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

7. Разработаны организационно-педагогические условия: создание инклюзивной образовательной среды, обладающей психолого-педагогическим, технологическим, пространственно-предметным и цифровым потенциалом; выстраивание эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе реализации проектного офиса по инклюзивному образованию; организация психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

2.1 Организация опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

В данном параграфе нами были решены следующие исследовательские задачи: 1) представить понятия педагогической диагностики, педагогического эксперимента; 2) описать содержание опытно-экспериментальной работы: цель, задачи, экспериментальную базу исследования, этапы, план, диагностический инструментарий; 3) охарактеризовать основные процедуры проведения опытно-экспериментальной работы на каждом этапе.

Первая исследовательская задача заключается в представлении понятий «педагогическая диагностика» и «педагогический эксперимент». В последнее десятилетие, когда «задачи развития личности стали приоритетными, любое продуктивное исследование в образовательной области должно быть психолого-педагогическим, раскрывать и исследовать единство внешних и внутренних факторов образования, педагогические условия и способы формирования мотивации, установок и др.» [76, с. 14]. Данная позиция В. И. Загвязинского является значимой для нас в свете специфики реализации инклюзивного образования в вузе.

Эффективность внедрения практик инклюзивного образования определяется, среди прочих, возможностями выявления (диагностики) и мониторинга готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, результаты которых позволяют своевременно вносить необходимые коррективы в методику развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Между тем «в актуальной

диагностической практике не создано единого диагностического инструментария инклюзивной готовности преподавателей, что затрудняет проведение измерительных и сопоставительных процедур» [240, с. 107]. Проанализировав диссертационные исследования, связанные с реализацией инклюзивного образования, мы пришли к выводу, что действительно, в образовательной практике нет единой диагностики, позволяющей оценить уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Поэтому представляется необходимым разработать диагностический инструментарий, позволяющий объективно оценить уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Создатель термина «педагогическая диагностика» немецкий педагог К. Ингенкамп под данным термином предлагал понимать «процесс, в ходе которого, соблюдая необходимые научные критерии, учитель наблюдает за учащимися и проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем» [87, с. 8]. В современной литературе педагогическую диагностику, как научное направление, определяют следующим образом. «Педагогическая диагностика – это наука, изучающая и устанавливающая признаки, методы и принципы, с помощью которых характеризуются состояния педагогических объектов и их отдельных компонентов, прогнозируются тенденции их функционирования и развития» [99, с. 14]. При разработке авторского диагностического инструментария мы отталкивались от данных понятий.

Также в авторской диагностике использовались вопросы как «форма мысли, выраженная в основном языке предложением, которое произносят или пишут, когда хотят что-нибудь спросить, то есть получить интересующую информацию» [236]. Далее обратимся к функциям педагогической диагностики.

Следует отметить, что такими исследователями как В. И. Зверевой, А. И. Кочетковым, Т. А. Стефановской, Н. С. Сунцовым [99, с. 22] выделены следующие функции педагогической диагностики:

- диагностика обученности и воспитанности обучающегося;
- диагностика профессиональной деятельности педагога;
- самодиагностика;
- диагностикиаобразовательного учреждения.

В данном исследовании речь идет о диагностике деятельности преподавателей в условиях реализации инклюзивного образования в вузе.

По мнению авторов учебного пособия «Методология и методы психолого-педагогического исследования» В. И. Загвязинского и Р. Атаханова [76] выделяется пять этапов исследования:

- ориентировочный (изучение социального заказа, анализ и оценка проблемы);
- диагностический (изучение историографии и современного состояния проблемы);
- постановочный (определение цели и задач, проектирование модели решения научной проблемы);
- преобразующий (проведение констатирующего эксперимента, внедрение авторских программ и проектов);
- заключительный этап (проведение контрольного эксперимента, изучение и обобщение полученных данных, представление итогового аналитического отчета о проделанной работе).

Мы согласны с данной этапизацией исследования, поэтому на ее основе мы построили программу опытно-экспериментальной работы.

Обратимся к определению понятия «эксперимент». По мнению профессора В. И. Загвязинского это «исследовательский метод, который заключается в том, чтобы создать исследовательскую ситуацию, получить возможность ее изменять, варьировать ее условия, сделав возможным и доступным изучение психических процессов или педагогических явлений

через их внешние проявления, раскрывая тем самым механизмы и тенденции возникновения и функционирования изучаемого явления» [76, с. 108]. Соглашаясь с позицией В. И. Загвязинского, не можем не отметить, что в педагогическом исследовании имеется своя специфика ввиду сложности создания самой исследовательской ситуации и организации «чистого» эксперимента. Это объясняется, прежде всего, наличием человеческого фактора в проведении опытно-экспериментальной работы и многофакторностью среды и условий, влияющих на предмет исследования.

Под педагогическим экспериментом исследователи Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева понимают «комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки педагогической гипотезы» [256, с. 200]. Данное определение возьмем за основу в нашем исследовании ввиду особого акцента на объективность и доказательность проведения опытно-экспериментальной работы.

Целью опытно-экспериментальной работы в рамках данного исследования будет проверка эффективности гипотезы исследования по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Результатом данной проверки станет подтверждение или опровержение основной гипотезы исследования.

Гипотезы исследования бывают нескольких видов: интерпретационная (дает исходную интепретацию изучаемому предмету); описательная (дает характеристику изучаемому объекту); систематизирующая (вносит определенную упорядоченность в структуру изучаемых данных); объяснительная (выдвигает предположение о причинах, законах и др.); экстраполяционная (осуществляет перенос информации из одной предметной области в другую); методологическая (направлена на изучение познавательных действий) [87, 164]. В нашем исследовании мы используем описательную гипотезу, поскольку она отвечает на вопрос «каков этот объект?», чаще всего относится к эмпирическим исследованиям и строится на предположении.

К научным гипотезам выдвигаются требования семантической осмысленности, адекватности и обоснованности, принципиальной проверяемости, широты, простоты, истинности и достоверности [25, 99]. Выдвинутая нами гипотеза отвечает всем заявленным требованиям, поскольку в своих рамках объясняет максимально возможный круг явлений и не противоречит установленным раннее фактам и научным положениям; экспериментально проверяема; применима не только в рамках конкретной образовательной организации, но и в других вузах; объясняет широкий круг педагогических явлений; опирается на совокупность достоверных знаний.

Исходя из гипотезы нашего исследования, необходимо описать логику и содержание опытно-экспериментальной работы. Для этого перейдем к решению **второй исследовательской задачи**.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в несколько этапов, на каждом из которых были решены определенные задачи (таблица 7). На поисково-констатирующем этапе решались организационные вопросы исследования и оценивалось актуальное состояние готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. На втором этапе – формирующем – была организована проверка организационно-педагогических условий развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. На третьем – контрольно-оценочном – этапе осуществлялись анализ и оценка опытно-экспериментальной работы, оформление результатов исследования.

Таблица 7 – **Этапы опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

Этапы	Цель и задачи экспериментальной работы	Методы исследования
Поисково-констатирующий	Цель: установить актуальное состояние и фактический уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Задачи: – определиться с выбором базы проведения эксперимента и выборкой;	Теоретические методы: анализ, синтез, классификация, систематизация. Эмпирические методы: тестирование, анкетирование,

Этапы	Цель и задачи экспериментальной работы	Методы исследования
	– выявить критерии, уровни и показатели готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе; – подобрать диагностический инструментарий; – установить актуальный уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе в ходе проведения диагностических срезов.	наблюдение, констатирующий эксперимент
Формирующий	Цель: проверить на практике организационно-педагогические условия развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Задачи: – реализовать формирующий эксперимент; – апробировать методику развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.	Формирующий эксперимент, анкетирование, тестирование, наблюдение систематизация, методы математической статистики
Контрольно-оценочный	Цель: проанализировать, оценить и обобщить результаты опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Задачи: – обработать и проанализировать полученные данные, оценить готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе на итоговом срезе; – осуществить анализ, оценку и интерпретацию результатов опытно-экспериментальной работы; – сформулировать выводы об эффективности опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.	Анализ, синтез, измерение, сравнение, систематизация, методы математической статистики

Базой экспериментального исследования выступили ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова» и ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет». Экспериментальная работа проводилась с 2018 по 2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса. Репрезентативная выборка составила 228 преподавателей университета. Выборка

рассчитывалась следующим образом: из общего количества педагогических работников МГТУ им. Г. И. Носова (835 человек) было выбрано 562 педагога, имеющих опыт работы в инклюзивном образовании. При доверительной вероятности в 95% требуемый размер выборки составил 228 человек. Расчеты производились по формуле (1):

$$n = \frac{z^2 \mathrm{pq}}{e^2} \quad (1)$$

где, n – объем выборки;

z – стандартная ошибка (для доверительного интервала 95% составляет 1,96);

p – процент генеральной совокупности;

q – 100% - p;

e – уровень точности.

Также в исследовании приняли участие 43 студента с ОВЗ и 209 студентов, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

В таблицах 5, 6 параграфа 1.3 нами были определены критерии, уровни и показатели готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Далее было необходимо определить методы и средства измерения (таблица 8).

Таблица 8 – **Методы и средства измерения готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

	Показатели готовности	**Методы**	**Средства**
Технологический критерий	Знание электронных и дистанционных средств обучения в образовательном процессе	Экспертная оценка, анкетирование, беседа	Анкета самооценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды (О. В. Карынбаева) [96, с. 160]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
	Умение применять цифровые технологии обучения в профессиональной деятельности	Моделирование ситуации, анкетирование, беседа	Анкета «Уровень владения цифровыми компетенциями» (Ю.А. Масалова) [142, с. 38]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»

	Показатели готовности	Методы	Средства
	Владение специализированной аппаратурой для лиц с ОВЗ и ее использование в образовательном процессе	Моделирование ситуации, анкетирование	Анкета «Уровень владения цифровыми компетенциями» (Ю.А. Масалова) [142, с. 38]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
Психолого-педагогический критерий	Знание основ психологии студентов с ОВЗ, педагогических методов и приемов в работе со студентами	Изучение отчетной документации, анкетирование, тестирование, беседа	Методика диагностики (мониторинга) инклюзивной готовности педагогов (В. В. Хитрюк) [241, с. 339]; Анкета самооценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды (О. В. Карынбаева) [96, с. 160]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
	Умение построить образовательный процесс для каждого студента, организовать взаимодействие между всеми субъектами инклюзивного образования	Метод изучения процесса и продуктов деятельности, анкетирование, тестирование	Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх) [120, с. 262]; Анкета самооценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды (О. В. Карынбаева) [96, с. 160]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
	Владение коммуникативными навыками для успешной реализации инклюзивного образования	Экспертная оценка, анкетирование, тестирование, беседа	Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макаров) [120, с. 253]; Анкета самооценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды (О. В. Карынбаева) [96, с. 160]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
Мотивационно-ценностный	Знание теоретических основ о мотивации	Экспертная оценка, анкетирование, тестирование, беседа	Анкета «Я и инклюзивное образование» (О. С. Кузьмина) [120, с. 247]; Методика диагностики (мониторинга) инклюзивной готовности педагогов (В. В. Хитрюк) [241, с. 339]; Характер мотивов профессиональной деятельности будущих педагогов (В. В. Хитрюк) [241, с. 338]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»

	Показатели готовности	Методы	Средства
	Умение успешно решать профессиональные задачи, проявлять интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха	Моделирование ситуации, экспертная оценка, анкетирование, беседа	Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх) [120, с. 262]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
	Владение методами развития ценностных ориентаций и мотивации	Метод создания диагностических ситуаций, анализ успеваемости студентов, анкетирование, тестирование, беседа	Характер мотивов профессиональной деятельности будущих педагогов (В. В. Хитрюк) [241, с. 338]; Анкета самооценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды (О. В. Карынбаева) [96, с. 160]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
Организационно-методический критерий	Знание программно-методической литературы, новейших достижений педагогической науки в области инклюзивного образования	Изучение отчетной документации, наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа	Анкета «Я и инклюзивное образование» (О. С. Кузьмина) [120, с. 247]; Методика оценки продуктов деятельности педагогов (О. С. Кузьмина) [120, с. 257]; Методика диагностики (мониторинга) инклюзивной готовности педагогов (В. В. Хитрюк) [241, с. 339]; Анкета анализа научно-методического обеспечения инклюзивного образования (Т. В. Тимохина) [225, с. 392]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
	Умение контролировать и оценивать эффективность построения и реализации образовательной программы для студентов с ОВЗ	Моделирование ситуации, экспертная оценка, анкетирование, тестирование, беседа	Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх) [120, с. 262]; Анкета анализа научно-методического обеспечения инклюзивного образования (Т. В. Тимохина) [225, с. 392]; Методика оценки продуктов деятельности педагогов (О. С. Кузьмина) [120, с. 257]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
	Владение полными знаниями о нормативно-правовых основах инклюзивного образования, методах работы со студентами с ОВЗ	Метод создания искусственной педагогической ситуации, экспертная оценка, анализ успеваемости	Анкета анализа научно-методического обеспечения инклюзивного образования (Т. В. Тимохина) [225, с. 392]; Анкета самооценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды (О. В. Карынбаева) [96, с. 160]; Авторская анкета «Исследование

	Показатели готовности	Методы	Средства
		студентов, анкетирование	готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
Медико-социальный критерий	Знание психофизиологических особенностей студентов с ОВЗ для адаптации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося, о социальных правах студентов с ОВЗ	Экспертная оценка, анкетирование, тестирование, беседа	Методика диагностики (мониторинга) инклюзивной готовности педагогов (В. В. Хитрюк) [241, с. 339]; Анкета самооценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды (О. В. Карынбаева) [96, с. 160]; Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
	Умение выявлять маркеры наступления неотложных состояний, умение отстаивать права студентов в различных ситуациях	Метод создания искусственной педагогической ситуации, анализ, наблюдение, анкетирование	Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»
	Владение навыками первой доврачебной помощи	Моделирование ситуации, экспертная оценка, анализ, анкетирование	Авторская анкета «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»

Анкета анализа научно-методического обеспечения инклюзивного образования (Т. В. Тимохина) для нашего исследования представляет интерес для диагностики организационно-методической готовности, поскольку в анкете содержатся вопросы по типу «Испытываете ли Вы в своей работе трудности, связанные с недостатком информации по инклюзии теоретического характера?», «Испытываете ли Вы в своей работе трудности, связанные с недостатком информации по инклюзии практического характера?», «Испытываете ли Вы в своей работе в инклюзивной группе трудности организационно-технологического и методического характера?», «Испытываете ли Вы трудности в понимании цели и задач во время практики в инклюзивном образовательном учреждении?».

Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макаров) состоит из 87 вопросов, позволяющих оценить уровень толерантности педагогов к инклюзивному образованию. Такие утверждения как «Основная задача опытного педагога в том, чтобы обеспечить развитие воспитанника, во всём его поддерживая», «Дети имеют право на собственное мнение, только если они могут убедительно это мнение обосновать» и др. легли в основу создания диагностических вопросов по психолого-педагогическому критерию готовности.

Методика оценки продуктов деятельности педагогов (О. С. Кузьмина) направлена на изучение и выявление у педагогов умений проектировать перспективный план работы на год, адаптированную образовательную программу, индивидуальную образовательную траекторию, индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, организацию инклюзивного образования, учитывая его специфику.

В анкете «Я и инклюзивное образование» (О. С. Кузьмина) представлены вопросы, касающиеся аспектов работы со студентами с ОВЗ: «Укажите категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми Вам приходилось работать или сталкиваться в профессиональной деятельности», «Как Вы понимаете инклюзивное образование (его принципы, задачи)?», «В чем, по Вашему мнению, назначение инклюзивного образования?». Перечисленные вопросы представляют ценность для нашего исследования в изучении мотивационно-ценностной и организационно-методической готовности.

Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх) позволяет выявить затруднения и профессиональные проблемы педагогов, а также определить умение проводить самоанализ педагогической деятельности. В опроснике представлены 30 аспектов педагогической деятельности, которые необходимо оценить по четырем степеням затруднения: высокой, средней, низкой степени и отсутствия затруднений.

В диагностике «Характер мотивов профессиональной деятельности будущих педагогов» (В. В. Хитрюк) представлено 7 мотивов профессиональной деятельности будущих педагогов: денежный заработок, стремление к продвижению по работе, стремление избежать критики, стремление избежать возможных наказаний, потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других, удовлетворение от самого процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности. Данные вопросы представляют для нас интерес при диагностике уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе по мотивационно-ценностному критерию готовности.

Методика диагностики (мониторинга) инклюзивной готовности педагогов (В. В. Хитрюк) составлена из 209 вопросов, каждый из которых необходимо оценить по шкале от 1 до 10. Вопросы методики учитывают специфику реализации инклюзивного образования педагогами в общеобразовательных учреждениях, однако ряд вопросов (например, «Я знаю сущность социальной модели инвалидности», «Сущность инклюзивного образования состоит в обеспечении возможности совместного обучения всех» и др.) применимы не только в контексте школьного обучения, но и для образовательного процесса вуза.

В анкете самооценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды (О. В. Карынбаева) педагогам предлагается самостоятельно определить свой уровень мотивационно-личностного, когнитивного и социально-правового готовности к формированию инклюзивной образовательной среды.

Анкета «Уровень владения цифровыми компетенциями» (Ю. А. Масалова) направлена на оценку цифровой компетентности преподавателей российских вузов, определение их готовности к использованию цифровых технологий, выявление отношения к дистанционному обучению в новых условиях работы, связанных с

пандемией. Изучение общего уровня цифровой компетенции педагога происходило в разрезе базовых, универсальных, общетехнических и специальных компетенций.

Проведя анализ перечисленных методик и анкет, мы пришли к выводу, что ни один из диагностических инструментариев не способен в полной мере оценить готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе по пяти критериям готовности: технологическому, психолого-педагогическому, мотивационно-ценностному, организационно-методическому, медико-социальному. Таким образом представленные в таблице 8 средства измерения легли в основу при создании авторского диагностического инструментария «Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе», «Исследование готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования (анкета для студентов с ОВЗ)», «Исследование готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования (анкета для студентов, не имеющих ОВЗ)». Разработанный диагностический инструментарий, на наш взгляд, позволяет комплексно оценить уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Поскольку студенты являются субъектами образовательной деятельности, а готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе направлена на взаимодействие со студентами особой категории здоровья, нами были разработаны две авторские анкеты диагностики уровня готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования для студентов с ОВЗ, а также для студентов, не имеющих ОВЗ.

Для изменения уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе на протяжении проведения опытно-экспериментальной работы было проведено два диагностических среза – нулевой срез – оценка исходного уровня готовности преподавателей,

итоговый срез – оценка достигнутого уровня готовности в результате реализации опытно-экспериментальной работы.

План опытно-экспериментальной работы предполагал наличие контрольных и экспериментальных групп, состоящих из преподавателей университета. Для проверки эффективности реализации опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе мы выбрали три экспериментальные группы ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 (МГТУ им. Г. И. Носова) и одну контрольную группу КГ (СмолГУ).

В ЭГ-1 было внедрено первое организационно-педагогическое условие (оно является базовым и на его основе внедряются второе и третье организационно-педагогические условия), в ЭГ-2 внедрялось первое и второе организационно-педагогические условия, в ЭГ-3 – комплекс трех организационно-педагогических условий, в КГ не было никаких нововведений.

После проведения нулевого среза все группы были статистически проверены, а затем выравнены по уровневым показателям готовности к реализации инклюзивного образования в вузе методом случайного отбора. Гендерный состав равноправен, средний возраст преподавателей 48-49 лет. Средний стаж работы 15-20 лет. Занимаемая должность в вузе: ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор.

План опытно-экспериментальной работы представлен в таблице 9.

Таблица 9 – **План опытно-экспериментальной работы**

Этапы	Группы			
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	КГ
Поисково-констатирующий этап	Нулевой срез			
Формирующий этап	Первое условие	Первое + второе условие	Первое + второе + третье условие	–
Контрольно-оценочный этап	Итоговый срез			

Определение уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе по выделенным критериям и показателям представлено в таблице 10.

Таблица 10 – **Диагностическая карта оценки готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

Уровни	**Критерии готовности**				
	Технологическая	**Психолого-педагогическая**	**Мотивационно-ценностная**	**Организационно-методическая**	**Медико-социальная**
Низкий	0-4 балла	0-2 балла	0-7 баллов	0-2 балла	0-2 балла
Средний	5-7 баллов	3-4 балла	8-17 баллов	3-4 балла	3-4 балла
Высокий	8-9 баллов	5 баллов	18-21 балл	5 баллов	5 баллов

В нашем исследовании вес каждого критерия находится в равном соотношении. Большое внимание мы уделили мотивационно-ценностному критерию, поскольку для данного критерия была применена экспертная оценка. Каждый критерий готовности оценивался по формуле (2):

$$\text{Оср.} = \frac{B^n}{\text{N}} \qquad (2)$$

где, $О_{ср.}$ – средняя оценка уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе;

B_n – вопросы по каждому критерию;

N – количество вопросов по каждому критерию.

