

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

В. В. Хитрюк

**ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ  
ПЕДАГОГА: ГЕНЕЗИС,  
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, КОНЦЕПЦИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ**

Монография

Барановичи  
БарГУ  
2015

УДК 37(073)

**Хитрюк, В. В.**

Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с. ISBN 978-985-498-680-7.

Посвящена исследованию инклюзивной готовности будущих педагогов как социального аттитюда и образовательного эффекта. В работе представлена концепция формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов в условиях высшего образования, сформулированы закономерности и принципы, определены условия образовательного пространства учреждения высшего образования для реализации предлагаемой концепции.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям учреждений высшего образования, всем интересующимся проблемами подготовки будущего педагога.

Табл. 15. Ил. 1. Прил. 10. Библиогр.: 551.

Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Научный редактор

доктор психологических наук, профессор, директор института социально-гуманитарных технологий и коммуникации Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» И. Н. Симасва

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Смоленский государственный университет» Е. В. Чмелёва, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета А. А. Нестерова

---

*Научное издание*

**Хитрюк Вера Валерьевна**

**ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ  
ПЕДАГОГА: ГЕНЕЗИС,  
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, КОНЦЕПЦИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ**

Монография

Ответственный за выпуск Е. Г. Хохол  
Технический редактор В. В. Кукреш  
Компьютерная вёрстка В. В. Кукреш  
Корректор С. А. Березнюк

Подписано в печать 19.08.2015. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Ризография.  
Усл. печ. л. 16,50. Уч.-изд. л. 13,00. Тираж 510 экз. Заказ 569/1.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования  
«Барановичский государственный университет».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 1/424 от 02.09.2014.

Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи.  
Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by.

ISBN 978-985-498-680-7

© БарГУ, 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| Список сокращений и условных обозначений .....   | 5   |
| <i>Введение</i> .....  | 7   |
| <b>1 Инклюзивная готовность педагогов: генезис и предпосылки формирования</b> .....  | 13  |
| 1.1 Инклюзивное образование в Российской Федерации и Республике Беларусь: исторические и социальные детерминанты .....           | 13  |
| 1.2 Инклюзивное образование как социальный феномен . . .   | 24  |
| 1.3 Гуманистические и экономические основы инклюзивного образования .....  | 35  |
| 1.4 Интеграция и инклюзия в образовании: сравнительный анализ .....  | 41  |
| 1.5 Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ .....  | 47  |
| 1.6 Особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии .....                            | 57  |
| <b>2 Инклюзивная готовность педагогов как психолого-педагогический феномен</b> .....   | 72  |
| 2.1 Сущность и функции инклюзивной готовности педагога . . .   | 72  |
| 2.2 Компонентная структура инклюзивной готовности педагога .....   | 84  |
| 2.3 Компетентностное содержание и уровни сформированности инклюзивной готовности педагога .....                                  | 96  |
| <b>3 Инклюзивная готовность педагогов: проблемы формирования и актуальное состояние</b> .....                                    | 103 |
| 3.1 Проблемы формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь ..... | 103 |
| 3.2 Методика диагностики инклюзивной готовности педагогов . . .  | 122 |
| 3.3 Актуальное состояние инклюзивной готовности будущих и практикующих педагогов: сравнительное исследование . . .               | 129 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>4 Концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов</b> . . . . .                                 | 141 |
| 4.1 Основные идеи концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов . . . . .                        | 141 |
| 4.2 Компетентностный подход в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов . . . . .                      | 151 |
| 4.3 Закономерности и принципы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов . . . . .                      | 158 |
| 4.4 Возможности формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов в учреждении высшего образования . . . . . | 165 |
| Заключение . . . . .   | 179 |
| Резюме . . . . .   | 181 |
| Резюме . . . . .   | 182 |
| Summary . . . . .  | 183 |
| Приложения . . . . .   | 184 |
| Библиографический список . . . . .   | 241 |

Репозиторий БарГУ

## СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

|        |   |
|--------|---|
| БарГУ  | — учреждение образования «Барановичский государственный университет»  |
| БрГУ   | — учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»  |
| БФУ    | — Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»  |
| ВГСПУ  | — Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» |
| ВГУ    | — учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»   |
| ДО     | — дошкольное образование  |
| ЗПР    | — задержка психического развития  |
| ИГП    | — инклюзивная готовность педагога   |
| К      | — когнитивный компонент инклюзивной готовности педагога   |
| КМ     | — коммуникативный компонент инклюзивной готовности педагога   |
| КН     | — конативный компонент инклюзивной готовности педагога  |
| МГПУ   | — учреждение образования «Мозырский государственный университет имени И. П. Шамякина»   |
| МГУ    | — учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова»   |
| НО     | — начальное образование   |
| НОП    | — нормативные образовательные потребности   |
| ОВЗ    | — ограниченные возможности здоровья   |
| ОПФР   | — особенности психофизического развития   |
| ООП    | — особые образовательные потребности  |
| ПРБ    | — практикующие педагоги учреждений образования Республики Беларусь  |
| ПРФ    | — практикующие педагоги учреждений образования Российской Федерации   |
| Р      | — рефлексивный компонент инклюзивной готовности педагога  |
| РФ     | — Российская Федерация  |
| РЦИО   | — ресурсный центр инклюзивного образования  |
| С(К)ОУ | — специальные (коррекционные) образовательные учреждения  |
| СРБ    | — обучающиеся (студенты) педагогических специальностей учреждений высшего образования Республики Беларусь   |

|                  |   |
|------------------|---|
| СРФ              | — обучающиеся (студенты) педагогических специальностей учреждений высшего образования Российской Федерации                                |
| СмоЛГУ           | — Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение профессионального образования «Смоленский государственный университет» |
| УВО              | — учреждение высшего образования  |
| ФГОС             | — Федеральный государственный образовательный стандарт  |
| Э                | — эмоциональный компонент инклюзивной готовности педагога   |
| $g$              | — общий показатель инклюзивной готовности педагога  |
| $g(K)$           | — показатель когнитивного компонента инклюзивной готовности педагога  |
| $g(KM)$          | — показатель коммуникативного компонента инклюзивной готовности педагога  |
| $g(KH)$          | — показатель конативного компонента инклюзивной готовности педагога   |
| $g(P)$           | — показатель рефлексивного компонента инклюзивной готовности педагога   |
| $g(\mathcal{E})$ | — показатель эмоционального компонента инклюзивной готовности педагога  |

## ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивные процессы в образовании являются императивом развития систем образования многих стран, в том числе Российской Федерации и Республики Беларусь. Организация инклюзивного образования означает присутствие в едином образовательном пространстве обучающихся с различными (в том числе и «особыми») образовательными потребностями, а значит, и разными возможностями в характере, темпе, полноте и глубине овладения учебной информацией. Группа детей с особыми образовательными потребностями (ООП) чрезвычайно неоднородна и включает детей с особенностями психофизического развития (ОПФР)/ ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детей с нарушениями эмоционального развития, детей, воспитывающихся в социально опасном положении, детей, воспитывающихся в двуязычной среде, одарённых детей и др. Однако, при всём разнообразии общей группы детей с ООП, особые сложности, связанные с включением в единый образовательный процесс, испытывает категория детей с ОПФР/ОВЗ.

В Российской Федерации на начало 2012/2013 учебного года 136 907 детей с ОВЗ обучалось в условиях инклюзивного образования, в том числе 238 незлышащих детей, 2 593 слабослышащих и позднооглохших ребёнка, 192 незрячих ребёнка, 10 398 слабовидящих и поздноослепших детей, 2 868 детей с тяжёлыми речевыми нарушениями, 16 976 детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 76 626 детей с задержкой психического развития, 29 006 детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) (Н. Н. Малофеев, 2015). По сведениям Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, получающих специальные пенсии, в 2014 году составила 579 574 человека.

В системе образования Республики Беларусь, по сведениям республиканского банка данных о детях с ОПФР, на 15 сентября 2014 года обучалось 138 099 детей. При этом в течение ряда лет наблюдается устойчивая тенденция увеличения их числа.

Для всех нозологических групп детей с ОПФР/ОВЗ в России и Беларуси создана и успешно функционирует система специального образования, представленная учреждениями специального образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования, специальными группами и классами, а также группами и классами интегрированного обучения и воспитания, созданными на базе учреждений основного образования. По состоянию на 2014 год в Российской Федерации сеть организаций, осуществляющих образовательную дея-

тельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (С(К)ОУ), насчитывала 1 676 с численностью учащихся 210 200 человек. В Республике Беларусь функционируют 240 учреждений специального образования: 46 специальных дошкольных учреждений, 141 центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, 28 вспомогательных школ (вспомогательных школ-интернатов), 25 специальных общеобразовательных школ (специальных общеобразовательных школ-интернатов). В 2014/2015 году более 70% обучающихся с ОПФР, осваивающих образовательные программы специального образования, обучались в условиях образовательной интеграции (1 264 специальные группы и 777 интегрированных групп в учреждениях дошкольного образования, 202 специальных класса и 5 150 интегрированных классов в учреждениях общего среднего образования).

Большая часть обучающихся с ОПФР (85 620 человек или 62% от общего числа детей с ОПФР) — это дети с лёгкими нарушениями, которые нуждаются в коррекционно-педагогической помощи, оказываемой в пунктах коррекционно-педагогической помощи (всего — 3 336), созданных на базе учреждений дошкольного и общего среднего образования. Остальные обучающиеся с ОПФР дошкольного и школьного возраста осваивают образовательные программы специального образования.

Обеспечивая качественную, адекватную познавательным возможностям различных категорий детей с ОПФР коррекционную помощь и поддержку, учреждения специального образования по сути своей являются сегрегационными и не позволяют в полной мере реализовать социализирующую функцию, обеспечить оптимальные условия социального развития детей.

Актуальность проблемы совместного (инклюзивного, включающего) обучения всех детей обусловлена следующими факторами:

- реализация принципа гуманизации образования предполагает взгляд на личность каждого ребёнка (вне зависимости от её особенностей, в том числе и нарушений в развитии) как на высочайшую ценность и создание необходимых условий для её развития;
- обеспечение фундаментального принципа социальной политики государства в сфере образования предполагает свободу и право выбора каждым учащимся места и способа обучения, что для детей с ОПФР означает возможность включения в образовательный процесс в учреждениях основного образования по месту жительства;
- развитие инклюзивных процессов в обществе и образовании делает необходимым расширение и углубление профессиональных компетенций педагогов, работающих в учреждениях основного образования;
- реализация положений Конвенции о правах инвалидов ставит чрезвычайно остро задачу осуществления практик инклюзивного образования как формы, обеспечивающей право лица с инвалидностью на получение образования наравне с другими членами социального сообщества, а также необходимость обеспечения качества образования для всех обучающихся.

Включение детей с ОПФР в общий образовательный процесс сопровождается рядом сложностей, обусловленных: особенностями самих обучающихся

этой группы (разнообразии образовательных потребностей обобщённой категории обучающихся с ОПФР); традиционными и социально одобряемыми моделями системы образования (практика обучения и воспитания этой категории обучающихся в учреждениях специального образования по отдельным образовательным программам); остро выраженной потребностью и необходимостью в создании адаптивной образовательной среды, учитывающей весь спектр разнообразия особенностей и специфику образовательных потребностей каждого обучающегося, предполагающей подготовку всех участников образовательного пространства к новым условиям обучения, общения, взаимодействия, профессиональной деятельности.

Одним из первоочередных условий, обеспечивающих адаптивность образовательной среды и в целом качество инклюзивного образования, является подготовка (формирование готовности) будущего педагога к работе в новых профессиональных обстоятельствах. Сенситивным периодом формирования такой инклюзивной готовности является время получения высшего образования, когда закладывается фундамент профессионального мышления, профессиональной компетентности, профессиональной педагогической культуры.

Таким образом, очевидными являются противоречия:

– на социальном уровне: между требованиями социального заказа на создание реальных условий социализации, социального развития каждого ребёнка, интеграции его в социальную и профессиональную среду посредством внедрения практик и обеспечения качества инклюзивного образования и неготовностью системы образования к обеспечению подготовки педагога (когнитивной, психологической, методической, дидактической и т. д.) как основного субъекта инклюзивного образовательного пространства к работе в новых профессиональных условиях;

– на профессионально-педагогическом уровне: между реальной инклюзивной образовательной практикой, детерминирующей ценностно-смысловое содержание высшего педагогического образования, а также компетентностное наполнение его результатов и традиционным содержанием, и методическими подходами профессионально-педагогической подготовки в учреждении высшего образования, не учитывающим происходящих социальных перемен и требований образовательной ситуации;

– на методологическом уровне: между декларируемым компетентностным подходом как основой образовательных программ подготовки будущих педагогов и неразработанностью как теоретических основ его взаимосвязи с профессиональной готовностью будущих педагогов, так и механизмов его реализации во всех компонентах образовательного процесса в аспекте формирования готовности педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии;

– на общенаучном уровне: между системным характером феномена инклюзивной готовности педагога как социального аттитюда и недостаточным учётом в образовательном процессе закономерностей его формирования, обеспечивающими гармонизацию компонентов ИГП, а также созданием условий влияния ИГП на профессиональное поведение и профессиональную компетентность будущих педагогов;

– на практическом уровне: между социальной и профессиональной необходимостью формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования и неразработанностью педагогических условий, методических подходов реализации этого процесса, его научно-методического обеспечения.

Исследования учёных стран Европы и США ведутся в различных направлениях: философско-методологические аспекты инклюзивного образования (A.-C. Armstrong, D. Armstrong, E. Spandagou (2011); D. Goodley, K. Runswick-Cole (2011); J. Rix (2011); J. McLeskey (2011); F. Polat (2011); N. L. Waldron (2010)); сравнительный анализ исторических и социальных детерминант развития инклюзивных процессов в различных странах (K. Goransson, C. Nilholm, K. Karlsson, R. G. Berlach, D. J. Chambers (2011)), взаимодействие и преемственность общего и специального образования (Sh. Hardiman, S. Guerin, E. Fitzsimons (2009); C. Wendelborg, J. Tossebro (2011)), практика осуществления инклюзивного образования на уровне дошкольного и школьного образования (J. Goodman, M. Hazelkorn, J. Bucholz, M. L. Duffy, Y. Kitta (2011), H. Warming (2011)); взаимодействие «особых» и обычных детей в инклюзивном образовательном пространстве (M. Koster, M. E. Timmerman, H. Nakken, S. J. Pijl (2009); L. S. Soodak (2003)); характер межличностных отношений и психологический климат в инклюзивном классе (M. Schmidt, B. Cagran (2006), Elin M. Hoffman (2011), C. Wendelborg, J. Tossebro (2011), S. Carrington, R. Robinson (2006), M. Nind, Sh. Benjamin, K. Sheehy, J. Collins, K. Hall (2004)), стратегии сопровождения практики инклюзивного образования (C. Forlin, D. Chambers (2011), S.-K. Williams, C. Johnson, D. G. Sukhodolsky (2009), A. Broderick, H. Mehta-Parekh, D. Kim Reid (2005)). Значительное число исследований посвящено проблеме профессиональной подготовки педагогов, специальных педагогов (учителей-дефектологов), педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования (J.-R. Kim (2011), K. Scorgie (2010), A. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert (2011), B. Cagran, M. Schmidt (2006), N. K. French, R. V. Chopra, L. Florian (2006), H. Linklater (2009), E.-E. Kourkoutas, M.-R. Xavier (2010), A. Moran (2007)) и др. Результаты исследований определяют различные пути, связанные с повышением квалификации практикующих педагогов, обеспечивающие эффективность работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного образования посредством овладения знаниями об особенностях их личности, когнитивных и эмоциональных процессов, учебной деятельности.

Зарубежный опыт подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в национальных системах представлен по-разному: от введения специальных курсов (учебных дисциплин направленного содержания) до рассредоточения учебной информации, касающейся обучения детей с инвалидностью, по различным предметным и научным областям. Безусловно, опыт научных исследований зарубежных коллег является важным для систем образования России и Беларуси, однако он не может быть калькирован и перенесён в готовом виде в функционирующие национальные системы образования, имеющие свои социокультурные основания, особенности и традиции.

Инклюзивное образование является достаточно новым для Российской Федерации и Республики Беларусь социальным феноменом и предметом научных исследований. Анализ тематики и направлений исследований свидетельствует о набирающей силу популярности данного научного поля. Активизация психолого-педагогических исследований как собственно феномена инклюзивного образования, так и условий обеспечения его эффективности и качества в национальных системах образования России и Беларуси связана с последним десятилетием. Именно поэтому дефиниция «инклюзивная готовность педагога» является новой для психолого-педагогической науки. Предметом научного интереса и исследований учёных России и Беларуси становились: философские и методологические основы инклюзивного образования (Н. Н. Малофеев (2009, 2011), Н. М. Назарова (2010, 2011), Е. И. Пургина (2014), М. М. Семаго (2012) и др.), вопросы создания инклюзивной образовательной среды и взаимодействия участников инклюзивного образовательного пространства (Т. В. Кожекина (2011), В. Ц. Цыренов (2014) и др.); повышение квалификации практикующих педагогов и других педагогических работников системы образования (педагогов-психологов, учителей-дефектологов и др.) к работе в условиях инклюзивного образования (С. В. Алёхина (2011, 2012), Д. З. Ахметова (2013), М. М. Безруких (2013), Е. Н. Кутепова (2012), Е. А. Мартынова (2014), В. Н. Поникарова (2013, 2014), Н. А. Романович (2013)). Особый интерес в формате настоящего исследования представляют публикации, посвящённые формированию инклюзивной компетентности будущих педагогов, формулированию требований к образовательным результатам выпускников учреждений высшего образования, определению методологических подходов и методических приёмов такой работы (А. В. Винева (2011), О. В. Воробьёва (2014), М. Ю. Денисова (2014), Е. Г. Самарцева (2012), Е. С. Слюсарева (2014), И. Н. Хафизуллина (2008) и др.).

Вместе с тем феномен «инклюзивная готовность педагога», его структура, а также формирование на основе компетентного подхода в учреждении высшего образования до настоящего времени не становился предметом научного исследования. Тогда как именно готовность в качестве социального аттитюда является стартовой предпосылкой формирования как профессионального мышления и поведения будущего педагога, так и основой его профессионально-педагогической компетентности. При этом следует помнить: образовательными результатами подготовки будущих педагогов является комплекс компетенций, что предполагает необходимость и целесообразность использования в работе компетентного подхода.

Проблема исследования связана с разработкой и внедрением концепции и педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на основе компетентного подхода в образовательный процесс учреждения высшего образования.

В монографии предпринята попытка представить системный взгляд в исследовании готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, который позволил бы создать целостную концепцию формирования инклюзивной готовности педагогов как образовательного эффекта

в образовательном пространстве учреждения высшего образования, теоретически обосновать и раскрыть принципы, закономерности, условия, механизмы этого процесса.

Монография состоит из четырёх глав: в первой осмысливаются детерминанты и содержание новых условий профессионально-педагогической деятельности в образовательной инклюзии; во второй обосновываются теоретико-методологические положения структуры и содержания феномена инклюзивной готовности; в третьей проводится анализ актуального состояния сформированности инклюзивной готовности практикующих и будущих педагогов Российской Федерации и Республики Беларусь; в четвёртой раскрываются основные концептуальные идеи формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на основе компетентностного подхода в условиях высшего образования.

Автор выражает слова глубокой признательности научному редактору монографии доктору психологических наук, профессору И. Н. Симаевой, доктору педагогических наук, профессору Е. В. Чмелевой и доктору психологических наук, профессору А. А. Нестеровой за поддержку идеи и рецензирование монографии; руководителю и сотрудникам редакционно-издательского отдела учреждения образования «Барановичский государственный университет» за бережное отношение к авторскому стилю и высокий профессионализм.

# **1 ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ: ГЕНЕЗИС И ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ**

## **1.1 Инклюзивное образование в Российской Федерации и Республике Беларусь: исторические и социальные детерминанты**

Государственная политика Российской Федерации и Республики Беларусь в сфере образования основывается на принципах приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования; гарантии конституционного права каждого на образование; обеспечения равного доступа к получению образования [235, с. 23; 456]. В качестве приоритетных направлений развития образования определены: гарантия прав, свобод и законных интересов граждан в сфере образования; обеспечение доступности образования, в том числе лицам с ОПФР в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования; создание специальных условий для получения образования лицами с ОПФР и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи; создание необходимых условий для удовлетворения запросов личности в образовании, потребностей общества и государства в формировании личности, подготовке квалифицированных кадров [235, с. 23; 456]. Таким образом, очевидными становятся императивы государственной политики в сфере образования — качество, доступность, ориентация на личность (учёт её индивидуальных возможностей, способностей, образовательных потребностей), вариативность содержания, образовательных программ и образовательных маршрутов.

Инклюзивное образование в качестве нового социального и образовательного феномена становится предметом многочисленных как практических, так и теоретических исследований [4; 7; 32; 33; 47; 66; 72; 73; 76; 77; 86; 87; 104; 125; 126; 128; 131; 132;

139; 142; 152; 159; 161; 172; 173; 178; 188—192; 202; 206—210; 215; 217—219; 224; 232; 234; 236; 263—265; 277; 284; 297; 311—313; 324; 328; 344; 350; 370; 391; 433—435; 438; 447] и требует содержательного уточнения понятия, а также определения стратегий эффективной реализации идеи инклюзивности образовательного пространства.

Дефиниция «инклюзивное образование» определена и закреплена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [456, ст. 2 (27)]. Нормативными документами Республики Беларусь инклюзивное образование обозначено как «обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося» [174, ст. 13].

Самый поверхностный анализ приведённых определений феномена показывает, что речь идёт о модернизации (пространственной, содержательной, методической, дидактической, отношенческой) общего (на всех уровнях) и дополнительного образования. Целью преобразований является создание условий для включения в образовательную среду обучающихся, имеющих различные, в том числе и особые, образовательные потребности. Вариативность образовательных потребностей чрезвычайно широка и многозначна. Она затрагивает различия, связанные с присутствием тех или иных нарушений психофизического развития, инвалидности, нарушений поведения, психических расстройств, а также может быть обусловлена сложным (опасным) социальным положением семьи, условиями воспитания в приёмной семье, социальными ситуациями многоязычия среды воспитания ребёнка, принадлежностью родителей ребёнка к той или иной конфессии, одарённостью ребёнка и т. д. Говоря об инклюзивном образовании, следует понимать, что речь идёт обо всём многообразии спектра образовательных потребностей. Вместе с тем особого внимания и исследования заслуживает

включение детей с особенностями психофизического развития (ОПФР)/ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (различные термины, определяющие одну и ту же группу детей, закреплены в нормативном поле Республики Беларусь и Российской Федерации [235; 456]).

Такое особое внимание к инклюзивированию детей с ОПФР/ОВЗ обусловлено рядом исторических, социальных и профессионально-педагогических обстоятельств. Во-первых, эта категория детей разнообразна и нуждается в создании специальных условий образовательной среды (архитектурных, дидактических, методических и т. д.), т. е. её адаптации в соответствии с характером особых образовательных потребностей детей не только каждой нозологической группы, но и каждого ребёнка, а также в организации психолого-педагогического сопровождения образовательного маршрута ребёнка с ОПФР/ОВЗ. Во-вторых, внедрение инклюзивного образования для детей с ОПФР/ОВЗ изменяет содержание профессиональной деятельности педагога, учителя-дефектолога, педагога-психолога и требует осмысления, внесения изменений в их подготовку. В-третьих, появление ребёнка с ОПФР/ОВЗ в едином образовательном пространстве требует подготовки и формирования толерантной позиции родителей «обычных» детей.

Исторический путь инклюзивного образования лежит в недрах становления, развития и институционализации «специальной школы», её организационных форм. Несмотря на имеющие место в последнее время рассуждения о несовершенстве специального образования, следует признать очевидный факт: становление и развитие специального образования исторически являлось безусловным прогрессивным явлением, знаменовавшим «взращивание» в социальном сообществе терпимого отношения к «неполноценным» людям, к «инаковости» и определявшим возможные (а иногда и единственно возможные для них) условия получения образования, так как, по меткому замечанию Н. Н. Малофеева, «идея специального обучения не может возникнуть в обществе, нетерпимом к “неполноценным” людям» [311, с. 5]. Организационные формы специального образования отражали социальные процессы и развитие европейской цивили-

лизации. «Западноевропейская модель специального образования лежит в основе всех национальных систем специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья. За два с половиной тысячелетия западноевропейской цивилизацией был пройден путь от ненависти и агрессии к детям-инвалидам, сначала до терпимого и участливого отношения к ним, а затем и до идей равенства и интеграции. На этом пути эволюции отношения государства и общества к инвалидам мы выделяем пять периодов: I (период обретения детьми-инвалидами права на жизнь), II (период обретения детьми-инвалидами права на признание), III (период обретения детьми с нарушением слуха, зрения, умственной отсталостью права на специальное обучение), IV (государство гарантирует право на образование большинству детей с отклонениями в физическом и умственном развитии), V (от равных прав к равным возможностям, от институализации к интеграции)» [314, с. 292]. При этом автор подчёркивает наличие прямой детерминации в переходе от одного периода к другому: «педагогические системы новейшего времени возникают в ответ на изменение отношения общества к правам и возможностям детей с ОВЗ, как отрицание предшествующих систем обучения, ориентированных на предшествующий этап отношения общества к инвалидам» [314, с. 310].

Однако создание дифференцированной системы специального образования для детей с ОПФР породило неизбежную сегментацию детей, а в последующем и людей по критерию соответствия/несоответствия «норме» и, как следствие — возможности/невозможности обучения в условиях общего образовательного пространства «детей с особенностями». Общее социальное сообщество оказалось разделённым на «здоровое большинство» и «нездоровое меньшинство». Не следует забывать, что учреждения специального образования в своём большинстве интернатного типа. Обучаясь в интернате, ребёнок вынужден жить вне семьи, он лишается привычного окружения, испытывает дефицит общения со сверстниками, деформации во взаимодействии в социальном окружении. Фокусирование внимания родителей, учителей-дефектологов, медицинского персонала на имеющемся нарушении и его коррекции приводят

к формированию у ребёнка позиции и социальной роли пациента, больного. Обучение и воспитание в учреждении специального образования предполагает построение образовательного процесса, опирающегося на принцип коррекционно-компенсаторной направленности, а целью коррекционно-педагогической работы является полное исправление или ослабление нарушения и максимальное приближение физического и психического развития ребёнка к «норме». Как отмечает Н. Н. Малофеев, «никто не задумывается, что “особый” ребёнок имеет право на полноценное проживание детства — общение со сверстниками, игры и развлечения, заботу и внимание родных, не преследующих ежеминутно коррекционные цели» [313, с. 3].

Борьба за гражданские права, а также социальные преобразования привели к пониманию того, что каждому ребёнку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные возможности и образовательные потребности. Таким образом, появился образовательный тезис: каждого ребёнка следует рассматривать не с позиций его невозможности что-то сделать, освоить, изучить, а с позиций того, что он может, несмотря на имеющееся нарушение. Это повлекло за собой динамичное развитие в образовательных пространствах разных стран практик совместного обучения «обычных» и «особых» детей, т. е. включению всех детей в единое образовательное пространство.

Историческое развитие общества, детерминирующее появление новых взглядов на возможности «особых людей», развитие инклюзивных процессов в образовании закреплялось в международных правовых актах, определяющих право каждого члена социального сообщества на получение образования:

– Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948), в которой закреплено неотъемлемое право каждого человека на образование, а также отмечается, что «образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами, и должно содействовать деятельности Ор-

ганизации Объединенных Наций по поддержанию мира. Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей» (ст. 26);

- Декларация прав ребёнка (ООН, 1959);
- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960);
- Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969);
- Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971);
- Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975);
- Санбергская декларация (ЮНЕСКО, Торремолинос, Испания, 1981);
- Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982);
- Конвенция о правах ребёнка (ООН, 1989);
- Всемирная декларация об образовании для всех — удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990);
- Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН, 1993);
- Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанкская декларация ЮНЕСКО принята правительствами 92 стран и 25 международными организациями на Международной конференции по специальным нуждам в образовании (Special Needs Education), Саламанка, Испания, 1994), в которой закреплён целевой приоритет инклюзивного образования: «каждый ребёнок, обладая уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями, должен иметь доступ к получению образования в обычной школе, в которой созданы условия для удовлетворения его образовательных потребностей» [407]. В декларации нашло отражение понятие инклюзивного образования как «"школы для всех" — учреждения, которое объединяет всех, учитывает различия, содействует процессу обучения и соответствует индивидуальным потребностям» [407];
- Декларация принципов толерантности (ООН, 16.11.1995);
- Гамбургская декларация об обучении взрослых (V Международная конференция по образованию взрослых, Гамбург,

Германия, 1997);

– Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000), в которых определена приверженность международного сообщества осуществлению разработанной стратегии, целью которой является удовлетворение базовых образовательных потребностей каждого ребёнка, молодого человека и взрослого на протяжении жизни одного поколения и последующее поддержание достигнутого уровня [121];

– Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006), в которой определяется, что «дискриминация по признаку инвалидности» означает любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью или результатом которого является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех прав человека и основных свобод в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области»; принципами Конвенции провозглашаются: *a)* уважение присущего человеку достоинства, его личной самостоятельности, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимости; *b)* недискриминация; *c)* полное и эффективное вовлечение и включение в общество; *d)* уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества;

*e)* равенство возможностей; *f)* доступность; *g)* равенство мужчин и женщин; *h)* уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность»; утверждается 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» [245]. Государства — участники Конвенции берут на себя обязательства по обеспечению условий реализации этого права, чтобы: *a)* инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети-инвалиды — из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования; *b)* инвали-

ды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания; с) обеспечивалось разумное приспособление, учитывающее индивидуальные потребности; d) инвалиды получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения; e) в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию, сообразно с целью полной охваченности принимались эффективные меры по организации индивидуализированной поддержки» [245, ст. 24].

Последовательное принятие идеи и осуществление практик инклюзивного образования нашли отражение в нормативно-правовых актах Российской Федерации: Конституция Российской Федерации (12.12.1993); законодательные акты Российской Федерации в сфере образования (ФЗ № 124 от 24 июня 1998 года «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ»; Федеральный закон об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании) от 2 июня 1999 года; Федеральный закон № 3266-1 «Об образовании» от 10 июля 1992 года; Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»); письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 года № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»; 24 сентября 2008 года Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов; в декабре 2010 года Государственная Дума Российской Федерации приступила к практической работе по изменению российского законодательства в целях приведения его в соответствие с Конвенцией о правах инвалидов — в рамках подготовки к ратификации Конвенции; Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы».

В Республике Беларусь нормативное закрепление инклюзивные процессы в образовании нашли в следующих законодательных актах: Конституция Республики Беларусь (15.03.1994, с изменениями и дополнениями, принятыми на республикан-

ских референдумах 24.11.1996 и 17.10.2004), провозглашающая человека, его права, свободы и гарантии их реализации в качестве высшей ценности и цели общества и государства (ст. 2); Закон Республики Беларусь «Аб правах дзіцяці» (1993), в котором обозначены позиции общества и государства в отношении детей с ОПФР, их право на образование (в том числе профессиональное), проживание в семье, медицинское обслуживание и др.; Временное положение об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития (приказ Министерства образования и науки Республики Беларусь № 327 от 18.08.1995); Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (18.05.2004), котором определены возможности получения образования детьми с ОПФР в группах и классах интегрированного обучения и воспитания; Кодекс Республики Беларусь об образовании (13.01.2011), который определяет и регламентирует правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования, возможности и условия получения образования лицами с особенностями психофизического развития; Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012—2016 годы, в которой в качестве приоритетных определены задачи развития инклюзивных процессов и формирования толерантного отношения социального сообщества к лицам с ОПФР [110]; проект Закона Республики Беларусь о внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании (2014, ст. 1.3), в котором инклюзивное образование как новый образовательный феномен находит своё определение и закрепление; Концепция развития педагогического образования на 2015—2020 годы, в которой в качестве направлений обновления целей и содержания непрерывного педагогического образования с учётом социально и экономически обусловленных требований к профессиональной компетентности специалистов образования, определяются следующие требования к современному педагогу: «... необходимо *уметь работать с разными категориями детей и их родителями* (Курсив наш. — **В. Х.**): детьми с особыми образовательными потребностями; одарён-

ными детьми; детьми-сиротами и оставшимися без попечения родителей; с детьми-инвалидами и детьми с особенностями психофизического развития; детьми, оказавшимися в социально опасных условиях; склонными к употреблению алкоголя, наркотических, психотропных веществ; с отклоняющимся (девиантным) поведением; с киберзависимостью; детьми, затронутыми проблемой ВИЧ и др., а также с их семьями, в том числе неблагополучными; уверенно действовать в условиях инклюзивного образования; владеть технологиями педагогической поддержки, медиации, тьюторства» [255].

Важными предпосылками развития инклюзивного образования в Республике Беларусь является также возникновение учреждений образования (центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации — ЦКРОиР), новых структурных подразделений учреждений дошкольного и общего среднего образования (пункты коррекционно-педагогической помощи — ПКПП); создание банка данных о детях с ОПФР (с 1999 года), позволяющего планировать обучение ребёнка в том или ином учреждении образования; большой охват специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью детей с ОПФР (99,2% в 2014 году); отказ от полного государственного обеспечения детей с ОПФР в учреждениях интернатного типа; повышение роли и ответственности родителей в образовании; использование в педагогической практике политкорректной терминологии (уход в речевом этикете от медицинской терминологии (умственно отсталый, даун, аутист, глухой, слепой и т. д.) в обозначении категорий детей с ОПФР и использование её лишь в качестве профессиональной терминологии).

Исследуя социальные детерминанты развития и реализации идей инклюзивного образования, следует отметить роль общественных организаций лиц с инвалидностью и общественных организаций и объединений родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития. В Республике Беларусь среди наиболее активных можно назвать: БелАПДИ-иМИ (Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам), «БелОИ» (Белорусское общество инвалидов), «Особый мир» (общественная организация лиц с наруше-

ниями функций опорно-двигательного аппарата), «Откровение» (общественное объединение родителей детей — инвалидов-коля-сочников), «Дети. Аутизм. Родители» (международная общественная организация родителей детей с аутизмом), «Даун Синдром» (молодёжное общественное объединение, г. Минск). Изменение позиции родителей и их настоятельное требование создания условий для обучения детей в общем образовательном процессе играют важную роль в продвижении идей инклюзивного образования в социальном сообществе.

Отмечая социальные основания продвижения идей инклюзивного образования, нельзя не назвать роль кинематографа (особенно западного) и средств массовой информации в создании позитивного образа человека с инвалидностью, признания его права на достойную жизнь, включение в общее образование, профессиональную деятельность, социальное сообщество. Демонстрируемые образцы историй успеха, искренности поступков лиц с инвалидностью пробуждают гражданскую ответственность и приводят к осознанию создания условий образования для всех.

Очевидным становится, что ход исторического развития разных стран детерминировал зарождение и развитие различных социальных процессов, оказавших влияние на формирование гражданского общества, демократизацию социальных отношений и обусловил необходимость изменения принципиальных подходов в образовании. Основными являются следующие положения:

- обеспечение доступности общего образования для всех детей на основе учёта их индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей;
- априорное понимание права каждого ребёнка получать образование в среде своих сверстников, реализуемое в возможности выбора учреждения образования, образовательного маршрута, содержания образования, достигаемых образовательных результатах;
- признание ценности «инаковости», когда непохожесть, отличительная особенность человека рассматривается как вариант проявления индивидуальности и предполагает наличие «иных», «особых» потребностей, в том числе и образовательных;

– принятие субъектности позиции каждого ребёнка, развитие его личности как главного критерия эффективности всей образовательной системы, что предполагает определение жизненных (академических, социальных, коммуникативных и т. д.) перспектив и связанных с ними образовательных задач, формулируемых в виде социального запроса родителей (семьи) и самого ребёнка;

– изменение акцентов и задач школы как института воспитания, обучения, развития, социализации;

– повышение профессиональной компетентности педагога, позволяющей обеспечить качество образования для всех детей, развитие умения работать в команде и направлять психолого-педагогическое и социальное сопровождение ребёнка с ОПФР с учётом его особых образовательных потребностей;

– использование методик, технологий, учебных средств, обеспечивающих возможности развития самообразования и творческой деятельности, что предполагает расширение функций педагога;

– создание «сбалансированного» гармоничного образовательного пространства, выражающегося в адекватности педагогических технологий содержанию, целям и задачам образования;

– обеспечение условий проявления и развития индивидуальных возможностей для каждого ребёнка, развитие самостоятельности и ответственности.

Основу этих принципиальных позиций составляют «порождающие гипотезы» [99; 291]: понимание и поддержка индивидуального развития каждого ребёнка; выбор индивидуальных образовательных траекторий каждым человеком; толерантность как цивилизационная норма, обеспечивающая устойчивое развитие человека и социальных групп в мире разнообразия [24].

## **1.2 Инклюзивное образование как социальный феномен**

Характеризуя инклюзивное образование как социальный феномен, следует назвать его основные структурные компоненты:

1) ценности инклюзивного образования [211], которые в со-

ответствии с критериями, предложенными М. Рокичем [385; 546; 547], можно разделить на терминальные («ценности-цели») и инструментальные («ценности-средства»). К терминальным ценностям инклюзивного образования можно отнести следующие: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; разнообразие усиливает все стороны жизни человека; каждый ребёнок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности. Инструментальными ценностями инклюзивного образования можно назвать такие: для всех обучающихся достижение прогресса скорее

может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах; совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех; совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного обучающегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы;

2) принципы инклюзивного образования: эволюционности и поэтапности развития инклюзивной практики, системности изменений в образовании в целом; принцип признания равной ценности для общества всех учеников и педагогов; принцип признания права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства; принцип принадлежности к сообществу (все дети — единое сообщество, и все они могут учиться); принцип социального сотрудничества и партнёрства всех участников инклюзивного образовательного пространства; принцип «презумпции компетентности» каждого ребёнка — опора на знания и умения ребёнка, его сильные стороны, а не фиксация его нарушений и недостатков; принцип универсального дизайна — обеспечение доступности всех ресурсов для всех обучающихся; принцип взаимодействия и поддержки всех

участников — объединение усилий социального и образовательного сообщества в обеспечении качества инклюзивного образования, организация поддержки каждого его участника; принцип семейно-ориентированного подхода с ориентацией на личность ребёнка — широкое подключение семьи в определении результатов образования, образовательного маршрута ребёнка при фокусировании усилий на развитие и социализацию его личности; принцип исключения медицинской модели понимания инвалидности (инвалидность, нарушение — форма проявления индивидуальности, одна из сторон личности); принцип разнообразия и учёта индивидуальных особенностей — разнообразие проявления индивидуальности определяет необходимость учёта индивидуальных особенностей в обучении; «ничего о нас и для нас без нашего участия» — активное участие самого «особого» ребёнка в определении среды и условий образования.

Ценности и принципы инклюзивного образования определяют совокупность социальных норм и образцов поведения, общения и взаимодействия;

3) субъекты инклюзивного образовательного пространства (обучающиеся с нормативным развитием, дети с особыми образовательными потребностями (в том числе обучающиеся с ОПФР) родители или законные представители обучающихся, педагоги, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, руководители учреждений образования), общественные организации и объединения лиц с инвалидностью и их родителей, являющиеся заинтересованными сторонами;

4) социальные ресурсы инклюзивного образования, которые имеют огромный потенциал и требуют «распаковки»: социальные, познавательные, деятельностные запасы творческой и профессиональной энергии («человеческий потенциал», «человеческий капитал», продукт совместной деятельности социального сообщества, показатель социального интеллекта) педагогов, общественных организаций и объединений, родительской ответственности, бизнеса, которые могут быть использованы в деятельности института инклюзивного образования.

Анализ имеющихся практик осуществления инклюзивного образования позволяет обозначить характерные признаки ин-

кклюзивного образования как социального феномена:

– наличие совокупности учреждений и социальных групп, целью которых является удовлетворение образовательных потребностей общества: педагоги, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, администрация учреждений образования разных уровней; сами учреждения образования всех уровней (от дошкольного до последипломного, а также дополнительного образования взрослых и дополнительного образования детей и молодежи), осуществляющие практики совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями (в том числе и детей с ОПФР) и их обычных сверстников; общественные организации и объединения, направлениями деятельности которых является обеспечение качественного образования для лиц с инвалидностью; наниматели, заинтересованные в качестве профессиональной подготовки сотрудников, в том числе и лиц с инвалидностью, и т. д.;

– формирующаяся система культурных образцов, норм, ценностей, символов: расширение границ межкультурного взаимодействия (взаимопроникновение и взаимообогащение субкультур обычных и «особых» обучающихся); принятие «инаковости» как формы проявления индивидуальных особенностей личности; априорная ценность каждого ребёнка; понимание инвалидности с позиций социальной модели (и, соответственно, исключение медицинской модели понимания инвалидности); толерантность (как уважение, принятие) как норма общения и взаимодействия в образовательном пространстве и др.;

– становление системы поведения в соответствии с этими нормами и образцами: учёт особых образовательных потребностей, индивидуальных способностей и возможностей каждого ребёнка; расширение круга участников образовательного пространства; подготовленность педагогической общественности к эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования; организация сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями и т. д.;

– наличие материальных и человеческих ресурсов, необходимых для решения задач: здания учреждений образования, осуществляющих инклюзивный образовательный процесс; учебные помещения, отвечающие требованиям физической

безбарьерности или универсального дизайна; различные учебные средства, в том числе созданные на основе техник альтернативной коммуникации, и др.;

– позиционирование общественно признанной миссией: миссия инклюзивного образования — сплочение социального сообщества посредством удовлетворения потребности общества в создании условий равного доступа к образованию среди своих сверстников для всех его членов.

В настоящее время инклюзивное образование проходит процесс институционализации, предполагающий превращение отдельных разрозненных эмпирических попыток осуществления практик совместного обучения всех детей в упорядоченную систему образовательных отношений, определяющую ценности и методологию инклюзивности как принципа взаимодействия, позицию, роль и функции субъектов образовательного пространства, механизмы реализации идей инклюзии в образовании и др.

Очевидным становится, что инклюзивное образование представляет собой модель инклюзивного социального сообщества, свободного от стереотипов и дискриминации, и, будучи социальным феноменом, создаёт ряд преимуществ для различных социальных групп. Так, для социальной группы «дети» такими преимуществами являются: 1) возможность для каждого ребёнка обучаться в школе по месту жительства, общаться со своими сверстниками, стать частью социального и образовательного сообщества; 2) создание условий социализации и социальной адаптации как «детей с особенностями», так и детей с типичным развитием в естественных социальных (образовательных) условиях; 3) формирование жизненно важных компетенций как результата инклюзивного образования: способность и готовность человека ориентироваться в социуме и пространстве культуры, способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение; способность и готовность взаимодействовать с социальными институтами, выполнять социальные функции; способность и готовность к коммуникации с привлечением различных техник, способов и приёмов и др.; 4) расширение возможностей всесторонней коммуникации и взаимодействия, приобретение

навыков адекватного социального поведения, возможность более полной реализации потенциальных возможностей развития и обучения, получение возможности овладения различными коммуникативными техниками и их использования в ситуациях общения; 5) противостояние негативным социальным стереотипам и дискриминации: формирование в коллективе детей дружеских и приятельских отношений, которые переносятся во взрослую жизнь; 6) возможность развития нравственного потенциала каждого обучающегося: возможность проявления гуманности, сочувствия, милосердия, терпимости в реальных жизненных ситуациях, что развивает чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству, совершенствует коммуникативные навыки и является эффективным средством нравственного воспитания; 7) снижение опасности возникновения снобизма у преуспевающих детей в условиях подчёркивания их исключительности; 8) исчезновение страха у здоровых детей с нормативными образовательными потребностями перед возможной инвалидностью.

В инклюзивном образовании родители приобретают такие преимущества: возможность обучения ребёнка в непосредственной близости от дома и его проживание в семье; развитие партнёрства и сотрудничества всех участников инклюзивного образовательного пространства на основе взаимного принятия; сплочение социального сообщества на уровне как детского коллектива, так и родительской общественности; минимизация страхов и тревоги, связанных с периодом жизни ребёнка после ухода родителей; эмоциональный комфорт, обусловленный принятием ребёнка в сообщество.

Педагог в инклюзивном образовании получает новый вектор профессионального совершенствования и роста, а также расширение профессиональной компетентности, детерминированной новыми условиями профессиональной деятельности (расширение субъектов педагогического внимания, социальных и профессиональных контактов).

Инклюзивное образование как социальный феномен сегодня имеет ряд ограничений, препятствующих его распространению в образовательной практике Российской Федерации и Республики Беларусь. Эти ограничения обуславливаются факторами нормативно-правового, финансово-экономического, социокуль-

турного и профессионально-педагогического свойства:

– недостаточной разработанностью и чёткостью нормативно-правовой базы, определяющей порядок и обеспечение условий включения детей с ОПФР/ОВЗ (каждой нозологической группы с учётом возрастных и индивидуальных особенностей) в общий образовательный процесс. Это касается определения оптимальной наполняемости групп/классов инклюзивного образования, обеспечение тьюторской/ассистентской поддержкой и сопровождением ребёнка, обозначение функциональных обязанностей и содержания деятельности ассистента (тьютора); организации и порядка деятельности группы психолого-педагогического сопровождения «особого» обучающегося, регламента её деятельности; порядка разработки индивидуальных образовательных планов программ для обучающихся с ООП и механизмов их реализации, а также механизмов создания специальных образовательных условий обучения детей с ОПФР в условиях учреждения общего образования и др. Пока нет ответа на вопрос об итоговом документе об образовании или обучения, полученном ребёнком при освоении содержания образования по индивидуальным учебным планам и программам, и его легитимности и др.;

– ограниченными возможностями финансирования образовательных учреждений и устаревшей моделью общего финансирования образования ребёнка без учёта реальных затрат, обусловленных удовлетворением индивидуальных образовательных потребностей, не позволяющими учреждениям образования совершенствовать образовательную среду, приобретать необходимые учебные средства и материалы, использовать профессиональный ресурс, привлекая необходимых специалистов;

– неготовностью педагогического сообщества к эффективной реализации инклюзивного образования: незнание особенностей и возможностей «особых» обучающихся; необходимость учёта индивидуальных образовательных потребностей детей с ООП в организации образовательного процесса в условиях стандартизации и регламентации образования; необходимость разработки индивидуальных вариативных учебных планов и программ на основе государственных стандартов, их организационное и методическое обеспечение и невладение необ-

ходимыми умениями и компетенциями для осуществления этой деятельности; дифференциация в определении баланса между жизненными и академическими компетенциями, формируемыми у обучающихся; недостаточное владение специальными методами, приёмами, средствами обучения, недостаточный уровень академической подготовки и психологической готовности; несформированность компетенций работы в команде группы психолого-педагогического сопровождения образовательного маршрута ребёнка и т. д.;

- неадаптированностью средовых ресурсов (архитектурной, материально-технической, дидактической среды) учреждения образования;

- несформированной готовностью как родителей обычных детей, так и родителей детей с ОПФР/ОВЗ стать полноправными участниками инклюзивного образовательного процесса, определять жизненные перспективы своих детей; непониманием социальной роли и значения совместного обучения их детей;

- традиционно инертным восприятием детей с ОПФР/ОВЗ в контексте специального (коррекционного) образования: развитие детей с нарушениями может происходить только в условиях сегрегации, отделения от общества.