После получения данных по каждому критерию готовности баллы суммировались и выводились в итоговую оценку уровня развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе по формуле (3):

$$\text{Ур.г.} = \text{Тех.}_{\text{г.}} + \text{Пс.-пед.}_{\text{г.}} + \text{Мот.-цен.}_{\text{г.}} + \text{Орг.-мет.}_{\text{г.}} + \text{Мед.-соц.}_{\text{г.}} \qquad (3)$$

где, Ур.г. – уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе;

$\text{Тех.}_{\text{г.}}$ – технологическая готовность;

$\text{Пс.-пед.}_{\text{г.}}$ – психолого-педагогическая готовность;

Мот.-цен.$_{г.}$ – мотивационно-ценностная готовность;

Орг.-мет.$_{г.}$ – организационно-методическая готовность;

Мед.-соц.$_{г.}$ – медико-социальная готовность.

Уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе определялся следующим образом: 0-17 баллов – низкий уровень; 18-36 – средний уровень; 37-45 – высокий уровень (приложение 1). Данные нулевого среза, полученные на этапе констатирующего эксперимента, представлены в таблице 11 и на рисунке 17.

Таблица 11 – **Распределение преподавателей по уровням готовности к реализации инклюзивного образования в вузе (нулевой срез)**

Группа	Количество преподавателей	Уровни готовности					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
ЭГ-1	57	47	83	7	12	3	5
ЭГ-2	57	44	77	9	16	4	7
ЭГ-3	57	46	81	8	14	3	5
КГ	57	45	79	7	12	5	9
Итого	**228**	**182**	**80**	**31**	**14**	**15**	**6**

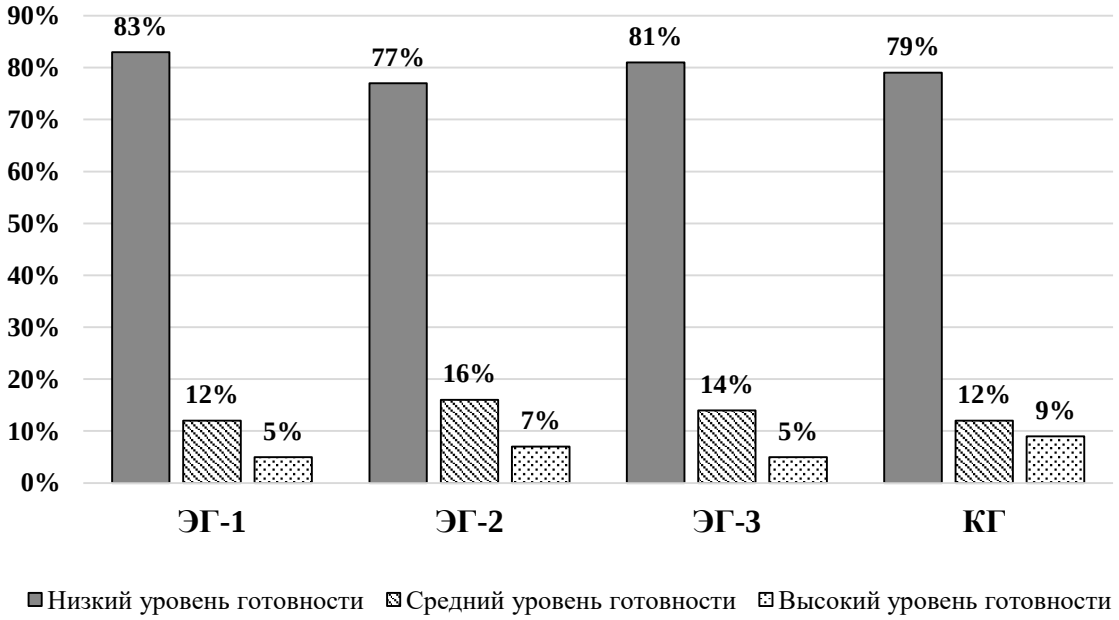

Рисунок 17 – **Распределение преподавателей по уровням готовности к реализации инклюзивного образования в вузе (нулевой срез), %**

По результатам нулевого среза можно сделать вывод о том, что в среднем 77-83% преподавателей имеют низкий уровень готовности к реализации инклюзивного образования в вузе, 12-16% – средний уровень, 5-9% – высокий уровень. Данные показатели подтверждают актуальность исследуемой проблемы.

Равное распределение участников по группам было подтверждено с помощью метода математической статистики, а именно, U-критерия Манна-Уитни [163]. Проведенные расчеты позволяют сделать вывод об отсутствии значимых различий между контрольной и экспериментальными группами, поскольку все значения U-критерия находятся в зоне незначимости (таблица 12). Это позволяет перейти ко второму и третьему этапу эксперимента.

Таблица 12 – **Значения U-критерия Манна-Уитни на констатирующем этапе экспериментальной работы (нулевой срез)**

Сравниваемые группы	**Значение U-критерия**	**Уровень значимости**
КГ– ЭГ-1	1609,5	Зона незначимости $p \leq 0,05$ (1333,0)
КГ– ЭГ-2	1600,0	
КГ– ЭГ-3	1608,5	
ЭГ-1 – ЭГ-2	1620,5	
ЭГ-1 – ЭГ-3	1606,5	
ЭГ-2 – ЭГ-3	1611,0	

Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе представлены в параграфе 2.3 второй главы диссертационного исследования.

Таким образом, мы представили понятия «педагогическая диагностика» и «педагогический эксперимент», описали содержание опытно-экспериментальной работы и охарактеризовали основные процедуры проведения опытно-экспериментальной работы на каждом этапе. Далее перейдем к описанию методики развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

2.2 Методика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

Данный параграф диссертационного исследования посвящен описанию процесса развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Для этого нами были решены следующие исследовательские задачи: 1) охарактеризовать понятие «методика» и компоненты ее реализации в данном диссертационном исследовании; 2) описать методику развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Обратимся к описанию **первой исследовательской задачи.** Методика представляет собой «совокупность методов, приемов проведения любой работы» [25]. Методика исследования – это «система правил использования методов, приемов и операций» [89].

Представим характеристику компонентов методики развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

1. Средовой компонент методики обеспечивается умением преподавателя работать в инклюзивной образовательной среде, в том числе цифровой. Это обеспечивается работой с сервисом e-inclusion на образовательном портале, умением создавать инклюзивный online-контент, online сопровождением преподавателей.

2. Предметно-организационный компонент методики включает в себя предметные средства, используемые в ходе занятий с преподавателями на курсах повышения квалификации, которые обеспечивают реализацию субъектами образовательного процесса действий, определенных целями обучения. Дидактическое обеспечение реализуется с помощью авторских электронных образовательных ресурсов, аудио-, видеоматериалов; учебного и учебно-методических пособий.

3. Содержательно-информационный компонент методики предполагает персонализированную профессиональную информацию,

дополнительно запрашиваемую преподавателем в ходе повышения квалификации. Используются планы проведения практических занятий, материалы для организации самостоятельной работы преподавателей, кейсы для подготовки к практическим занятиям, психолого-педагогическое сопровождение.

4. Коммуникативно-деятельностный компонент методики обеспечивает включение педагогов в тренинги личностного роста и мотивационные тренинги, в проблемные творческие группы, в систему взаимодействия с другими участниками образовательных отношений. В качестве дидактического обеспечения данного компонента методики используются деловые игры, тренинговые задания, групповые и индивидуальные задания, методы рефлексии и саморефлексии. Также данный компонент развивает мотивационно-ценностное отношение преподавателей к инклюзивному высшему образованию.

Далее обратимся к решению **второй исследовательской задачи** – описанию методики развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Методика представлена 4 этапами: вводно-информационным, теоретико-аналитическим, деятельностно-практическим и рефлексивным (рисунок 18).

В рамках реализации **вводно-информационного этапа** методики преподаватели знакомятся с требованиями социального заказа, отраженного в нормативных документах, своими правами и обязанностями в процессе развития готовности к реализации инклюзивного образования. Реализация этапа происходит посредством презентации в онлайн-режиме через Zoom. Все записи сохраняются и доступны для просмотра на Яндекс.диске. Презентация сопровождается тематическими видеороликами о важности развития инклюзивного образования, применяются методы беседы и дискуссий.

Данный этап нацелен на погружение преподавателей в инклюзивное образование, развитие мотивации к обучению студентов, актуализации инклюзивного образования.

Рисунок 18 – **Схема методики развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе**

Этап реализуется с учетом ценностной направленности: содержание, формы, методы развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе направлены на осознание преподавателями ценности развития инклюзивного образования в вузе и, в частности, развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Теоретико-аналитический этап обеспечивает решение задачи по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе в части овладения педагогами знаний в области инклюзивного образования. Ключевой особенностью данного этапа является реализация курса повышения квалификации для педагогических работников университета «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности». Данный курс реализуется в определенной логической последовательности: от теории к практике. Каждый раздел программы реализовывался с помощью специально отобранных форм, методов и приемов. Методическое наполнение разделов курса осуществлялось на основе изучения методических материалов таких авторов как: Д. В. Афанасьев [16], О. Ю. Муллер [151], Я. И. Кузьминов [121], Е. В. Романов [182], В. В. Сериков [203], Г. П. Щедровицкий [248], Н. П. Щетинина [249] и др.

Перейдем к описанию программы курса повышения квалификации. Тематический план курса представлен в таблице 13.

Таблица 13 – **Тематический план курса повышения квалификации «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности»**

Наименование раздела	**Вид занятий и форма промежуточной аттестации**	**Количество часов**
Раздел 1. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования в образовательных организациях высшего образования		**8**
1.1 Международные правовые документы в области образования и социальной защиты людей с инвалидностью	Проблемная лекция Интервью	4
1.2 Российские правовые документы в области образования и социальной защиты людей с инвалидностью	Проблемная лекция Тестирование	4
Раздел 2. Организационно-методический аспект инклюзивного образования		**40**

Наименование раздела	Вид занятий и форма промежуточной аттестации	Количество часов
2.1 Категории лиц с инвалидностью и ОВЗ	Учебная лекция	2
	Тематическая дискуссия	2
2.2 Права студентов особой категории здоровья	Учебная лекция Опрос	2
2.3 Индивидуальная программа реабилитации и абилитации. Особенности реализации ИПРА	Тематическая дискуссия Открытое анкетирование	2
2.4 Адаптированные образовательные программы	Учебная лекция	2
	Кейс-технология	2
2.5 Кадровое обеспечение инклюзивного образования	Учебная лекция	2
	Имитационные упражнения	2
2.6 Организация работы с абитуриентами из числа лиц с ОВЗ	Тематическая дискуссия	4
	Деловая игра	4
2.7 Особенности проведения промежуточной и итоговой аттестации для студентов с ОВЗ	Проблемная лекция	4
	Деловая игра	4
2.8 Организация инклюзивного образовательного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий	Учебная лекция Тестирование	4
	Деловая игра	4
Раздел 3. Организация образовательного процесса для обучения лиц с ОВЗ в высших учебных заведениях		**40**
3.1 Образовательные потребности студентов с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, соматическими и психическими нарушениями здоровья и с тяжелыми нарушениями речи	Проблемная лекция Анкетирование закрытого типа	4
	Кейс-технология	4
3.2 Особенности обучения студентов с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, соматическими и психическими нарушениями здоровья и с тяжелыми нарушениями речи	Проблемная лекция Открытое анкетирование	4
	Кейс-технология	4
3.3 Психофизиологические особенности студентов с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, соматическими и психическими нарушениями здоровья	Учебная лекция Тестирование	4
	Имитационные упражнения	4
3.4 Основы организационно-педагогического, психолого-педагогического, медицинско-оздоровительного, социального и технического сопровождения студентов	Проблемная лекция Опрос	4
	Деловая игра	4
3.5 Этика общения с людьми с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного	Тематическая дискуссия Тестирование	4

Наименование раздела	Вид занятий и форма промежуточной аттестации	Количество часов
аппарата, с соматическими и психическими нарушениями здоровья	Деловая игра	4
Раздел 4. Практика и трудоустройство студентов с ОВЗ		**16**
4.1 Особенности организации и проведения практики для лиц с ОВЗ	Прогрессивная дискуссия	8
4.2 Особенности трудоустройства лиц особой категории здоровья	Прогрессивная дискуссия	8
Раздел 5. Безбарьерная доступная среда		**22**
5.1 Стоянки (парковки) транспортных средств. Вход в здание. Пути движения в зданиях. Санитарно-бытовые помещения. Оборудование и устройства	Учебная лекция Тестирование	6
	Деловая игра	4
5.2 Материально-техническое обеспечение образовательного процесса для студентов с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, с соматическими и психическими нарушениями здоровья	Учебная лекция Анкетирование закрытого типа	8
	Кейс-технология	4
Раздел 6. Профессиональная деятельность и личность педагога инклюзивного образования		**16**
6.1 Мотивационная составляющая инклюзивной готовности педагога	Групповой тренинг	8
6.2 Роль личностных ресурсов в работе со студентами. Soft-skills навыки.	Групповой тренинг	8
Итоговая аттестация	Тестирование Проектная деятельность	**2**
Итого		**144**

Лекционные и практические занятия проводились очно, а также с применением современных ИКТ-технологий и электронных online-ресурсов (Zoom, Telegram).

Анализируя отечественные исследования, можно отметить, что многие авторы (Н. А. Абрамова, А. Н. Гамаюнова, Е. Н. Кутепова, И. М. Яковлева и др.) говорят о необходимости использования в организации подготовки педагогов к их профессиональной сфере нетрадиционных технологий, методов, форм, позволяющих активизировать деятельностную составляющую подготовки. Так, И. Л. Федотенко указывает на «необходимость включения в подготовку технологий групповой работы, предполагающих организацию дискуссий, анализ конкретных ситуаций и

активное общение всех участников группы» [235]. По мнению автора, это позволяет формировать личностный и конативный компоненты профессиональной компетентности педагогов. Мы согласны с данной точкой зрения, поэтому учитывали данные аспекты при составлении программы курсов повышения квалификации.

Н. А. Абрамова, исходя из опыта подготовки педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Якутии, указала, что «в логике личностно-деятельностного подхода целесообразнее применять технологию проблемного обучения, проблемные лекции, элементы учебного диалога, технологию проектирования, ситуативного обучения, игровые технологии, модерацию» [2]. С. А. Черкасова предлагает «при построении курсов, ориентированных на подготовку педагогов к инклюзивному образованию, использовать метод кейс-технологии, обеспечивающий самостоятельную работу каждого и возможность осуществления контроля собственных знаний» [242]. Особую роль автор отводит тренинговым занятиям, которые позволяют не только сформировать практические умения и навыки, но и устанавливать эмоционально-позитивный контакт с педагогами, формировать их мотивацию. Мы учли данный опыт и при построении практической части курсов повышения квалификации использовали такие интерактивные методы как деловая игра, кейс-технологии, групповой тренинг, имитационные упражнения.

Содержание тематических разделов ориентировано на развитие у преподавателей университета технологической, психолого-педагогической, мотивационно-ценностной, организационно-методической, медико-социальной готовности к реализации инклюзивного образования в вузе.

В качестве примера приведем выборку упражнений по разным разделам курса.

1. Упражнение «Компетенция». Каждому педагогу необходимо составить список гибких компетенций, которые ему необходимо сформировать или усилить для работы с особыми студентами.

2. Упражнение «Трудности». Почти каждый из нас в своей профессиональной деятельности сталкивался с людьми, имеющими ОВЗ. Попадая в вуз, они испытывают целый ряд трудностей, которые им необходимо преодолевать для успешной адаптации и социализации в коллективе. Участникам предлагается объединиться в группы. Каждая группа получает лист с таблицей, в которой указаны те нарушения, с которыми чаще всего обучаются студенты в вузе. Задание для групп: подумайте и запишите те проблемы, которые могут возникнуть у педагога при работе со студентами данной категории здоровья, что вы можете предпринять самостоятельно для решения этих затруднений и к кому, и за какой помощью вы может обратиться.

3. Упражнение. SWOT-анализ. Каждому педагогу необходимо составить SWOT-анализ своих компетенций и определить наиболее актуальные soft-skills. Это поможет выстроить траекторию формирования/усиления компетенций, необходимых для проектирования инклюзивной образовательной среды.

4. Упражнение «Как управлять эмоциями». Преподавателям предлагается вспомнить такую сложную не решенную ситуацию на работе/в жизни и ответить на следующие вопросы:

– Какую эмоцию вызывает эта ситуация?

– Как она мне помогает или мешает?

– Какая эмоция нужна для решения задачи?

– Что явилось причиной появления данной эмоции и к чему она может привести?

– Что я могу сделать для того, чтобы эта эмоция прошла?

Перейдем к **деятельностно-практическому этапу** методики. На данном этапе представлены организационно-педагогические условия развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Первое организационно-педагогическое условие – создание инклюзивной образовательной среды, обладающей психолого-педагогическим, технологическим, пространственно-предметным и цифровым потенциалом. Раскроем более подробно каждый аспект.

Психолого-педагогический потенциал инклюзивной образовательной среды представлен развитием мотивационно-ценностного отношения преподавателей к инклюзивному образованию в вузе, сопровождением студентов с учетом анализа студенческой среды.

Развитие мотивационно-ценностного отношения к инклюзивному образованию в вузе происходило через организацию тренингов личностного роста. В качестве примера приведем ряд упражнений.

1. Упражнение «Десять бесплатных способов мотивации». Каждая команда получает листы бумаги определенного цвета. Необходимо за 10 минут написать как можно больше способов нематериальной мотивации. Через 10 минут между командами проводится соревнование. Участники по очереди зачитывают способы, следя за тем, чтобы не было повторов. Выигрывает группа, придумавшая большее количество вариантов. В конце каждый записывает для себя десять способов, которые ему подходят больше всего.

2. Упражнение «Самомотивация». Участники на индивидуальных листах записывают слова, которые они себе говорят для повышения внутренней мотивации. Во второй части упражнения они обмениваются фразами, в процессе свободного движения, выясняя какие слова, фразы совпадают и делятся тем, что им понравилось у другого.

3. Упражнение «Доска объявлений». Вуз – это наш дом и семья. В этой многодетной семье много разных студентов, в том числе и с ОВЗ. Рядом с нашим домом есть доска объявлений и забор. На доске объявлений необходимо дать свою расшифровку понятия «студент с ОВЗ», а на заборе написать какие отрицательные эмоции остались у вас по отношению к вашей деятельности с такими студентами.

Упражнения и тренинги более подробно представлены в учебно-методическом пособии «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности».

Помимо тренингов также проводились индивидуальные консультации по развитию soft-skills навыков у преподавателей, включающие в себя мотивационно-ценностный аспект. Помимо этого, обсуждались вопросы мотивации студентов к посещению занятий и выполнению заданий, поскольку мотивированный студент является одним из стимулов для развития мотивации у преподавателя.

Привлечение к работе в составе мобильной проблемной творческой группы по развитию инклюзивного образования в вузе также является одним из методов развития мотивационно-ценностного отношения к инклюзивному образованию. В рамках работы преподаватели совместными усилиями решали возникшие проблемные ситуации в образовательном процессе, совершенствовали педагогическое мастерство путем развития интереса к творческому поиску, повышали эффективность образовательного процесса на основе инновационного опыта в области инклюзивного образования.

Психолого-педагогическое сопровождение необходимо для определения психологических критериев эффективного обучения и развития студентов, разработки и внедрения определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условие успешного обучения и развития обучающихся, а также их адаптацию и социализацию. Для реализации данного аспекта проводилась индивидуальная и групповая работа с педагогом-психологом и специалистами, реализующими инклюзивное образование в вузе.

Технологический потенциал подразумевает умение организовывать процесс дистанционного обучения для всех обучающихся, в том числе с ОВЗ; применять электронное обучение с помощью мультимедиа и специализированного оборудования; подбирать методики взаимодействия со

студентами в online-среде с учетом индивидуальных возможностей каждого обучающегося.

В реализации данного аспекта особенно важно учитывать специфику подачи материала для студентов с нарушениями зрения, поскольку для данной категории обучающихся необходимо составлять инклюзивный online-контент с учетом особенностей программы чтения с экрана.

Пространственно-предметный потенциал представлен умением владеть специализированным материально-техническим оснащением также является важным аспектом для эффективной реализации инклюзивного образования в вузе. Данные умения приобретались на личных консультациях, при работе в мобильных проблемных творческих группах, а также на авторском курсе повышения квалификации.

Цифровой потенциал представлен умением работать с сервисом e-inclusion на образовательном портале. Данный сервис включает в себя личный кабинет преподавателя, тьютора и студента с ОВЗ. Раскроем подробнее данный аспект.

Личный кабинет преподавателя. В личном кабинете преподавателя размещены три раздела (рисунок 19).

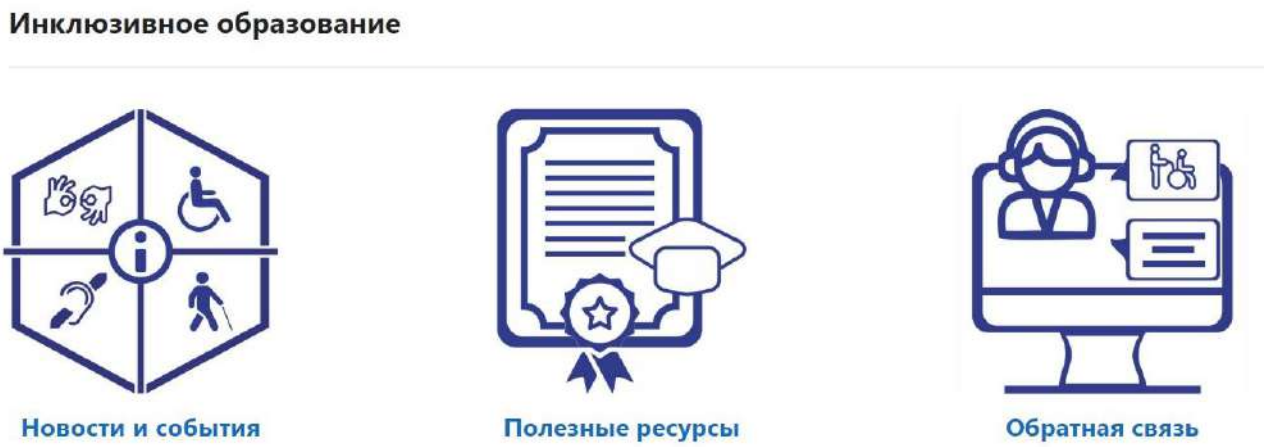

Рисунок 19 – **Личный кабинет преподавателя**

В первом разделе – новости и события – размещена информация о конкурсах и различных мероприятиях для лиц с ОВЗ.