Такая сложность и противоречивость феномена инклюзивного образования и практик его внедрения, особенно при включении детей с ОПФР/ОВЗ, обуславливает как риски реализации инклюзивного образования («волевая» инклюзия: формальное декларирование без предварительной подготовки участников инклюзивного образовательного пространства и создания необходимой адаптивной образовательной среды; «гипертрофированная» инклюзия: чрезмерная, инфантилизирующая забота о детях с ОПФР/ОВЗ, создаётся сильная инфраструктура специального образования, усложняющая процесс общего образования, социализацию обучающихся), так и риски нереализации, бездействия («стихийная» инклюзия: обучение детей с ОПФР в образовательных учреждениях по выбору родителей, по месту жительства, но без создания специальных условий, т. е. без учёта их индивидуальных особенностей и возможностей; всё большая образовательная сегрегация детей с ОПФР/ОВЗ, приводящая

к проблемам их социализации и трудоустройства; назревающий социальный конфликт между родителями детей с ОПФР/ОВЗ и системой образования, неспособной удовлетворить их запрос).

Очевидно, что инклюзивное образование призвано создать условия для достижения основной цели — обеспечение стабильности (социальной, психологической, экономической и т. д.) в ходе развития общества на основе лояльности членов социального сообщества к «инаковости», сформированных толерантных взаимоотношений. В соответствии с этой целью основная функциональная нагрузка инклюзивного образования может быть определена:

- как удовлетворение потребностей и интересов социального сообщества в обеспечении равного доступа к получению качественного образования всеми его членами (в том числе создание условий удовлетворения потребности личности в достижении — стремление личности к выражению, проявлению себя в конкретных социальных условиях) — социальная функция;

- регуляция социальных процессов («направленность поведения социальных общностей и отдельных индивидов на их оптимальное функционирование и социальное развитие» [155]), закрепление и воспроизводство общественных отношений, что предполагает координацию, «настройку» общения и взаимодействия членов социального сообщества на основе принятия «инаковости», толерантности, сотрудничества посредством формирования необходимых правил и норм поведения, регламентации действий — регулятивная функция;

- приобщение к разнообразию культурных ценностей (априорная ценность каждого человека) — общекультурная функция [122];

- раскрытие личностного потенциала каждого обучающегося на основе учёта его индивидуальных образовательных потребностей, способностей и возможностей — гуманистическая функция;

- формирование взаимответственности участников поли-субъектного инклюзивного образовательного пространства, объединение их усилий в достижении социально значимого результата — интегративная функция;

- передача социального опыта в доступном для каждого формате, обеспечение условий интеграции лиц с особыми обра-

зовательными потребностями, в том числе и лиц с ОПФР, в социуме — социализирующая функция;

– расширение и углубление содержания профессионально-педагогической деятельности, овладение новыми профессиональными и социально-личностными компетенциями — профессиональная функция.

Не следует забывать, что осуществление и продвижение идей инклюзивного образования возможны при его легитимности, т. е. признании целесообразности социальным сообществом. Таким образом, инклюзивное образование как модель образовательного пространства должно стать культурным образцом, отражающим устойчивую конфигурацию связей его субъектов, детерминируемых инклюзивной образовательной ситуацией как «ситуацией индивидуального освоения и взаимодействия субъекта с образовательной средой» [240, с. 91], моделями поведения в ней каждого субъекта, критериями и показателями его оценки. Основу такого культурного образца составляет манифестирующая толерантность к разнообразию проявления индивидуальности, априорная ценность жизни каждого человека и его права быть принятым в образовательном и социальном сообществе. Процесс формирования такого культурного образца носит пролонгированный характер и предполагает формирование позитивного имиджа инклюзивного образования на основе положительных результатов практики его внедрения. Ценности, идеи, принципы инклюзивного образования на уровне обыденной практики должны стать «стереотипной схемой поведения, взаимодействия, оценивания людей» [211]. Одним из механизмов создания и привития культурных образцов поведения и взаимодействия в инклюзивном образовательном пространстве является подготовка педагога, обладающего сформированной инклюзивной готовностью, субъектной позицией, способной влиять на образовательную ситуацию.

Таким образом, инклюзивное образование представляет собой закономерный этап в развитии системы образования как Российской Федерации, так и Республики Беларусь, изменяющий взгляды общества на «особых», «иных» людей и детей, расширяющий их возможности в получении качественного

образования среди своих сверстников и опирающийся на принятие разнообразия как ресурса взаимообогащения и уважительного отношения к нему. Современное понимание инклюзивного образования базируется на убеждении о целесообразности и возможности совместного обучения всех детей при обеспечении необходимой поддержки и сопровождения.

Важной характеристикой инклюзивного образования является множественность субъектов (полисубъектность): дети (учащиеся) (дети с ООП (в том числе ОПФР) — «особые» дети, дети с типичным развитием — «обычные» дети), родители обеих групп детей, педагоги, специалисты (учителя-дефектологи, психологи, социальные педагоги, узкие специалисты: логопеды, сурдо- и тифлопедагоги, инструкторы ЛФК, эрготерапевты и др.), администрация учреждений образования. Каждый из обозначенных субъектов имеет сформированные позиции и интересы, по-своему интерпретирует и принимает ценности инклюзивного образования, формулирует профессиональный и социальный заказ.

Необходимым условием инклюзивного образования является создание безбарьерной адаптивной образовательной среды, предполагающей техническое оснащение учреждений образования, дополнительную подготовку педагогов, разработку специальных программ, направленных на облегчение процесса адаптации детей с ОПФР и т. д.

Исторические корни становления и развития идей инклюзивного образования лежат в плоскости социальных трансформаций, изменения отношения социального сообщества к «особым» детям и людям, возможностям их обучения и воспитания, профессиональной подготовки и социализации, нашедших отражение в ряде международных и национальных нормативно-правовых актах и документах. Среди основных социальных детерминант, обуславливающих позиционирование идей образовательной инклюзии, можно выделить: переход социального сообщества от декларации к созданию реальных условий реализации права каждого человека на образование в том содержательном, временном, формальном и результирующем формате, который он считает для себя приемлемым, целесообразным и адекватным; принятие идеи гуманизации социального сообщества и его институтов, в том числе и образования; «прорастание» идей социаль-

ной и образовательной интеграции в недрах специального образования; роль общественных организаций в определении социального и образовательного заказа; истории успеха лиц с инвалидностью, добившихся личностных и профессиональных успехов.

Репозиторий БарГУ

### 1.3 Гуманистические и экономические основы инклюзивного образования

Ведущей стратегией современного образования, которой подчинены все структурные компоненты образовательного процесса, является развитие личности. И в этой связи на первый план в качестве существенной социальной детерминанты развития инклюзивных процессов в образовании выходят идеи гуманизации, определяющие основной целью образования полноценную и достойную жизнь человека с особенностями развития (включение в социальные отношения, поддержка становления индивидуальности и т. д.); идеи фундаментализации, призывающие к проведению философско-категориального анализа, переосмыслению и уточнению общих параметров и различий нормального и нарушенного развития; идеи интеграции и инклюзии, рассматривающие совместное обучение и воспитание детей с ОПФР и их здоровых сверстников в качестве оптимальных и целесообразных.

Фундаментом гуманистического подхода является философия гуманизма, достижения гуманистической психологии, признающие ценность индивидуальности [16; 23] и предполагающие обязательный учёт индивидуальных и личностных особенностей каждого ребёнка (положения «Я-концепции» (К. Роджерс, 2001), когнитивный конструктивизм (Ж. Пиаже, 1983), учение о зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский, 1983)). Гуманистическая позиция педагога заключается в вере учителя в ребёнка, убеждённости в «презумпции компетентности» каждого ребёнка, умении педагога «принять ребёнка таким, какой он есть» и стать соучастником его жизни.

Гуманистический подход является основанием личностно ориентированной парадигмы образования, смещающей значимые акценты целей образования с позиций приоритетности академических знаний на развитие каждой личности. «Мир предстаёт как неустойчивая целостность, изменчивая и нагруженная различными смыслами, ценностями, идеалами, бесконечно воспроизводимым в результате повседневной коммуникации» [361, с. 111].

Не следует забывать, что стратегическим направлением развития современного образования является успешное решение

задач социализации детей, детерминированной условиями организации образовательного пространства [46, с. 132]. Решение задачи социализации является первоочередной для инклюзивного образовательного пространства.

Не отвергая ценности знаний, которые рассматриваются в качестве средства достижения цели, и необходимости их трансляции в образовательном процессе, главной целью обучения и воспитания в парадигме гуманистического подхода является развитие личности каждого ребёнка, его способностей, саморазвитие и самореализация. Изменение основных характеристик современного общества, проявляющееся в «открытости систем для диалога, разрушении жёсткой ролевой структуры, мощном информационном пространстве» [73], требует пересмотра актуальных образовательных результатов, среди которых исследователи называют функциональную неграмотность, проявляющуюся в несформированных социальных компетенциях (неспособность решать актуальные жизненные задачи в ситуациях неопределённости, выстраивать эффективную коммуникацию с другими социальными субъектами и т. д.). Таким образом, гуманистический подход актуализирует первостепенность идеи социализации и социального развития как цели и результата образовательного процесса дошкольного и начального образования вообще и для детей с ООП — в особенности.

Социализация рассматривается как «целенаправленная и контролируемая эволюция, сопровождаемая ростом осведомлённости личности о включённости в социальную активность, посредством которой осуществляется репродукция системы ценностей» [3; 513]. Иными словами, это процесс, посредством которого «люди приобретают правила поведения и системы представлений и установок, обеспечивающие им возможность эффективного функционирования в качестве членов конкретного общества» [13; 513].

В понимании сущности процесса социализации мы придерживаемся позиций Г. М. Андреевой, согласно которой содержание этого понятия состоит во «вхождении индивида в социальную среду», «усвоении им социальных влияний», «приобщении его к системе социальных связей» [13, с. 335]. Качество

процесса социализации личности во многом определяет гармонию её социального существования. Социализация детей с ООП рассматривается как основа адаптации и интеграции их в социальное пространство, предполагающая развитие личности, формирование её социально-субъектной позиции, преобразование и применение социального опыта. Подлинная социализация может осуществляться только в условиях постоянного реального взаимодействия и общения. Именно такое взаимодействие, с одной стороны, является источником, механизмом, средством формирования социального опыта личности, с другой — формой развития и продвижения самого социального сообщества, его отношений и связей.

Период детства рассматривается как первичный период социализации. Особая роль в процессе социализации, по мнению исследователей [13; 374; 513], принадлежит образованию. Процесс социализации имеет этапный характер, при этом каждый последующий этап базируется на предыдущем, и его качество определяется успешностью опыта предшествующей социализации. Личность в процессе социализации выступает одновременно и как субъект и как объект общественных отношений. В процессе социализации А. В. Петровский выделяет три стадии: адаптацию, индивидуализацию и интеграцию [374]. Период детства — «вхождение в мир людей» — совпадает с первой стадией — стадией адаптации, когда человек выступает в качестве объекта общественных отношений (на него направлены огромные усилия всего ближайшего окружения: родителей, воспитателей, учителей). В это время происходит овладение элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями, усвоение простых форм деятельности. Исследования К. Лоренца и его теория импринтинга позволяют говорить о возрасте 5—9 лет как о сензитивном периоде в усвоении социального опыта [290]. «Выпадение» или «поломка» в этом периоде может привести к непоправимым задержкам социального развития.

Процесс социализации задаётся системами внешней регуляции поведения личности — институтами социализации, в которых первостепенное место и роль отводится семье и школе. Школа как социальный институт («широкомасштабная социальная система, охватывающая совокупность статусов, ролей,

социальных норм, санкций, социальных организаций, которые опираются на персонал, аппарат управления и особые процедуры или практики, и предназначенная для удовлетворения важнейших жизненных потребностей общества и его членов» [428, с. 85—86]) выполняет образовательные и социализирующие функции. Последние связаны с объективным процессом «социальной дифференциации детей в свете их достижений» [512, с. 347]. При этом функция усвоения общественных ценностей и норм на уровне социальных стандартов группы является ведущей. Исследователи отмечают уникальность социализирующей функции школы, подчёркивая, что «пока не существует в мире более успешных институтов социализации молодого поколения, которые бы составили достойную альтернативу современной школе» [513, с. 346]. Кроме того, одним из ведущих факторов социализации являются взаимоотношения с непосредственным окружением (сверстники, знакомые, друзья и т. д.), в которых ровесники «транслируют социальные эталоны, адаптированные к конкретному возрасту, определяя интерпретацию явлений, событий и т. п.» [513, с. 349]. Такая интерпретация эталонов и ценностей ровесников для ребёнка доступнее, ближе, так как эти системы эталонов и ценностей для одного возрастного диапазона если не тождественны, то сходны, что и делает их в определённых ситуациях более действенными.

Понимание под содержанием процесса социализации расширением социальных связей личности с социальным сообществом раскрывает возможности инклюзивного образования в формировании социального опыта ребёнка с ООП, «расширения, умножения его социальных связей» [13, с. 339]. Признанными социальной психологией сферами становления личности, её социализации являются деятельность, общение и самосознание. Условия инклюзивного образования обеспечивают возможности расширения и усложнения социальных связей детей с ООП, фиксируемых и определяемых этими сферами. Так, инклюзивная образовательная среда, безусловно, способствует как расширению «каталога» деятельностей [280, с. 188], так и формированию «личностного выбора деятельности» [13, с. 338], т. е. расширяются возможности ребёнка с ООП как субъекта деятельности.

Следует отметить, что условия инклюзивного образования расширяют и углубляют связи общения и взаимодействия. Расширение «диапазона деятельности и общения» является условием и фактором, детерминирующим развитие самосознания, что означает непосредственное влияние условий инклюзивного образования как на процесс развития самосознания, так и на весь процесс социализации личности ребёнка с ООП. В свою очередь, качество процесса социализации определяется характеристиками групп, в которые личность входит «как с точки зрения содержания их деятельности, так и с точки зрения уровня их развития» [13, с. 347]. Условия инклюзивного образования в наибольшей степени отражают реальное качество реальных социальных процессов и отношений, что позволяет характеризовать его инклюзивное образовательное пространство как фактор, обеспечивающий качество процесса социализации детей с ООП.

Становится очевидным, что качество процесса социализации определяется степенью совпадения полноты представленных элементов социальной модели школьного социума и общего социального пространства данной общности. Специальное учреждение образования при всём качестве организации и содержания оказываемой коррекционной помощи не в состоянии обеспечить подлинное качество социализации детей с ОПФР/ОВЗ. С другой стороны, дети с типичным развитием, типичными образовательными потребностями (обычные дети), лишённые возможности контакта и установления взаимодействия с «другими» («особыми») детьми, также не получают возможности овладения полным репертуаром социальных умений и компетенций. Возможность реализации социализирующей функции школы для всех обучающихся раскрывается лишь в условиях инклюзивного образования, т. е. в условиях общего (основного) образования, ведущим принципом которого является инклюзивность. В свою очередь, качество процесса социализации во многом определяет «последующую гармонию и дисгармонию социального бытия человека» [513, с. 349].

Инклюзивное образование соответствует и идеям экономической целесообразности, так как, по мнению экономистов, образовательный процесс в специальных учреждениях образования

недостаточно эффективен: требует больших затрат, является наименее эффективным видом обучения по образовательным результатам (у детей с ОПФР оказываются недостаточно сформированными как академические, так и социально-личностные компетенции, обеспечивающие продолжение образования и/или трудоустройство), определяющим профессионально-трудовую занятость.

Под экономической эффективностью понимают «результативность экономической системы, выражающуюся в отношении полезных конечных результатов её функционирования к затраченным ресурсам. Главным критерием социально-экономической эффективности является степень удовлетворения конечных потребностей общества и, прежде всего, потребностей, связанных с развитием личности. Эффективность каждой из сфер определяется отношением полученных результатов к затратам и измеряется совокупностью количественных показателей. Измерение эффективности социальной сферы требует использования особых качественных показателей развития каждой из отраслей этой сферы» [45, с. 597].

Результаты проведённых социологических и экономических исследований (А. А. Романов, Н. В. Тихомирова, 2006) подтверждают эффективность развития моделей совместного обучения всех детей как с социальной, так и с экономической точек зрения, так как это ведёт к сокращению затрат финансовых средств путём уменьшения количества учреждений специального образования, возможности реинвестировать высвобождаемые средства на обеспечение условий удовлетворения образовательных потребностей всех детей в условиях инклюзивного образования. Экономическая целесообразность развития практик инклюзивного образования может быть рассмотрена и с позиций отдалённых следствий, а именно: успешная социализация личности, обеспечиваемая самой сущностью инклюзивных образовательных процессов, может явиться основой профессионального выбора личности, её профессионального становления, возможностью профессиональной реализации (трудовой занятости), что, безусловно, будет иметь положительный экономический эффект.

## 1.4 Интеграция и инклюзия в образовании: сравнительный анализ

Идея совместного обучения детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников существует с тех времён, когда было признано их право на образование. Развитие специального образования привело к осознанию целесообразности интегрирования некоторых категорий детей с ОПФР в образовательную среду их нормально развивающихся сверстников. Таким образом, идея образовательной интеграции получила своё развитие в недрах специального образования, а сами модели интегрированного обучения и воспитания задаются рамочными условиями специального образования.

В Российской Федерации концепция совместного обучения рассматривается с точки зрения интеграции посредством: 1) ранней коррекции имеющегося у ребёнка нарушения; 2) обеспечения медико-психолого-педагогическим сопровождением каждого интегрированного ребёнка; 3) подбора адекватных форм совместного воспитания и обучения для каждого ребёнка с нарушениями в развитии с учётом уровня его психофизического и речевого развития [501].

Кодекс Республики Беларусь об образовании интегрированное обучение и воспитание определяет как организацию специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляются одновременно с лицами, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития [235], и определяет порядок комплектования специальных групп (классов), групп (классов) интегрированного обучения и воспитания, которое осуществляется с учётом основных показаний и противопоказаний, определённых к приему в соответствующие учебные заведения. В Республике Беларусь интегрированное обучение и воспитание нормативно закреплено и реализуется с 1995 года (Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 № 243-3; образовательный стандарт специального образования (основные нормативы и требования) (постановление Министерства образования Республики Беларусь от 11.06.2010 № 60);

инструкция о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них (постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 № 136); учебные планы специального образования (постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26.08.2011 № 242).

Разработке теоретических, методологических и концептуальных основ образовательной интеграции посвящён ряд исследований российских и белорусских учёных [14; 75; 85; 93; 94; 117; 151; 221; 226; 233; 237; 247-253; 285; 303; 304; 315; 346; 347; 392; 464; 501; 502 и др.]. Двадцатилетний опыт Беларуси в организации интегрированного обучения и воспитания позволяет сформулировать основные его отличия от модели инклюзивного образования (таблица 1.1).

Таким образом, очевидной детерминантой развития практик инклюзивного образования являются организационные и содержательные ограничения интегрированного обучения и воспитания: ограниченность образовательной среды в возможностях учёта потребностей каждого обучающегося, необходимость адаптации ребёнка к требованиям учреждения образования, образовательная сегрегация учащихся с «особенностями», профессиональная неготовность педагогов к работе с детьми с ОПФР, сомнительное качество при одновременной реализации разных образовательных программ в одном образовательном пространстве, невозможность организации совместной учебной деятельности обучающихся.

Очевидны существенные различия, существующие между интегрированным обучением и воспитанием и инклюзивным образованием как в организационном, так и в содержательном отношениях, что становится основанием для утверждений: 1) интегрированное обучение и воспитание детей с ОПФР явилось чрезвычайно важным историческим шагом, прообразом идей инклюзивного образования, но не может в полной мере считаться инклюзивным образованием; 2) инклюзивное образование как социальный феномен является закономерным процессом,

Т а б л и ц а 1.1 — Сравнительная характеристика интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования

| Параметр сравнения  | Интегрированное обучение и воспитание   | Инклюзивное образование   |
|---|---|---|
| Охват уровней и видов образования   | Осуществляется на уровне дошкольного и общего среднего образования  | Осуществляется на всех уровнях основного/общего образования (от дошкольного до последилового) и всех видах образования (основное, дополнительное)   |
| Формы организации образовательного процесса   | Дети с ООП (ОПФР/ОВЗ) могут обучаться в классах (группах) интегрированного обучения и воспитания или специальных классов (группах), функционирующих на базе учреждений основного (общего) образования | Дети обучаются в обычных классах, не дифференцируются в соответствии с наличием/отсутствием нарушения   |
| Организация образовательного процесса («совместность» обучения всех детей — индекс интегрированности/инклюзивности) | Совместное обучение на уроках изобразительного искусства, музыки, технологии (обслуживающий труд), физической культуры  | Совместное обучение на всех уроках в течение всего учебного дня   |
| Содержание образования  | Обучение детей с ОПФР (ОВЗ) организуется по программам специального образования в соответствии с характером и степенью имеющегося нарушения   | Обучение всех детей организуется по общим программам (принцип «универсального дизайна») с индивидуальной адаптацией в соответствии с особенностями ребёнка (индивидуальная образовательная программа) |

Продолжение таблицы 1.1

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>Параметр сравнения</p>   | <p>Интегрированное обучение и воспитание</p>   | <p>Инклюзивное образование</p>  |
| <p>Определение образовательного маршрута (выбор места и содержания образования)</p> | <p>При согласии родителей или лиц, их заменяющих, в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии</p>  | <p>Выбор осуществляется родителями или лицами, их заменяющими, и самим ребёнком</p>   |
| <p>Условия и возможности реализации социализирующей функции</p>                     | <p>Ограниченные условия реализации: дети с ОПФР (ОВЗ) оказываются «сегрегированными» в условиях интеграции</p>   | <p>Полные условия реализации: формирование опыта социального взаимодействия и присвоения социального опыта в естественных условиях учреждения образования</p>   |
| <p>Условия и возможности реализации обучающей функции</p>                           | <p>Полные возможности реализации: овладение содержанием образования в соответствии с программой обучения при оказании соответствующей коррекционно-педагогической помощи учителем-дефектологом</p> | <p>Полные возможности реализации: овладение содержанием образования в соответствии с индивидуальной образовательной программой (индивидуальной программой развития) при обеспечении необходимого психолого-педагогического сопровождения и коррекционно-педагогической работы</p> |
| <p>Образовательные результаты</p>   | <p>Знания, умения и навыки в соответствии с содержанием предметных областей, определённых образовательным стандартом</p>   | <p>Жизненные, социально-личностные и академические компетенции, соответствующие особенностям ребёнка, обеспечивающие социализацию личности</p>  |
| <p>Роль педагога</p>  | <p>Дополняющая работу учителя-дефектолога, реализующего коррекционно-педагогическую работу в соответствии с характером и степенью нарушения</p>  | <p>Ведущая, определяющая содержание деятельности группы психолого-педагогического сопровождения (педагог, родители, специалисты (учитель-дефектолог,</p>  |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | педагог-психолог, эрготерапевт и др.) ребёнка в образовательном процессе   |
| Роль учителя-дефектолога, специалистов  | Ведущая роль, определяющая организацию и содержание коррекционно-педагогической работы и овладение содержанием соответствующей образовательной программы  | Участие в партнёрстве «родители—педагог—учитель-дефектолог—специалисты (педагог-психолог, эрготерапевт и др.)»; консультирование педагога, родителей, педагога-психолога и других специалистов; диагностика и мониторинг развития «особого» ребёнка в инклюзивном образовательном пространстве; определение содержания и проведение коррекционных занятий (сопровождение) с детьми с ОПФР/ОВЗ в соответствии с имеющимися особенностями развития |
| Взаимодействие и коммуникация детей     | Частичные возможности взаимодействия и коммуникации в образовательном пространстве: во время совместных уроков и, по возможности, на переменах  | Полные возможности взаимодействия и коммуникации в течение всего учебного времени  |
| Взаимодействие и коммуникация родителей | Частичные возможности реализации: организационные условия интегрированного обучения и воспитания не порождают общих для всего коллектива детей задач, решение которых предполагает коммуникацию и взаимодействие; понимание общности и сплочённости группы не формируется | Полные возможности реализации: родители всех детей взаимодействуют по общим вопросам обучения, воспитания, организации и участия в совместных мероприятиях   |

| Параметр сравнения                               | Интегрированное обучение и воспитание  | Инклюзивное образование   |
|--|--|---|
| Использование потенциала всех родителей          | Ограниченные возможности: родители «особых» и «обычных» детей не испытывают потребности и необходимости объединяться и совместно решать общие задачи детского коллектива                           | Полные возможности: родители обеих групп детей объединены общими задачами образовательного процесса и социализации всех детей   |
| Формирование субъектной позиции у «особых» детей | Ограниченные возможности: условия интегрированного обучения и воспитания не передают модель социальных взаимоотношений   | Полные возможности: условия инклюзивного образования обеспечивают подлинную интеграцию и формирующие самоуправление, самоконтроля, самооценки всех учащихся, овладения ими правилами деятельности |
| Использование потенциала детского коллектива     | Ограниченные возможности: образовательный процесс отдельно для детей с ОПФР/ОВЗ реализует учитель-дефектолог, что способствует разделению детей на группы (дифференциация по учебным возможностям) | Полные возможности: образовательный процесс носит совместный характер и позволяет формировать дружеские и партнёрские отношения между всеми детьми класса (группы)                                |
| Сущность   | Есть «особый» ребёнок, которого следует «подогнать» под существующие стандарты и интегрировать в образовательное пространство детей с типичным развитием   | Есть общее образовательное пространство, где каждый ребёнок — индивидуальность, формы проявления которой могут быть самыми разными  |

детерминированным рядом социальных трансформаций и перемен, формирует иную культуру взаимодействия его участников, отражающую ценность каждого, а также обуславливает необходимость развития профессиональной компетентности педагогического состава.

### **1.5 Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ**

В педагогической теории и практике термин «образовательное пространство» интерпретируется не однозначно: структурированная система педагогических факторов и условий становления личности [515]; существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей и осуществляются специальные виды деятельности разных систем, связанных с развитием индивида и его социализацией [279], а также формируются наиболее важные, социально востребованные ключевые компетенции [482—484]; целостная интегративная единица социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированная и имеющая свою систему координат, которые определяют возможности для саморазвития и самоизменения личности на разных этапах её становления [378]; один из ведущих факторов социального воспитания подрастающего поколения [381]; целостное единое образование, состоящее из взаимообусловленных и взаимодействующих линий-пространств, ступеней, пластов, «сред» социально-образовательных ситуаций, обеспечивающих проявление активности, инициативности, творчества, потенциальных возможностей в процессе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, где среда в пространстве является входящим элементом [483]; система иерархически взаимосвязанных компонентов, каждому из которых присуща определенная специфика, определяемая содержанием и уровнем сложности педагогических задач решаемых в данном секторе образовательного пространства [46, с. 135]. Исследователи в целом едины в понимании образовательного пространства как интегратив-

ного феномена, имеющего компонентную структуру и выполняющего определённую функциональную нагрузку. К универсальным признакам образовательного пространства исследователи относят организованность, протяжённость, структурированность (взаимосвязь и взаимозависимость элементов), содержательность.

Экстраполяция перечисленных выше позиций позволяет определить дефиницию «инклюзивное образовательное пространство» как интегративную единицу социального пространства, представленную системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику её содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения.

Инклюзивному образовательному пространству присущи как общие характеристики (организованность, протяжённость (как во времени, так и в пространстве), содержательность и структурированность), так и специфические: доступность, полисубъектность, вариативность (содержательная, временная, организационная).

Среди принципов организации инклюзивного образовательного пространства следует назвать: принцип социализирующей направленности образовательного процесса (социализация рассматривается как важнейший результат образования); принцип индивидуализации и персонификации образовательного пространства (организация инклюзивного образовательного пространства с учётом особенностей и потребностей каждого обучающегося); принцип интегративности сопровождения субъектов инклюзивного образовательного пространства (результат согласованной совместной деятельности группы сопровождения ребёнка: педагоги, педагоги-психологи, родители, учителя-дефектологи и др.); принцип ценностного и толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Эффективность инклюзивного образовательного пространства обеспечивается определением стратегии учёта и взаимодействия детерминирующих его внешних и внутренних факто-

ров, а также составляющих его компонентов. Наиболее адекватным диагностическим инструментарием для проведения такого анализа и определения стратегий развития, по нашему мнению, является методика ситуационного или SWOT-анализа (SWOT: strengths — сильные стороны, weaknesses — слабые стороны, opportunities — возможности и threats — опасности, угрозы). Согласно ей выявление и анализ сильных и слабых сторон формирует характеристику внутренней среды, состояние которой определяет потенциал и возможности эффективного построения инклюзивного образовательного пространства. Характеристика внешней среды включает анализ возможностей и угроз, которые следует учитывать как с точки зрения укрепления и реализации внутренней характеристики, так и с позиций поиска путей нивелирования негативного влияния и минимизации возможных отрицательных следствий.

Итак, SWOT-анализ инклюзивного образовательного пространства показал, что сильными его сторонами являются:

- реализация демократических основ общественного устройства: право на образование вместе со сверстниками; право выбора содержания, формы получения образования, учреждения образования, образовательного маршрута;

- наличие безбарьерной физической и психологической («отношенческой») среды учреждения образования;

- полисубъектность образовательного пространства, обеспечивающая разноаспектность сопровождения процессов обучения, воспитания, социализации, развития обучающихся;

- обеспечение доступности ресурсов (средовых, дидактических, методических и т. д.) для всех обучающихся;

- избавление от проявления дискриминационных проявлений и социальных стереотипов;

- наличие реальных условий социализации, социальной адаптации и интеграции различных категорий детей;

- расширение сферы коммуникации и взаимодействия в реальных условиях и, как следствие, сплочение коллектива обучающихся и социального сообщества;

- появление новых векторов профессионального развития педагогов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов;

Репозиторий БарГУ

– сплочение родительского сообщества в решении общих задач обучения, воспитания, социализации обучающихся (инклюзивность общественных родительских организаций и объединений);

– формирование сотрудничества и социального партнёрства как формы социального взаимодействия и поведения;

– реализация семейно-ориентированного подхода с концентрацией на личности ребёнка;

– обеспечение подлинной индивидуализации образовательного процесса (индивидуальные образовательные маршруты для детей с ООП, адаптированные учебные программы, адаптация содержания образования, адаптированные учебные средства, учебно-методическое и дидактическое обеспечение в соответствии с особыми образовательными потребностями каждого ребёнка и др.);

– расширение возможностей профессиональной ориентации и трудоустройства обучающихся с «особенностями»;

– обеспечение возможностей формирования нравственных качеств и социального интеллекта у всех обучающихся;

– изменение образовательной ситуации в регионе и стране.

Среди слабых сторон инклюзивного образовательного пространства следует отметить:

– уменьшение доли коррекционной работы, дифференцированно осуществляемой в отношении различных категорий обучающихся с ООП;

– сложность обеспечения качества реализации многовариантных образовательных программ и образовательных маршрутов, реализуемых в едином временном формате;

– функциональное «многостаночничество» педагога: решение задач социализации, обучения, развития в полисубъектной образовательной ситуации;

– «размытые» границы содержания работы и профессиональной ответственности каждого участника группы сопровождения ребёнка с ООП в инклюзивном образовательном пространстве: учителя-дефектолога, ассистента (тьютора), педагога-психолога, социального педагога и др.

Таким образом, очевидным становится, что «ахиллесовой пятой» внутренней среды инклюзивного образовательного про-

странства являются содержательно-функциональные и организационные аспекты, определяющие деятельность педагогов.

Анализ внешних условий позволил выявить следующие возможности:

- подготовка социального сообщества к принятию положений Конвенции о правах инвалидов в части обеспечения условий равного доступа к образованию всеми членами сообщества;

- появление экспериментальных (опорных) учреждений образования, внедряющих практики инклюзивного образовательного пространства;

- грантовая поддержка образовательных инициатив внедрения практик инклюзивного образования;

- заинтересованность административного ресурса (управления и отделы образования) в деятельности по внедрению практик инклюзивного образования и её результативности;

- привлечение средств массовой информации к работе по формированию позитивного имиджа инклюзивности образования и развенчанию мифа об ограниченных возможностях обучающихся с «особенностями»;

- заинтересованность социального сообщества (родители обучающихся с ООП, учителя-дефектологи, педагоги, социальные педагоги, педагоги-психологи, общественные объединения и организации: БелАПДиМИ; «Особый мир», «Откровение», «Дети. Аутизм. Родители» и др.) в подготовке специалистов, обеспечивающих качество инклюзивного образования;

- привлечение бизнес-структур региона в качестве ресурса поддержки внедрения инклюзивного образования.

Угрозами становления инклюзивного образовательного пространства являются:

- несформированность нормативно-правовой базы, регламентирующей все аспекты инклюзивного образования (система финансирования ребёнка с ООП в инклюзивном образовательном пространстве; ассистирование учащихся с ООП в образовательном пространстве; наполняемость учебных групп и классов; система оценивания учебных достижений обучающихся; организация деятельности группы сопровождения; организация и обеспечение коррекционно-педагогической работы и др.);

- понимание готовности учреждения образования к внедрению инклюзивных практик как создание безбарьерной физической среды (пандусы, лифты, специально оборудованные туалеты и др.);
- несформированность инклюзивной культуры учреждений образования (физическая, психологическая, методическая, дидактическая и т. д.);
- уровень оплаты труда педагогов, не позволяющий использовать его в качестве значимого стимула самообразования и повышения квалификации в области инклюзивного образования;
- финансирование учреждений образования, не дающее возможностей сформировать необходимую материально-техническую базу, отвечающую образовательным потребностям каждого ребёнка (приобретение учреждением образования специальных средств обучения (средств вспомогательной альтернативной коммуникации) для каждой категории детей с ООП, обеспечение ими каждого нуждающегося учащегося);
- неприятие социальным сообществом и участниками образовательного процесса изменений образовательной политики в части внедрения практик инклюзивного образования (интолерантная образовательная среда);
- недостаточная информированность потенциальных и реальных потребителей образовательных услуг о сущности и социальной значимости инклюзивного образования;
- акцентуированная центрация педагогического сообщества, администрации учреждений образования, родителей детей на когнитивной составляющей образования и умаление роли социализации и социального развития детей как основной задачи на уровне дошкольного образования и начальной школы;
- риски формальной (стихийной) инклюзии («инклюзивные джунгли») и девальвации идеи;
- несформированность модели социально-профессионального партнёрства педагогов, родителей, специалистов;
- неготовность и неподготовленность педагогического сообщества к качественной реализации практик образовательной инклюзии: отсутствие системы целенаправленной работы по подготовке (формированию необходимых ключевых, социально-личностных и профессиональных компетенций) всех учителей

к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства; отсутствие опыта изучения образовательных потребностей всех обучающихся; недостаточность информационных и образовательных ресурсов (научное, методическое, дидактическое обеспечение), раскрывающих особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования; неразработанность учебных и учебно-методических материалов на основе универсального дизайна, обеспечивающих качество инклюзивного образования для всех; отсутствие специального оборудования (ассистирующие средства и технологии), невозможность обучения педагогов использованию подобного оборудования в практической работе; оценка эффективности деятельности учреждения образования и каждого педагога преимущественно по показателям поступления выпускников в учреждения высшего образования, количеству победителей предметных олимпиад и др.

Применение метода позиционирования каждой возможности в матрице возможностей показал, что самыми значимыми являются следующие внешние факторы: заинтересованность родительского сообщества и административного ресурса, а также подготовка социального сообщества к принятию идей образовательной инклюзии и привлечение средств массовой информации в качестве их транслятора позитивности. Позиционирование каждой угрозы в матрице угроз даёт основание утверждать, что угрозой высокой степени вероятности, имеющей разрушительное влияние, является неготовность педагогического сообщества к качественной реализации практик образовательной инклюзии. Средняя степень вероятности, влекущая разрушительные последствия, — несформированность нормативно-правовой базы, регламентирующей все аспекты инклюзивного образования. Высокую степень вероятности с тяжёлыми последствиями имеет угроза неприятия социальным сообществом и участниками образовательного процесса изменений образовательной политики в части внедрения практик инклюзивного образования, а также несформированная инклюзивная культура учреждений образования.

Стратегия использования сильных сторон для получения отдачи от возможностей («СИБ») может реализовываться в следующих направлениях:

- позиционирование историй успеха в обучении «особого» ребёнка в инклюзивном образовательном пространстве (встречи с людьми с инвалидностью, добившимися успехов в профессиональной и общественной деятельности; чтение литературы, просмотр фильмов, роликов социальной рекламы с последующим обсуждением);

- создание структур, обеспечивающих социальную экспертизу доступности образовательного пространства учреждений образования (физическая среда; учебное, дидактическое и методическое обеспечение; средства обучения и т. д.);

- проведение ярмарок профессий с привлечением представителей социального сообщества (родители детей с ООП, общественные объединения и организации: БелАПДИиМИ; «Особый мир», «Откровение», «Дети. Аутизм. Родители» и др.) и бизнес-структур региона в целях профессиональной ориентации и трудоустройства выпускников учреждений образования;

- разработка реальных технологий, стратегий, методов, приёмов сопровождения инклюзивной практики за счёт привлечения внебюджетных средств (участие в грантовой поддержке);

- создание участниками инклюзивного образовательного пространства совместных творческих продуктов: фото и видеосюжетов, публикаций, выставок работ, поделок и др.

Стратегия использования сильных сторон для преодоления угроз («СИУ») предполагает:

- участие педагогов и родителей в обсуждении и продвижении нормативно-правовой основы инклюзивных процессов в образовании и социальном сообществе;

- позиционирование инклюзивности образовательного пространства как социального феномена, отражающего обеспечение доступности образования для всех, в том числе и для категорий детей с ООП;

- популяризация позитивных изменений и успехов всех обучающихся в условиях инклюзивного образовательного пространства;

– разработка критериев стимулирования творческих находок педагогов в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства;

– разработка и внедрение дидактической модели формирования инклюзивной готовности и инклюзивной компетентности будущих педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, социальных педагогов;

– разработка содержания и проведение тематических курсов повышения квалификации для педагогических работников учреждений образования по овладению реальными приёмами работы и участия в социально-профессиональном партнёрстве в инклюзивном образовательном пространстве;

– разработка методики диагностики и мониторинга инклюзивности образовательного пространства, включающей всех субъектов образовательной инклюзии.

Стратегия использования возможностей для преодоления слабых сторон («СЛВ») опирается:

– на привлечение квалифицированных педагогических кадров города и региона к участию в разработке и проведению экспертизы учебно-методических материалов, обеспечивающих эффективность практик инклюзивного образования;

– обеспечение изучения образовательных потребностей детей с ООП в реальных условиях образовательной инклюзии, определения роли и функций каждого участника группы сопровождения ребёнка с ООП посредством привлечения административного ресурса учреждения образования;

– привлечение бизнес-структур, грантовой поддержки в качестве ресурса в приобретении информационных, образовательных ресурсов, специального оборудования (ассистирующие технологии, средства вспомогательной и альтернативной коммуникации);

– определение по опыту внедрения инклюзивных практик на базе экспериментальных учреждений образования оптимальных путей обеспечения качества реализации многовариативных образовательных программ и образовательных маршрутов, реализуемых в едином временном и пространственном формате.

Стратегия избавления от слабостей и предотвращения угроз («СЛУ») предполагает:

- разработку нормативной правовой основы инклюзивных процессов в образовании, доведения её до сведения всех заинтересованных и строгое выполнение;

- системную работу по усилению понимания роли социализации всех детей как основной задачи на уровне дошкольного образования и начальной школы;

- проведение системы мероприятий (семинары, тренинги, встречи, инфо-кампании) по формированию позитивного имиджа инклюзивного образования;

- привлечение как бюджетных источников финансирования, так и средств бизнес-сообщества в целях формирования адекватной потребностям инклюзивного образовательного пространства материально-технической базы учреждений образования, объектов социально-культурного назначения (кинотеатров, спортивных комплексов и площадок и т. д.);

- позиционирование роли родительской общественности как полноправного участника инклюзивного образовательного пространства;

- привлечение средств массовой информации к популяризации идей и преимуществ инклюзивных подходов и практик в образовании;

- широкое использование принципа универсального дизайна социальной среды, предполагающего равные возможности для всех;

- разработка и внедрение в процесс подготовки и повышения квалификации педагогов спецкурсов, тренингов, содержание которых предполагает формирование комплекса компетенций, необходимых для работы в условиях образовательной инклюзии («Основы инклюзивного образования», «Толерантный педагог», «Инклюзивное образование: сущность, ценности, преимущества» и др.);

- разработка учебных, учебно-методических, дидактических средств и материалов, обеспечивающих формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, их апробация в образовательном процессе;

- организация научных исследований по изучению образовательных потребностей обучающихся с ООП в условиях образовательной инклюзии.

Проведенный SWOT-анализ инклюзивного пространства позволяет ясно представить стратегии формирования инклюзивного образовательного пространства и направления его развития, а также убедиться в первостепенной важности задачи формирования профессиональных компетенций педагогов, определяющих содержание их готовности к работе в условиях образовательной инклюзии.

### **1.6 Особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии**

Осуществление практик инклюзивного образования вносит значительные изменения в характер, содержание, методическую модель работы педагога. Субъектно-функциональный анализ профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволяет определить функции педагога, направленные на достижение стратегических и текущих целей, формируемых из базовых потребностей субъектов инклюзивного образовательного пространства целеносителей: обучающихся с нормативными образовательными потребностями (НОП) и с особыми образовательными потребностями (ООП) и их родителей, педагогов, специалистов группы сопровождения обучающихся с ООП, администрации учреждения образования. Так, для обучающихся и родителей они заключаются в обеспечении психологической безопасности, комфортных условий взаимодействия и общения, возможностей развития, овладения необходимыми для приобретения профессиональной деятельности компетенциями, формирование опыта принятия решений в предстоящей самостоятельной жизни, объективизация жизненной перспективы. Педагоги и специалисты группы сопровождения обучающихся с ООП заинтересованы в обеспечении эффективности образовательного процесса, снижении рисков и гарантиях профессиональной безопасности. Для администрации учреждения образования базовыми потреб-

ностями являются повышение престижа и конкурентоспособности учреждения образования, обеспечение его эффективности. Очевидно, что полисубъектность инклюзивного образовательного пространства детерминирует целый спектр потребностей различных социальных групп, которые фокусируются и проецируются в содержании инклюзивной готовности педагога, обеспечивающей эффективность образовательного процесса для всех детей.

Следует учитывать, что условия инклюзивного образования — это условия, влекущие за собой изменения общественного сознания, ценностных установок, и, наконец, изменения и организационных основ, и содержания самой профессионально-педагогической деятельности. В основе готовности к изменениям в профессиональной деятельности лежит личностное восприятие рисков, которые сопровождают эти изменения.

Риск принято определять как потенциальное или реальное следствие определённых действий, выполняемых в условиях выбора, проявляющееся поливариантно и поддающееся количественной и качественной оценке [334].

Профессиональные риски педагога в условиях инклюзивного образования можно определить как вероятность появления негативных последствий результатов педагогической деятельности в новых профессиональных условиях, которые могут сказываться на личности каждого из участников инклюзивного образовательного пространства, а также на достижении образовательных результатов.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что профессиональные риски педагогов имеют специфические и общие проявления, которые определяются предметным содержанием и направленностью самой профессионально-педагогической деятельности [397; 420]. В качестве типичных для педагогической деятельности исследователи называют следующие группы рисков: риски, связанные с техническими условиями, обеспечивающими образовательный процесс; риски, связанные с технологиями, которыми оперирует педагог, организуя педагогический процесс; риски, связанные с возможными изменениями целевых установок в зависимости от лич-

ностных характеристик участников образовательного процесса, их образовательных потребностей [405]. Для условий инклюзивного образования характерными являются коммуникативные риски, а также риски получения непредсказуемого или малопредсказуемого результата.

Причинами профессиональных рисков педагога, работающего в условиях инклюзивного образования, выступают:

- несогласованность между требованиями, предъявляемыми системой образования к содержанию деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, и его личными интересами, возможностями, профессиональными стереотипами;

- недостаточная инклюзивная готовность как социальный аттитюд и мотивация педагога к работе в новых условиях (страх перед «особым» ребенком, боязнь навредить и т. д.);

- недостаточный уровень методологической, профессиональной, инклюзивной культуры, инклюзивной компетентности и мышления педагога;

- недостаточное владение компетенциями работы в команде, выработки и принятия совместных решений, распределения функций и ответственности в организации сопровождения ребёнка с ООП;

- недостаточная сформированность ценностно-смысловых оснований, коммуникативных, мотивационно-конативных, эмоциональных компетенций педагога, определяющих его готовность к работе в условиях инклюзивного образования;

- чрезмерная динамика изменений в сфере образования, влекущая изменение акцентов в профессиональных функциях, а также большая загруженность, приводящая к перенапряжению и эмоциональному выгоранию педагогов;

- боязнь снижения достигнутого педагогом профессионального уровня при внедрении практик инклюзивного образования.

Очевидными становятся особенности профессионально-педагогической деятельности, определяемые условиями инклюзивного образования. Известно, что профессионально-педагогическая деятельность представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, созда-

ние условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определённых социальных ролей в обществе [213; 429].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что структура педагогической деятельности представлена единством цели (системообразующий компонент), мотивов, действий (операций), результата [213; 280; 429]. Нельзя не согласиться с позицией исследователей, определяющих в качестве основной функциональной единицы, отражающей единство целей и содержания педагогической деятельности, педагогическое действие, которое трансформируется по спирали от познавательной задачи в форму практического преобразовательного акта и опять в познавательную задачу, «условия которой становятся более полными». Таким образом, педагогическая деятельность представляет собой «процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней» [429].