Во втором разделе – полезные ресурсы – размещена информация и ссылки на внешние полезные информационные ресурсы по вопросам, связанными с цифровизацией инклюзивного образования (рисунок 20).

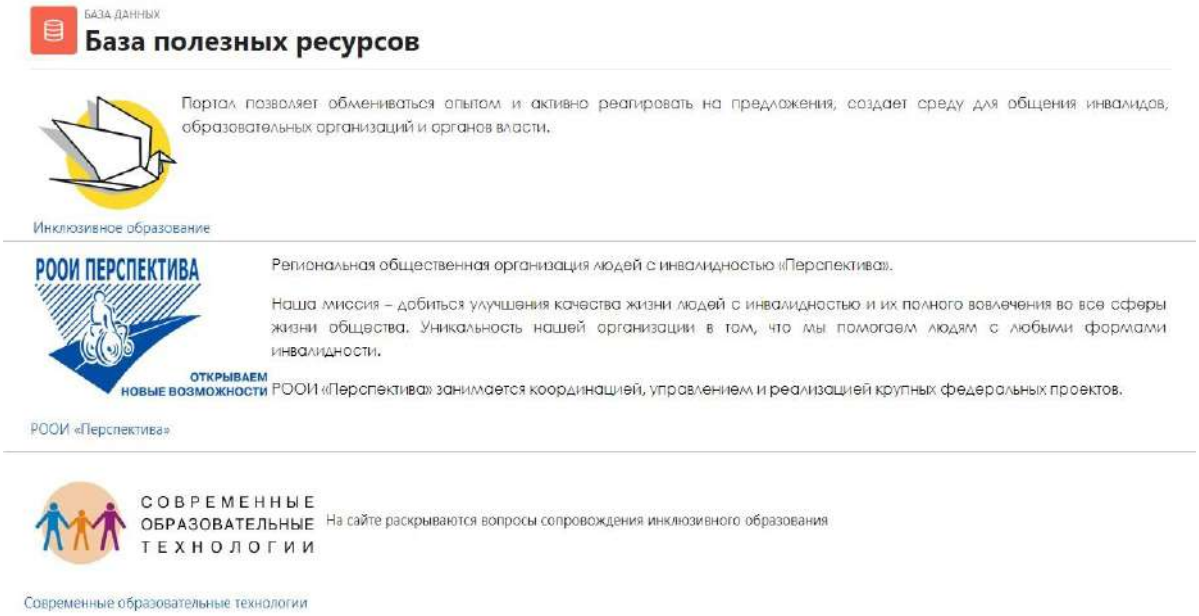

Рисунок 20 – **Полезные ресурсы**

Также в данном разделе размещен авторский курс повышения квалификации для преподавателей вуза «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности» (рисунок 21), комплекс учебного и учебно-методических пособий «Тьюторское сопровождение инклюзивного образования», «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности», «Реализация инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации университета: теоретический и практический аспект», расположенные в разделе «Хрестоматия».

Помимо этого, в этом же разделе (полезные ресурсы) размещена информация о специализированном оборудовании для лиц с ОВЗ, которое имеется в наличии в университете.

В третьем разделе – обратная связь – расположен форум для преподавателей по вопросам реализации инклюзивного образования в вузе.

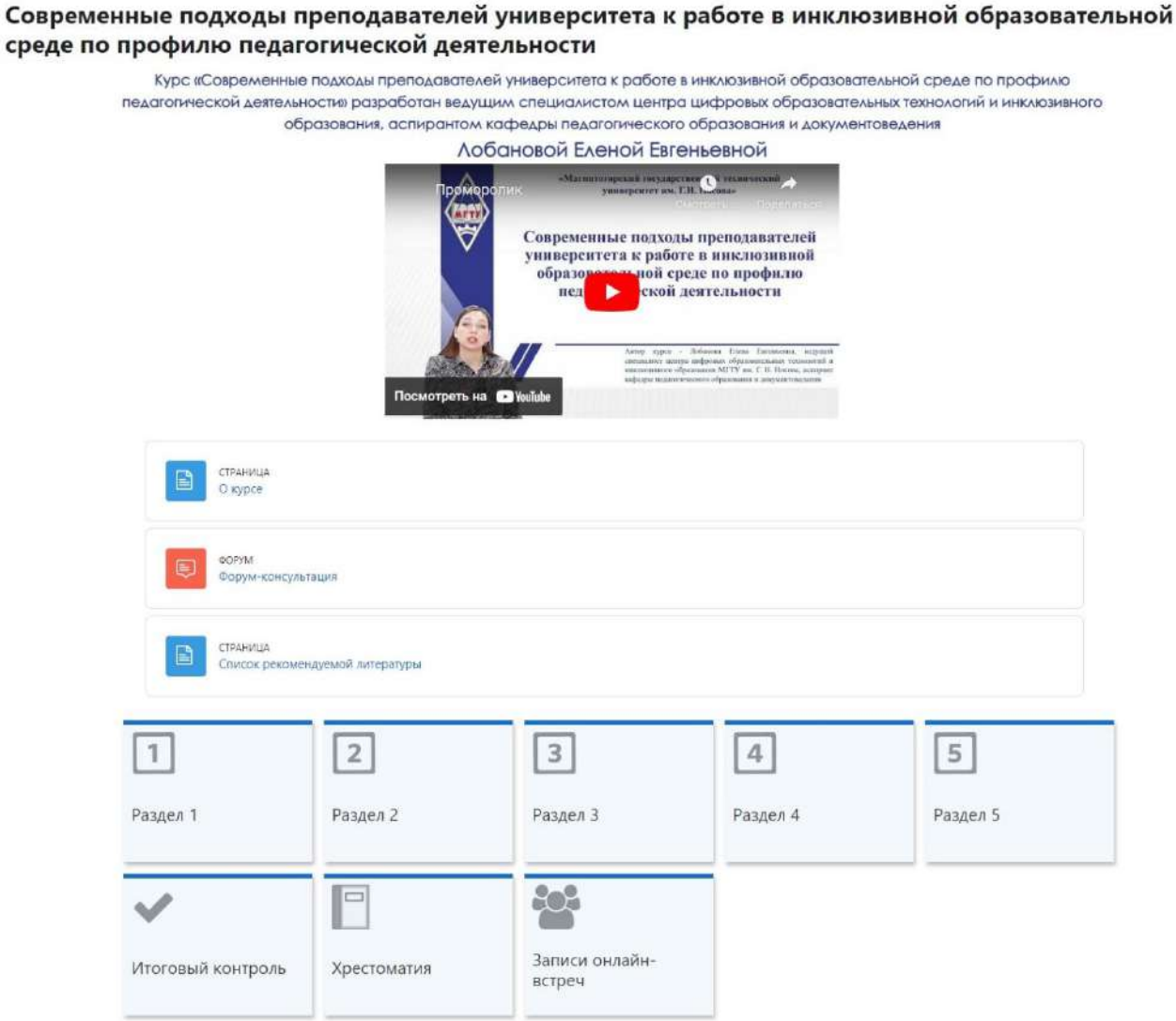

Рисунок 21 – **Авторский курс повышения квалификации для преподавателей вуза**

Личный кабинет тьютора представлен аналогичными разделами, однако во втором разделе размещено портфолио студента, за которым закреплен тьютор, и зачетная книжка обучающегося. Также доступен сервис прикрепления ежегодного отчета тьютора.

Личный кабинет студента с ограниченными возможностями здоровья. В личном кабинете студента с ОВЗ размещены три раздела (рисунок 22)

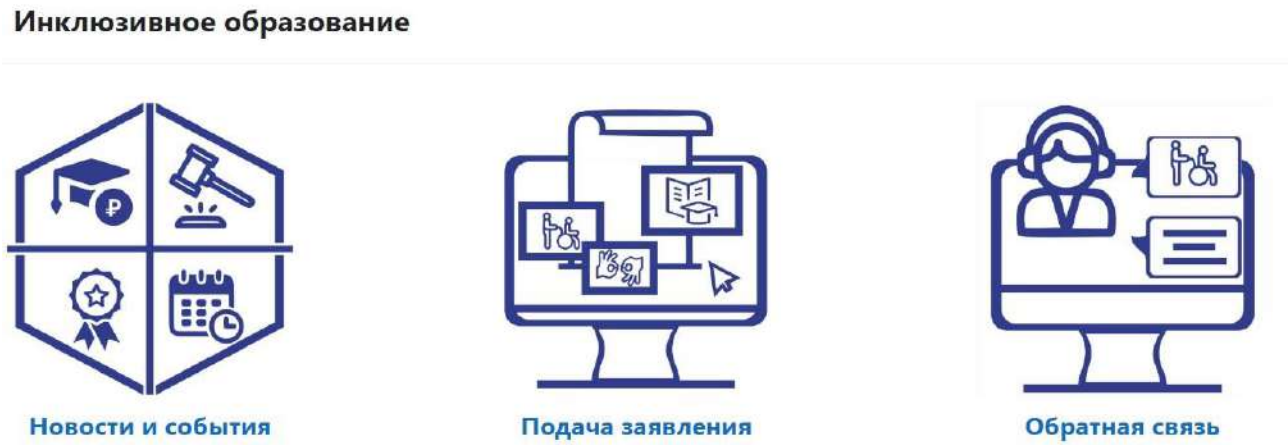

Рисунок 22 – **Личный кабинет студента с ОВЗ**

В первом разделе – новости и события – размещена информация о конкурсах и различных мероприятиях (рисунок 23).

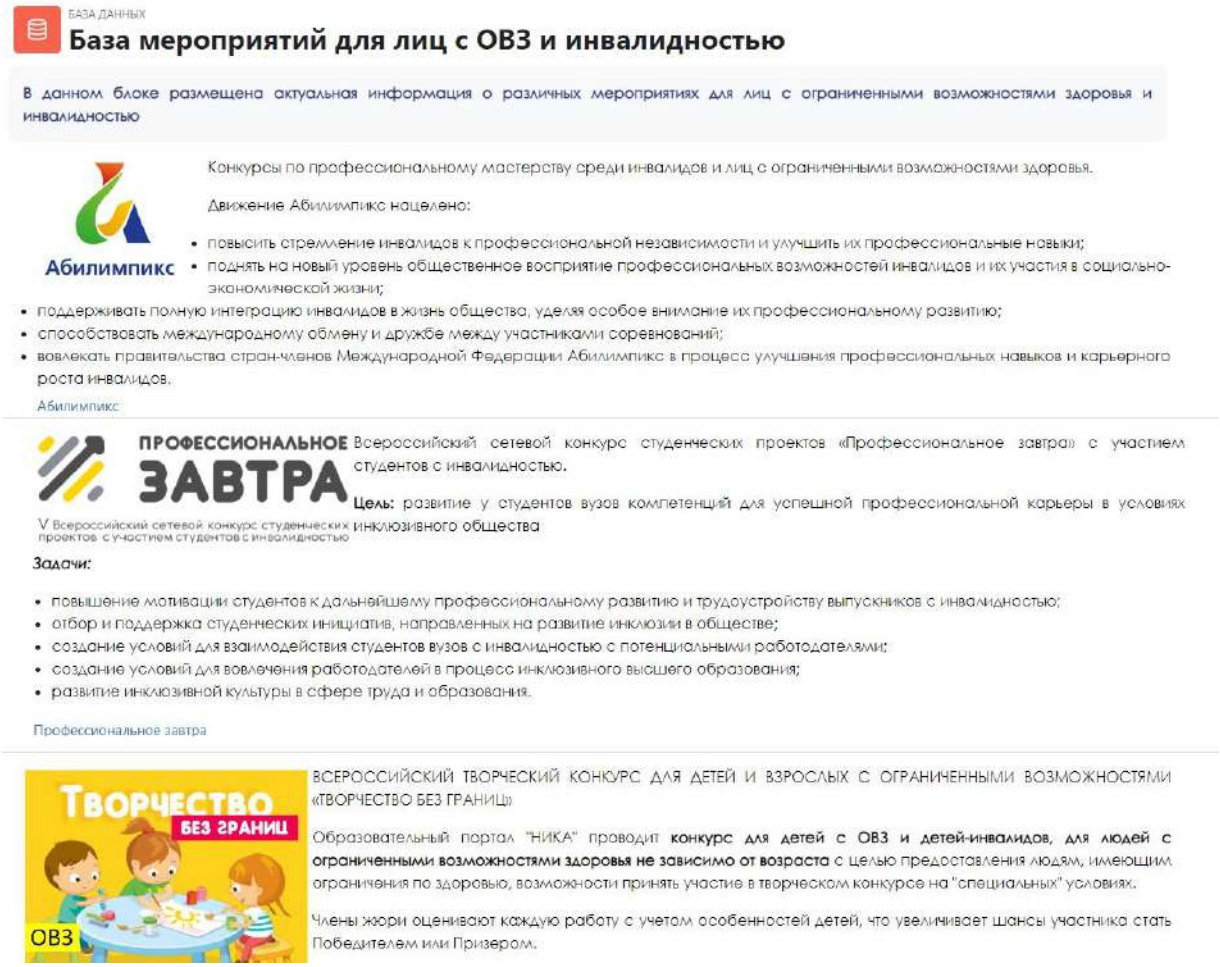

Рисунок 23 – **Новости и события**

Во втором разделе – подача заявления – студент может подать заявление (либо написать отказ) о предоставлении ему специальных условий для обучения (рисунок 24).

Прошу предоставить мне специальные условия в процессе обучения

Необходимость изучения адаптационных дисциплин, позволяющих индивидуально корректировать нарушения учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации обучающихся:

- адаптивные информационно-коммуникативные технологии
- социальная адаптация и основы социально-правовых знаний

Сопровождение образовательного процесса:

- психологическое сопровождение
- социально-педагогическое сопровождение
- медицинское сопровождение

Предоставление адаптированных образовательных ресурсов в формах:

- печатных
- электронных

Необходимость использования специальных технических и информационных средств обучения:

- звукоусиливающая аппаратура
- мультимедийные средства
- брайлевская компьютерная техника
- электронные лупы
- видеоувеличители
- программы невизуального доступа к информации
- программы-синтезаторы речи
- компьютерная техника, адаптированная для лиц с ограниченными двигательными возможностями
- специальное программное обеспечение
- альтернативные устройства ввода информации

другие технические средства:

- Помощь преподавателя-тьютора для организации и проведения дополнительных индивидуальных консультаций и занятий

Проведение контроля успеваемости с учетом особенностей нарушений здоровья:

- предоставление дополнительного времени подготовки и ответа при прохождении аттестации
- Необходимость оказания волонтерской помощи (передвижение по университету и пр.)
- Особый порядок освоения дисциплины «Физическая культура»
- Использование в учебном процессе дистанционных образовательных технологий
- Обучение по индивидуальному учебному или индивидуальному графику

предпочтительные формы:

- устно
- письменно на бумаге
- письменно на компьютере
- в форме тестирования и т.п.

Другие условия:

Сгенерировать заявление | Сгенерировать заявление об отказе от специальных условий

Рисунок 24 – **Подача заявления**

Третий раздел включает в себя форум для студентов с ОВЗ по различным вопросам.

Таким образом сервис e-inclusion значительно облегчает процесс коммуникации между участниками образовательного процесса, позволяет

упростить подачу заявления об оказании специальных условий, дает возможность отслеживать успеваемость студентов, принимать участие в конкурсах и др.

Второе организационно-педагогическое условие – выстраивание эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе реализации проектного офиса по инклюзивному образованию – происходило через реализацию проектного офиса, организацию совместных мероприятий для студентов с ОВЗ, преподавателей и тьюторов, а также общение с профессиональным сообществом, организованным в закрытом Telegram-канале (таблица 14).

Таблица 14 – **Мероприятия, организованные для студентов с ОВЗ, преподавателей и тьюторов**

Тема мероприятия	**Краткое описание мероприятия**	**Формы и методы реализации**
«Равные права»	Разговор о толерантном отношении ко всем участникам образовательного процесса	Круглый стол с элементами тренинга
«Не допускай инвалидности души!»	Мотивационные презентации и видеоролики	Беседа, мотивационные презентации, видеоролики
«Равные возможности»	Дискуссия и разбор проблем, с которыми сталкиваются преподаватели и особые студенты во время учебного процесса	Проблемная дискуссия
«Мы похожи – мы отличаемся»	Беседа тьютора о важности взаимодействия преподавателей и студентов с профильными специалистами	Беседа, деловая игра, имитационные упражнения
«Вместе достигаем успеха!»	Просмотр видеороликов о выдающихся людях с инвалидностью, их истории успеха и о тех людях, которые были рядом	Беседа, просмотр видеороликов

В рамках мероприятия «Равные права» была проведена беседа, по итогам которой был сформулирован вывод о том, что наиболее благоприятным аспектом для развития толерантности является внеклассная совместная деятельность с общественно значимым смыслом, когда расширяются её границы и студенты могут проявить своё личностное отношение к широкому кругу людей. Для этой цели могут быть

использованы все виды учебной и внеурочной работы, содержание которых способствует развитию нравственных взаимоотношений между людьми.

В мероприятии «Не допускай инвалидности души!» были представлены мотивационные презентации и видеоролики, в которых люди с ОВЗ рассказывали о трудностях, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни и как отношение людей влияет на их жизнь.

Тема «Равные возможности» посвящена разбору проблем, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты с ОВЗ во время учебного процесса. На встрече присутствовали студенты с ОВЗ, которые рассказывали о препятствиях на пути к получению образования и возможных путях решения. Преподаватели также делились своим опытом преподавания у студентов особой категории здоровья, рассказывали о проблемах, с которыми они столкнулись в процессе преподавательской деятельности. По итогам мероприятия педагогам были даны рекомендации по эффективной реализации инклюзивного образования.

Мероприятие «Мы похожи – мы отличаемся» проходило в актовом зале университета с участием преподавателей, студентов с ОВЗ, тьютора и специалистов, реализующих инклюзивное образование в вузе. В рамках мероприятия были рассмотрены аспекты взаимодействия с профильными специалистами для эффективной реализации инклюзивного образования, даны рекомендации по взаимодействию всех участников образовательных отношений.

В рамках мероприятия «Вместе достигаем успеха!» был просмотр видеороликов о выдающихся людях с инвалидностью, их истории успеха и о тех людях, которые были рядом с ними. Были представлены видеоролики с участием таких выдающихся личностей как Стивен Вильям Хокинг (лауреат Нобелевской премии), Людвиг ван Бетховен (немецкий композитор), Рэй Чарльз (знаменитый американский слепой музыкант), Михалина Лысова (знаменитая российская биатлонистка) и др. Отметим, что большое внимание также уделялось тем людям, которые были рядом и поддерживали, благодаря

чему люди с инвалидностью поверили в себя, в свои силы и смогли достичь успеха. Именно поддержка рядом важна для таких людей.

Также было создан закрытый Telegram-канал для общения с профессиональным сообществом, в котором решались все вопросы и проблемы, возникающие в процессе образовательной деятельности – преподаватели напрямую в online режиме получали поддержку и советы по вопросам обучения и воспитания студентов с ОВЗ, что позволило эффективнее реализовывать инклюзивное образование.

Отметим, что все мероприятия организовывались с учетом связанных компонентов (когнитивный, конативный, ценностный, деятельностный, рефлексивный), которые в совокупности позволяют преподавателю осознать ценность инклюзивного образования, уметь находить индивидуальный подход к каждому обучающемуся и в целом эффективнее реализовывать образовательный процесс.

Для реализации **третьего организационно-педагогического условия** – организация психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования – по запросу преподавателей были проведены тематические индивидуальные и групповые беседы по вопросам организации инклюзивного образования в вузе. Консультации проводились в очном формате непосредственно при реализации образовательного процесса, а также посредством сервиса беспроводного взаимодействия для организации видеоконференций Zoom.

Также были разработаны учебное и учебно-методические пособия, которые позволили преподавателям более эффективно реализовывать инклюзивное образование в вузе, поскольку в них отражены основные аспекты реализации инклюзивного образования в вузе (http://catalog.inforeg.ru/Inet/GetEzineByID/336966; http://catalog.inforeg.ru/Inet/GetEzineByID/336975; http://catalog.inforeg.ru/Inet/GetEzineByID/339360).

Данные пособия легли в основу проведения мероприятий, консультаций и бесед по вопросам реализации инклюзивного образования в вузе.

Для некоторых преподавателей было необходимо провести индивидуальные консультации по темам, которые были для них более актуальны. На консультациях разбирались проблемные ситуации, с которыми сталкивался преподаватель в своей учебной практике, предлагались методические рекомендации по реализации инклюзивного образования в вузе, а также была обеспечена информационная поддержка. В период проведения опытно-экспериментальной работы было проведено 57 консультаций педагогических работников университета, на которых были рассмотрены вопросы использования современных цифровых и технологических возможностей с применением электронных образовательных ресурсов; использование специализированного материально-технического обеспечения, интерактивных, мультимедийных средств при обучении студентов с ОВЗ; работа с сервисом e-inclusion; составление индивидуального образовательного маршрута; особенности проведения промежуточной и итоговой аттестации для студентов с ОВЗ и др.

Заключительный – **рефлексивный этап** – представлен анализом реализации методики, а также самостоятельной оценкой педагога своих знаний, умений и навыков после реализации методики. Рефлексия позволяет сформулировать результат работы, определить цели последующей работы, скорректировать дальнейшие действия.

Большое внимание мы уделили анализу деятельностно-практического этапа, поскольку именно этот этап оказал большое влияние на развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе – в нем были реализованы организационно-педагогические условия.

Исходя из того, что потенциал является возможностью дальнейшего развития, мы провели анализ реализации первого пункта деятельностно-практического этапа – создание инклюзивной образовательной среды, обладающей психолого-педагогическим, технологическим, пространственно-

предметным и цифровым потенциалом – и сформулировали следующие выводы:

1) развитие психолого-педагогического потенциала мы видим в обучении преподавателей более углубленной диагностике личностной сферы студентов для своевременного выявления и коррекции проблем, связанных с процессом обучения и воспитания;

2) развитие технологического потенциала целесообразно через разработку пошаговых инструкций по работе с дистанционными средствами обучения;

3) развитие пространственно-предметного потенциала мы видим в необходимости предоставления программного обеспечения в компьютерный класс для более комфортного обучения студентов с нарушением зрения;

4) развитие цифрового потенциала целесообразно через сбор статистики использования сервиса, добавление графика динамики успеваемости студентов, в том числе с ОВЗ.

Рефлексия второго пункта этапа – выстраивание эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе реализации проектного офиса по инклюзивному образованию – позволило оценить эффективность создания проектного офиса «Мы вместе» и сформулировать вывод о том, что в механизм взаимодействия необходимо добавить шкалу оценивания взаимодействия для всех участников образовательных отношений для улучшения обратной связи. Шкалу оценивания для удобства целесообразно разместить в сервисе e-inclusion.

Рефлексия третьего пункта – организация психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования – выявила необходимость посещения занятий (с разрешения преподавателя), анализа отчетной документации, сбора статистики успеваемости студентов для своевременной корректировки и улучшения процесса сопровождения деятельности преподавателей в рамках инклюзивного образования.

Саморефлексия преподавателей происходила через оценку преподавателями по шкале от 0 до 10 своего уровня готовности к реализации инклюзивного образования в вузе до и после проведения опытно-экспериментальной работы. По шкале необходимо было оценить уровень теоретических знаний в рамках инклюзивного образования; умение решать вопросы и задачи, касающиеся образовательного процесса студентов с ОВЗ; владение методами работы со студентами с ОВЗ и др.

Таким образом, мы подробно рассмотрели методику развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, представленную целевым, содержательным, организационно-методическим, оценочно-результативным блоками и предусматривающая:

– отбор нормативно-правовых актов, рабочих программ, тематических планов, конспектов и других методических материалов;

– внедрение курса повышения квалификации «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности»;

– привлечение преподавателей к работе в составе мобильной проблемной творческой группы по развитию инклюзивного образования;

– обучение преподавателей владеть специализированным материально-техническим оснащением;

– обучение преподавателей организовывать психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ;

– владение необходимыми знаниями при реализации дистанционного и электронного обучения, работа с сервисом e-inclusion;

– умение взаимодействовать со всеми участниками образовательных отношений для реализации инклюзивного образования;

– организацию сопровождения преподавателей по вопросам, связанным с реализацией инклюзивного образования в вузе;

– апробацию и рецензирование авторского диагностического инструментария в двух университетах Челябинской области (ФГБОУ

ВО «ЧелГУ», ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П. И. Чайковского»), и в университете Краснодарского края (ФГБОУ ВО «КубГУ»).

Перейдем к изложению результатов опытно-экспериментальной работы.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

После проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, апробации методики развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе в ходе реализации формирующего этапа исследования, перейдем к следующему этапу – оценочно-результативному. В данном параграфе были решены следующие исследовательские задачи: 1) обработать полученные в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы данные с помощью методов теоретического анализа и математической статистики; 2) проанализировать и обобщить полученные результаты опытно-экспериментальной работы; 3) сформулировать выводы об эффективности опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе и о подтверждении или опровержении гипотезы исследования.

Учитывая полученные в ходе констатирующего этапа результаты, мы предположили, что повышение готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе до среднего и высокого уровней возможно посредством реализации опытно-экспериментальной работы. Результаты итогового среза представлены в таблице 15.

Таблица 15 – **Распределение преподавателей по уровням готовности к реализации инклюзивного образования в вузе (итоговый срез)**

Группа	Количество преподавателей	Уровни готовности					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
ЭГ-1	57	10	18	23	40	24	42
ЭГ-2	57	8	14	23	40	26	46
ЭГ-3	57	9	16	20	35	28	49
КГ	57	42	74	8	14	7	12
Итого	**228**	**69**	**31**	**74**	**32**	**85**	**37**

По результатам итогового среза можно сделать вывод о том, что в среднем в экспериментальных группах 14-18% преподавателей имеют низкий уровень готовности к реализации инклюзивного образования в вузе, 35-40% – средний уровень, 42-49% – высокий уровень. В контрольной группе существенных изменений не произошло. Для наглядного сравнения результаты нулевого и итогового срезов представлены на рисунке 25.

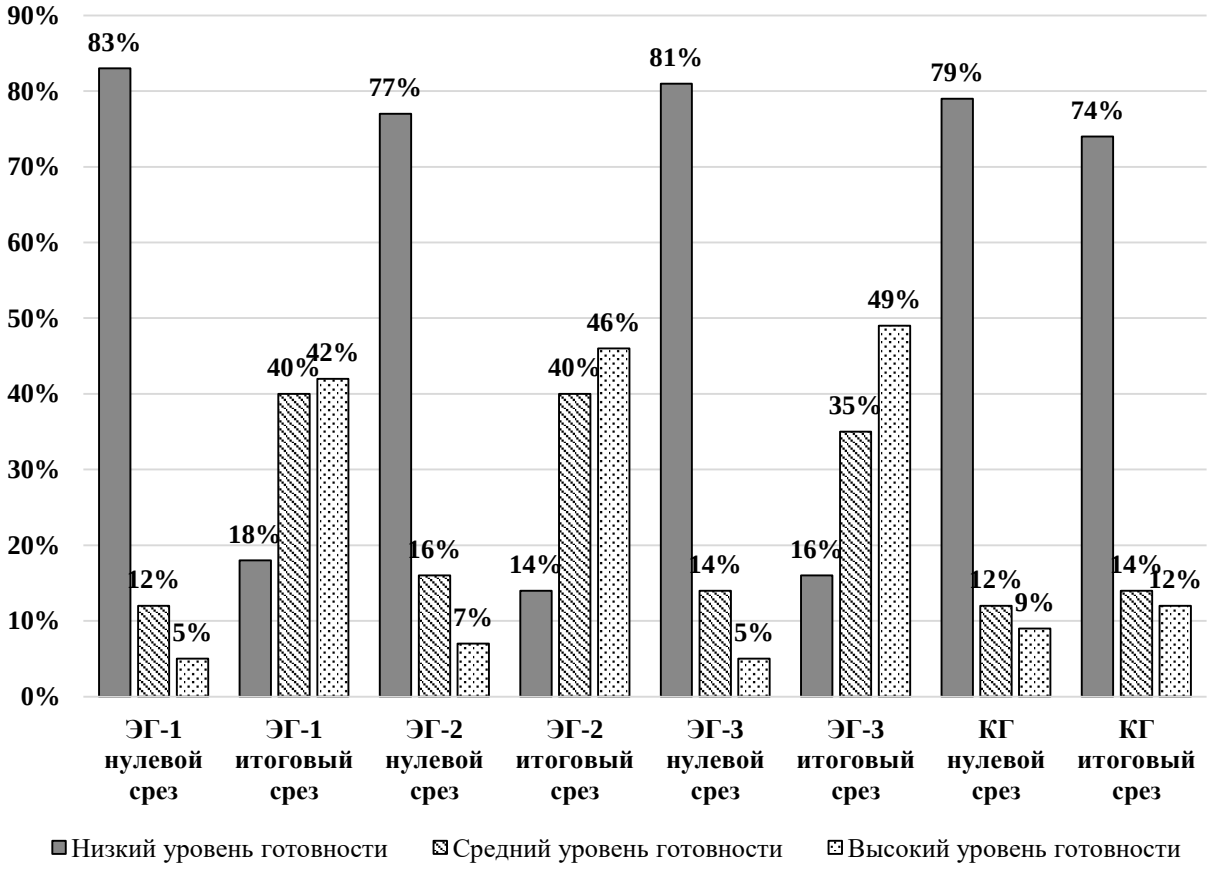

Рисунок 25 – **Готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе (нулевой и итоговый срезы)**

Положительная динамика прослеживается во всех экспериментальных группах. В контрольной группе можно констатировать отсутствие изменений в уровне готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить об эффективности опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе нулевого и итогового срезов, подтверждает сформулированные в ходе теоретического исследования положения и целесообразность внедрения разработанной нами структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе и входящих в ее состав организационно-педагогических условий.

В контрольной и экспериментальных группах до и после проведения опытно-экспериментальной работы мы применили t-критерий Стьюдента с целью проверки статистической значимости полученных результатов (таблица 16) [118, 163]. Подробнее данные экспериментальных и контрольной группы представлены в приложении 4.

Таблица 16 – **Эмпирические значения t-критерий Стьюдента после проведения опытно-экспериментальной работы**

Группы	**Эмпирические значения t-критерия Стьюдента**	
	До проведения опытно-экспериментальной работы	**После проведения опытно-экспериментальной работы**
ЭГ-1	1,8	11,8
ЭГ-2	1,7	12,9
ЭГ-3	1,7	15,8
КГ	1,8	1,8

Для количества степеней свободы k=57, $t_{кр.} = 2$, $p<0,05$. Таким образом, на основании полученных эмпирических значений t-критерия Стьюдента мы можем сделать вывод, что различия между контрольной и

экспериментальными группами до проведения опытно-экспериментальной работы не значимы.

После проведения опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод о статистически значимых различиях уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе в экспериментальных группах, т.к. $t_{ЭГ-1} = 11,8>2$; $t_{ЭГ-2} = 12,9>2$; $t_{ЭГ-3} = 15,8>2$, то полученное эмпирическое значение t находится в зоне значимости.

В контрольной группе изменения лежат в зоне незначимости (1,8<2), следовательно, можно сделать вывод, что в экспериментальных группах изменения произошли благодаря проведению опытно-экспериментальной работы.

Анализ отчетной документации преподавателей, посещение открытых уроков и мастер-классов, статистика успеваемости студентов, в том числе с ОВЗ, анализ работы проектного офиса позволили сделать вывод о повышении уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Также для исследования эффективности развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе было проведено анкетирование 43 студентов с ОВЗ на предмет готовности преподавателей к обучению студентов особой категории здоровья.

Исходя из результатов первичной диагностики, проведенной с помощью авторской анкеты «Исследование готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования (анкета для студентов с ОВЗ» (приложение 2) можно констатировать, что 9% обучающихся считают, что преподаватели полностью готовы к обучению студентов особой категории здоровья; 30% считают, что скорее готовы, чем нет; 47% студентов с ОВЗ считают, что преподаватели скорее не готовы к обучению; 14% считают, что преподаватели не готовы к обучению студентов с ОВЗ.

После реализации опытно-экспериментальной работы было проведено повторное анкетирование, которое доказало эффективность опытно-экспериментальной работы: 34% обучающихся считают, что преподаватели полностью готовы к обучению студентов особой категории здоровья; 40% считают, что скорее готовы, чем нет; 19% студентов с ОВЗ считают, что преподаватели скорее не готовы к обучению; 7% считают, что преподаватели не готовы к обучению студентов с ОВЗ.

Для наглядного сравнения результаты анкетирования представлены на рисунке 26.

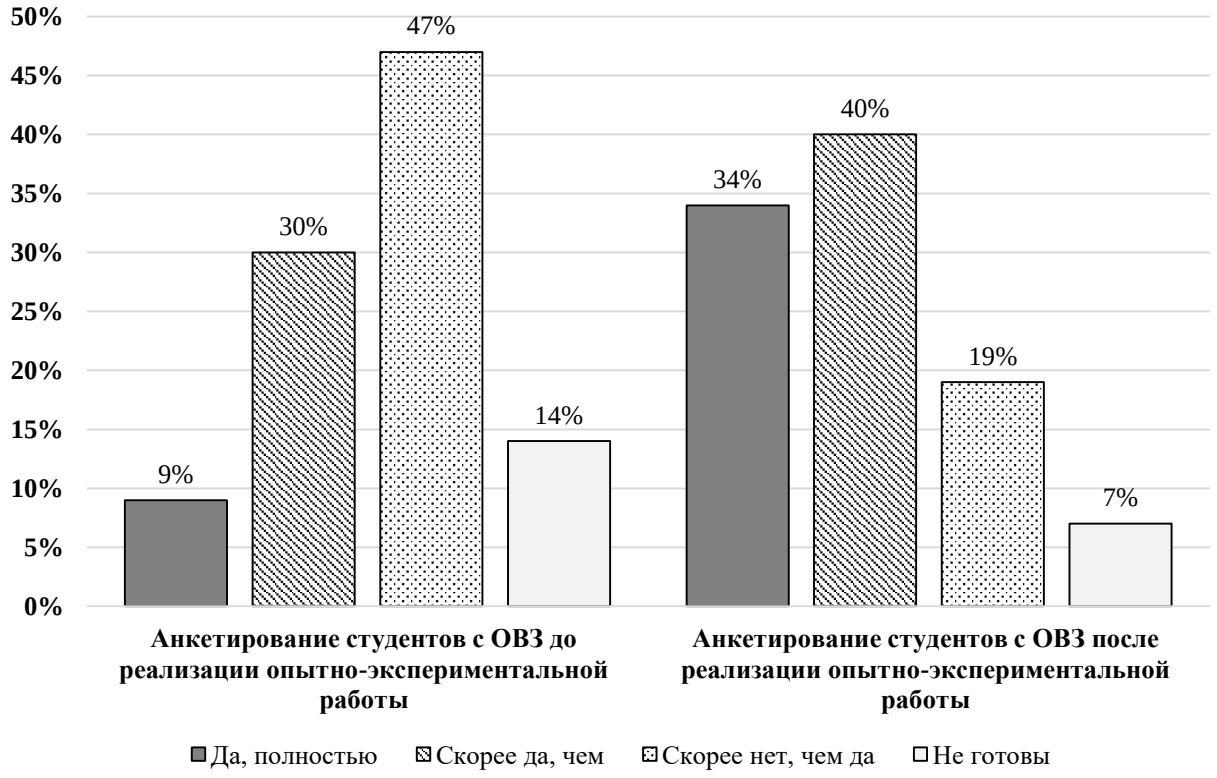

Рисунок 26 – **Результаты анкетирования студентов с ОВЗ**

Также можно констатировать, что произошли изменения в подходах к обучению не только студентов с ОВЗ, но и в целом ко всем обучающимся. Об этом говорят данные, полученные в ходе первичного и вторичного анкетирования 209 студентов, обучающихся совместно со студентами с ОВЗ.

Исходя из результатов первичной диагностики, проведенной с помощью авторской анкеты «Исследование готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования (анкета для

студентов, обучающихся совместно со студентами с ОВЗ» (приложение 3) можно констатировать, что 13% обучающихся считают, что преподаватели полностью готовы к обучению студентов особой категории здоровья; 24% считают, что скорее готовы, чем нет; 47% студентов считают, что преподаватели скорее не готовы к обучению; 16% считают, что преподаватели не готовы к обучению студентов с ОВЗ.

После реализации опытно-экспериментальной работы было проведено повторное анкетирование, которое доказало эффективность опытно-экспериментальной работы: 22% обучающихся считают, что преподаватели полностью готовы к обучению студентов особой категории здоровья; 49% считают, что скорее готовы, чем нет; 23% считают, что преподаватели скорее не готовы к обучению; 6% считают, что преподаватели не готовы к обучению студентов с ОВЗ. Для наглядного сравнения результаты анкетирования представлены на рисунке 27.

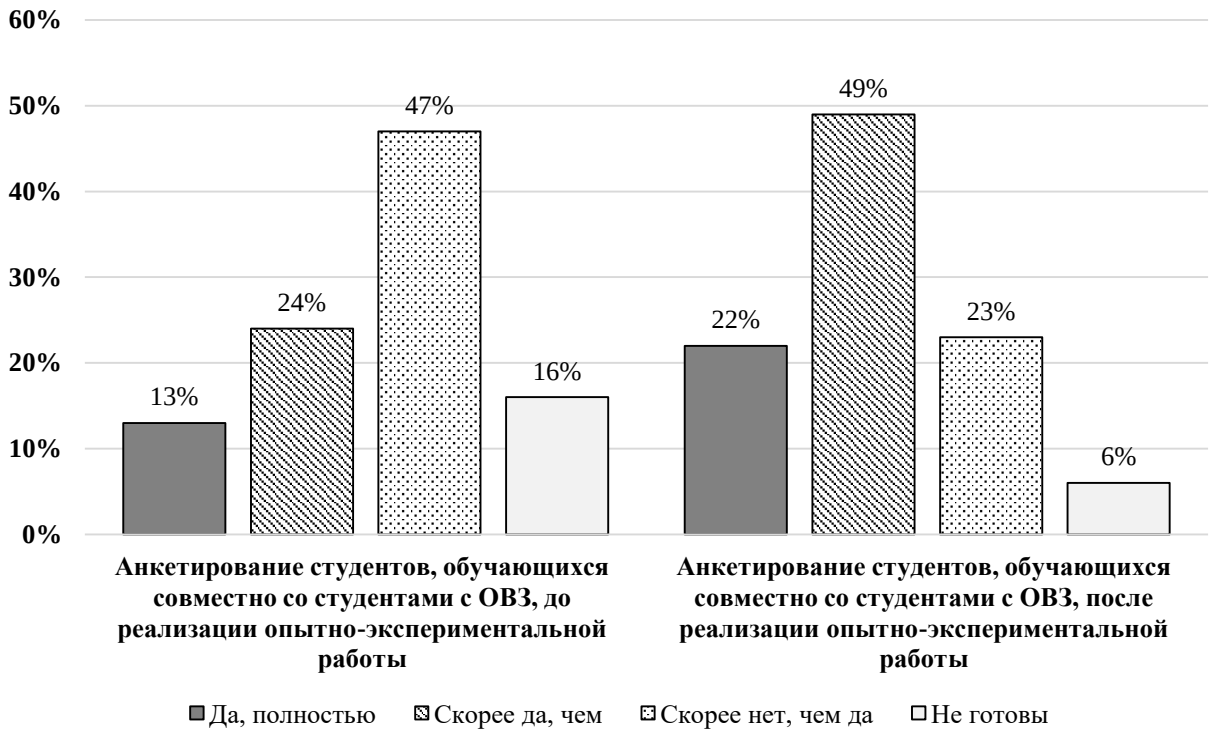

Рисунок 27 – **Результаты анкетирования студентов, обучающихся совместно со студентами с ОВЗ**

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа доказала, что разработанная структурно-функциональная модель способствует повышению уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе до среднего и высокого уровней в экспериментальных группах. Гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. В данной главе представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, которая проводилась в ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» и ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» с 2018 по 2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса. В исследовании приняли участие 228 преподавателей университета, 43 студента с ОВЗ и 209 студентов, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Опытно-экспериментальная работа по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования включала в себя несколько этапов: констатирующий, формирующий, оценочно-результативный.

2. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была подтверждена актуальность проблемы развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, выявлен преимущественно низкий уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования (78%), что обусловлено недостаточным уровнем разработки теоретико-методических основ реализации инклюзивного образования в университете и традиционными подходами к повышению квалификации, не обеспечивающими достаточный уровень развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования.

3. На формирующем этапе эксперимента в ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова» была апробирована методика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Реализация происходила в несколько этапов, в ходе которых в образовательный процесс вуза были внедрены отдельные этапы методики.

4. Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила повышение уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного

образования в вузе до среднего и высокого в экспериментальных группах. В экспериментальных группах изменения носят следующий характер: существенно снизилось количество преподавателей с низким уровнем готовности к реализации инклюзивного образования в вузе (в среднем на 49%), увеличился процент преподавателей, достигших среднего уровня готовности к реализации инклюзивного образования в вузе (на 18%). Высокий уровень готовности к реализации инклюзивного образования в вузе увеличился с 6% до 37%. Наиболее существенные изменения произошли в ЭГ-3, где в совокупности обеспечивались организационно-педагогические условия. Анкетирование студентов с ОВЗ, а также студентов, обучающихся совместно с данной категорией студентов, подтвердило, что изменения в подходах к обучению произошли в результате реализации опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

5. В ходе проведения опытно-экспериментальной работы апробирована методика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, которая позволила преподавателям овладеть навыками работы с сервисом e-inclusion, пройти курсы повышения квалификации, в рамках которого были рассмотрены все аспекты, необходимые для эффективной реализации инклюзивного образования в вузе, принять участие в тренингах личностного роста и мотивационных тренингах, поработать в составе проблемных творческих групп и выстроить эффективную систему взаимодействия с другими участниками образовательных отношений.