В формате настоящего исследования профессионально-педагогическая деятельность рассматривается с позиций педагогической теории и практики, выделяющей среди компонентов педагогической деятельности относительно самостоятельные, но взаимосвязанные функциональные виды деятельности педагога: конструктивный (конструктивно-содержательный (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативный (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальный (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса)), организаторский (система действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности) и коммуникативный (установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями) [280].

Каждый компонент имеет функциональное наполнение. Так, конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции, а коммуникативный включает перцептивную (проникновение во внут-

ренный мир человека), собственно коммуникативную (установление педагогически целесообразных отношений) и коммуникативно-операциональную (активное использование средств педагогической техники) функции [507]. Эффективность педагогического процесса обусловлена наличием постоянной обратной связи.

Условия инклюзивного образования предполагают совместное обучение и воспитание с учётом возможностей и потребностей (физических, социальных, образовательных) каждого обучающегося, а также обеспечение социальной интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Структурно-функциональный анализ педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволяет установить её компонентный состав (диагностический, конструктивно-проектировочный, организаторский, коммуникативный, рефлексивный, прогностический компоненты), способ организации и взаимосвязи компонентов, а также функциональное назначение каждого компонента.

Диагностический компонент определяется такими функциями, как определение характера и качества особых образовательных потребностей обучающихся; выявление причин затруднений в осуществлении учебной деятельности, общении и взаимодействии в коллективе детей; разработка индивидуальных образовательных программ на основе результатов педагогической диагностики с учётом специфики образовательных потребностей обучающихся.

Конструктивно-проектировочный компонент предполагает сформированность функций отбора и композиции учебного материала, его адаптацию к разнообразным образовательным потребностям детей; выбор методов обучения, соответствующих образовательным потребностям всех обучающихся; определение условий использования специальных методов и средств обучения, адекватных особым образовательным потребностям обучающихся; планирование и построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся; определение векторов и содержания взаимодействия участников группы сопровождения обучающегося с особыми образовательными потреб-

ностями в образовательном пространстве и др.

Для организаторского компонента характерны такие функции, как включение учащихся в различные виды деятельности, организация совместной деятельности и общения; работа по развитию родительской инициативы; организация согласованной деятельности по сопровождению обучающегося с ООП в образовательном пространстве и др. Функциональная нагрузка коммуникативного компонента выражается в принятии педагогом каждого обучающегося, установлении педагогически целесообразных отношений педагога со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, социальными институтами, общественными организациями и т. д., а рефлексивного — в анализе эффективности собственной деятельности, деятельности и взаимодействия обучающихся, результатов общения и взаимодействия со всеми обучающимися.

Прогностический компонент предполагает выполнение функций проектирования дифференцированных образовательных результатов с учётом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся; прогнозирования жизненной перспективы детей с особыми образовательными потребностями и её обеспечение условиями инклюзивного образования и др.

Компоненты профессионально-педагогической деятельности имеют нелинейную концентрическую функциональную взаимосвязь, обусловленную содержанием решаемых практических задач. Эффективность реализации каждой функции детерминирована сформированной готовностью к её выполнению, которая, в свою очередь, опирается на комплекс академических (владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей, а также способность использовать их в решении практических задач), профессиональных (готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации) и социально-личностных (совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом) компетенций.

Субъектно-функциональный анализ профессионально-педа-

гогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволил определить основные векторы проблем инклюзивной готовности педагогов и предположить их причины. Так, в основе вектора проблемы «педагог—«особый» ребёнок» могут лежать следующие причины: педагог испытывает страх общения и обучения разных детей в едином образовательном пространстве, так как не владеет необходимыми знаниями и компетенциями для обеспечения качества деятельности; боязнь навредить ребёнку непрофессиональными действиями; неприятие, интолерантное отношение педагога к детям с ОПФР; несформированные профессионально-педагогические компетенции, отсутствие опыта изучения образовательных потребностей всех детей, и учёт их особенностей в практической педагогической деятельности; недостаток знаний об особенностях учебной деятельности различных категорий обучающихся и неумение определять их причины и т. д.

Вектор проблемы «ребёнок с ОПФ—педагог» может объясняться такими причинами: ребёнок испытывает боязнь общения (дидактофобия) и страх перед очевидной для педагога и сверстников неуспешностью в учебной деятельности; ребёнок с ОПФР не понимает педагога и требований, предъявляемых к нему со стороны педагога; ребёнок с ОПФР не принимает личность педагога, рассматривая ее как источник собственных неудач.

В основе вектора проблемы «педагог—ребёнок с ООП во взаимодействии с обычным(и) ребёнком (детьми)» могут быть: непонимание причин и особенностей проявлений нарушения взаимодействия и общения детей; игнорирование необходимости педагогической поддержки и создания условий формирования межличностных отношений между детьми класса; неверие в возможности ребёнка с ОПФР.

Вектор проблемы «педагог—учитель-дефектолог, педагог-психолог» может быть основан на «размытости» границ содержания работы и профессиональной ответственности каждого участника группы сопровождения ребёнка с ООП, несформированности модели социально-профессионального партнёрства педагогов, родителей, специалистов; недостаточно сформированных компетенциях работы в команде и принятия совмест-

ных решений, попытках делегировать функции и ответственность; недостаточном владении профессиональными компетенциями, обеспечивающими удовлетворенность от совместной деятельности и её результативность.

Вектор проблемы «педагог—родители детей с ООП/ОПФР» может объясняться отсутствием необходимого контакта и доверия между педагогом и родителями; расхождением в понимании педагогом и родителями жизненных перспектив ребёнка, акцентированной центрацией на когнитивной составляющей образования и умаление роли социализации и социального развития детей как основной задачи и результата на уровне дошкольного образования и первой ступени общего среднего образования (начальной школы). Вектор проблемы «педагог—родители обычных детей, обучающихся в условиях образовательной инклюзии» в своей основе может иметь такие причины: недостаточную подготовленность и педагога, и родительского сообщества к принятию условий образовательной инклюзии; влияние социальных стереотипов, связанных с восприятием и оценкой возможностей «особых» детей, недостаточно сформированные компетенции работы с родителями, игнорирование педагогом необходимости целенаправленной систематической работы с ними и др.

Вектор проблемы «педагог—реализация содержания образовательных программ с учётом разноуровневых возможностей усвоения учебного материала обучающимися» может объясняться объективной сложностью образовательного процесса и обеспечения его качества в условиях реализации разноуровневых образовательных программ и образовательных маршрутов, реализуемых в едином временном формате, а также причиной субъективного порядка — недостаточным владением педагогом необходимыми компетенциями для обеспечения эффективности такой деятельности.

Очевидно, что специфичность условий профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования определяется полисубъектностью образовательного пространства, особенностями образовательной среды, участниками которой являются обучающиеся с ООП, обучающиеся с типичным развитием, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, со-

циальные педагоги и др.

Перечисленные векторы проблем детерминируют особенности профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, среди которых:

1) отбор содержания, адаптация и композиция учебного материала на основе комплексной диагностики индивидуальных образовательных потребностей и возможностей каждого обучающегося, проводимой группой психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ООП. Такая диагностика как носит превентивный характер, так и организуется в виде мониторинга продвижения ребёнка по намеченному образовательному маршруту. Полученные в процессе диагностики и мониторинга результаты позволяют педагогу оперативно вносить изменения в отбор содержания учебного материала, его адаптацию в соответствии с учетом особых образовательных потребностей и возможностей обучающегося, а также вариантов его композиции;

2) планирование образовательного процесса на основе рекомендаций группы сопровождения ребёнка с ООП, предложенных с учётом индивидуальных возможностей, образовательных потребностей, а также динамики развития обучающегося и его продвижения в овладении предполагаемыми компетенциями. Согласованная комплексная деятельность группы сопровождения ребёнка и его ближайшего окружения (родители или лица, их заменяющие) позволяет, с одной стороны, максимально точно планировать образовательный процесс, с другой — оперативно проводить необходимые коррекционные мероприятия, ориентируясь на реальный темп и качество учебной деятельности каждого ребёнка;

3) многовариантность и многовекторность педагогических действий, детерминированных полисубъектностью инклюзивного образовательного пространства, а также полифункциональностью решаемых педагогических задач, обусловленных содержанием образовательной программы (индивидуального учебного плана) каждого ребёнка с ООП. Именно педагог оказывается координатором образовательного маршрута ребёнка с ООП, сопровождаемого группой специалистов (учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог, эрготера-

певт и др.). Профессионально-педагогические решения опираются на консультативную помощь, получаемую от учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога. Не следует также забывать о полисубъектности и разноаспектности проявления образовательных возможностей и потребностей состава группы обучающихся, определяющих как характер, так и композицию педагогических задач и действий. Таким образом, педагогическое действие в условиях инклюзивного образования, трансформированное в познавательную задачу, детерминировано полифакторностью влияний, что, безусловно, порождает многовекторность преобразовательного педагогического акта, позволяющего оценить имеющиеся средства, условия, результаты и сформулировать новую педагогическую задачу, решение которой экстраполируется на всех участников инклюзивного образовательного пространства;

4) проектирование учебно-материальной базы образовательного процесса предполагает знание широкого спектра и использование специальных учебных, дидактических средств и материалов, которые создают условия эффективной учебной деятельности и удовлетворяют особые образовательные потребности каждого ребёнка. Работа по проектированию материально-технической базы предполагает согласованную деятельность и консультирование группы специалистов сопровождения ребёнка с ООП;

5) учёт индивидуальных возможностей каждого ребёнка участвовать в различных видах деятельности (групповой, коллективной, учебной внеучебной) в сочетании с созданием ситуации успеха. Такая работа предполагает диагностику как академических, так и социальных компетенций каждого ребёнка, его готовность и способность к взаимодействию и общению с другими обучающимися, а также учёт полученных результатов в организации деятельности детей;

6) организация работы по созданию коллектива детей на основе построения толерантного уважительного отношения к любым различиям и «инаковости». Внешняя однородность детского коллектива сменяется разнообразием, проявляющимся в различных характеристиках и особенностях, в том числе и в физи-

ческом и/или психическом развитии. Это требует от учителя знания особенностей каждого ребёнка, опоры на его сильные стороны, позиционирование возможностей;

7) дифференцированное разноуровневое определение и формулирование образовательных результатов в едином инклюзивном образовательном пространстве, детерминированных возможностями и особыми образовательными потребностями детей. Особые потребности и различные возможности детей определяют содержание и требования к образовательным результатам, а также подходам в их определении и оценивании. В каждом конкретном случае баланс между объёмом, глубиной, степенью овладения академическими и социально-личностными компетенциями будет определяться возможностями и потребностями ребёнка и его ближайшим социальным окружением;

8) расширение границ коммуникативной компетентности, предполагающей, с одной стороны, овладение и использование в образовательном процессе средств и техник альтернативной коммуникации, с другой — расширение круга партнёров по общению. Все дети с ОПФР испытывают большие или меньшие трудности в использовании словесной речи. Часто особенности речевого развития являются основной причиной учебной неуспешности. Именно поэтому коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования приобретает выраженную специфику;

9) поиск и разработка методов и приёмов работы по широкому привлечению родительской общественности к решению как образовательных задач, так и задач взаимодействия и общения детей.

Перечисленные особенности профессионально-педагогической деятельности определяют содержание подготовки будущих педагогов, компетентностное наполнение их готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Анализ содержания образовательных стандартов Республики Беларусь (Высшее образование. Первая ступень по специальностям 1-01 01 01 Дошкольное образование и 1-01 02 01 Начальное образование) позволил сделать вывод о несоответствии предлагаемого содержания образования особенностям профессио-

нально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. Так, в целевой компонент подготовки специалиста не включена социализирующая деятельность и, соответственно, не отражена необходимость формирования компетенций, позволяющих эффективно её реализовывать, в то время как именно социализация является важнейшим образовательным результатом детей с ООП. Задачи профессиональной деятельности специалиста, определённые содержанием анализируемых образовательных стандартов, не отражают организацию общения и взаимодействия учащихся на основе толерантности и уважительного отношения к имеющимся различиям. Отсутствие акцента на такой важной задаче может привести к тому, что формирование и поддержание толерантных отношений не становится объектом внимания и заботы педагога. В требованиях, предъявляемых к образовательным результатам специалиста (комплексу академических, профессиональных и социально-личностных компетенций), не отражены особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и, соответственно, формируемые компетенции не в полном объёме отвечают требованиям социального заказа к содержанию подготовки будущего педагога. Предлагаемое общее содержание учебных дисциплин, составляющих учебный план подготовки будущих педагогов, не предполагает и не учитывает полисубъектность инклюзивного образовательного пространства, а также необходимость овладения новым (иногда и специфическим) дидактическим и методическим инструментарием, позволяющим учитывать и удовлетворять особые образовательные потребности обучающихся.

Всё сказанное позволяет сделать вывод о несоответствии содержания образовательных стандартов, а, следовательно, и содержания образования реальным практическим условиям профессиональной деятельности педагогов и требует существенных изменений.

Таким образом, проблема инклюзивной готовности педагога многоаспектна, междисциплинарна, определение стратегий её решения во многом зависит от правильного позиционирования и оценки её социальных детерминант. Среди социальных предпосылок необходимости и целесообразности формирования ин-

клюзивной готовности будущих педагогов следует назвать:

1) демократические процессы, определяющие формирование гражданского общества и затрагивающие все социальные институты, в том числе и институт образования, и предполагающие признание ценности «инаковости», принятие субъектно-сти позиции каждого ребёнка, обеспечение условий проявления и развития индивидуальных возможностей, а также право получать образование в среде своих сверстников, создание «сбалансированного» гармоничного образовательного пространства, изменение акцентов и задач института образования на уровне дошкольного и общего среднего образования, учёт особых образовательных потребностей и повышение профессиональной компетентности педагога;

2) подписание и ратификацию Конвенции о правах инвалидов, означающие соблюдение её общих принципов («уважение присущего человеку достоинства, его личной самостоятельности, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимости; недискриминация; полное и эффективное вовлечение и включение в общество; уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества; равенство возможностей; доступность; уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность») и выполнять обязательства средствами просветительно-воспитательной работы (повышать просвещённость всего общества, в том числе на уровне семьи, в вопросах инвалидности и укреплять уважение прав и достоинства инвалидов; вести борьбу со стереотипами, предрассудками и вредными обычаями в отношении инвалидов, в том числе на почве половой принадлежности и возраста, во всех сферах жизни), в том числе мерами «воспитания на всех уровнях системы образования уважительного отношения к правам инвалидов» [245]. Признавая безусловное право лиц с инвалидностью на образование, страны-участники обязуются обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях «в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию», что предполагает создание условий для «качественного и бесплатного начального

образования и среднего образования в местах проживания ребёнка с инвалидностью, требуемую индивидуализированную поддержку для облегчения их эффективного обучения» [245]. Реализация положений Конвенции в образовательном пространстве возможно лишь при условии сформированной инклюзивной готовности педагога;

3) исторически обусловленную эволюционную диверсификацию моделей образования детей/лиц с ОПФР/ОВЗ, выразившуюся в формировании системы специального образования и создании сети учреждений специального образования для различных категорий детей с ОПФР на уровнях дошкольного и общего среднего образования, развитие моделей интегрированного обучения и воспитания. Таким образом, закрепившаяся в системе образования практика сегментирования образования (массовое (общее) и специальное) и дифференцированная в содержательном отношении подготовка педагогов и учителей-дефектологов для осуществления профессиональной деятельности в каждом сегменте, сменяется необходимостью расширения функций профессионально-педагогической деятельности и подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Обязательной составляющей такой подготовки, обеспечивающей эффективность инклюзивного образования как социального института, является формирование инклюзивной готовности будущих педагогов;

4) требования научно-технического прогресса к качеству подготовки персонала и сопряжённые с этим реформы системы образования, влекущие усложнение содержания образования на уровнях дошкольного и начального школьного образования, выступают провокатором расширения категории детей с ООП, учёт индивидуальных потребностей и возможностей которых становится объектом профессионального внимания и задачей профессиональной деятельности педагога;

5) миграционные процессы в социуме, проявляющиеся и в образовательном пространстве, определяют набирающую актуальность тему толерантности как «цивилизационной нормы, обеспечивающей устойчивое развитие человека и социальных групп в мире разнообразия», а также обращение к ценностно-

смысловой составляющей содержания образования [24];

6) повышение социальной активности, требовательности, инициативы родителей, воспитывающих детей с ОПФР, определяющих социальное развитие и социализацию как первостепенные результаты образования их детей. Первым и чрезвычайно важным проявлением такой активности является создание и позиционирование интересов родительских общественных объединений и организаций;

7) особенности содержания профессиональной деятельности педагога и изменение его функциональной нагрузки в новых образовательных условиях: многовариантность и многовекторность педагогических действий, детерминированных полисубъектностью инклюзивного образовательного пространства и полифункциональностью решаемых педагогических задач; расширение границ коммуникативной компетентности; дифференцированное разноуровневое определение и формулирование образовательных результатов; организация работы по созданию коллектива детей на основе построения толерантного уважительного отношения к любым различиям и «инаковости» и др. Принятие названных особенностей возможно лишь при условии сформированной предшествующей самой деятельности активности (инклюзивной готовности педагога), обеспеченной компетентностной составляющей;

8) требования социального заказа, заключающиеся в подготовке педагогов, способных решать новые профессиональные задачи, связанные с отбором содержания, разработкой и/или адаптацией методов, приемов и способов работы, средств обучения и воспитания детей в условиях гетерогенных (неоднородных) групп с учётом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого, детерминируют необходимость определения содержания высшего педагогического образования, обеспечивающего формирование инклюзивной готовности будущих педагогов, и разработку дидактической модели адекватного поставленным целям образовательного процесса.

## **2 ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

### **2.1 Сущность и функции инклюзивной готовности педагога**

Внедрение практики инклюзивного образования, как и принятие инклюзии в социальном сообществе, — процесс длительный, сложный, обусловленный необходимостью учёта как особенностей объективных ментальных общественных и образовательных традиций и позиций, так и специфику самого нового образовательного феномена.

Инклюзивное образование предполагает создание специальных, адекватных особенностям и возможностям каждого обучающегося психологических, педагогических, физических, физиологических и иных условий для его личностного развития, формирования учебного опыта, социального развития и социализации. Работа над созданием таких условий предполагает деятельность по различным направлениям: «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (тьютора), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [455, ст. 79].

Каждый из участников, создавая канву инклюзии, играет свою роль, имеет свою позицию и интересы, придерживается своих ценностей, взглядов, идей. Признавая равнозначность каждого участника инклюзивного образования, всё же приходится признавать особую важность и значимость позиции, роли,

функциональной нагрузки педагога как профессиональной (социализация, обучение, воспитание, развитие всех детей, организация их взаимодействия и общения, обеспечение психологического комфорта каждому ребёнку, разработка дидактических приёмов и методических подходов с учётом особенностей каждого и др.), так и социальной (работа с коллективом родителей, общественными организациями, специалистами группы сопровождения

и др.). В этой связи очевидным и чрезвычайно актуальным становится решение задачи формирования готовности будущих педагогов к работе в новых профессиональных условиях.

Словарь русского языка определяет понятие «готовность» следующим образом: «1) согласие сделать что-нибудь; 2) состояние, при котором всё сделано, готово для чего-нибудь; 3 состояние человека готового, способного, подготовленного к выполнению какого-либо дела» [360, с. 142]. В психологическом словаре приводится такое определение профессиональной готовности: «субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять» [386].

Известно, что генезис понятия готовности, используемого в психолого-педагогических исследованиях, связан с понятием аттитюда как «психологического переживания индивидом ценности, значения, смысла социального объекта» или как «состояния сознания индивида относительно некоторой социальной ценности» [450]. Сущность аттитюда характеризуется авторами как «определённое состояние сознания и нервной системы, выражающее готовность к реакции, организованное на основе предшествующего опыта и оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение» [450]). Важное существенное дополнение имеется в следующем определении понятия аттитюда: «ценностная диспозиция, устойчивая предрасположенность к определённой оценке, основанная на когнициях, аффективных реакциях, сложившихся поведенческих намерениях (интенциях) и предшествующем поведении, способная в свою очередь влиять на познавательные процессы, на аффективные реакции, на складывание интенций и на будущее пове-

дение» [179, с. 46]. Очевидны наиболее важные характеристики аттитюда: с одной стороны, детерминация аттитюда предшествующим опытом, с другой — влияние аттитюда на поведение человека, его знания, эмоциональные состояния, возможное поведение. Эти характеристики оказываются наиболее существенными и значимыми при изучении готовности (как аттитюда) к профессиональной деятельности вообще и к профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования в частности.

Готовность как психолого-педагогический феномен является предметом большого числа исследований [21; 31; 71; 88; 105; 112; 115; 130; 154; 157; 158; 196; 201; 214; 216] и рассматривается с различных позиций: теории установки [453]; социального аттитюда [362]; отношения к деятельности [342], в том числе профессиональной [336]; развитой системы взглядов, убеждений, позиций, мотивов, волевых и интеллектуальных качеств, знаний, навыков, умений, установок, направленных на определенное поведение [410]; профессионально-значимого качества личности [259; 429; 507]; «активно-действенного состояния личности, установки на определенное поведение, мобилизации сил на выполнение задачи» [145; 147]); профессионального саморазвития [198] и самореализации специалистов [153]. Очевидным становится то, что феномен готовности как является самостоятельным предметом исследования, так и рассматривается в качестве компонента (побудительного) деятельности или качества личности, а также составляющей профессиональной компетентности.

Готовность в широком смысле понимается традиционно с позиций социальной психологии и определяется как «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи» [386], т.е. готовность рассматривается как социальная установка (аттитюд) и представляет собой намерение, предрасположенность, предшествующую каким-либо поведенческим актам. При этом М. Рокич указывает на наличие у субъекта одновременно двух типов социальной установки (на объект и на ситуацию), которые могут активизироваться как попеременно, так и одновременно [541].

При достаточно широкой вариативности толкования сущности

готовности к деятельности как личностного качества исследователи едины в понимании предпосылок феномена: понимание деятельности, осознание ответственности, желание добиться успеха с ней, составление последовательности действий, приёмов и способов.

Ряд исследователей выделяют различные виды готовности: общую и специальную [9], функциональную и личностную [429], психологическую и практическую [106; 507]; нравственно-психологическую, содержательно-информационную, операционно-деятельностную, профессиональную [503]. Очевидно отсутствие единых подходов и чётко регистрируемых критериев в предпринимаемых исследователями попытках классифицировать виды готовности к деятельности вообще и виды готовности к профессиональной деятельности, в частности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал различные подходы к определению понятия «готовность к педагогической деятельности» и его сущности: обобщённый результат профессиональной подготовки — сумма процессов профессиональной ориентации, профессионального выбора, ознакомления с условиями профессии («идентификация» и «адаптация» к условиям профессии), профессиональное воспитание и самовоспитание, профессиональное самоопределение; качество личности как определённый регулятор педагогической деятельности; профессиональная готовность к педагогической деятельности как разновидность установок [141]; определённая совокупность специальных знаний, умений и навыков, которая определяет способность к выполнению определённой деятельности на достаточно высоком уровне [373; 374].