6. Полученные результаты позволяют говорить об эффективности разработанной и реализованной структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный этап развития Российского государства и общества характеризуется пристальным вниманием к процессам, обеспечивающим создание правовых, экономических, образовательных и других условий для активного включения лиц с ОВЗ в широкое социальное взаимодействие.

Развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе является одной из актуальных тем, требующих решения. Государственный и социальный заказы, анализ теории педагогики и практике образования подтверждают актуальность научной проблемы развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

В первой главе диссертационного исследования рассмотрен историографический обзор инклюзивного образования в России и за рубежом, представлен понятийный аппарат исследования, раскрыта сущность понятий «инклюзивное образование в вузе», «готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе», «развитие готовности преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе», выбраны и обоснованы методологические подходы к исследованию проблемы, разработана структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, выделены организационно-педагогические условия.

Вторая глава диссертации посвящена описанию опытно-экспериментальной работы: цель, задачи, экспериментальная база исследования, этапы, план, диагностический инструментарий, представлена специфика реализации блоков методики развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, проанализированы и обобщены полученные результаты исследования, сформулированы выводы об эффективности опытно-экспериментальной работы.

Проведённое исследование позволило подтвердить гипотезу исследования и сформулировать следующие выводы:

1. Было изучено состояние научной проблемы в теории педагогики и практике высшего образования, выявлены предпосылки ее становления и особенности развития в настоящее время; уточнены понятия «инклюзивное образование в вузе», «готовность преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе», «развитие готовности преподавателя к реализации инклюзивного образования в вузе».

2. Применение системного, личностно-деятельностного и интегративно-развивающего подходов обусловлено тем, что системный подход, являясь общенаучной основой диссертационного исследования, определил его общую стратегическую линию, построил структурно-функциональную модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. В контексте личностно-деятельностного подхода создавались условия для активного решения педагогами профессиональных задач. Интегративно-развивающий подход построил процесс развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе так, чтобы была развита готовность преподавателя к постоянному саморазвитию, и педагог мог самореализоваться как личность в контексте инклюзивного образования.

3. Разработана и теоретически обоснована структурно-функциональная модель развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, включающая ориентирующе-целевой, содержательно-методический, организационный, оценочно-результативный блоки, опирающаяся на принципы гуманности, синергии, социальной интеграции, целостности, адаптивности, общественной поддержки, индивидуализации.

4. Выявлены, теоретически обоснованы и проверены в опытно-экспериментальной работе организационно-педагогические условия развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе: создание инклюзивной образовательной среды, обладающей психолого-педагогическим, технологическим, пространственно-предметным и

цифровым потенциалом; выстраивание эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе реализации проектного офиса по инклюзивному образованию; организация психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования.

5. Разработана и проверена в опытно-экспериментальной работе методика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, базирующаяся на средовом, предметно-организационном, содержательно-информационном, коммуникативно-деятельностном компонентах и включающая в себя вводно-информационный, теоретико-аналитический, деятельностно-практический, рефлексивный этапы.

На основе полученных в диссертационном исследовании результатов можно сформулировать вывод о том, что выдвинутая гипотеза полностью подтвердилась, цель достигнута, задачи, поставленные в работе, решены.

Однако данное исследование не исчерпывает темы развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Оно показывает эффективность и целесообразность ведения дальнейших разработок в данном направлении. Продолжение исследования нам видится целесообразным в следующих возможных направлениях: формирование инклюзивной культуры преподавателя высшей школы; адаптация студентов с ОВЗ к инклюзивному образованию; цифровизация инклюзивной образовательной среды; формирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в инклюзивном образовании; воспитание студентов в условиях инклюзивного образования; разработка принципов проектирования оценочных средств для студентов в условиях инклюзивного образования; социализация выпускников вузов с ОВЗ в современных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаев, Д. С. Андрогогика как методология обучения взрослых / Д. С. Абдуллаев. – Текст : непосредственный // NovaInfo.Ru. – 2017. – Т. 1. – № 69. – С. 140–142

2. Абрамова, Н. А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) / Н. А. Абрамова. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы межд. науч.-практ. конф. – Москва : МГППУ, 2011. – С. 225–227.

3. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с. – Текст : непосредственный.

4. Азимбаева, Ж. А. Идеи личностно-деятельностного и аксиологического подходов в исследовании проблемы деятельности преподавателя технического вуза в условиях инноваций / Ж. А. Азимбаева. – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2021. – Т. 7 (73). – № 4. – С. 48–53.

5. Айбазова, М. Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринец. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2014. – № 4. – С. 82–86.

6. Акименко, В. М. Педагогические системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями : Учебное пособие / В. М. Акименко, М. Н. Алексеева, Л. Ф. Артеменкова [и др.]. – Ставрополь : СГПИ, 2011. – 323 с. – Текст : непосредственный.

7. Алехина, С. В. Готовность педагога как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

8. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование : история и современность / С. В. Алёхина. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2013 – 33 с. – Текст : непосредственный.

9. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – 232 с. – Текст : непосредственный.

10. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 260 с. – Текст : непосредственный.

11. Андреев, В. И. Педагогика : Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с. – Текст : непосредственный.

12. Андреев, В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2015 – 288 с. – Текст : непосредственный.

13. Анохин, П. К. Избранные труды : Кибернетика функциональных систем / П. К. Анохин. – Москва : Медицина, 1998. – 400 с. – Текст : непосредственный.

14. Аристова, М. А. Системный подход в исследовании сущности инклюзивного образования / М. А. Аристова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 7. – С. 14–18.

15. Афанасьев, В. Г. Основы философских знаний / В. Г. Афанасьев. – Москва : Прогресс, 1981. – 384 с. – Текст : непосредственный.

16. Афанасьев, Д. В. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию / Д. В. Афанасьев, О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 3. – С. 128-142.

17. Афанасьев, Ю. Н. В поисках современной модели образования / Ю. Н. Афанасьев. – Текст : непосредственный // Интеллектуальное развитие и универсальная образовательная среда : Материалы Всерос. науч.-метод. конф. «Развивающая педагогика в универсальной образовательной среде» Голицино, 1–4 февраля 1999 года. – Москва : РГГУ, 2000 – С. 32-36.

18. Бабанский, Ю. К. Комплексный подход к воспитанию школьников / Ю. К. Бабанский, Г. А. Победоносцев. – Москва : Педагогика, 1980. – 80 с. – Текст : непосредственный

19. Бабанский, Ю. К. Педагогика : Учебное пособие для пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Н. А. Сорокин [и др.]. – Москва : Просвещение, 1983. – 608 с. – Текст : непосредственный.

20. Баева, Е. В. Повышение квалификации педагогов как один из механизмов развития их профессиональной компетентности в условиях введения и реализации ФГОС / Е. В. Баева. – Текст : непосредственный // Дополнительное профессиональное образование на российском и международном рынке : Материалы XII межд. науч.-практ. конф., Ярославль, 14–16 мая 2014 года. – Ярославль : ГАПМ им. Н. П. Пастухова, 2014. – С. 7.

21. Баксанский, О. Е. Технологии образования : от педагогики к андрагогике / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер. – Текст : непосредственный // Психология и психотехника. – 2009. – № 5(8). – С. 30–42.

22. Бараковских, К. Н. Современные исследования состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании / К. Н. Бараковских, Н. В. Третьякова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – С. 20–29.

23. Баранов, А. В. Интегративно-развивающий подход как фактор актуализации потребности курсантов в мотивации к занятиям профессионально- прикладной физической подготовкой / А. В. Баранов, А. Я. Найн. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2019. – Т. 11. – № 1(43). – С. 88–95.

24. Бахарев, А. В. Обучение детей с особыми образовательными потребностями: история и перспективы / А. В. Бахарев, О. А. Сергеева. – Текст : непосредственный // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 1. – С. 15–18.

25. Безрукова, В. С. Методология и технология исследовательской деятельности : монография / В. С. Безрукова. – Санкт-Петербург : РИО СПбГУСЭ, 2011. – 259 с. – Текст : непосредственный

26. Бекмашева, Б. Н. Андрогогика – обучение взрослого человека / Б. Н. Бекмашева. – Текст : непосредственный // Новая наука : Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 11. – С. 66–67.

27. Беленкова, Н. М. Использование основ андрогогики в образовательном процессе / Н. М. Беленкова. – Текст : непосредственный // Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе : материалы ежегодной межд. конф., Москва, 19–20 апреля 2013 года. – Москва: РУДН, 2013. – С. 32–33.

28. Беляева, М. А. Осмысление содержания понятия «медико-социальная работа» / М. А. Беляева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование. – 2008. – № 1. – С. 25–33.

29. Биджиева, Ф. А. Основные этапы становления культурологического знания / Ф. А. Биджиева. – Текст : непосредственный // Science Time. – 2015. – № 4(16). – С. 47–51.

30. Близнюк, О. А. Формирование понятия «инклюзивное образование» в зарубежной педагогике в контексте развития инклюзии / О. А. Близнюк. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4(4). – С. 20–24.

31. Блинова, Л. Н. Личностная готовность педагогов к реализации инклюзивного образования: концептуальная модель / Л. Н. Блинова. – Текст : непосредственный // Проблемы высшего образования. – 2016. – № 1. – С. 183–186.

32. Бобкова, Л. Г. Компетенции педагога в сфере инклюзивного среднего профессионального образования: механизмы управления и развития / Л. Г. Бобкова, М. А. Ефимова. – Текст : непосредственный // Вызовы времени : актуальные проблемы науки и практики коррекционной педагогики и специальной психологии : Материалы межд. науч.-практ. конф., Шадринск, 22 марта 2019 года. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический университет, 2019. – С. 22–30.

33. Болотов, В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8.

34. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва : Советская энциклопедия. – 2002. – 1628 с. – Текст : непосредственный.

35. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 96 с. – Текст : непосредственный.

36. Брушлинский, А. В. Мышление и общение / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. – Самара : Самарский Дом печати, 1999. – 128 с. – Текст : непосредственный.

37. Брызгалина, Е. В. Цифровые трансформации педагогики : опыт повышения квалификации / Е. В. Брызгалина, Д. А. Алексеева, Э. Д. Дряева. – Текст : непосредственный. // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 161–167.

38. Брызгалова, С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnyy-podhod-i-integrirovannoe-obrazovanie-detey-s-osobymi-obrazovatelnymi-potrebnostyami (дата обращения: 07.12.2022). – Текст : электронный.

39. Буковей, Т. Д. Личностная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности / Т. Д. Буковей. – Текст : непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й межд. науч.-практ. конф., 24–25 апреля 2018 года. – Екатеринбург : РГППУ, 2018. – С. 350–353.

40. Бэкон, Ф. Сочинения в 2-х томах / Ф. Бэкон. – Москва : Мысль, 1971. – 590 с. – Текст : непосредственный.

41. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Цифровая дидактика: особенности организации обучения в образовательной организации / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2021. – Т. 2, № 12(156). – С. 15-22.

42. Васева, О. Х. Мотивация персонала в практике управления современной образовательной организацией / О. Х. Васева, П. Ю. Романов, В. А. Беликов. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–1. – С. 69–72.

43. Василевская, Е. В. Сетевые механизмы развития профессиональной компетентности педагогов / Е. В. Василевская. – Текст : непосредственный // Непрерывное педагогическое образование. – 2013. – № 5. – С. 28.

44. Видмер, Т. Работа с инвалидами в Великобритании. Трудоустройство и система прямых выплат / Т. Видмер. – Текст : непосредственный // Социальная работа. – 2009. – № 4. – С. 8.

45. Волконская, М. А. Инклюзивная высшая школа : Рекомендации для преподавателей Высшей школы экономики по работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / М. А. Волконская, А. А. Лебедева. Москва : НИУ ВШЭ, 2016. – 23 с. – Текст : непосредственный

46. Волобуева, Т. Б. Актуальная организация профессионального развития педагогических кадров / Т. Б. Волобуева. – Текст : непосредственный // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 3. – С. 56–62.

47. Вопросы воспитания : системный подход : [Сб. статей] / Под общ. ред. [и с предисл.] Л. И. Новиковой. – Москва : Прогресс, 1981. – 136 с. – Текст : непосредственный.

48. Воронова, О. В. Становление и развитие инклюзивного образования: историко-генетический аспект / О. В. Воронова. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2017. – Т. 23. – № 2. – С. 37–41.

49. Вотякова, Л. Р. Использование адаптивных технологий в процессе обучения студентов с инвалидностью в образовательной организации высшего образования / Л. Р. Вотякова. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2018. – № 2. – С. 81–83.

50. Всеобщая декларация прав человека. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/ (дата обращения 17.02.2022). – Текст : электронный.

51. Выготский, Л. С. О психологических системах / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. – С. 109–131.

52. Галицких, Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : автореферат дис. ... док. пед. наук / Е. О. Галицких ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2002. – 43 с. – Текст : непосредственный.

53. Герасимов, А. В. Методологические аспекты управления инклюзивным образованием в вузах / А. В. Герасимов. – Текст : непосредственный // Вестник РГГУ. Серия : Экономика. Управление. Право. – 2016. – № 2(4). – С. 46–53.

54. Гербарт, И. Ф. Психология / И. Ф. Гербарт. – Москва : Территория будущего, 2007. – 288 с. – Текст : непосредственный.

55. Гладков, А. В. Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию / А. В. Гладков, М. П. Прохорова,

О. И. Ваганова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-deyatelnostnyy-podhod-k-professionalnomu-obrazovaniyu (дата обращения: 06.11.2022). – Текст : электронный.

56. Глинский, Б. А. Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинский. – Москва : МГУ, 1965. – С. 167. – Текст : непосредственный.

57. Горбунова, Л. Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие / Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх. – Москва : АПКиППРО, 2006. – 196 с. – Текст : непосредственный.

58. Гребенев, И. В. Фундаментальная научная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности / И. В. Гребенев, Е. В. Чупрунов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 65–69.

59. Гринько, Е. Н. Андрогогика в программе профессиональной переподготовки преподавателей в ТГМУ / Е. Н. Гринько. – Текст : непосредственный // Тихоокеанский медицинский конгресс : Материалы XIV Тихоокеанского мед. конгр. с межд. уч., Владивосток, 20–22 сентября 2017 года. – Владивосток : Медицина ДВ, 2017. – С. 36.

60. Грозная, Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт / Н. С. Грозная. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 89–105.

61. Губанова, М. И. Формирование профессиональной компетентности педагогов для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями в процессе повышения квалификации / М. И. Губанова, Н. А. Максимова. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3(60). – С. 207-212.

62. Гуляева, М. А. Модель формирования методической культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования /

М. А. Гуляева. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 129–134.

63. Давыденко, Т. М. Рефлексивная научно-образовательная среда вуза: методологические проблемы / Т. М. Давыденко, И. А. Шумакова. – Текст : непосредственный // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2009. – № 10(65). – С. 19-24.

64. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2006. – 222 с. – Текст : непосредственный.

65. Дакарские рамки действий. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_rus (дата обращения: 12.10.2022). – Текст : электронный.

66. Декларация ООН о правах инвалидов. – URL : https://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2560820/ (дата обращения 17.02.2022). – Текст : электронный.

67. Деменина, Л. В. Теоретические и практические аспекты становления инклюзивного образования в России / Л. В. Деменина. – Текст : непосредственный // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики : коллективная монография. – Уфа : Аэтерна, 2015. – С. 95–107.

68. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Дергач. – Москва : МПСИ, 2004. – 752 с. – Текст : непосредственный.

69. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 374 с. – Текст : непосредственный.

70. Дрещинский, В. А. Методология научных исследований : учебное пособие для вузов / В. А. Дрещинский. – Москва : Юрайт, 2022. – 274 с. – Текст : непосредственный.

71. Дроздова, И. А. Учет особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в высшей школе / И. А. Дроздова, О. А. Козырева. – Текст : непосредственный. // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2017. – № 1. – С. 113-114.

72. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – Москва : Лабиринт, 1999. – 186 с. – Текст : непосредственный.

73. Ефимова, Е. М. Личностно-деятельностный подход как методологическая основа процесса формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования / Е. М. Ефимова. – Текст : непосредственный // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2018. – № 3(17). – С. 17-19.

74. Жаворонков, Р. Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Zhavoronkov.shtml (дата обращения: 08.01.2021). – Текст : электронный.

75. Жадан, С. С. Стратегия учительского роста как механизм профессионального развития педагога / С. С. Жадан. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение в современном культурно-образовательном пространстве начальной школы : сб. ст. по материалам XI всерос. с межд. уч. науч.-практ. конф., Пермь, 27 февраля 2020 года. – Пермь : ПГГПУ, 2020. – С. 456–460.

76. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2005. – 208 с. – Текст : непосредственный.

77. Захарова, Н. Л. Психологическое сопровождение детей в условиях инклюзивного образования: системный подход / Н. Л. Захарова. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2015. – № 1(73). – С. 98–100.

78. Зеер, Э. Ф. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию : цифровая компетентность, опыт исследования / Э. Ф. Зеер, Н. В. Ломовцева, В. С. Третьякова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 26–39.

79. Зеер, Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050501.65 - Профессиональное обучение (по отраслям), а также слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2010. – 174 с. – Текст : непосредственный.

80. Земцова, В. И. Система методической подготовки учителя: структура и содержание / В. И. Земцова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2002. – № 3. – С. 2–7.

81. Зимняя, И. А. Интегративный подход к оценке единой социальнопрофессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.

82. Зинченко, Т. С. Использование информационно-коммуникационных технологий в инклюзии / Т. С. Зинченко, В. Н. Таран. – Текст : непосредственный // Дистанционные образовательные технологии : материалы VII межд. науч.-практ. конф, Ялта, 20–22 сентября 2022 года. – Симферополь: Ариал, 2022. – С. 112–115.

83. Злотникова, Г. К. Инклюзивное образование: системный подход и проблемы / Г. К. Злотникова. – Текст : непосредственный // Аллея науки. – 2018. – Т. 2. – № 6(22). – С. 251–256.

84. Зникина, Л. С. Организационно-методическая культура педагога современного вуза в условиях полилингвальности образовательного пространства / Л. С. Зникина, Д. В. Седых. – Текст : непосредственный //

Теоретические и прикладные вопросы лингвообразования : сб. научн. ст. – Кемерово : КГТУ им. Т. Ф. Горбачева, 2020. – С. 28–32.

85. Ильин, А. С. Исследование готовности учителя к работе в условиях инклюзии / А. С. Ильин. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 3(47). – С. 84–89.

86. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – Текст : непосредственный. – Москва : Знание, 1972. – 72 с.

87. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – Москва : Педагогика, 1991. – 238 с. – Текст : непосредственный.

88. Индикаторы образования : 2022 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др. – Москва : НИУ ВШЭ, 2022. – 532 с. – Текст : непосредственный.

89. Казакова, Л. А. Методологические основания исследования инклюзивного образования / Л. А. Казакова. – Текст : непосредственный // Вестник Орловского государственного университета. Серия : Новые гуманитарные исследования. – 2012. – № 7(27). – С. 115–118.

90. Казарьянц, К. Э. Личностно-деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-deyatelnostnyy-podhod-kak-vazhnoe-uslovie-effektivnosti-protsessa-obucheniya (дата обращения: 05.11.2022). – Текст : электронный.

91. Калачикова, О. Н. Организация повышения квалификации педагогов: условия использования потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования / О. Н. Калачикова. – Текст : непосредственный // Взаимодействие вузов и школ для становления открытого образовательного пространства : потенциал, проблемы, задачи управления. – Томск : ТГУ, 2013. – С. 184–194.

92. Кандаурова, А. В. Персонифицированная образовательная стратегия как механизм непрерывного профессионального развития педагога / А. В. Кандаурова, Н. Г. Милованова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 3(39). – С. 74–81.

93. Кантор, В. З. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 3. – С. 156–182.

94. Карабаева, С. И. Тьюторское сопровождение развития профессиональной компетентности педагога в условиях непрерывного образования / С. И. Карабаева, Н. А. Березова. – Ульяновск : УГПУ им. И. Н. Ульянова, 2019. – 80 с. – Текст : непосредственный.

95. Карпова О. Л. Развитие коммуникативной компетенции бакалавров физической культуры на основе интегративно-развивающего подхода / О. Л. Карпова, А. Я. Найн. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 370-374.

96. Карынбаева, О. В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях : дисс ... канд. пед. наук / О. В. Карынбаева. – Приамурский гос. ун-т им. Шолом – Алейхема», Тольятти, 2015. – 214 с. – Текст : непосредственный.

97. Каштанова, С. Н. Дефектологические знания как основа расширения профессиональных компетенций сотрудников вуза / С. Н. Каштанова. – Текст : непосредственный // Высшее образование для инвалидов : вызовы времени, перспективы решений: сб. ст. по материалам всеросс. науч.-практ. конф. – Н. Новгород : Мининский университет, 2017. – С. 80–85.

98. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография / Е. В Кетриш. – Екатеринбург : РГППУ, 2018. – 120 с. – Текст : непосредственный.

99. Климова, Т. Е. Педагогическая диагностика : Учебное пособие / Т. Е. Климова. – Магнитогорск : МаГУ, 2002. – 123 с. – Текст : непосредственный.

100. Ковалев, Е. В. «Инклюзия» и «интеграция» : один в поле не воин / Е. В. Ковалев, М. С. Староверова – Текст : непосредственный // Директор школы. – 2010. – № 9. – С. 46–52.

101. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с. – Текст : непосредственный.

102. Кожанова, Н. С. Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. С. Кожанова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. – 2021. – № 2(54). – С. 92–101.

103. Кожевникова, Э. П. Развитие социально-психологической и конфликтологической компетентности педагога : Учебно-методическое пособие / Э. П. Кожевникова. – Тобольск : Принт-Экспресс, 2019. – 95 с. – Текст : непосредственный.

104. Козырева, О. А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии в педагогическом университете / О. А. Козырева. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1(164). – С. 75–85.

105. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально – педагогическая проблема / О. А. Козырева. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2014. – №1. – С. 112–115.

106. Коканов, Н. А. Развитие психологической готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования /

Н. А. Коканов. – Текст : непосредственный // ЕВРАЗИЯ-2022: социально-гуманитарное пространство в эпоху глобализации и цифровизации. Т. III. Образование и психологическое развитие человека в эпоху глобализации и цифровизации: материалы межд. научн. культ.-обр. форума, Челябинск, 6–8 апреля 2022 г. – Челябинск : ЮУрГУ, 2022. – С. 92–95.

107. Колышкина, С. С. О некоторых аспектах высшего образования людей с ограниченными возможностями на примере Японии / С. С. Колышкина. – Текст : непосредственный // Философия образования. – 2014. – № 3. – С 237–248.

108. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – Москва : Юрайт, 2023. – 440 с. – Текст : непосредственный.

109. Компетентностная модель современного педагога : учебно-методическое пособие для преподавателей вузов, учреждений постдипломного образования, реализующих профессиональные образовательные программы подготовки и повышения квалификации педагогов / А. П. Тряпицына, Н. Ф. Радионова, Е. С. Заир-Бек [и др.]. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2009. – 158 с. – Текст : непосредственный.

110. Конаржевский, Ю. А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия : Учеб. пособие по спецкурсу / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ, 1980. – 93 с. – Текст : непосредственный.

111. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. – URL : https://base.garant.ru/2540455/ (дата обращения 17.02.2022). – Текст : электронный.

112. Конвенция о защите прав человека и основных свобод. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_29160/ (дата обращения 17.02.2022). – Текст : электронный.

113. Конвенция СНГ о правах и основных свободах человека. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6966/ (дата обращения 17.02.2022). – Текст : электронный.

114. Конева, Е. В. Актуальность и возможность инклюзивного обучения в вузе / Е. В. Конева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования : Материалы XIII науч.-метод. конф. с межд. уч., Ярославль, 22–23 марта 2018 года. – Ярославль : ЯГУ им. П. Г. Демидова, 2018. – С. 590–592.

115. Коновалова, М. Д. Организация образовательного процесса в вузе с учетом особенностей психофизического развития студентов с инвалидностью / М. Д. Коновалова, Ю. В. Селиванова. – Текст : непосредственный // Конфликты в современном мире : международное, государственное и межличностное измерение : Материалы V межд. науч. конф., Саратов, 08 апреля 2016 года. – Саратов : Перо, 2016. – С. 747–752.

116. Котлярова, И. О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние / И. О. Котлярова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11. – № 1. – С. 6–20.

117. Краснопевцева, Т. Ф. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования / Т. Ф. Краснопевцева, И. Ф. Фильченкова, И. В. Винокурова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 1(30). – С. 5.

118. Кричевец, А. Н. Основы статистики для психологов / А. Н. Кричевец, А. А. Корнеев, Е. И. Рассказова. – Москва : Акрополь, 2019. – 286 с. – Текст : непосредственный.

119. Кузьменко, Н. И. Современные подходы к инклюзивному образованию / Н. И. Кузьменко. – Текст : непосредственный // Актуальные

проблемы современной науки, техники и образования. – 2017. – Т. 2. – С. 246–248.

120. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дисс ... канд. пед. наук / О. С. Кузьмина ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2015. – 319 с. – Текст : непосредственный.

121. Кузьминов, Я. И. Университеты в России : как это работает / Я. И. Кузьминов, М. М. Юдкевич. – Москва : ВШЭ, 2021. – 616 с. – Текст : непосредственный.

122. Курилюк, Ю. Е. Организация учебного процесса в вузе для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы (на примере финансового университета) / Ю. Е. Курилюк. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2020. – № 3. – С. 332–338.

123. Куртева, О. В. Виртуальная образовательная среда в повышении качества образования в высшей школе: обзор онлайн-сервисов / О. В. Куртева. – Текст : непосредственный // Ученые записки ИУО РАО. – 2018. – № 3(67). – С. 92-95.

124. Кыверялг, А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике / Кыверялг А. А. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с. – Текст : непосредственный.

125. Кязимов, К. Г. Инновационная образовательная среда вуза как условие подготовки квалифицированных кадров / К. Г. Кязимов. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – Т. 7. – № 2. – С. 976–984.

126. Лапшова, А. В. Личностно-деятельностный подход к профессиональной подготовке студентов вуза / А. В. Лапшова, М. Н. Булаева, М. Н. Уракова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70. – С. 214–216.

127. Лебедев, С. А. Методология научного познания : учебное пособие для вузов / С. А. Лебедев. – Москва : Юрайт, 2022. – 153 с. – Текст : непосредственный.

128. Лебедева, Ю. В. Проблемы внедрения инновационных технологий в образовательный процесс вуза / Ю. В. Лебедева. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 2(17). – С. 146–158.

129. Левшунова, Ж. А. Инклюзивное образование : учеб. пособие / Ж. А. Левшунова, Н. В. Басалаева, Т. В. Казакова. – Красноярск : СФУ, 2017. – 114 с. – Текст : непосредственный.

130. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 130 с. – Текст : непосредственный.

131. Лепнева, О. А. Образовательные технологии в повышении квалификации педагогов как средство их мотивации к саморазвитию / О. А. Лепнева, Е. А. Тимошко. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3(28). – С. 111–119.

132. Лешер, О. В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов / О. В. Лешер, Л. В. Деменина. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1 (1). – С. 1021.

133. Лобанова, Е. Е. Готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования как фактор развития вуза / Е. Е. Лобанова, О. Л. Назарова, Г. В. Тугулева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2(51). – С. 32–42.

134. Лобанова, Е. Е. Инклюзивное образование в высшей школе: исторический аспект / Е. Е. Лобанова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные и прикладные исследования молодых учёных : сб.

материалов V межд. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных, 04–05 февраля 2021 года. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, 2021. – С. 451–454.

135. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии : избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. – Москва : МПСУ, 2011. – 423 с. – Текст : непосредственный.

136. Луговая, О. М. Проблема формирования готовности педагогов к деятельности в условиях образовательной инклюзии / О. М. Луговая. – Текст : непосредственный // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 3(90). – С. 197–202.

137. Лундгрен, П. Структура подготовки учителей в Германии / П. Лундгрен. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 2. – С. 36–38.

138. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 557 с. – Текст : непосредственный.

139. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 592 с. – Текст : непосредственный.

140. Мальцева, Т. Е. Высшее инклюзивное образование как новая ступень в общей системе высшего образования / Т. Е. Мальцева, А. Л. Бойко. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2017. – № 3. – С. 32–38.

141. Марголис, А. А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации / А. А. Марголис, В. В. Рубцов, О. А. Серебрянникова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 10–17.

142. Масалова, Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов / Ю. А. Масалова. – Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25. – № 3. – С. 33–44.

143. Матанцева, Т. Н. Практики инклюзивного образования в высшей школе / Т. Н. Матанцева. – Киров : ВятГУ. – 2017. – 249 с. – Текст : непосредственный.

144. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5429/ (дата обращения 17.02.2022). – Текст : электронный.

145. Мельникова, Е. П. Опыт обучения слепых и слабовидящих иностранному (английскому) языку с применением инновационной методики / Е. П. Мельникова, Т. Ф. Орехова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 88–93.

146. Митяева, А. М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели / А. М. Митяева. – Москва : Педагогика : Научно-теоретический журнал, 2008. – № 8. – С. 57. – Текст : непосредственный.

147. Мокий, М. С. Методология научных исследований : учебник для вузов / М. С. Мокий, А. Л. Никифоров, В. С. Мокий. – Москва : Юрайт, 2022. – 254 с. – Текст : непосредственный.

148. Молчанова, С. В. Применение личностно-деятельностного подхода в работе со слушателями системы повышения квалификации / С. В. Молчанова. – Текст : непосредственный // Подготовка кадров технологического профиля в условиях реиндустриализации экономики региона : сб. ст. всерос. науч.-практ. конф., Новосибирск, 19–21 апреля 2017 года. – Новосибирск: НГПУ, 2017. – С. 205–207.

149. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания : Учеб. для студентов вузов / А. В. Мудрик. – Москва : Пед. о-во России, 2001. – 319 с. – Текст : непосредственный.

150. Муллер, О. Ю. Организационно-педагогические условия повышения квалификации педагогов для реализации инклюзивного образования / О. Ю. Муллер. – Текст : непосредственный // Актуальные

вопросы инклюзивного образования студентов с инвалидностью и ОВЗ : материалы всеросс. науч.-практ. семинара, Череповец, 05 декабря 2017 года. – Череповец: ЧГУ, 2017. – С. 56–60.

151. Муллер, О. Ю. Педагогические условия развития методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования / О. Ю. Муллер. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2019. – Т. 11. – № 2 (44). – С. 93–99.

152. Мусева, Т. Н. Особенности организации образовательных технологий школы и вуза при инклюзивном образовании в целях повышения качества подготовки специалистов / Т. Н. Мусева, Т. И. Брюханова. – Текст : непосредственный // Современное образование : повышение профессиональной компетентности преподавателей вуза – гарантия обеспечения качества образования : Материалы межд. науч.-метод. конф., Томск, 01–02 февраля 2018 года. – Томск : ТУСУР, 2018. – С. 287–288.

153. Мусийчук, М. В. Методология психолого-педагогических исследований в образовании / М. В. Мусийчук. – Магнитогорск : МГТУ им. Г.И. Носова, 2016. – Текст : электронный.

154. Назарова, О. Л. Инклюзивное образование в России и за рубежом : историографический обзор / О. Л. Назарова, Е. Е. Лобанова. – Текст : непосредственный // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2020. – № 4 (42). – С. 130–133.

155. Назарова, О. Л. Проблемы и тенденции развития высшего образования в России / О. Л. Назарова. – Текст : непосредственный // Мировоззренческие основания культуры современной России : сб. материалов VII межд. науч. конф., 20–21 мая 2016 года. – Магнитогорск : МГТУ им. Г.И. Носова, 2016. – С. 207–211.

156. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–50.

157. Невзоров, Б. П. Пути совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования / Б. П. Невзоров, Т. Б. Невзоров, А. С. Семченко, А. Г. Фомин. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – Т. 4. – № 1(13). – С. 26–37.

158. Немов, Р. С. Психология. Общие основы психологии : учеб. для вузов / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 688 с. – Текст : непосредственный.

159. Неретина, Т. Г. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России / Т. Г. Неретина, Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова. – Текст : непосредственный // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – Т. 2. – № 2. – С. 14–23.

160. Никитина, Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дис. ... д-ра. пед. наук / Е. Ю. Никитина ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2001. – 427 с. – Текст : непосредственный.

161. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1999. – 877 с. – Текст : непосредственный.

162. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : СИТЕГ, 2007. – 668 с. – Текст : непосредственный.

163. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – Текст : непосредственный.

164. Образцов, П. И. Методология педагогического исследования : учебное пособие для вузов / П. И. Образцов. – Москва : Юрайт, 2022. – 156 с. – Текст : непосредственный.

165. Осипова, О. С. Инклюзивное образование в вузах России / О. С. Осипова, Т. М. Забродина. – Текст : непосредственный // Территория инноваций. – 2019. – № 2 (30). – С. 141–143.

166. Оськина, М. Н. Формирование готовности к методической деятельности преподавателей технических вузов в системе повышения квалификации : на примере учреждений ВПО железнодорожного транспорта : автореферат дис. ... канд. пед. наук / М. Н. Оськина ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 26 с. – Текст : непосредственный.

167. Павлова, Л. Н. Профессиональная коммуникативная компетентность профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного образования в вузе / Л. Н. Павлова. – Текст : непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 25-й межд. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 07–08 апреля 2020 года. – Екатеринбург : РГППУ, 2020. – С. 288–292.

168. Пак, Л. Г. Педагогические возможности образовательной организации в социализации студента / Л. Г. Пак. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2017. – № 1 (21). – С. 209–215.

169. Пак, Л. Г. Реализация деятельностного подхода в профессиональной подготовке студента вуза / Л. Г. Пак, Ю. П. Яблонских. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. – С. 526.

170. Пак, М. С. Концепции интегративно-контекстного образования в средней и высшей школе / М. С. Пак. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 36 с. – Текст : непосредственный.

171. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – Москва : Просвещение, 1996. – 630 с. – Текст : непосредственный.

172. Покацкая, Е. И. Особенности организации инклюзивного образования в условиях вуза культуры / Е. И. Покацкая. – Текст : непосредственный // Опыт, проблемы и пути совершенствования качества подготовки специалистов в сфере культуры и искусства : Материалы XVII всерос. науч.-метод. конф., Улан-Удэ, 16–19 мая 2017 года. – Улан-Удэ :

Восточно-Сибирский государственный институт культуры, 2017. – С. 187-195.

173. Полутина, С. П. О системном подходе к развитию отечественного инклюзивного образования / С. П. Полутина. – Текст : непосредственный // Вестник ТИСБИ. – 2015. – № 1. – С. 83–91.

174. Пономарева, Г. Т. История и современность развития вуза инклюзивного образования / Г. Т. Пономарева. – Текст : непосредственный // Педагогика высшей школы. – 2018. – № 2 (12). – С. 1–3.

175. Пономарева, Л. Д. Лингводидактические кейсы в системе профессиональной подготовки учителя русского языка / Л. Д. Пономарева, Л. И. Савва, О. В. Гневэк, Д. С. Бужинская, Е. А. Губчевская. – URL : https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN421.pdf (дата обращения 05.10.2022). – Текст : электронный.

176. Попова, Г. В. Развитие : понятие сущность (теоретический аспект) / Г. В. Попова. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербурского университета МВД России. – 2009. – №4 (44). – С. 139–148.

177. Порш, Л. А. Профессиональное развитие педагога как механизм повышения качества образования / Л. А. Порш. – Текст : непосредственный // Создание отечественной новой школы в XX – начале XXI вв. : сохранение традиций и стратегии обновления : материалы V Забайкальских педагогических чтений, посвящённых 85-летию высшего педагогического образования в Забайкальском крае : в 2 частях, Чита, 27 марта 2018 года. – Чита: Институт развития образования Забайкальского края, 2018. – С. 64–67.

178. Пронина, Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла / Н. А. Пронина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 287–289.

179. Развитие субъектов учебной деятельности в контексте педагогического управления / Л. А. Шипилина [и др.]. – Омск : ОмГПУ, 2009. – 532 с. – Текст : непосредственный.

180. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – Москва : Вече. АСТ, 2000. – 591 с. – Текст : непосредственный.

181. Родина, Л. И. Готовность преподавателя вуза к организации инклюзивного образования / Л. И. Родина. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – Т. 25. – № 4. – С. 91–99.

182. Романов, Е. В. Оценка эффективности деятельности вузов : противоречия и парадоксы. Часть I / Е. В. Романов. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 9. – С. 9–48.

183. Российская Федерация. Законы. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 : [ред. от 01.07.2020]. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения 15.03.2020). – Текст : электронный.

184. Российская Федерация. Законы. О ратификации Конвенции о правах инвалидов от 03.05.2012 № 46-ФЗ : [посл. ред.]. – URL : https://base.garant.ru/70170066/ (дата обращения 15.03.2020). – Текст : электронный.

185. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации от 24.11.1995 № 181-ФЗ : [ред. от 02.12.2019]. – URL : https://base.garant.ru/10164504/ (дата обращения 13.01.2020). – Текст : электронный.

186. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ : [ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016]. – URL : https://base.garant.ru/77308190/ (дата обращения 23.01.2020). – Текст : электронный.

187. Российская Федерация. Законы. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации от 24.07.1998 № 124-ФЗ. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/ (дата обращения 23.01.2020). – Текст : электронный.

188. Российская Федерация. Методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации высшего образования (утв. Минобрнауки России 29.06.2015 N АК-1782/05). – URL : https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-ob-organizatsii-priema-invalidov-i/ (дата обращения 21.03.2022). – Текст : электронный.

189. Российская Федерация. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн). – URL : https://base.garant.ru/70680520/ (дата обращения 19.02.2022). – Текст : электронный.

190. Российская Федерация. Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» от 29.03.2019 № 363. – URL : https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72116666/ (дата обращения 17.02.2022). – Текст : электронный.

191. Российская Федерация. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» от 06.04.2021 г. № 245. – URL : https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402518156/ (дата обращения 21.03.2022). – Текст : электронный.

192. Российская Федерация. Приказ Минобрнауки России от 27.11.2015 №1383 (ред. от 15.12.2017) «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные образовательные программы высшего образования». – URL : https://lunn.ru/sites/default/files/media/sveden/inkl_obr/doc_RF/prikaz_min

isterstva_obrazovaniya_i_nauki_rf_ot_27_noyabrya_2015_g_n_1383_ob_utverzhd.pdf (дата обращения 21.03.2022). – Текст : электронный.

193. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Питер, 2012. – 705 с. – Текст : непосредственный/

194. Рудик, П. А. Психология : Учебник для институтов физической культуры / П. А. Рудик. – Москва : ФиС, 1976. – 240 с. – Текст : непосредственный.

195. Сабельникова, С. И. Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова. – Текст : непосредственный // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42–54.

196. Савва, Л. И. Межличностное познание учителя в системе его профессиональной подготовки / Л. И. Савва. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – 246 с. – Текст : непосредственный.

197. Садовникова, Н. О. Основные принципы адресной подготовки педагогов инклюзивного профессионального образования / Н. О. Садовникова, Н. А. Сеногноева, Д. К. Юсупов/ – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 1. – С. 67–72.

198. Сайгушев, Н. Я. Инновационные образовательные технологии как средство оптимизации профессиональной подготовки будущего специалиста / Н. Я. Сайгушев, П. Ю. Романов, О. А. Веденеева [и др.]. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 241–245.

199. Сайгушев, Н. Я. К вопросу о функциях педагогической деятельности / Н. Я. Сайгушев, О. А. Веденеева, А. С. Валеев. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–4. – С. 196–199.

200. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. – URL :

https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения: 14.01.2022).

201. Сахнова, И. А. Развитие психолого-педагогических компетенций преподавателей в системе инклюзивного образования : дис. …канд. пед. наук / И. А. Сахнова ; Казанский инновационный ун-т им. В. Г. Тимирясова. – Казань, 2021. – 163 с. – Текст : непосредственный.

202. Селетков, С. Г. Методология диссертационного исследования : учебник для вузов / С. Г. Селетков. – Москва : Юрайт, 2022. – 281 с. – Текст : непосредственный.

203. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование : поиск новой парадигмы / В. В. Сериков. – Москва, 1998. – 182 с. – Текст : непосредственный.

204. Сериков, Г. Н. Элементы теории системного управления образованием / Г. Н. Сериков. – 1994. – 167 с. – Текст : непосредственный

205. Сериков, Г. Н. Факторы педагогического влияния на качество самоопределения обучающихся / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков, К. С. Буров. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2017. – Т. 9. – № 3. – С. 22–36.

206. Симаева, И. Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк. – Текст : непосредственный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 5. – С. 31–39.

207. Синявская, А. А. Инклюзивная культура педагога / А. А. Синявская. – Текст : непосредственный // Культурологический подход в формировании общепрофессиональных компетенций студентов : сб. науч. тр. – Тольятти, 2017. – С. 72–78.

208. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1986. – 150 с. – Текст : непосредственный.

209. Сластенин, В. А. Педагогика : учебник / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2012. – 608 с. – Текст : непосредственный.

210. Сластенин, В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва : Магистр, 1997. – 221 с. – Текст : непосредственный.

211. Смирнова, В. Р. Классификация подходов к изучению самоопределения личности в контексте гуманитарных наук / В. Р. Смирнова, Л. И. Савва, Е. А. Гасаненко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 283-287.

212. Создание инклюзивной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования: методические рекомендации / под ред. Е. Н. Кутеповой, Е. В. Самсоновой. – Москва : МГППУ, 2021. – 82 с. – Текст : непосредственный.

213. Соколова, Н. А. Формирование конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов : монография / Н. А. Соколова, А. К. Бисембаева. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 186 с. – Текст: непосредственный.

214. Соловова, Н. В. Направления методической работы преподавателя ВУЗа : учеб. пособие / Н. В. Соловова. – Самара : Универс групп, 2008. – 98 с. – Текст : непосредственный.

215. Социализация студентов в профессиональном образовании / Л. И. Савва, А. Л. Солдатченко, Е. Б. Плотникова [и др.]. – Москва : Академия Естествознания, 2012. – 300 с. – Текст : непосредственный.