Психолого-педагогическая готовность педагога является составляющей его профессионально-педагогической готовности, в определении которой разными авторами отражаются: комплекс внутренних сил личности, её внутренний потенциал, оказывающий влияние на эффективность деятельности [9]; особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение (интегральное умение педагогически мыслить и действовать) [333]; синтез результата процесса подго-

товки и установки на что-либо; сложное личностное новообразование, многоплановая, многоуровневая структура качеств, свойств, состояний, которые в своей совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность [146; 184].

Нельзя не согласиться с приведёнными определениями психолого-педагогической готовности в части понимания её как личностного качества (свойства), оказывающего влияние на деятельность, в том числе и профессиональную. Однако предлагаемые трактовки, на наш взгляд, не отражают взаимосвязь готовности и профессиональной компетентности (комплекса компетентностей), являющейся результатом образования. В то же время компетентности, являясь обобщённой характеристикой личности (специалиста), определяющей способность и готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определённой социальной или профессиональной области, в своем формировании основываются на закономерностях возникновения готовности. На наш взгляд, следует рассмотреть феномен готовности через призму комплекса компетенций специалиста, определив содержательно-функциональную их взаимосвязь.

Содержание готовности к деятельности определяется содержанием самой деятельности, её особенностями, качественными характеристиками вовлеченных субъектов и характером их взаимодействия и др. Инклюзивное образовательное пространство представляет собой гетерогенную группу. Каждый из участников (субъектов) инклюзивного образования имеет свои цели, обладает интересами, играет определённую (в том числе и профессиональную) роль, наделён функциями и полномочиями, реализует адекватную функциям деятельность, требует учёта особенностей в реализации образовательных отношений. В инклюзивном образовании теряют актуальность привычные для образовательной среды диады «педагог—ребёнок (представитель гомогенной детской группы)», «педагог—родитель (представитель гомогенного родительского сообщества)», «педагог—педагог (представитель гомогенного профессионального сообщества)» и т. д. и преобразуются в многовекторные связи, приобретая необходимость установления новых

отношений.

Исключительные особенности условий инклюзивного образования, детерминирующие специфику профессионально-педагогической деятельности, определяют целесообразность и возможность выделения нового психолого-педагогического феномена: готовности к работе в условиях инклюзивного образования — инклюзивной готовности педагогов. Следует помнить, что готовность педагогов к работе с детьми с ООП в условиях инклюзивного образования разноаспектна, она включает в себя и педагогическую готовность (дидактическую, методическую), и психологическую («эмоциональное принятие детей

с ООП; мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия “другого”, определяющие отношение к идее инклюзии; установки на ученика с инвалидностью, внутренняя детерминация активности личности педагога») [6], и социальную готовность (желание и умение общаться и взаимодействовать со всеми субъектами образовательного пространства).

Проведённый теоретико-методологический анализ даёт основание к введению в практику и педагогическую лексику понятия «инклюзивная готовность» (инклюзивный аттитюд). ИГП определяется как системное интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности, которое предопределяет профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие стратегии и методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования. Очевидно, что ИГП опережает конативные стратегии и акты, определяет намерение действовать определённым образом и возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования. Содержательно ИГП раскрывается через комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Такой подход в понимании сущности ИГП отражает взаимосвязь результатов образовательного процесса подготовки специалиста: готовности и профессиональной компетентности

(комплекса компетенций). Компетенции, обозначая способность и готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определённой социальной или профессиональной области, в своем формировании основываются на закономерностях возникновения готовности. При этом под академическими компетенциями понимается владение методологией и терминологией отдельной области знаний, выявление действующих в ней системных взаимосвязей, а также способность использовать их в решении практических задач; под профессиональными — готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации; под социально-личностными — совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом.

ИГП является образовательным эффектом, содержание которого отражает намерения в использовании образовательных результатов (компетенций) при решении практических задач в актуальных профессиональных условиях, а также требования, предъявляемые потребителями образовательной услуги к её качеству. Намерения составляют мотивационную основу деятельности, связанную с сознательным выбором определённой цели, формирование которой происходит на основе использования уже приобретённого опыта непосредственного удовлетворения потребностей и при наличии достаточного личностного контроля.

Таким образом, инклюзивная готовность педагога — это системная характеристика личности субъекта профессионально-педагогической деятельности, включающая в себя инклюзивный аттитюд (социальная установка педагога на работу в условиях инклюзивного образования) — предшествующую активность, предрасположенность (настроенность) и готовность действовать определённым образом, опережающая конативные стратегии и акты, оказывающая влияние на профессионально-педагогическое поведение и опыт инклюзивной образовательной деятельности, содержательно определяемая образовательными результатами (комплексом компетенций).

С учётом мнения диспозиционной концепции регуляции со-

циального поведения личности [511, с. 94] становится очевидным, что инклюзивная готовность может быть рассмотрена как «аттитюд («аттитюд на объект» — ребёнок с ООП и «аттитюд на ситуацию» — профессионально-педагогическая деятельность в условиях образовательной инклюзии — инклюзивная образовательная ситуация), т. е. диспозиции, которые формируются по отношению к социальным объектам, включённым в непосредственную деятельность. При этом под образовательной ситуацией понимается совокупность элементов образовательного процесса, определяющих тип взаимодействия и вектор развития его участников [287]. Актуальное состояние и динамика развития образовательной ситуации зависят от ряда как объективных (социально-экономического и демографического типа региона), так и субъективных факторов и может складываться как благоприятная, псевдоблагоприятная, неблагоприятная и наименее благоприятная [427].

Следует также отметить, что инклюзивная готовность педагогов может быть определена и как базовая социальная установка, так как формируется и проявляется в конкретной сфере деятельности (педагогической), которая регулируется всей системой общественных отношений. И, наконец, инклюзивная готовность может быть рассмотрена с позиций системы ценностных ориентаций, акцентирующей внимание на ценности личности ребёнка, обеспечении условий и возможностей её развития, социализации, реализации.

Инклюзивная готовность педагога является составляющей общей профессионально-педагогической готовности (готовность к педагогической деятельности как совокупность свойств и качеств личности педагога, адекватно отражающая структуру его педагогической деятельности, специфические черты, приобретаемые педагогической деятельностью во всех её компонентах (конструктивном, организаторском, коммуникативном [262]), а также новые профессионально обусловленные требования к педагогу в условиях инклюзивного образования). Таким образом, можно говорить о ИГП как о феномене, появление которого обусловлено объективными факторами развития образовательной ситуации и отражает как специфику профессионально-

педагогической деятельности в новых образовательных условиях, так и требования к личностным качествам педагога, его профессиональной компетентности. Инклюзивная готовность педагога является, с одной стороны, составляющей профессионально-педагогической готовности, с другой — необходимым условием быстрой адаптации к реальной образовательной ситуации, предпосылкой успешной педагогической деятельности и профессионального совершенствования.

Готовность будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии должна удовлетворять следующим требованиям: 1) соответствовать социокультурному и гуманистическому контексту; 2) являться обязательным образовательным «эффектом» профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов, предполагать признание и принятие ими ценностей инклюзивного образования, толерантное отношение ко всем участникам образовательного пространства, согласовываться с образовательными результатами (комплексом компетенций выпускника учреждения высшего образования) и обеспечивать возможность их реализации в профессионально-педагогической деятельности; 3) ориентироваться на социализацию всех детей, в том числе и детей с ООП, как средство и результат их включения в образовательное пространство и социум; 4) обеспечивать профессиональную компетентность будущих педагогов во всех её аспектах (академическом, профессиональном, социально-личностном), профессионально-педагогическую уверенность, определять эффективные модели профессионального поведения, взаимодействия и общения педагога со всеми участниками процесса инклюзивного образования; 5) определять роль и функции педагога в социальном партнёрстве заинтересованных в инклюзивном образовании сторон, а также их профессиональное общение по обеспечению эффективного сопровождения ребёнка с ООП в инклюзивном образовательном пространстве.

Анализ содержательных характеристик инклюзивного образовательного пространства позволяет назвать основные особенности инклюзивной готовности будущих педагогов:

– ценностно-смысловая насыщенность, определяющая со-

циальную и культурную значимость инклюзивности как инструмента обеспечения доступности образования для всех;

– «манифестирующая» толерантность, детерминированная ценностно-смысловым содержанием инклюзивной образовательной среды;

– многовекторность направленности, обусловленная полисубъектностью инклюзивного образовательного пространства и обеспечивающая вариативность функциональной нагрузки педагога;

– структурная многокомпонентность, определяемая содержанием и условиями профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования;

– взаимосвязь и контентная взаимообусловленность характером и содержанием образовательных результатов высшего профессионального образования — комплексом формируемых академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяемых социокультурными и профессиональными запросами.

Определяя функциональное наполнение ИГП, следует подчеркнуть традиционно выделяемые функции в феномене готовности (адаптивную, гностическую, интегративную, прогностическую, ценностно-ориентировочную, функцию саморегуляции [399]) с привнесением в них особого содержания, детерминированного специфичностью инклюзивного образовательного пространства и инклюзивной образовательной среды, а также специфические функции (перцептивно-диагностическую и побудительно-эмотивную, интенциональную).

Адаптивная функция ИГП обеспечивает его уверенность в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и проявляется в поиске оптимальных моделей профессиональной реализации, построении взаимоотношений со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства.

Гностическая функция ИГП отражает познавательную направленность будущего педагога и проявляется в сформированной интенции и способности использовать знания в решении профессиональных задач и ситуаций в условиях образовательной инклюзии; овладении педагогом комплексом необходимых академических, профессиональных и социально-личностных компетен-

ций; стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию) и др.

Интегративная функция ИГП «создаёт условия для обобщения знаний, овладения общенаучными методами познавательной деятельности, переноса общих методов и приёмов познания в профессиональную деятельность» [399] и реализуется в инклюзивности педагогического мышления педагога, способности решать педагогические задачи, учитывая полисубъектность образовательного пространства, способности к «системному видению профессиональной реальности, анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределённости» [399] (условия инклюзивного образования характеризуются как неопределённые, так как композиция субъектов образовательного пространства, а следовательно, и спектр возможных вариантов характера и качества их особых образовательных потребностей многообразен и вариативен).

Прогностическая функция ИГП состоит в предвидении, проектировании образовательных результатов, оценке актуальных условий инклюзивной образовательной среды, «определении наиболее вероятных способов действия, прогнозировании мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата» [399].

Ценностно-ориентировочная функция ИГП связана с формированием профессионально-педагогической позиции как совокупности ценностных отношений профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования к себе как личности и профессионалу. Она проявляется в «понимании сущности и социальной значимости своей будущей профессии, в наличии устойчивого интереса к профессиональной деятельности, в понимании профессиональной ответственности за результаты своего труда, в представлении о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности, в осознании себя и своего места в обществе» [399]. Ценностно-ориентировочная функция ИГП имеет расширительное значение, так как инклюзивное образовательное пространство расширяет субъектную территорию педагога, опосредуя её ценностным отношением к каждому участнику, его позициям, интересам, деятельности, потребностям.

Функция саморегуляции проявляется в механизмах рефлексии собственного педагогического опыта (когнитивного, методического, коммуникативного и т. д.) и личностного состояния, а также в актуализации соответствующей мотивации, которые в условиях инклюзивного образования имеют ряд особенностей. Объектами рефлексии может становиться собственная педагогическая деятельность, учебная деятельность разных обучающихся, взаимодействие и общение субъектов инклюзивного образовательного пространства.

Перцептивно-диагностическая функция ИГП связана с восприятием и пониманием каждого субъекта инклюзивного образовательного пространства и является регулятором общения и взаимодействия педагога. Эта функция проявляется в направленности педагога на понимание и изучение особых образовательных потребностей, возможностей и способностей каждого ребёнка в инклюзивном образовательном пространстве, создании необходимых условий для их удовлетворения.

Побудительно-эмотивная функция ИГП связана со стимуляцией активности и эмоциональных переживаний, а также направлением этой активности на выполнение деятельности. Эта функция проявляется в эмоциональном принятии каждого ребёнка, выявлении особенностей его учебной деятельности, включении всех детей в деятельность.

Интенциональная функция ИГП связана с намерением к осуществлению деятельности, совершению коммуникативных и поведенческих актов. Эта функция проявляется в намерении, основанном на владении компетенциями, к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: взаимодействию с участниками инклюзивного образовательного пространства, участию в работе группы сопровождения «особых детей» и др.

Результативность реализации каждой функции ИГП обусловлена сформированностью академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих её содержание.

## 2.2 Компонентная структура инклюзивной готовности педагога

Известно, что структура аттитюда в классической социальной психологии (М. Смит, 1942) представлена тремя основными компонентами: когнитивным (осознание, убеждения, представления, мнения), аффективным (оценка, эмоции, чувства, переживания), конативным (поведенческие интенции) [58].

Феномен инклюзивной готовности педагога, являясь, с одной стороны, интегральным качеством личности, с другой — составляющей профессионально-педагогической готовности, имеет компонентную структуру. Выделение компонентов ИГП детерминировано содержанием профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, а также общими подходами структурирования готовности как психолого-педагогического феномена. Анализ литературных источников свидетельствует об отсутствии единства взглядов исследований в определении структурных компонентов как профессиональной готовности вообще, так и готовности (профессиональной, психологической) к педагогической деятельности. Так, среди структурных компонентов профессионально-педагогической готовности А. П. Чернявская называет:

- автономность (способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственных ценностей, идеалов и установок, умение вычленять себя из мира окружающих людей, отделять свои цели от целей окружающих людей);
- информированность (осведомлённость о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями);
- принятие решения (способность выбрать один путь профессионального развития при наличии нескольких возможных, умение учитывать все факторы настоящей ситуации и перспективы, предусмотрительность, проницательность, решительность, адекватность оценки потенциального риска принятого решения);
- планирование (способность вычленить главную цель профессионального самоопределения, поставить конкретные цели, определить пути и средства их достижения, прогнозировать возможные препятствия и построить возможные запасные варианты);

– эмоциональное отношение (аффективно-эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии, к разным профессиям, к представителям определённой профессии) [493].

В. Ф. Жукова выделяет:

– мотивационный (профессионально значимые потребности, мотивы деятельности, позитивное отношение к деятельности, а также интерес к ней);

– эмоционально-волевой (чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, моральные принципы, умения управлять действиями, из которых состоит выполнение функциональных обязанностей);

– ориентировочно-мобилизационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, требования к личности, мобилизация внутренних сил к осуществлению деятельности, система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения, способность и возможность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях);

– познавательный-оценивающий (знание о содержании деятельности, о требованиях профессиональных ролей, о структуре своей деятельности, самооценка профессиональной подготовки);

– операционно-деятельный (владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптация к трудностям, владение способами и приёмами процесса анализа, синтеза, сравнения и т. п.);

– когнитивный или интеллектуальный (конкретное выражение готовности на уровне явления) [169].

По мнению М. И. Дьяченко структурными компонентами профессионально-педагогической готовности являются:

– осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной задачи;

– осознание целей, решение которых удовлетворит потребности выполнения задания;

– осмысление и оценка условий деятельности, актуализация опыта, который связан с решением задач в прошлом, и выполнения подобных требований;

– прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационных процессов, оценка со-

отношения своих возможностей, уровня попыток и необходимости достижения определенного результата;

– мобилизация сил в соответствии с условиями и заданием, самовнушением относительно достижения целей [147].

Н. М. Балакирева отмечает следующие компоненты:

– мотивационный (мотивация к использованию технологии педагогической мастерской в своей педагогической практике);

– деятельностный (теоретические знания, практические умения и навыки);

– рефлексивный (рефлексивные знания, умения, навыки) [42].

Т. Б. Крюкова важными компонентами считает:

– мотивационный (направленность личности студента к профессиональной деятельности, положительное отношение к выбранному виду профессиональной деятельности);

– саморегуляционный (умение выдвижения, принятия и удержания цели, моделирование значимых для достижения цели условий, достижения намеченных целей, сопоставление идеальной картины и полученного результата, готовность отвечать за свои действия и поступки);

– оценочный (внешняя оценка и самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [260].

По мнению И. Ф. Кашлач, структурными компонентами профессиональной готовности педагога являются:

– мотивационный (мотивационно-ценностное отношение к своей профессии);

– теоретический (теоретическая педагогическая деятельность, основанная на развитом педагогическом сознании, которое определяет стиль педагогического мышления и качество аналитических и проектировочных умений);

– практический (организаторские и коммуникативные педагогические умения [223].

В свою очередь Е. Н. Коренева отмечает следующие компоненты:

– мотивационно-ценностный (позитивное отношение к личности учащегося, потребность в самопознании и саморазвитии собственных духовно-нравственных и профессиональных ценностей, удовлетворенность педагога взаимодействием с обучающимися);

– интеллектуальный (профессиональные знания и умения у педагога);

– эмоционально-волевой (совокупность личностных и волевых качеств, направленных на выполнение профессиональной деятельности);

– рефлексивный (самопознание, саморазвитие, самооценка и саморегуляция личности педагога в контексте гуманизма и профессионализма) [255].

Среди компонентов психологической готовности И. А. Кучерявенко называет мотивационно-ценностный, эмоциональный, когнитивный [267], а О. Б. Дмитриева — мотивационный (потребность успешно решать профессиональные задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны и т. д.); когнитивный (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, знание способов решения, представление о вероятных изменениях трудовой обстановки и т. д.); операционально-деятельностный (адекватные требованиям профессиональной деятельности черты характера, способности, особенности восприятия, мышления, эмоциональных и волевых процессов) [134].

Проведённый анализ показывает, что при всём разнообразии вариантов в определении структуры профессиональной готовности в качестве обязательных выделяются компоненты, определяющие мотивы намерений (мотивационный), а также знания об объекте, в отношении которого планируется совершение деятельности (когнитивный, знаниевый, теоретический, информационный). Включение остальных компонентов вариативно. При определении структуры ИГП мы опирались на понимание её психолого-педагогической сущности и генезис. Таким образом, инклюзивная готовность педагога является системным феноменом и содержательно включает: психологическую подструктуру («эмоциональное принятие детей с ООП; мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия “Другого”, определяющие отношение к идее инклюзии; установки на “особого” ученика, внутренняя детерминация активности личности педагога») [6] и педагогическую подструктуру (методический, дидактический,

организаторский, просветительский), а также опыт практической деятельности. Психологическая подструктура отражает позицию личности, «которая заключается в определённом отношении к стоящим целям и задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление... Это вхождение субъекта в ситуацию и принятие им задач, которые в ней возникают...» [398]. Психологическая подструктура инклюзивной готовности педагога основывается на заблаговременном (ранее сформированные установки, опыт, мотивы) и ситуативном («динамическое целостное состояние личности, внутренняя настроенность на определенное поведение, мобилизованность всех сил на активные, целесообразные, успешные действия в конкретный момент» [144]) намерении выполнять профессиональную деятельность в актуальных условиях.

Психологическая подструктура ИПП обеспечивается следующими составляющими: 1) мотивационной (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, стремление добиться успеха, позитивные мотивы деятельности и т. п.); 2) познавательной (понимание профессиональных функций и задач, оценка их значимости, знание средств достижения цели и т. д.); 3) эмоциональной (чувство ответственности за процесс и результат работы, уверенность в успехе каждого ребёнка, воодушевление и т. д.); 4) волевой (настроенность, мобилизацию сил и возможностей для успешных действий, управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений и др.). Анализ литературы свидетельствует, что формирование психологической подструктуры готовности детерминировано личностными особенностями, уровнем подготовленности, полнотой информации. При этом отмечается, что последняя из детерминант оказывается наиболее значимой и важной.

Педагогическая подструктура представляет собой интегральную характеристику компетенций и личностных качеств, детерминирующих эффективную профессионально-педагогическую

деятельность в условиях инклюзивного образования, т. е. намерение эффективной реализации всех компонентов педагогической деятельности (конструктивного, организаторского, коммуникативного, рефлексивного [262; 429; 507] в условиях образовательной инклюзии.

Содержание конструктивного компонента профессионально-педагогической деятельности отражает сформированные компетенции отбора, композиции, адаптации учебного материала, планирования и построения образовательного процесса, проектирования образовательной среды и средств педагогического процесса. Организаторский компонент профессиональной деятельности педагога определяется системой действий, направленных на включение обучающихся в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности и общения. Коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности предполагает установление педагогически целесообразных отношений педагога с обучающимися, всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, социальными институтами, общественными организациями. Рефлексивный компонент профессиональной деятельности педагога отражает получение обратной связи, анализ эффективности собственной деятельности, а также деятельности и взаимодействия обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве.

Теоретико-методологический анализ инклюзивной готовности педагогов позволил установить её содержательно-функциональные характеристики и её компонентную структуру, представленную когнитивным, эмоциональным, конативным, коммуникативным и рефлексивным компонентами, каждый элемент которой имеет компетентностное наполнение (комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций), определяющее педагогическую и психологическую подструктуры.

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования требует высокого уровня регуляции поведения и становится эффективной только при условии её осознания, осмысления, овладения системой понятий и сформированности компетенций. Очевидным становится, что важную роль в формировании инклюзивной готовности играет когнитивный ком-

понент, определяющий намерение («метиться, целиться» [60], «замысел, желание, предположение сделать, совершить что-либо»[495]) и способность (обладание, владение необходимым для решения задачи «способом») педагога воспринимать и осознавать инклюзивное образование как объект установки, его концептуальную идею, сущность, факторы, определяющие его эффективность, а также знания, характеризующие личность «особых» детей, особенности их учебной деятельности, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, роли субъектов инклюзивного образовательного пространства в создании комфортной адаптивной образовательной среды для каждого ребёнка.

Намерения составляют мотивационную основу деятельности, связанную с сознательным выбором определённой цели, формирование которой происходит на основе использования уже приобретённого опыта непосредственного удовлетворения потребностей и при наличии достаточного личностного контроля. В инклюзивном образовательном пространстве теряют остроту и актуальность привычные для образовательной среды диады «педагог—ребёнок (представитель гомогенной детской группы)», «педагог—родитель (представитель гомогенного родительского сообщества)», «педагог—педагог (представитель гомогенного профессионального сообщества) и т. д. и преобразуются в многовекторные связи, приобретая необходимость установления новых отношений. В этой связи важную смысловую и функциональную нагрузку несёт эмоциональный компонент инклюзивной готовности педагога.

Сущность эмоционального компонента ИГП заключается в эмоциональной оценке объекта, чувстве симпатии или антипатии к нему. Эмоциональный компонент ИГП определяет намерение и способность педагога принять (дать положительную эмоциональную оценку) условия инклюзивного образования, особенности образовательного процесса, обучающихся с ООП (в том числе обучающихся с ОПФР), других участников инклюзивного образовательного пространства. Этот компонент лежит в основе спонтанного неосознанного формирования моделей

и способов поведения в условиях профессиональной деятельности.

Репозиторий БарГУ

Конативный компонент ИГП представлен побудителями непосредственного выражения установки в профессиональном поведении (мотивы (осознание целесообразности и принятие ценностей инклюзивного образования), намерения самореализации в образовательной инклюзии), побудителями ценностного отношения к личности каждого ученика, педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и др., планов, замыслов, действий, проявления компетентности, а также побудителями, опережающими способы планирования, принятия решений в профессиональных ситуациях в условиях образовательной инклюзии.

Коммуникативный компонент ИГП несёт важную смысловую и функциональную нагрузку и определяет намерение и способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники коммуникации, проектировать коммуникацию. В основе намерения лежат знания, умения, компетенции, адекватные желанию совершить коммуникативное действие или поступок.