216. Спиридонова, Е. А. Исследование готовности будущих учителей технологии к работе в инклюзивной образовательной среде / Е. А. Спиридонова. – Текст : непосредственный // Гуманизация образовательного пространства : сб. науч. ст. по материалам межд. форума, Саратов, 27–28 февраля 2020 года. – Саратов: СНИГУ имени Н. Г. Чернышевского, 2020. – С. 304–311.

217. Староверова, Н. А. Андрагогические основы профессионального образования / Н. А. Староверова. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 24. – С. 299–302.

218. Степанов, В. В. Мотивационная готовность педагога к инновации как система мотивов релевантных самой профессиональной деятельности / В. В. Степанов. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 22. – С. 94–107.

219. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва : Политиздат, 1982. – 270 с. – Текст : непосредственный.

220. Сыско, Н. Н. Проектирование профессионально-педагогического профиля преподавателя учреждения профессионального (профессионально-технического) образования / Н. Н. Сыско. – Текст : непосредственный // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2019. – № 1. – С. 117–123.

221. Сысоев, П. В. Обучение по индивидуальным образовательным траекториям / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. – 2013. – № 2(16). – С. 13–24.

222. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогики : Стратегемы развития педагогической теории и практики / Н. М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1996. – 71 с. – Текст : непосредственный.

223. Татарникова, Н. С. Основные пути индивидуализации высшего профессионального образования : Монография / Н. С. Татарникова. – Нижний Новгород : ВГИПУ, 2009. – 142 с. – Текст : непосредственный.

224. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 20.

225. Тимохина, Т. В. Профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями : дисс ... док. пед.

наук / Т. В. Тимохина ; Московский пед. гос. ун-т. – Москва, 2018. – 411 с. – Текст : непосредственный.

226. Третьяков, П. И. Управление ресурсами в образовательной организации по результатам деятельности / П. И. Третьяков. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 18-27.

227. Удрас, А. Э. Системно-ресурсный подход в организации иклюзивного обучения / А. Э. Удрас. – Текст : непосредственный // Бизнес и образование в условиях цифровой экономики : Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с межд. уч., Грозный, 21 октября 2020 года. – Грозный: ЧГПУ, 2020. – С. 340–347.

228. Ушакова, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция / Д. Н. Ушаков. – Москва : Дом Славянской книги, 2008. – 959 с. – Текст : непосредственный.

229. Ушинский, К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский. – Санкт-Петербург : тип. Н.А. Лебедева, 1890. – 32 с. – Текст : непосредственный.

230. Файн, Т. А. Передовой педагогический опыт в повышении квалификации педагогических работников / Т. А. Файн. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1(22). – С. 104–112.

231. Фалевич, Е. Ю. Инклюзивный подход в образовании учащихся-инвалидов в учреждениях среднего специального образования / Е. Ю. Фалевич, Т. С. Капелевич. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование. – 2016. – № 4(26). – С. 18–24.

232. Федеральная служба государственной статистики. – URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964 (дата обращения: 15.10.2021). – Текст : электронный.

233. Федеральный реестр инвалидов. – URL: https://sfri.ru/analitika/chislennost (дата обращения: 18.05.2021). – Текст : электронный.

234. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – URL : https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/5 (дата обращения: 15.10.2021). – Текст : электронный.

235. Федотенко, И. Л. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в инклюзивной среде в контексте компетентностного подхода / И. Л. Федотенко. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование : практика, исследования, методология : сб. материалов II межд. научн.-практ. конфер. – Москва : Буки Веди, 2013. – С. 617–621.

236. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Республика, 2001. – 719 с. – Текст : непосредственный.

237. Фомина, М. В. Исследование готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивной образовательной практики с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья по слуху / М. В. Фомина. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2(35). – С. 17–23.

238. Хачев, М. М. Компетентность педагога как резерв повышения эффективности образования в КБГАУ / М. М. Хачев, С. А. Теммоева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 136.

239. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов : генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с. – Текст : непосредственный.

240. Хитрюк, В. В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов / В. В. Хитрюк, И. Н. Симаева. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1(28). – С. 104–108.

241. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дисс ... док. пед. наук / В. В. Хитрюк ; Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта. – Калининград, 2015. – 390 с. – Текст : непосредственный.

242. Черкасова, С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования / С. А. Черкасова. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование : методология, практика, технология : материалы межд. науч.-практ. конф. – Москва, 2011. – С. 223–225.

243. Швед, М. В. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / М. В. Швед. – Текст : непосредственный // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXI рег. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 11–12 февраля 2016 года. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. – С. 253–254.

244. Шевлякова, С. А. Особенности организации инклюзивного образования в вузе в период перехода на реализацию ОПОП ФГОС ВО № 3++ / С. А. Шевлякова. – Текст : непосредственный // Учебно-методическая деятельность вуза в изменяющихся условиях реализации образовательных программ : сб. науч.-метод. ст., Тверь, 24–26 апреля 2018 года. – Тверь : ТГСА, 2018. – С. 244–248.

245. Шиндряев, С. О. Применение системно-деятельностного подхода при реализации взаимодействия педагогов и родителей в условиях инклюзивного образования / С. О. Шиндряев. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1-8. – С. 137–139.

246. Шипилина, Л. А. Теоретические и технологические основы подготовки менеджеров образования в педагогическом университете : автореф. дисс. … д-ра пед. наук / Л. А. Шипилина ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 1999. – 42 с. – Текст : непосредственный.

247. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дисс ... канд. пед. наук / Ю. В. Шумиловская ; Шуйс. гос. пед. ун-т. – Шуя, 2011. – 175 с. – Текст : непосредственный.

248. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление : идеология, методология, технология : курс лекций / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Студия Артемия Лебедева, 2014. – 468 с. – Текст : непосредственный.

249. Щетинина, Н. П. Развитие высшего педагогического образования за рубежом и в России / Н. П. Щетинина. – Текст : непосредственный // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. – 2015. – № 12 (79). – С. 41.

250. Щупленков, Н. О. Особенности внедрения инклюзии в российскую систему образования / Н. О. Щупленков, О. В. Щупленков. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современного образования : опыт и инновации : Материалы всерос. науч.-практ. конф., Ульяновск, 21–22 декабря 2021 года. – Ульяновск: Зебра, 2021. – С. 372–377.

251. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 554 с. – Текст : непосредственный.

252. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с. – Текст : непосредственный.

253. Юнг, К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – Москва : АСТ –ЛДТ, 1988. – 317 с. – Текст : непосредственный.

254. Юрьева, М. Н. Проблемы инклюзии в современном образовательном пространстве вузов культуры и искусств / М. Н. Юрьева. – Текст : непосредственный // Социально-культурная деятельность : векторы исследовательских и практических перспектив : материалы межд. науч-практ. конф., Казань, 20–21 мая 2022 года. – Казань : ГКИК, 2022. – С. 502–507.

255. Ядов, В. А. Социологическое исследование : методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара : Самар. ун-т, 1995. – 328 с. – Текст : непосредственный.

256. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование : содержание и представление результатов / Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. – Челябинск : РБИУ, 2010. – 317 с. – Текст : непосредственный.

257. Яковлев, И. П. ВУЗ, предприятие, НИИ : пути интеграции / И. П. Яковлев, В. А. Глухих. – Ленинград : Знание РСФСР, 1989. – 16 с. – Текст : непосредственный.

258. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем : монография / Н. О. Яковлева. – Челябинск : Челябинский гуманитарный институт, 2008. – 279 с. – Текст : непосредственный.

259. Ясвин, В. А. Оценка студентами университетской среды на основе метода векторного моделирования / В. А. Ясвин. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 33-37.

260. Amundsen, D. Indigenous and older adult higher education students : Challenging systemic and linear transitions for inclusion / D. Amundsen. – Текст : непосредственный // International Journal of Educational Research Open. – 2022. – Vol. 3. – P. 100148.

261. Barr, H. Interprofessional education Guidelines 2017 / H. Barr, J. Ford, R. Grey. – Текст : непосредственный // Centre for the Fdvancement of interprofessional education. – 2017. – P. 147–149.

262. Bisol, C. Teacher education for inclusion : Can a virtual learning object help? / C. Bisol, C. Valentini, K. Braun. – Текст : непосредственный // Computers & Education. – 2015. – Vol. 85. – P. 203–210.

263. Brandon, T. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / T. Brandon, J. Charlton. – Текст :

непосредственный // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15, – No. 1, – P. 165-178.

264. Corbet, J. Inclusive education and school culture / J. Corbet. – Текст : непосредственный // International Journal of Inclusive Educaition. – 1999. – Vol. 3. – No. 1. – P. 53–61.

265. Gilmanov, S. A. Personality progress and social adaptation facilitating physical activation model for disabled university students / S. A. Gilmanov, V. A. Mishchenko, E. A. Kukuev, V. A. Lobova. – Текст : непосредственный // Theory and Practice of Physical Culture. – 2021. – No. 4. – P. 53–55.

266. Gonzalez-Gil, F. Learning and Inclusive Education : The Challenge of Teachers' Training for Inclusion / F. Gonzalez-Gil, E. Martin-Pastor, N. Flores, C. Jenaro. – Текст : непосредственный // Procedia – Social and Behavioral Sciences. –2013. – Vol. 93. – P. 783–788.

267. Hurst, A. Equal Opportunities in Higher Education for students with disabilities: examples of best practices / A. Hurst, A. Tunan. – Faculty of Economics of the University of Ljubljana, 2007. – 56 p. – Текст : непосредственный.

268. Moberg, S Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education / S. Moberg, E. Muta, K. Korenaga, M. Kuorelahti, H. Savolainen. URL : https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800 (дата обращения 03.03.2022). – Текст : электронный.

269. Nilholm, C. Research about inclusive education in 2020–How can we improve our theories in order to change practice? / C. Nilholm. – Текст : непосредственный // European Journal of Special Needs Education. – 2021. – Vol. 36. – №. 3. – P. 358–370.

270. Paulo, C. For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective / C. Paulo. – Текст : непосредственный // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 191. – P. 1119–1123.

271. Racko, G. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships / G. Racko, E. Oborn, M. Barrett. – Текст : непосредственный // The International Journal of Human Resource Management. – 2017. – P. 1-22.

272. Riddell, S. Disabled Students in Higher Education : The Impact of Anti-Discrimination Legislation on Teaching, Learning and Assessment / S. Riddell, T. Tinklin, A. Wilson. – The ESRC seminar : Reconfiguring Sociology of Education, 2002. – 18 p. – Текст : непосредственный.

273. Rodriguez, C. Inclusion and Integration on Special Education / C. Rodriguez, N. Garro-Gil. – Текст : непосредственный // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 191. – P. 1323–1327.

274. Ryndak, D. L. Defining school inclusion for students with moderate to severedisabilities : What do experts say? / D. L. Ryndak. – Текст : непосредственный // Exceptionality. – 2000. – Vol. 8. – № 2. – P. 101–116.

275. Shemesh, Y. R. A survey of teachers perceptions of administrative support and their attitudes toward inclusion in New Jersey / Y. R. Shemesh. – New Brunswick, New Jersey. – 2009. – 123 p. – Текст : непосредственный.

276. Spandagou, I. Inclusive education is another country; developments, obstacles and resistance to inclusive education / I. Spandagou // International Journal of Inclusive Education. – 2021. – URL : https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965805 (дата обращения 03.03.2022). – Текст : электронный.

277. Spörer, N. Student’s perspective on inclusion: Relations of attitudes towards inclusive education and self-perceptions of peer relations / N. Spörer, J. Lenkeit, S. Bosse, A. Hartmann, A. Ehlert, M. Knigge. – Текст : непосредственный // International Journal of Educational Research. – 2020. Vol. 103. – P. 101641.

278. Tarantino, G. Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education : A systematic review and meta-analysis of teachers’ attitudes / G. Tarantino, K. Makopoulou, R. Neville. – Текст :

непосредственный // Educational Research Review. – 2022. – Vol. 36. – P. 100456.

279. Unger, M. The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion / M. Unger, W. Polt. – Текст : непосредственный // Foresight and STI Governance. – 2017. – Vol. 11. – № 2. – P. 10–26.

280. Voltz, D. L. What matters most in inclusive education : A practical guide for moving forward / D. L. Voltz. – Текст : непосредственный // Intervention in School and Clinic. – 2001. – Vol. 37. – № 1. – P. 23–30.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе

Приглашаем Вас принять участие в исследовании готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Ваши ответы позволят изучить готовность преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования, а также будут способствовать выработке эффективных решений в данной области.

Анкетирование по желанию может быть анонимным. Исследование проводится исключительно в научных целях. Его результаты будут использованы в обобщенном виде.

Заранее благодарны за помощь и Ваши ответы!

I. Общие сведения

1. Укажите, пожалуйста, Ваши ФИО (при желании анкета может остаться анонимной):_____

2. Преподавателем какого учреждения Вы являетесь? _____

3. Общий педагогический стаж работы

- Менее 3 лет
- 3-5 лет
- 5-10 лет
- 10-20 лет
- 20 и более лет

4. Выберите занимаемую должность в вузе

- Ассистент
- Преподаватель
- Старший преподаватель
- Доцент
- Профессор

5. Проходили ли Вы повышение квалификации для работы со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья?

- Да
- Нет

6. Имеете ли Вы опыт работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья?

- Да
- Нет

7. Дайте развернутый ответ на вопрос. Что Вы понимаете под «инклюзивным образованием»? _____

8. Выберите один вариант ответа. В чем заключается отличие понятий «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями здоровья»?

- Понятие «инвалид» более обширное и включает в себя лиц с ограниченными возможностями здоровья и с особыми образовательными потребностями
- Понятие «лицо с ОВЗ» – это термин, выражающий результат экспертной оценки состояния здоровья и жизнедеятельности человека. А «инвалид», не будучи признанным в установленном законом порядке лицом с ОВЗ, может иметь особые образовательные потребности.
- Понятие «инвалид» – это термин, выражающий результат экспертной оценки состояния здоровья и жизнедеятельности человека. А лицо с ОВЗ, не будучи признанным в установленном законом порядке инвалидом, может иметь особые образовательные потребности.
- Данные понятия по смыслу не отличаются

9. Дайте развернутый ответ на вопрос: существуют ли сложности в преподавании дисциплин лицам с ОВЗ в общей группе? Если да, то напишите какие_____

II. Технологическая готовность

1. Выберите один вариант ответа. Используете ли Вы образовательный портал, чтобы предложить студентам индивидуализированный процесс изучения дисциплины?

- Регулярно корректирую и совершенствую свой подход к обучению и учебные материалы, чтобы они максимально соответствовали индивидуальным возможностям студентов
- Учитываю индивидуальные потребности и особенности студентов при разработке учебных материалов
- В процессе образовательной деятельности применяю персональные рекомендации по использованию дополнительных цифровых ресурсов для обучения студентов
- Считаю, что все студенты должны выполнять одинаковые задания

2. Выберите один вариант ответа. Используете ли Вы образовательный портал для повышения активности студентов во время проведения учебных занятий?

- Студенты регулярно используют образовательный портал в учебном процессе
- Студенты только во время выполнения домашних заданий используют образовательный портал
- Студенты пользуются порталом только во время занятий, а задания приносят в письменном виде
- Активно вовлекаю студентов в учебный процесс, но не с помощью образовательного портала

3. Выберите один вариант ответа. Какие из перечисленных оборудований и средств предназначены для студентов с нарушением слуха?

- Портативный видеоувеличитель, специализированная клавиатура
- Звуковые маяки, интерактивные средства отображения, тактильные устройства
- Тактильные таблички и схемы с рельефным шрифтом, световые маяки
- Компьютерный роллер, тифлокомпьютер

4. Выберите один вариант ответа. Для работы со студентами каких нарушений может применяться компьютерный роллер и специализированная клавиатура?

- Студенты с нарушениями слуха
- Студенты с нарушениями зрения
- Студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата
- Студенты с соматическими нарушениями

5. Выберите один вариант ответа. О каком сурдотехническом средстве идет речь? «… - предназначено для улучшения восприятия звуков студентами с нарушениями слуха. Портативное, может выводить звук непосредственно на слуховой аппарат студента».

- Система свободного звукового поля
- Гарнитура с костной проводимостью
- Внутриушной усилитель слуха
- Тифлокомпьютер

III. Психолого-педагогическая готовность

1. Выберите один вариант ответа. Какой вид чувствительности необходимо использовать для привлечения и регуляции внимания глухих студентов?

- Тактильную
- Вибрационную
- Визуальную
- Интероцептивную

2. Студентам с каким видом нарушений здоровья можно рекомендовать на семинарах, а также на этапах промежуточной и итоговой аттестации выбор письменного выполнения задания или подготовку задания с последующим озвучивания текста ассистентом?

- С нарушением слуха
- С нарушением речи
- С нарушением зрения
- С нарушением опорно-двигательного аппарата

3. Выберите один вариант ответа. Беседы, проводимые преподавателем со студентами в рамках инклюзии должны иметь следующую цель:

- Обращать внимание на то, что все люди разные и формировать уважительное отношение друг к другу
- Обращать внимание студентов на то, что у определенного студента есть проблемы и его надо опекать и жалеть
- Не следует обращать внимание на студентов с нарушениями в здоровье
- Все студенты должны помогать студентам с ОВЗ в выполнении домашних/контрольных работ

4. Выберите один вариант ответа. Что НЕ относится к основным целям психолого-педагогического сопровождения студента с ОВЗ в вузе?

- Обеспечение условий развития личности студентов из числа лиц с ОВЗ, качества их профессиональной подготовки и дальнейшей конкурентоспособности на рынке труда
- Создание педагогических, психологических и социальных условий для развития обучающихся ОВЗ и их успешного обучения в вузе
- Формирование устойчивости мотивации познания и профессионального обучения в вузе
- Проведение медицинских мероприятий с целью сохранения, улучшения здоровья студентов с ОВЗ, повышения адаптационного потенциала.

5. Выберите один вариант ответа. Как правильно выстроить общение со студентом с нарушением слуха в сопровождении переводчика жестового языка?

- Следует обращаться непосредственно к студенту с нарушением слуха
- Следует обращаться непосредственно к переводчику жестового языка
- Следует общаться письменно
- Все варианты допустимы

IV. Мотивационно-ценностная готовность

1. Выберите один вариант ответа. Какой вид мотивации Вам для Вас первостепенен при работе со студентами с ОВЗ?

- Общественное признание
- Денежное вознаграждение
- Интересный проект
- Внимание и хорошие отношения в коллективе и с руководителем

2. Выберите один вариант ответа. Готовы ли Вы работать с группами, в которых обучаются студенты с ОВЗ, если будет дополнительная оплата?

- Согласен работать с дополнительной оплатой
- Согласен работать и без оплаты

- Не готов работать даже за дополнительную оплату
- Другое_____

3. Выберите один вариант ответа. Если бы работа в инклюзивных группах студентов заносилась в портфолио и учитывалась при избрании, Вас бы это простимулировало к работе с такими студентами?

- Да
- Нет
- Не имеет значения

4. Выберите один вариант ответа. Какой вид помощи из перечисленных замотивировал бы Вас больше всего на работу с особой категорией студентов?

- Консультации специалистов
- Методическая помощь
- Поддержка со стороны руководства вуза
- Помощь тьютора
- Другое_____

5. Выберите один вариант ответа. По Вашему мнению, сможете ли Вы внести вклад в развитие инклюзивной образовательной среды вуза?

- Да
- Скорее да, чем нет
- Скорее нет, чем да
- Нет

V. Организационно-методическая готовность

1. Выберите один вариант ответа. Основные права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья отражены в:

- Конституции Российской Федерации
- Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»
- Федеральном законе «Об образовании лиц ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)»
- Федеральном законе «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»

2. Выберите один или несколько вариантов ответа. На что ориентируется студент с ОВЗ при заполнении заявления о создании специальных условий обучения?

- На индивидуальную программу реабилитации или абилитации
- На заключение психолого-медико-педагогической комиссии
- Условия определяются самим студентом в соответствии с его видом нарушения здоровья
- Условия определяются тьютором, закреплённым за студентом

3. Выберите один вариант ответа. Что Вы понимаете под адаптированной образовательной программой?

- Программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей
- Программа, учитывающая индивидуальные особенности студента
- Программа, в которой учебный материал дифференцирован по уровню сложности
- Программа индивидуального движения студента в ходе самообразования к «саморазвивающемуся» специалисту.

4. Должен ли вуз владеть информацией о видах нарушений здоровья студентов?

- Нет, т.к. специальные условия обучения создаются для всех студентов

- Да, так как без этого невозможно создать специальные условия обучения
- Да, так как от этого зависит норматив подушевого финансирования
- Нет, достаточно знать о факте наличия инвалидности

5. Выберите один вариант ответа. Какая из перечисленных ниже проблем студентов с ОВЗ НЕ относится к группе учебно-методических?

- Пробелы в знаниях, трудности в восприятии учебного материала в общепринятом виде; большие учебные нагрузки
- Не разработанность специализированного учебно-методического обеспечения
- Трудности в пространственной ориентации и в обеспечении доступности информации
- Пониженная работоспособность, повышенная утомляемость и истощаемость

VI. Медико-социальная готовность

1. Выберите один вариант ответа. Какова первая помощь при повышении содержания сахара в крови у студента с сахарным диабетом?

- Для начала следует измерить сахар, и в зависимости от его уровня, принять быстрые углеводы: сок, сахар, мед, глюкоза в таблетках или ампулах. Через 5-10 минут следует снова измерить сахар, если он не поднялся, то снова принять 10-15 г углеводов
- Проверьте пульс, зрачки, вслушайтесь в дыхание: если пульс не прощупывается и больной не дышит, приступайте к непрямому массажу сердца. Если есть пульс и больной дышит, то обеспечьте доступ воздуха, положите его на левый бок и следите за ним
- Уложить, повернуть голову на бок, обеспечить студенту свободное дыхание и убрать изо рта все предметы. После этого ввести инсулин
- Дать студенту стакан холодной воды, открыть окна для поступления свежего воздуха

2. Выберите один вариант ответа. Что НЕ нужно делать при приступе бронхиальной астмы у студента?

- Помочь больному присесть с опорой на спинку стула, ноги должны быть опущены вниз
- Открыть окно - обеспечить приток свежего воздуха и выветрить возможный аллерген
- Произвести ингаляцию, если у больного есть препарат
- Помочь студенту лечь на твердую поверхность, поднять ноги максимально вверх с опорой на стену и делать глубокий вдох/выдох

3. Выберите один вариант ответа. Выберите правильный порядок оказания первой помощи при эпилептическом припадке:

- Положить студента на спину; разжать зубы и вставить между ними какой-либо предмет, для предотвращения повреждения языка; дождаться окончания судорог
- Повернуть студента на бок и сесть верхом на плечи; прижать голову к полу и дождаться окончания судорог
- Убрать все посторонние предметы; открыть окно для поступления свежего воздуха; отойти на расстояние 1,5-2 метров; дождаться окончания судорог
- Положить студента на левый бок; разжать зубы и вставить между ними какой-либо предмет, для предотвращения повреждения языка; дождаться окончания судорог

4. Выберите один вариант ответа. Для студентов какой нозологии наиболее характерны астенические проявления, низкая работоспособность и продуктивность, невротичность?

- С нарушением зрения
- С нарушением слуха
- С нарушением опорно-двигательного аппарата
- С соматическими нарушениями

5. Выберите один вариант ответа. Характеристика какого понятия представлена ниже? Это комплекс мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных или утраченных функций организма и восстановление способности к выполнению определенных видов деятельности, в том числе профессионально-трудовой.

- Программа социально-психологического сопровождения
- Программа психолого-педагогического сопровождения
- Индивидуальная программа реабилитации или абилитации
- Программа социально-педагогического сопровождения

Приложение 2

Исследование готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования (анкета для студентов с ОВЗ)

Приглашаем Вас принять участие в исследовании готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования.

Ваши ответы позволят изучить готовность вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования, а также будут способствовать выработке эффективных решений в данной области. Анкетирование проводится анонимно. Исследование проводится исключительно в научных целях. Его результаты будут использованы в обобщенном виде. Заранее благодарны за помощь и Ваши ответы!

1. Выберите один вариант ответа. Удовлетворены ли Вы процессом обучения в вузе?

- Да, полностью
- Скорее да, чем нет
- Скорее нет, чем да
- Нет

2. Выберите один вариант ответа. Устраивает ли Вас материально-техническое оснащение вуза?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

3. Выберите один вариант ответа. Есть ли у Вас возможность использовать специальные технические средства и приспособления на занятиях в вузе?

- Да
- Нет

4. Выберите один вариант ответа. Каким образом организован процесс обучения?

- Инклюзивно, совместно с другими студентами
- По индивидуальному учебному плану
- С применением дистанционных образовательных технологий (Skype, ZooM и др.)
- Другое_____

5. Выберите один или несколько вариантов ответа. Какие специалисты работали (работают) с Вами при обучении в вузе?

- Педагог-психолог
- Социальный педагог
- Тифлопедагог
- Сурдопереводчик
- Тьютор
- Сопровождающий
- Другое_____

6. Выберите один вариант ответа. Как Вы считаете, создана ли в вузе доступная, безбарьерная среда (пандусы, маркировка дверей, ступеней и др.)?

- Да, полностью
- Скорее да, чем нет
- Скорее нет, чем да
- Нет

7. Выберите один вариант ответа. Как Вы считаете, преподаватели вуза готовы к обучению лиц с ОВЗ?

- Да, полностью
- Скорее да, чем нет
- Скорее нет, чем да
- Нет

8. Выберите один или несколько вариантов ответа. Как к Вам относятся преподаватели вуза?

- Уделяют особое внимание на занятиях
- Учитывают особые образовательные потребности
- Знают об особенностях лиц с ОВЗ
- Настороженно
- Негативно
- Другое_____

9. Выберите один вариант ответа. Требования к вам в ходе обучения отличаются чем-то от требований к другим студентам?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

10. Выберите один вариант ответа. Как у Вас складываются отношения с одногруппниками?

- Относятся лояльно (корректно, безоценочно)
- Оказывают посильную помощь
- Настороженно
- Негативно

11. Ваши предложения/пожелания по улучшению инклюзивной образовательной среды вуза (при наличии) _____

Приложение 3

Исследование готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования (анкета для студентов, не имеющих ОВЗ)

Приглашаем Вас принять участие в исследовании готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования.

Ваши ответы позволят изучить готовность вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования, а также будут способствовать выработке эффективных решений в данной области. Анкетирование проводится анонимно. Исследование проводится исключительно в научных целях. Его результаты будут использованы в обобщенном виде. Заранее благодарны за помощь и Ваши ответы!

1. Выберите один вариант ответа. Удовлетворены ли Вы процессом обучения в вузе?

- Да, полностью
- Скорее да, чем нет
- Скорее нет, чем да
- Нет

2. Выберите один вариант ответа. Как Вы считаете, Ваш вуз готов к обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (создана ли доступная, безбарьерная среда)?

- Да, полностью
- Скорее да, чем нет
- Скорее нет, чем да
- Нет

3. Выберите один вариант ответа. Как Вы считаете, преподаватели вуза готовы к обучению инвалидов и лиц с ОВЗ?

- Да, полностью
- Скорее да, чем нет
- Скорее нет, чем да
- Нет

4. Выберите один вариант ответа. Как Вы считаете, в ходе обучения требования преподавателей к студентам с и ОВЗ отличаются чем-то от требований к другим студентам?

- Да
- Нет

5. Выберите один вариант ответа. Согласны ли Вы обучаться в условиях инклюзивного образования (совместно со студентами с ОВЗ)?

- Да
- Нет

6. Выберите один вариант ответа. Как Вы относитесь к одногруппникам с ограниченными возможностями здоровья?

- Лояльно (корректно, безоценочно)
- Оказываю посильную помощь
- Настороженно
- Негативно

7. Выберите один вариант ответа. Согласны ли Вы с утверждением, что все обучающиеся должны иметь равные права, в том числе на обучение?

- Да
- Нет

8. Ваши предложения/пожелания по улучшению инклюзивной образовательной среды вуза (при наличии)

_____

Приложение 4

Таблица 17 – **Данные математической статистики ЭГ-1 до и после проведения опытно-экспериментальной работы**

№ исп. п/п	Баллы в ЭГ-1 до проведения эксперимента	Баллы в ЭГ-1 после проведения эксперимента	Отклонения	Квадраты отклонений
1	12	23	-11	121
2	16	22	-6	36
3	8	19	-11	121
4	24	26	-2	4
5	28	30	-2	4
6	6	15	-9	81
7	13	17	-4	16
8	38	42	-4	16
9	14	40	-26	676
10	11	20	-9	81
11	17	39	-22	484
12	10	37	-27	729
13	13	25	-12	144
14	15	44	-29	841
15	17	41	-24	576
16	12	39	-27	729
17	10	14	-4	16
18	9	23	-14	196
19	11	29	-18	324
20	5	12	-7	49
21	15	34	-19	361
22	16	22	-6	36
23	11	40	-29	841
24	13	17	-4	16
25	6	16	-10	100
26	29	38	-9	81
27	20	42	-22	484
28	22	40	-18	324
29	14	18	-4	16
30	8	24	-16	256
31	7	34	-27	729
32	12	13	-1	1
33	11	39	-28	784
34	17	17	0	0
35	6	41	-35	1225
36	14	21	-7	49
37	8	26	-18	324
38	12	19	-7	49
39	15	31	-16	256
40	18	35	-17	289
41	4	29	-25	625
42	11	40	-29	841
43	16	23	-7	49

№ исп. п/п	Баллы в ЭГ-1 до проведения эксперимента	Баллы в ЭГ-1 после проведения эксперимента	Отклонения	Квадраты отклонений
44	37	43	-6	36
45	8	44	-36	1296
46	13	38	-25	625
47	15	39	-24	576
48	17	42	-25	625
49	7	14	-7	49
50	30	36	-6	36
51	14	41	-27	729
52	10	43	-33	1089
53	8	38	-30	900
54	11	22	-11	121
55	16	40	-24	576
56	5	11	-6	36
57	13	39	-26	676
Суммы:	798	1706	-908	20350

$p \leq 0,05 = 2$, $t_{Эмп} = 11,8$, следовательно, полученное эмпирическое значение t находится в зоне значимости.

Таблица 18 – **Данные математической статистики ЭГ-2 до и после проведения опытно-экспериментальной работы**

№ исп. п/п	Баллы в ЭГ-2 до проведения эксперимента	Баллы в ЭГ-2 после проведения эксперимента	Отклонения	Квадраты отклонений
1	15	21	-6	36
2	8	16	-8	64
3	11	32	-21	441
4	42	44	-2	4
5	9	25	-16	256
6	19	28	-9	81
7	6	11	-5	25
8	14	32	-18	324
9	27	33	-6	36
10	38	41	-3	9
11	31	21	10	100
12	5	14	-9	81
13	17	28	-11	121
14	12	24	-12	144
15	10	29	-19	361
16	7	13	-6	36
17	13	23	-10	100
18	11	36	-25	625
19	9	18	-9	81
20	6	32	-26	676
21	10	20	-10	100
22	8	17	-9	81

№ исп. п/п	Баллы в ЭГ-2 до проведения эксперимента	Баллы в ЭГ-2 после проведения эксперимента	Отклонения	Квадраты отклонений
23	19	42	-23	529
24	22	37	-15	225
25	9	34	-25	625
26	14	39	-25	625
27	38	43	-5	25
28	15	41	-26	676
29	11	38	-27	729
30	18	39	-21	441
31	13	37	-24	576
32	5	28	-23	529
33	15	21	-6	36
34	11	26	-15	225
35	7	10	-3	9
36	29	41	-12	144
37	41	42	-1	1
38	9	20	-11	121
39	16	39	-23	529
40	10	37	-27	729
41	14	37	-23	529
42	6	9	-3	9
43	17	39	-22	484
44	13	34	-21	441
45	14	41	-27	729
46	10	43	-33	1089
47	8	24	-16	256
48	6	15	-9	81
49	11	37	-26	676
50	24	41	-17	289
51	17	39	-22	484
52	15	40	-25	625
53	11	37	-26	676
54	13	41	-28	784
55	10	38	-28	784
56	8	26	-18	324
57	27	41	-14	196
Суммы:	854	1754	-900	19012

$p \leq 0,05$ = 2, $t_{Эмп}$ = 12,9, следовательно, полученное эмпирическое значение t находится в зоне значимости.

Таблица 19 – **Данные математической статистики ЭГ-3 до и после проведения опытно-экспериментальной работы**

№ исп. п/п	Баллы в ЭГ-3 до проведения эксперимента	Баллы в ЭГ-3 после проведения эксперимента	Отклонения	Квадраты отклонений
1	12	35	-23	529
2	6	13	-7	49
3	17	38	-21	441
4	10	28	-18	324
5	13	24	-11	121
6	24	41	-17	289
7	8	15	-7	49
8	12	39	-27	729
9	9	23	-14	196
10	13	34	-21	441
11	10	19	-9	81
12	37	44	-7	49
13	5	11	-6	36
14	14	30	-16	256
15	16	43	-27	729
16	8	39	-31	961
17	11	37	-26	676
18	38	43	-5	25
19	13	26	-13	169
20	10	19	-9	81
21	15	27	-12	144
22	8	17	-9	81
23	5	15	-10	100
24	11	44	-33	1089
25	18	28	-10	100
26	12	31	-19	361
27	22	42	-20	400
28	16	39	-23	529
29	9	16	-7	49
30	12	29	-17	289
31	15	22	-7	49
32	13	30	-17	289
33	9	26	-17	289
34	15	35	-20	400
35	8	37	-29	841
36	38	42	-4	16
37	10	39	-29	841
38	11	40	-29	841
39	29	41	-12	144
40	14	39	-25	625
41	16	38	-22	484
42	7	16	-9	81
43	15	38	-23	529
44	9	32	-23	529

№ исп. п/п	Баллы в ЭГ-3 до проведения эксперимента	Баллы в ЭГ-3 после проведения эксперимента	Отклонения	Квадраты отклонений
45	13	37	-24	576
46	24	39	-15	225
47	26	41	-15	225
48	5	10	-5	25
49	9	25	-16	256
50	15	40	-25	625
51	11	19	-8	64
52	19	42	-23	529
53	13	41	-28	784
54	8	13	-5	25
55	11	43	-32	1024
56	21	41	-20	400
57	12	38	-26	676
Суммы:	810	1793	-983	20765

$p \leq 0,05 = 2$, $t_{Эмп} = 15,8$, следовательно, полученное эмпирическое значение t находится в зоне значимости.

Таблица 20 – **Данные математической статистики КГ до и после проведения опытно-экспериментальной работы**

№ исп. п/п	Баллы в КГ до проведения эксперимента	Баллы в КГ после проведения эксперимента	Отклонения	Квадраты отклонений
1	8	9	-1	1
2	14	13	1	1
3	37	39	-2	4
4	7	7	0	0
5	6	8	-2	4
6	16	19	-3	9
7	19	21	-2	4
8	14	12	2	4
9	12	12	0	0
10	11	10	1	1
11	6	7	-1	1
12	8	8	0	0
13	10	12	-2	4
14	9	10	-1	1
15	12	11	1	1
16	15	13	2	4
17	38	40	-2	4
18	13	13	0	0
19	24	28	-4	16
20	12	12	0	0
21	14	37	-23	529
22	28	27	1	1
23	13	12	1	1

№ исп. п/п	Баллы в КГ до проведения эксперимента	Баллы в КГ после проведения эксперимента	Отклонения	Квадраты отклонений
24	9	11	-2	4
25	5	6	-1	1
26	10	10	0	0
27	38	38	0	0
28	13	14	-1	1
29	31	33	-2	4
30	10	12	-2	4
31	16	16	0	0
32	9	12	-3	9
33	11	10	1	1
34	7	8	-1	1
35	14	12	2	4
36	23	24	-1	1
37	13	13	0	0
38	15	12	3	9
39	14	12	2	4
40	10	10	0	0
41	9	10	-1	1
42	9	9	0	0
43	37	38	-1	1
44	13	12	1	1
45	25	24	1	1
46	6	8	-2	4
47	11	12	-1	1
48	10	11	-1	1
49	11	12	-1	1
50	15	14	1	1
51	16	19	-3	9
52	9	9	0	0
53	26	27	-1	1
54	38	38	0	0
55	12	12	0	0
56	10	9	1	1
57	14	13	1	1
Суммы:	865	910	-45	657

$p \leq 0{,}05$ = 2, $t_{Эмп}$ = 1,8, следовательно, полученное эмпирическое значение t находится в зоне незначимости.

000849

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»
(ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»)
пр. Ленина, д. 38, г. Магнитогорск, Челябинская обл., 455000
Тел.: 8 (3519) 29-84-02; Факс: 8 (3519) 23-57-59, 29-84-26
E-mail: mgtu@magtu.ru; http://www.magtu.ru
ОКПО 02069384, ОГРН 1027402065437,
ИНН/КПП 7414002238/745601001

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Nosov Magnitogorsk State Technical University»
(FSBEIHE «NMSTU»)
38, Lenin Street, Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000
Tel.: +7 3519 298 402; Fax: +7 3519 235 759, +7 3519 298 426
E-mail: mgtu@magtu.ru; http://www.magtu.ru
OKPO 02069384, OGRN 1027402065437
INN/KPP 7414002238/745601001

22.03.2023 № 47-889

На/To № _____ от/dated _____

АКТ
внедрения результатов диссертационной работы Лобановой Елены Евгеньевны «Развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»

Автор разработки. Лобанова Елена Евгеньевна, аспирант кафедры педагогического образования и документоведения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

Учреждение, внедряющее разработку. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»: 455000, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 38.

Наименование внедряемого материала. Структурно-функциональная модель и организационно-педагогические условия развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Предмет внедрения.

1. Авторский диагностический инструментарий, позволяющий выявить актуальный уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

2. Методика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, основанная на средовом, предметно-организационном, содержательно-информационном, коммуникативно-деятельностном компонентах и включающая в себя вводно-информационный, теоретико-аналитический, практико-деятельностный, рефлексивный разделы, что позволяет совершенствовать образовательный процесс вуза.

3. Учебное пособие «Тьюторское сопровождение инклюзивного образования»; учебно-методические пособия «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности», «Реализация инклю-

зивного образования в условиях цифровой трансформации университета: теоретический и практический аспект»; авторский курс повышения квалификации «Современные подходы преподавателей университета к работе в инклюзивной образовательной среде по профилю педагогической деятельности», которые позволили преподавателям углубленно изучить аспекты, необходимые для работы в инклюзивном образовании.

Эффективность внедряемого материала. Получена положительная динамика развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Это подтверждает целесообразность внедрения в университет структурно-функциональной модели и организационно-педагогических условий.

Предложения о дальнейшем использовании. Научно-исследовательские разработки Лобановой Елены Евгеньевны требуют дальнейшего внедрения с целью развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

И.о. ректора,
доктор технических наук, профессор Д.В. Терентьев

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (СмолГУ)

Пржевальского ул., д. 4, Смоленск, 214000
Тел. (4812) 70-02-01; 38-31-57
Факс (4812) 38-31-57
E-mail: rectorat@smolgu.ru
http://www.smolgu.ru

17.03.2023 № 264

АКТ
внедрения результатов диссертационной работы Лобановой Елены Евгеньевны «Развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»

Автор разработки. Лобанова Елена Евгеньевна, аспирант кафедры педагогического образования и документоведения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

Учреждение, внедряющее разработку. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет»: 214000, Смоленская обл., г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4

Наименование внедряемого материала. Авторская диагностическая анкета выявления уровня развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Авторская анкета для студентов вуза «Исследование готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования». Психолого-педагогическое, методическое и информационное сопровождение деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования.

Предмет внедрения. Авторский диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе по пяти критериям: технологическому, психолого-педагогическому, мотивационному, организационно-методическому, медико-социальному.

Авторская анкета для студентов вуза «Исследование готовности вуза и преподавателей к реализации инклюзивного образования» позволяющая выявить готовность преподавателей и вуза в целом к реализации инклюзивного образования.

Психолого-педагогическое, методическое и информационное сопровождение деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования внедрялось для эффективного развития инклюзивного образования в вузе, поскольку необходима всесторонняя поддержка преподавателей, которая реализуется посредством проведения индивидуальных консультаций в online и offline-режиме по определенным вопросам реализации инклюзивного образования в вузе; оказание необходимой методической и информационной помощи при реализации инклюзивного образования – изучение специализированных учебных и учебно-методических пособий, помощь в применении специализированного оборудования.

Эффективность внедряемого материала. Результаты, полученные в ходе проведения диагностики с помощью авторских анкет, позволили своевременно выявлять педагогических работников с недостаточным уровнем готовности к реализации инклюзивного образования. Психолого-педагогическое, методическое и информационное сопровождение деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования позволило им более эффективно реализовывать инклюзивное образование в вузе.

Предложения о дальнейшем использовании. Научно-исследовательские разработки Лобановой Е. Е. могут быть рекомендованы как диагностические и оценочные материалы для определения уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, а также повышению уровня данной готовности преподавателей с помощью психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования

Ректор ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», кандидат исторических наук, доцент М.Н. Артеменков

АКТ
внедрения результатов диссертационной работы Лобановой Елены Евгеньевны «Развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе»

Автор разработки. Лобанова Елена Евгеньевна, аспирант кафедры педагогического образования и документоведения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

Учреждение, внедряющее разработку. Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского»: 454091, г. Челябинск, ул. Плеханова, 41.

Наименование внедряемого материала. Авторская диагностическая анкета выявления уровня развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе. Организационно-педагогические условия развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе.

Предмет внедрения. Авторский диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе по пяти критериям: технологическому, психолого-педагогическому, мотивационному, организационно-методическому, медико-социальному.

Совокупность следующих организационно-педагогических условий: создание инклюзивной образовательной среды, обладающей психолого-педагогическим, технологическим, пространственно-предметным и цифровым потенциалом; выстраивание эффективных механизмов взаимодействия всех участников образовательного процесса; организация психолого-педагогического, методического и информационного сопровождения деятельности преподавателей в сфере инклюзивного образования.

Эффективность внедряемого материала. Результаты, полученные в ходе проведения авторской диагностики, позволили своевременно выявлять педагогических работников с недостаточным уровнем готовности к реализации инклюзивного образования и решать данную проблему посредством реализации организационно-педагогических условий.

Предложения о дальнейшем использовании. Научно-исследовательские разработки Лобановой Елены Евгеньевны могут быть рекомендованы как диагностические и оценочные материалы для определения уровня готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе, а также повышению уровня данной готовности преподавателей с помощью внедрения организационно-педагогических условий.

Ректор ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского»,
доктор педагогических наук, профессор — Е.Р. Сизова