Рефлексивный компонент ИГП определяет намерения осуществлять анализ педагогической деятельности, объектами которого выступают: процесс взаимодействия и общения субъектов инклюзивного образовательного пространства (обучающихся, их родителей, участников группы сопровождения обучающихся с ООП); образовательные результаты (образовательные эффекты); собственная педагогическая деятельность, её компоненты и результаты; учебная деятельность обучающихся, её компоненты и этапы и др.

Структура ИГП включает также опыт инклюзивной образовательной деятельности, обеспечивающий условия формирования и реализации и готовности и компетентности. В Российской Федерации и в Республике Беларусь практики инклюзивного образования находятся в самом начале пути внедрения и осуществления. Сегодня опыт практической деятельности пребывает на стадии становления и формирования, проходя этап обмена опытом с зарубежными коллегами, мастер-классы, обучающие семинары и т. п.

Содержание ИГП характеризуется не только компонентной структурой, но и полисубъектной направленностью, детерминирующей содержание каждого выделенного компонента ИГП и определяющей позицию, взаимодействие, общение с каждым участником инклюзивного образования.

Инклюзивная готовность педагогов является системным явлением, которое соответствует сущностным характеристикам феномена «система» как комплекса взаимодействующих компонентов [460]; совокупности элементов, находящихся в определённых отношениях друг с другом и со средой [461]; множества взаимосвязанных элементов, взаимодействующего со средой как целое [256]. В соответствии с критериальными признаками классификации систем ИГП можно отнести к абстрактной, открытой, сложной, развивающейся, самоорганизующейся, децентрализованной системе. ИГП — абстрактная система, так как является опосредованным результатом отражения действительности (образовательный процесс в условиях гетерогенных групп обучающихся); ИГП характеризуется как открытая система, поскольку связана с окружающей средой сетью внешних связей (условия инклюзивного образования оказывают непосредственное влияние на эмоциональный и коммуникативный компонент ИГП — входной канал, а структурные элементы ИГП, используя различные выходные каналы, оказывают влияние на эффективность практик инклюзивного образования, психологическое самочувствие обучающихся и т. д.). ИГП является сложной системой, так как её структурные элементы неоднородны, разнокачественны, выполняют ряд функций, различные виды связей (информационные, функциональные, обратные) и могут быть рассмотрены как подсистемы, имеющие собственную структуру. Сложность ИГП как системы определяется также вариативностью поведения системы (гибкость) в многоальтернативных ситуациях. Такая характеристика ИГП как развивающаяся система означает возможные изменения её структуры и функций с течением времени и при изменении требований социальной среды. ИГП является самоорганизующейся системой, так как способна гибко реагировать на внешние воздействия (например, изменение качества участников

инклюзивного образовательного пространства). ИГП относится к децентрализованным системам, поскольку все составляющие её структурные компоненты имеют примерно одинаковую значимость в определении сущности и функций феномена.

Системный характер ИГП подтверждается тем, что ИГП может быть рассмотрена как подсистема системы более высокого порядка (подсистема системы профессионально-педагогической готовности), а также как надсистема системы более низкого порядка (надсистема по отношению к системе компетенций, слагающих содержание когнитивного компонента ИГП). Связи, существующие между компонентами ИГП, по своему характеру являются обратными, так как выполняют функцию осведомления, отражая состояние ИГП в результате воздействия в виде формирующих, обучающих, развивающих процедур и мероприятий. По виду проявления связи компонентов ИГП являются вероятностными, так как зависимость между элементами системы носит косвенный, опосредованный характер (нельзя утверждать наверняка, что изменение показателя когнитивного компонента повлечёт за собой изменение показателя эмоционального или когнитивного компонента: методическая модель формирования умений педагогов эффективно работать с детьми с ОПФР/ОВЗ, основанная на знаниевой парадигме, не является прямой детерминантой формирования коммуникативных техник, однако является предпосылкой в намерении овладеть и использовать в практической деятельности альтернативные вербальному общению средства (письменную речь, пиктограммы, жесты и т. д.)).

Компоненты ИГП объединены в систему с присущими ей характеристиками: целостности, эмерджентности и интегративности, иерархичности, открытости, устойчивости.

Целостность ИГП означает, что каждый её структурный компонент вносит вклад в развитие целевой функции ИГП — обеспечение качества профессионально-педагогической готовности, соответствие его подготовки как системы, процесса и результата требованиям основных потребителей — личности, общества, государства. Кроме этого, целостность ИГП означает, что сила связи между компонентами инклюзивной готовности

выше силы связей её отдельных компонентов с элементами внешней среды, изменение любого компонента приводит к изменению свойств системы в целом. Так, развитие рефлексивного компонента ИГП посредством увеличения объектов рефлексии оказывает влияние на изменения коммуникативного компонента, что проявляется в изменении показателей ИГП в целом. Наблюдая за педагогами в процессе их участия в обучающих семинарах и тренингах, можно наглядно замечать развитие рефлексивного компонента ИГП через расширение арсенала составляющих его компетенций и изменение их качества. Развитие эмоционального компонента ИГП «подтягивает» когнитивный и коммуникативный компоненты (изменение отношения к ценностям инклюзивного образования, принятие «особого» ребёнка формирует намерение и поиск путей по включению его во взаимодействие и общение с другими обучающимися, а также использование новых средств общения). Целостность ИГП проявляется и в том, что ИГП имеет собственную закономерность функциональности, т. е. обладает свойственными ей функциями в практической педагогической деятельности педагога в условиях инклюзивного образования и реализует.

Синтетические свойства эмерджентности раскрываются в том, что характеристики и свойства системы не сводятся к сумме свойств каждого компонента. ИГП как система обладает новыми свойствами и качествами, не присущими отдельным элементам, входящим в её состав. Например, ИГП, будучи системой, обладает таким свойством, как структурность — определённый набор компонентов и связь между ними, тогда как ни один её компонент (когнитивный, эмоциональный, когнитивный, рефлексивный, коммуникативный) таким свойством не обладает, а характеризуется вариативным комплексом компетенций, не имеющих определённых константных связей между собой. Структурность ИГП проявляется в содержании функций ИГП (например, прогностической) и позволяет педагогу решать профессиональную задачу (к примеру, оценку актуальных условий образовательной среды с точки зрения её инклюзивности).

Свойства целостности и эмерджентности являются интегративными свойствами ИГП как системы.

Иерархичность построения ИГП как системы означает, что каждый отдельный компонент ИГП (когнитивный, эмоциональный, конативный, рефлексивный, коммуникативный) может быть рассмотрен с позиций системы, включающей такие элементы, как знания, компетенции (академические, профессиональные и социально-личностные), схемы, образы и т. д. Так, когнитивный компонент включает в себя знания особенностей образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, социальные представления о детях с ООП, позитивные образы о возможностях обучающихся с ООП, когнитивные схемы восприятия условий инклюзивного образования, мысли относительно инклюзивного образования и его участников и т. д. Эмоциональный компонент включает эмоции, чувства, эмоциональные стратегии, определяющие отношение к феномену инклюзивного образования, его участникам, профессиональной роли и позиции педагога и т. д.

В свою очередь сама система компонентов ИГП является подсистемой профессионально-педагогической готовности и профессионально-педагогической компетентности.

Открытость как системное свойство ИГП трактуется в свете взаимодействия с окружающей социальной средой (родителями, общественностью (в том числе общественными организациями и общественными объединениями лиц с инвалидностью, родителей детей с инвалидностью), другими педагогами и специалистами (педагогами-психологами, учителями-дефектологами, социальными педагогами и др.), администрацией учреждения образования и т. д.) и возможностью взаимовлияния на структуру и функции обеих сторон взаимодействия.

Устойчивость как системное свойство ИГП обеспечивается её адаптивностью, которая проявляется в потенциальной способности ИГП приспосабливаться к внешним воздействиям и переменам в целях сохранения, улучшения или приобретения новых качеств путём непрерывного процесса обучения или самоорганизации. ИГП — самоорганизующаяся система, возникающая вследствие создания новых условий профессиональной деятельности в обстановке инклюзивного образования и способная к изменениям структуры, содержания и функций в связи с появ-

лением новой информации, новых категорий детей с ООП, новых образовательных стандартов/ФГОС и др. Возможность адаптации как системного свойства ИГП обеспечивается обратными связями между её компонентами.

Системный характер ИГП обеспечивает согласованную актуализацию всех её компонентов при решении профессионально-педагогической задачи, ситуации, проблемы. При этом степень активизации того или иного компонента ИГП может детерминироваться характером, сложностью, актуальностью задачи. Это положение согласуется с концепцией Д. Каца и Э. Стотленда [13, с. 361] о том, что в разных ситуациях может проявляться то когнитивный, то аффективный компоненты социальной установки.

Таким образом, анализ структуры, свойств и характера связей между структурными компонентами подтверждает системность феномена ИГП. Важным в понимании содержания каждого компонента ИГП является определение его компетентностного наполнения, т. е. построение матрицы комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

### **2.3 Компетентностное содержание и уровни сформированности инклюзивной готовности педагога**

Анализ профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства, субъектно-функциональный анализ позиций участников инклюзивного образовательного пространства, а также определение функциональной нагрузки педагога в условиях инклюзивного образования позволяет обозначить компетентностное наполнение как ИГП в целом, так и отдельных структурных компонентов.

Компетентностная модель ИГП представляет собой комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих содержание каждого структурного компонента, с учётом потребностей всех субъектов

инклюзивного образовательного пространства, и может быть отражена в субъектно-компетентностной матрице (таблица А.1). Это означает, что комплекс компетенций, определяющих содержание всех компонентов ИГП (когнитивного, эмоционального, конативного, коммуникативного, рефлексивного), обусловлен полисубъектными характеристиками инклюзивного образовательного пространства.

Компетентностный состав инклюзивной готовности будущих педагогов и каждого его компонента позволяет проводить измерительные и сопоставительные процедуры. ИГП является латентным качеством личности и может быть измерена с помощью индикаторов (признаков проявления качества). ИГП в целом и её структурные компоненты могут быть сформированы на разном уровне: интуитивном, репродуктивном и профессиональном. Критериями («мерило оценки, суждения» [360, с. 307], «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо» [160, с. 196]) выделения уровней ИГП являются индикаторы/показатели («данные, по которым можно судить о развитии, ходе, состоянии чего-либо» [360, с. 549], «признак, свидетельство чего-либо» [160, с. 307]) сформированности структурных компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного, коммуникативного, рефлексивного), а показателями сформированности каждого компонента выступают следующие характеристики комплекса академических, профессиональных, социально-личностных компетенций: объём (полнота, системность), качество (точность, степень владения, действенность, самостоятельность, адекватность), намерение применять в решении задач социализации, обучения и воспитания детей с ООП в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Таким образом, каждый критерий содержательно определяется рядом показателей (таблица 2.1).

ИГП может иметь разный уровень сформированности: низкий (элементарный (интуитивный)), средний (репродуктивный (функциональный)) и высокий (профессиональный). На основе выделенных критериев и показателей компетентностная характеристика каждого обозначенного уровня ИГП выглядит следующим образом.

Т а б л и ц а 2.1 — Критерии и показатели уровней ИГП

| Критерии/компоненты инклюзивной готовности | Индикаторы/показатели (характеристики академических, профессиональных, социально-личностных компетенций)  |
|--|---|
| Когнитивный                                | Объём (полнота, системность); качество (точность, степень владения, действенность, результативность, самостоятельность, адекватность); способность и готовность применять в решении задач социализации, обучения и воспитания детей с ООП в условиях инклюзивного образовательного пространства |
| Эмоциональный                              |   |
| Конативный                                 |   |
| Рефлексивный                               |   |
| Коммуникативный                            |   |

– Низкий (элементарный (интуитивный)) уровень: набор академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, составляющих каждый структурный компонент ИГП, минимальный, фрагментарный; академические компетенции, характеризующие феномен инклюзивного образования, особенности познавательной, эмоциональной сфер, личности «особых» детей ограничен житейскими представлениями и суждениями; отсутствует результативность профессиональных компетенций: 1) проявляют низкую готовность и способность опираться в практической деятельности на философские и методологические основы инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы; 2) испытывают выраженные затруднения в определении качественных особенностей образовательных потребностей каждого ребёнка и адаптации образовательной среды с опорой на выявленные потребности (физические, психологические, педагогические); ценности и принципы инклюзивного образования воспринимают поверхностно; 3) затрудняются в понимании значимости и методах реализации социализирующей и адаптационной функций образования; 4) испытывают выраженные затруднения в организации эффективного социального партнёрства педагогов, родителей, специалистов для решения задач обучения, воспитания, сопровождения детей с ООП в условиях инклюзивного образования; 5) не намерены осуществлять планирование и методическое обес-

печение индивидуального личностно ориентированного образовательного маршрута «особого» ребёнка в условиях инклюзии.

– Средний (репродуктивный (функциональный) уровень: академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание ИГП, сформированы в достаточном, но не полном объёме, носят эпизодический, ситуативный характер, не всегда адекватны условиям педагогической ситуации, недостаточно обобщены и могут переноситься в новые условия, испытывают некоторые затруднения в применении при решении задач образовательного процесса, адаптации образовательной среды к особым образовательным потребностям обучающихся: 1) проявляют готовность опираться в практической деятельности на философские и методологические основы инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы; 2) проявляют толерантное отношение к детям с ООП, всем участникам инклюзивного образования; 3) мотивированы и намерены выбирать целевые и смысловые установки моделей поведения и поступков, принимать решения, привлекать заинтересованные стороны для принятия решений в условиях конкретной педагогической ситуации; 4) способны к анализу успехов и неудач собственной и педагогической деятельности; принимают ценности инклюзивного образования, однако не всегда способны осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе; 5) способны к сотрудничеству как форме взаимодействия в условиях поли-субъектного инклюзивного образовательного пространства, умеют/намерены ситуативно приспособливать личный стиль отношений к развитию отношений со всеми субъектами инклюзивного образования; 6) принимают позицию «педагог инклюзивного образования» как социально значимую, однако не всегда намерены проводить анализ, проектирование и планирование образовательного процесса в условиях инклюзивного образования (личностно ориентированное планирование образовательного маршрута); 7) настроены на организацию партнёрства педагогов, родителей, специалистов для решения задач социализации,

обучения, воспитания, сопровождения детей лишь в определённых (знакомых) ситуациях инклюзивного образования.

– Высокий (профессиональный) уровень: академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание инклюзивной готовности, сформированы системно, в полном объёме; предполагают достижение позитивного социального и образовательного результата, нацелены на обеспечение эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства: 1) проявляют готовность к использованию различных стратегий инклюзивного образования и намерения включать различные коммуникативные техники и приёмы (в том числе альтернативные способы и приёмы коммуникации) коммуникативного поведения в различных сферах взаимодействия; 2) мотивированы к реализации социализирующей и адаптационной функций образования, в профессионально-педагогической деятельности намерены опираться на ценности и принципы инклюзивного образования; 3) владеют способами и средствами достижения педагогических целей инклюзивного образования, диагностическим инструментарием, определяющим индекс инклюзии учреждения образования, умеют применять диагностический инструментарий в практической деятельности; 4) проявляют намерения к построению инклюзивной культуры учреждения образования, поддержанию и развитию инклюзивной практики, применению педагогических технологий и методик обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования, адаптации учебной информации к особенностям и потребностям каждого ребёнка, умению создавать учебные материалы и средства обучения с учётом принципа универсального дизайна; 5) осознают сущность и намерены адаптировать образовательную среду (пространственную, дидактическую, методическую) в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающегося; 6) настроены на работу в команде при решении задач сопровождения обучающегося с ООП, реализации его индивидуального образовательного маршрута; 7) владеют навыками формирования ассертивного поведения, вовлечения всех обучающихся в деятельность, намерены организовывать межлич-

ностное общение и адекватно использовать контрольно-оценочные методы в работе с обучающимися с ООП; 8) настроены на организацию консультирования родителей по вопросам обучения, воспитания, социального развития, межличностного общения ребёнка, намерены использовать в работе с родителями семейно-ориентированный подход с центрацией на личности ребёнка и обладают необходимыми компетенциями для этого; владеют методиками и технологиями проведения обучающих семинаров, тренингов для всех участников инклюзивного образования.

Обозначенные уровни представляют собой последовательно сменяющие друг друга этапы формирования инклюзивной готовности и имеют не только качественные характеристики, но и количественные показатели.

Таким образом, инклюзивная готовность педагога является системным интегральным субъектным качеством личности, содержательно раскрывающимся через комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, опережающим конативные стратегии и акты, определяющим намерение действовать определенным образом в решении профессиональных задач и возможность эффективной педагогической деятельности.

Функциональная нагрузка ИГП обусловлена традиционными функциями социальной установки (оценочно-адаптивной, гностической, интегративной, прогностической, ценностно-ориентировочной, эго-защитной), а также функциями, детерминированными условиями инклюзивного образования (перцептивно-диагностической, интенциональной, побудительно-эмотивной).

Структура ИГП представлена системой когнитивного, эмоционального, конативного, рефлексивного и коммуникативного компонентов с присущими системе характеристиками целостности, эмерджентности и интегративности, иерархичности, открытости, адаптивности. Каждый структурный компонент содержательно представлен комплексом академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

ИГП может иметь разный уровень сформированности (элементарный (интуитивный), репродуктивный (функциональный), профессиональный). Дифференциальными критериями выделения уровней являются качественные и количественные характеристики комплекса компетенций, составляющих содержательное наполнение каждого уровня. Элементарный уровень ИГП не позволяет педагогу обеспечить результативный образовательный процесс в условиях инклюзивного образования. Репродуктивный уровень ИГП является необходимым, но недостаточным для эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии. Профессиональный уровень обеспечивает эффективную профессиональную деятельность педагога в условиях инклюзивного образования.

Выявленные теоретико-методологические основания ИГП определяют необходимость изучения её актуального состояния у педагогов.

### **3 ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ**

#### **3.1 Проблемы формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов в условиях высшего образования Республики Беларусь**

Стратегическим направлением формирования инклюзивной готовности является подготовка будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии, т. е. превентивная работа по формированию инклюзивной готовности как составляющей профессионально-педагогической компетентности современного педагога на этапе его профессионального становления — во время обучения в учреждении высшего образования. Решение поставленной задачи сопряжено с преодолением ряда барьеров и ограничений.

Одной из самых важных проблем формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является недостаточное нормативно-правовое обеспечение инклюзивных процессов на разных уровнях образовательной вертикали и определение функциональной (как содержательной, так и организационной) нагрузки педагогов инклюзивного образования и группы сопровождения «особого» ребёнка в условиях образовательной инклюзии (противоречие между требованиями социального заказа в реализации практики инклюзивного образования и отсутствием чёткой нормативно-законодательной базы).

Так, остаются не до конца разработанными механизмы одновременной реализации вариативного (адаптированного с учётом образовательных потребностей обучающихся) содержания образования в условиях единого образовательного пространства (группы, класса), эффективного взаимодействия педагога и ассистента тьютора «особого» ребёнка во время урока (занятия), реализации разноуровневого оценивания образовательных результатов, деятельности группы сопровождения и роли педа-

гога в этой работе и т. д. Разрешение имеющегося противоречия лежит в плоскости законодательства в виде создания и утверждения нормативных актов, регламентирующих образовательные отношения в условиях инклюзивного образования. В Республике Беларусь эта проблема находится на стадии решения: идёт активная работа по разработке Концепции развития инклюзивного образования Республики Беларусь, а также соответствующие предложения внесены в проект Закона «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании».

Вторая проблема формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования состоит в том, что образовательные стандарты высшего образования на первой ступени и требования к содержанию подготовки педагогов завтрашнего дня не учитывают «де-факто» проявляющиеся и набирающие динамику и силу инклюзивные процессы как на уровне дошкольного, так и общего среднего образования (противоречие между реальной образовательной практикой и содержанием профессионально-педагогической подготовки в учреждении высшего образования, не учитывающего происходящие социальные перемены). Подготовка завтрашних педагогических кадров осуществляется «к школе вчерашнего дня», не предполагавшей возможность совместного обучения всех детей, а следовавшей от педагогов необходимых для успешной работы в таких условиях компетенций. Имевшие место практики включения «особых» детей в образовательный процесс носили скорее стихийный характер с непредсказуемым как профессиональным, так и социальным результатом и для ребёнка, и для его родителей. Таким образом, необходимо провести «ревизию» содержания образовательных стандартов, дополнив их необходимыми для педагога инклюзивного образования компетенциями, предусмотрев условия и механизмы формирования посредством содержания учебных дисциплин и методов трансляции этого содержания. Разрешение имеющегося противоречия лежит в плоскости административных решений Министерства образования Республики Беларусь и учебно-методических объединений по педагогическому образованию, основанных на глубоком анализе

характера профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии.

Ещё одна проблема формирования инклюзивной готовности будущих педагогов состоит в том, что процесс формирования инклюзивной готовности педагогов должен быть целостным, системным, согласованным (противоречие между целостностью и многоаспектностью феномена инклюзивной готовности педагогов и недостаточной междисциплинарной интеграцией в подготовке педагогов). Анализ содержания учебных программ дисциплин, учебных планов подготовки будущих педагогов свидетельствует об отсутствии их необходимой интеграции в аспекте решаемой социальной и профессиональной задачи подготовки к работе в условиях инклюзивного образования. Это формирует фрагментарность профессионального мышления, затруднённость формирования метазнаний и метаумений как основы готовности и способности действовать в актуальной профессиональной ситуации. Использование метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов может стать путём разрешения обозначенного противоречия.

Проблемой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является и превалирование когнитивной составляющей образовательных результатов высшего профессионального образования над компетентностной, традиционное использование репродуктивных методов и форм обучения, а также методов проверки и контроля учебных достижений (противоречие между декларируемым компетентностным подходом подготовки будущих педагогов и недостаточной разработанностью его реализации во всех компонентах образовательного процесса при реализации образовательных программ высшего педагогического образования). Полнота и осмысленность репродукции знаний по-прежнему является основной формой проведения квалификационных мероприятий будущих педагогов и показателем их профессиональной готовности и компетентности. Разрешение имеющегося противоречия возможно при целенаправленной работе каждого учреждения высшего образования в реальном обеспечении реализации компетентностного подхода,

предполагающего развитие и оценивание уровня сформированности способности и готовности применить полученные знания и умения в решении реальных профессиональных задач. Такая работа предполагает значительную компетентностную модернизацию дидактической модели образовательного процесса и неуклонное требование её соблюдения.

Скрытой проблемой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является неподготовленность профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования, реализующих образовательные программы подготовки педагогов для разных уровней системы образования, как с точки зрения профессиональной и социальной готовности к принятию идей инклюзивного образования, так и с точки зрения компетентности, учитывая новизну и недостаточную научную разработанность всех аспектов феномена инклюзивного образования (противоречие между имеющим место новым социальным феноменом и профессиональной компетентностью преподавателей высшей школы, не всегда готовых субъективно его принять). Таким образом, следует говорить о необходимости дополнительной целенаправленной работы с профессорско-преподавательским составом учреждения высшего образования по позиционированию идей и ценностей инклюзивного образования, формированию ценностно-смысловой основы инклюзивного мышления.

Следующей проблемой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования является неразработанность научно-методического и учебно-методического обеспечения, а также критериально-диагностического инструментария процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов как образовательного эффекта на основе компетентного подхода (противоречие между социальной и профессиональной необходимостью формирования инклюзивной готовности будущих педагогов и неразработанностью дидактического сопровождения этого процесса). Разрешение данного противоречия лежит в плоскости проведения научных исследований, обобщения полученных результатов и разработки учебно-методических пособий, практикумов, методик диагностики и мониторинга образовательных результатов.

Ещё одной проблемой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является субъективное сопротивление идеям и ценностям инклюзивного образования как боязнь обмануться, увлечшись «красивой» идеей без создания прочного социального фундамента (противоречие между реальным отношением социального сообщества к идеям совместного обучения всех детей и содержанием инклюзивной готовности педагогов как основы инклюзивного социального мышления). Разрешение данного противоречия носит пролонгированный поступательный взаимообусловленный характер: формирование инклюзивной готовности педагогов лежит в основе эффективности практик образовательной инклюзии, а следовательно, постепенного «таяния льда» в принятии идей инклюзии социальным сообществом. Решение этой задачи находится в плоскости деятельности учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку будущих педагогов. Эта работа выходит за рамки учебных дисциплин и предполагает участие будущих педагогов в информационных компаниях, организуемых среди родительской и педагогической общественности, волонтерском движении, сопровождении инклюзивных процессов в дополнительном образовании детей и молодёжи и др.

Таким образом, эффективность инклюзивных процессов в образовании и успешность их продвижения (а значит, и признание социальным сообществом) детерминирована рядом факторов, важнейшим из которых является профессиональная деятельность педагога, его готовность к работе в новых условиях. По меткому определению С. В. Алёхиной, именно «учитель — есть “золотое сечение” инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику» [6].

Осуществление практик инклюзивного образования предъявляет ряд требований к профессиональной компетентности педагога как многофакторному явлению, включающему в себя систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагогов, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности

и др.) [138]. Показателем сформированности профессиональных компетенций является умение применять полученные знания в практической деятельности. Каждая компетенция имеет своё содержание, овладение которым и успешная реализация зависит от профессиональной подготовки — совокупности специальных знаний, умений, позволяющих выполнять работу в определённой области деятельности [138].

В свою очередь особенности содержания и реализуемых функций педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования определяют необходимость формирования таких профессиональных компетенций, как диагностическая, организаторская, информационная, коммуникативная, мотивационная, перцептивно-социальная, аналитико-оценочная, исследовательская и др.

Исследователи [433] отмечают, что степень включения педагога в инклюзивную практику может быть различной степени и качества (таблица 3.1).

Условия инклюзивного образования предъявляют ряд требований к знаниям, компетенциям, личностным качествам педагога. Проведённые разноплановые скрининговые исследования позволили выявить самые общие характеристики педагога как субъекта инклюзивного образования и получить ответы на ряд вопросов: насколько толерантны будущие педагоги к детям с особыми образовательными потребностями; каково отношение практикующих и будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования; готовы ли будущие педагоги к профессиональному партнёрству в условиях инклюзивного образования; каково отношение будущих педагогов к инклюзивному образованию как социальному и образовательному феномену с позиций понимания своей роли в нём.

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования базируется на принципах, важнейшим из которых является признание ценности личности обучающегося независимо от степени тяжести его нарушения, на развитие его личности, осознание своей ответственности за развитие детей. Обязательным условием реализации этого принципа является сформированность

Т а б л и ц а 3.1 — Позиции педагогов, включаются в практику инклюзивного образования [433, с. 101]

| Параметр сравнения  | Включённая позиция   | Отстранённая позиция   |
|---|--|--|
| Восприятие обучающегося и его особенностей                          | Принимает особенности обучающегося, «видит» его ресурсы и ограничения (например, «трудно включается, следует подойти и постоять рядом, можно положить руку на плечо»)  | «Видит» проблемы и нарушения ребёнка, называет трудности в контексте проблем (например, «не справляется», «не успевает», «не видит»)   |
| Инициативность во взаимодействии с группой сопровождения            | Понимает особенности ребёнка, проявляющиеся в учебной ситуации, запрашивает необходимую информацию от специалистов группы сопровождения ребёнка; вовлечён в процесс взаимодействия; владеет целостной картиной психолого-педагогического сопровождения ребёнка | Получает информацию об особенностях ребёнка от специалистов группы сопровождения; ожидает готовые рецепты от специалистов; имеет разобщённую картину психолого-педагогического сопровождения |
| Ответственность за эффективность осуществления инклюзивной практики | Принимает ответственность за создание и реализацию эффективных условий включения ребёнка с ООП в образовательный процесс   | Возлагает ответственность на ребёнка, родителей, специалистов группы сопровождения («не хочет», «не может», «не занимают родители»)  |
| Рефлексия эмоционального состояния                                  | Анализирует свои чувства, возникшие при взаимодействии с ребёнком, родителями, специалистами   | «Отстранён» от своих переживаний, не выделяет важный материал для самоанализа  |
| Характер профессиональной деятельности                              | Планирует, прогнозирует, осуществляет педагогическое взаимодействие и анализирует результат  | Педагогическое взаимодействие носит характер указаний («смотри», «помолчи», «успевай»)   |

социальной толерантности как базового качества личности, принципа деятельности педагога, заключающегося в уважении различий между людьми, признании права другого на инаковость, отказе от стремления изменить его по своему образцу.

Результаты проведённых исследований в 2010—2011 годах позволили определить уровень сформированности толерантности будущих педагогов к детям с ООП. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под толерантностью традиционно понимают: 1) принятие индивидуальности другого человека и собственной личности, умение понимать эмоциональные состояния людей, стремление к диалогу и сотрудничеству во взаимодействии, отказ от доминирования и насилия [25; 377]; 2) готовность к принятию иных логик и взглядов, право отличия, непохожесть, «инаковость» [103; 363]; 3) ценность, установку и личностное качество — фактор, стабилизирующий систему (личность, общество) изнутри [220]; 4) сложный многоаспектный конструкт, включающий в себя личностный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий компоненты и психофизиологические предпосылки [98; 101]; 5) «уважение, принятие

и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [124]. Проявлением толерантного образа жизни личности является особая форма деятельности, которая характеризуется активным отношением к другому, «иному», основана на уважении и принятии уникальности каждого и связана со способностью сознательно подавлять чувство неприятия — толерантное поведение [116; 120; 143; 355].

Следует помнить, что феномен толерантности имеет субъектно-объектную направленность, проявляется избирательно и детерминируется характеристиками объекта/субъекта отношения. Это позволило определить «толерантность педагога к детям с особыми образовательными потребностями» как профессионально-психологическое качество личности педагога, определяющее особый способ общения и взаимодействия с «иными» детьми в образовательном пространстве и обеспечивающее его профессиональную компетентность [466].

Репозиторий БарГУ

В экспериментальном исследовании, проведённом на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет», приняли участие студенты выпускного курса (обучающиеся последнего учебного семестра) факультета педагогики и психологии (всего 152 человека). Качественная характеристика выборки позволяла рассматривать респондентов как профессионально сформировавшихся личностей, имеющих и теоретическую, и базовую практическую педагогическую подготовку. При определении диагностического инструментария толерантность рассматривалась как система личностных и групповых ценностей, формирующая социально-психологическую устойчивость (к многообразию мира, социальным, культурным и мировоззренческим различиям, выражающуюся через систему социальных установок и ценностных ориентаций). Этот аспект толерантности лежит в основе альтруизма, миролюбия, доверия, уважения, нравственности, общительности, сотрудничества, стремления к диалогу и др.

В основу определения критериев выделения уровней толерантности были положены позиции В. А. Лекторского: 1) «толерантность» как безразличие предполагает существование мнений, истинность которых никогда не может быть доказана; толерантность выступает как безразличие к существованию различных взглядов и практик, так как эти взгляды рассматриваются в качестве «неважных перед лицом основных проблем, с которыми имеет дело общество»; 2) «толерантность как возможность взаимопонимания» ограничивает проявления терпимости, уважения к другому, иному, которого, вместе с тем, понять невозможно и с которым невозможно взаимодействовать; 3) «толерантность как снисхождение» подразумевает привилегированное в сознании человека положение собственной культуры, поэтому все иные оцениваются как не заслуживающие внимания: их можно понимать, терпеть, но при этом презирать; 4) толерантность как «расширение собственного опыта и критический диалог» позволяет не только уважать чужую позицию, но и изменять свою в результате критического диалога [278].

Именно последнее толкование позволяет материализовать идею толерантности в качестве цели формирования толерант-

ной личности в процессе подготовки будущего педагога к работе в условиях образовательной инклюзии, а также даёт основания для обозначения следующих критериев сформированности толерантности: 1) система позитивных установок, ценностей и ориентаций личности, отражающих степень позитивного отношения к многообразию мира, социальным, культурным, мировоззренческим и другим различиям; 2) уровень ксенофобии, которая определяется как неприязнь, враждебность и страх по отношению к непохожим на нас, «Другим» — отдельным людям и группам. Её психологическая функция — защита от других, её цель — изоляция, либо полная, либо частичная. Уровень ксенофобии определяется через систему установок и оценок, отражающих положение на шкале «мы—они», «свои—чужие».

Таким образом, в оценке сформированности толерантности у будущих педагогов к детям с ООП (в том числе и ОПФР) можно выделить три уровня: интолерантный (низкий), допустимый (средний) и оптимальный (высокий). Интолерантный уровень характеризуется наличием некоторых исходных знаний при демонстрации непринятия будущими педагогами детей с ООП как полноправных участников образовательного процесса, нежелания учитывать особенности их развития в образовательном процессе, показатели проявляются неустойчиво, профессионально-педагогическая деятельность требует контроля и своевременной коррекции, чтобы избежать негативных явлений. Допустимый уровень свидетельствует о том, что все показатели сформированности толерантности к детям с ООП проявляются в действиях и поступках будущих педагогов в целом, но не в полном объёме способны обеспечить выполнение ими профессиональных задач. Оптимальный уровень сформированности толерантности характеризуется постоянством и устойчивостью проявления показателей вне зависимости от сложности и трудностей учебных и профессиональных задач.

Диагностика толерантности будущих педагогов к детям с ООП включала комплекс стандартизированных диагностических методик (три блока), оценку сформированности выделенных признаков, что позволило получить достоверные результаты и исключить субъективный фактор. В первый блок были

включены методики, позволяющие в целом определить предрасположенность к толерантному поведению (экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, 2008)). Во второй блок вошли методики диагностики содержательной составляющей толерантности: опросник аффилиации — выявление мотивов поведения (Р. С. Немов), методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко). Третий блок составили методики, позволяющие изучить отношение будущих педагогов к лицам с ООП (обучающимся с ОПФР): «Евробарометр» (исследование ксенофобии), «Шкала социальной дистанции» (Э. Богардус). Адаптация стимульного материала стандартизированных методик состояла во включении материала (вопросов, утверждений, суждений и др.), так или иначе касающегося детей (лиц) с ООП.

Уровни сформированности толерантности будущих педагогов к детям с ООП устанавливались отдельно по результатам анализа данных, полученных при использовании каждого блока методики (таблицы 3.2 и Б.1).

Т а б л и ц а 3.2. — Уровень сформированности толерантности к «особым» детям у будущих педагогов

| Диагностические методики/исследуемые параметры толерантности |                           | Уровень, %    |            |             |
|--|---------------------------|---------------|------------|-------------|
|  |                           | Интолерантный | Допустимый | Оптимальный |
| «Индекс толерантности»                                       |                           | 1,4           | 92,6       | 6,0         |
| Аффилиация   | «стремление к людям»      | 1,3           | 98,7       | —           |
|  | «боязнь быть отвергнутым» | 2,0           | 98,0       | —           |
| Коммуникативная толерантность                                |                           | —             | 53,7       | 46,3        |
| «Ксенофобия»   |                           | 36,3          | 32,9       | 20,8        |
| Социальная дистанция   |                           | 72,9          | 21,9       | 5,2         |

Очевидным является, что практически каждый третий выпускник-педагог испытывает страх, боязнь по отношению к «инаковости» и проявляет выраженную ксенофобию. Вызывают необходимость детального изучения и показатели социальной дистанции — степень дистанцированности (отдалённости друг от друга) субъектов образовательного процесса. Как «относительно благополучные» могут быть определены данные, характеризующие толерантность в общении, где ответы студентов не свидетельствуют о проявлении интолерантности и относятся к «достаточному» и «оптимальному» уровням. Полученные данные могут быть косвенным свидетельством недостаточного влияния содержания педагогического образования на формирование у будущих педагогов эмоционального принятия обучающихся с ООП.

Уровень сформированности толерантности будущих педагогов к обучающимся с ООП не позволяет прогнозировать их успешность в своей профессиональной реализации в условиях инклюзивного образования. Очевидной является возможность проявления интолерантного поведения, непринятия «инаковости», «инобытия», враждебности и страха по отношению к людям, непохожим на нас. Полученные результаты дают основание утверждать, что актуальное содержание педагогического образования, отражённое в государственных стандартах подготовки специалистов на первой ступени высшего образования и реализуемое посредством содержания учебных дисциплин учебных планов, к сожалению, пока является недостаточной детерминантой, способной повлиять на формирование толерантности будущих педагогов и обеспечить готовность и успешную профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования.

Результаты исследования 2011—2012 годы отношения практикующих педагогов и педагогов-дефектологов к инклюзивному образованию как социальному и образовательному феномену с позиций понимания своей роли в нём, обучающимся с ООП в условиях инклюзивного образования, влияния инклюзивного образования на развитие личности детей, а также понимания факторов, обуславливающих успешность образова-

тельной инклюзии, выявили проблему неготовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Общую выборку составили группы: «П» — педагоги учреждений дошкольного образования и первой ступени (начальные классы) учреждений общего среднего образования (272 респондента), «УД» — учителя-дефектологи учреждений специального образования (144 респондента). В качестве диагностического инструментария использовалась авторская анкета, включавшая суждения, отнесённые к двум компонентам: базовому (общие для обеих групп выборки суждения) и вариативному (специфические суждения, разработанные для каждой группы выборки). Исследование позволило сравнить позиции по отношению к инклюзивному образованию педагогов и учителей-дефектологов как субъектов инклюзивного образовательного пространства. Количественный анализ данных распределения ответов респондентов групп выборки ( $\chi^2$ -критерий) по суждениям базового компонента позволил констатировать имеющиеся статистически значимые различия распределения ответов в опрошенных целевых группах (таблица В.1).

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что для большинства респондентов обеих групп достижение социально-практической цели видится главной задачей школьного образования. В то же время предметоцентризм (дидактическая доминанта), проявляющийся в понимании основной задачи образования как усвоение содержания школьной программы, в большей степени характеризует суждения группы педагогов. При этом гораздо меньшим числом респондентов обеих групп выборки социализация отмечается в качестве главной задачи дошкольного и начального школьного обучения. Такое положение определяет настроение и общий климат образования, когда конкуренция вытесняет сотрудничество и минимизирует значимость таких личностных качеств, как взаимопомощь, взаимоподдержка, дружелюбие.

Значительная часть респондентов обеих групп выборки не владеет сущностью инклюзивных процессов в образовании, не считает проблему инклюзии значимой и важной для нашего общества и убеждена во вреде инклюзивного образования.

Успешность инклюзивного образования большинство респондентов связывают как с целенаправленной совместно планируемой работой всех его участников, так и с профессионализмом педагога. Однако часть опрошенных полагает, что успешность образовательной инклюзии зависит прежде всего от способностей

и возможностей «особого» ребёнка. Это позволяет делать вывод о значительном влиянии медицинской модели понимания инвалидности, гипертрофированном акцентировании внимания на качестве и глубине нарушения психофизического развития. Этот вывод подтверждается и высказанным отношением респондентов обеих групп выборки к «особым» детям, принципиальной возможности их обучения, их коммуникативной компетенции и т. д., а также определением качества и степени имеющегося у ребёнка нарушения в качестве основной детерминанты в выборе образовательного учреждения.

Сравнительный анализ результатов групп респондентов (см. таблицу В.1) свидетельствует об имеющихся место различиях в позициях участников (педагоги и учителя-дефектологи) инклюзивного образовательного пространства, которые следует учитывать в профессиональной деятельности педагогу. Так, подавляющее большинство опрошенных педагогов никогда профессионально не сталкивались с детьми с ОПФР и осознают психологическую неготовность в работе с «особыми» детьми в условиях инклюзивного образования. Большинство респондентов-педагогов считает, что каждый ребёнок вне зависимости от нарушений имеет знания и возможность развития, и «особые» дети должны иметь право учиться вместе со своими сверстниками. Каждый второй опрошенный педагог считает учреждение специального образования оптимальными условиями для детей с ОПФР. Большинство опрошенных педагогов считает, что профессиональная компетентность каждого педагога должна включать подготовку к работе в условиях образовательной инклюзии.

Учителя-дефектологи в большинстве своём позитивно относятся к самой возможности работать в условиях инклюзивного образования, считая, что успешность инклюзивного образования зависит от совместных усилий и взаимодействия педагогов

и родителей. Совместное обучение оценивают как условие развития чувства сострадания и эмоционального сопереживания, но при этом большая часть респондентов группы учителей-дефектологов полагает, что детям с ОПФР правильнее получать образование в учреждениях специального образования.

Проведённое исследование позволило оценить самооценку подготовленности (как теоретической, так и практической) педагогов и учителей-дефектологов к работе в условиях инклюзивного образования (таблица Г.1). Качественный анализ полученных данных свидетельствует о низкой самооценке подготовленности к работе в условиях инклюзивного образования педагогов и учителей-дефектологов. Респонденты группы педагогов отмечают как недостаточность теоретических знаний, так и несформированность необходимых компетенций, позволяющих эффективно работать со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства. Сравнительный анализ полученных данных ( $\chi^2$ -критерий) позволяет констатировать имеющие место статистически значимые различия в распределении ответов групп педагогов и учителей-дефектологов по всем суждениям, которые, с одной стороны, объясняются различиями в содержании профессионального образования педагогов и учителей-дефектологов, а с другой — особенностями профессионально-педагогического опыта каждой группы выборки.

Позиции и интересы, в том числе и профессиональные, базируются на ценностной основе. В этой связи заслуживает внимания анализ данных по изучению отношения педагогов к ценностям инклюзивного образования (таблица Д.1).

При общей достаточно благополучной картине, свидетельствующей о позитивном отношении практикующих учителей начальных классов к ценностям инклюзивного образования, очевидно, что уверенное согласие с выраженной по ряду суждений позицией высказывает менее или чуть более половины респондентов. Наибольшую тревогу вызывает отношение к ценностям, определяющим условия инклюзивности учреждения образования (суждения №№ 1, 5, 6, 9, 11, 15). Нельзя не отметить, что практически каждый пятый педагог выражает разной степени несогласие с суждением об априорной ценности каж-

дого человека, не зависящей от учебных или профессиональных достижений и не определяемой ими практически каждый шестой респондент выборки выражает несогласие с тем, что только реальные взаимоотношения являются условием настоящего образования; значительная часть опрошенных выражают разную степень несогласия с суждением об обеспечении доступности обычных школ для детей с ОПФР и о необходимости оценки успешности через призму позитивных изменений в формируемых умениях, так называемой «презумпции компетентности»; более трети опрошенных практикующих педагогов не согласны в той или иной степени с тем, что инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей, а каждый шестой респондент выборки —

с тем, что совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Отношение к ценностям инклюзивного образования является первым и обязательным шагом в его эффективном осуществлении, так как сами ценности выполняют функцию связующего звена между личностью, её внутренним миром и окружающей действительностью. Ценности детерминируют поведенческие намерения, выполняя функции регуляторов поведения, проявляются во всех областях человеческой деятельности, в том числе и профессионально-педагогической.

Отношение к ценностям инклюзивного образования может быть детерминировано мотивами профессиональной деятельности, а также структурой ценностных ориентаций, формируемых в условиях высшего педагогического образования. По мнению В. А. Ядова, «знание о ценностной системе — неплохой показатель для прогноза общей направленности поведения как целеустремлённого или же сравнительно нецелеустремлённого, как хорошо или трудно поддающегося “оперативной” социальной регуляции (т. е. как относительно самостоятельного и относительно несамостоятельного)» [510]. В целях выявления мотивов

профессионально-педагогической деятельности, ценностных ориентаций и отношения к ценностям инклюзивного образования у будущих педагогов на базе БарГУ было проведено исследование (2010—2011), в котором приняли участие 198 студентов выпускного курса педагогических специальностей факультета педагогики и психологии. В качестве диагностического инструментария использовались методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) — изучение ценностно-мотивационной сферы человека, основанное на прямом ранжировании списка ценностей по двум классам ценностей: терминальные — убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться (стимульный материал представлен набором из 18 ценностей) и инструментальные — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации (стимульный материал также представлен набором из 18 ценностей) [394]; «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнов) — изучение реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности [135]; опросник «Мотивы профессиональной деятельности» (К. Замфир) по определению иерархии профессиональной мотивации [140]; авторская анкета «Ценности инклюзивного образования».

Анализ данных, полученных в результате диагностики структуры ценностных ориентаций личности (методика С. С. Бубнова), показал, что наибольшим баллом (6) оцениваются ценности «помощь и милосердие к другим людям» (25,2%); «познание нового в мире, природе и человеке» (3,6%). Парадоксальным является то, что ценности «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» и «общение» не оцениваются высшим баллом будущими педагогами (таблица Е.1).

Анализ данных, полученных при ранжировании терминальных и инструментальных ценностей (методика М. Рокича), показал, что среди терминальных ценностей самыми значимыми для будущих педагогов являются: здоровье (79,2%), любовь (39,6%), счастливая семейная жизнь (21,6%), наличие хороших и верных друзей (14,4%), интересная работа и материально

обеспеченная жизнь (14,4%). Среди инструментальных ценностей предпочтение было отдано таким ценностям: независимость (25,2%), ответственность (21,6%), образованность, честность, самоконтроль (по 14,4%), чуткость (заботливость) (10,8%), жизнерадостность (10,8%). Будущие педагоги не отдают предпочтения таким терминальным ценностям, как познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие — 3,6%); продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей — 3,6%); развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование — 7,2%); счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом — 3,6%); инструментальным ценностям: терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения — 7,2%); широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки — 3,6%); эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе — 3,6%). Имеющаяся картина может свидетельствовать о том, что у будущих педагогов, к сожалению, недостаточно сформированы связи о знаниях и понятиях этики и морали, в том числе и педагогической, их ценностное сознание не фиксирует и не анализирует содержание ценностей с педагогической, профессиональной точки зрения.

Анализ данных, полученных при изучении основных мотивов профессиональной деятельности, показал, что для будущих педагогов преобладающими являются следующие мотивы: удовлетворение от самого процесса и результата работы; денежный заработок; возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности (таблица Ж.1).

Анализ данных сформированности ценностей инклюзивного образования в группе свидетельствует о том, что абсолютное большинство респондентов высказывает согласие с ценностями инклюзивного образования «Каждый человек способен чувствовать и думать» (90,0%), «Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным» (97,2%), «Каждый ребёнок имеет уникальные особенности, интересы, способности

и учебные потребности» (86,4%), «Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребёнка» (86,4%), «Каждый ребёнок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний» (93,6%). Однако ответы опрошенных свидетельствуют о наличии разной степени несогласия с суждением «Ценность человека не зависит от его способностей и достижений» (31,6%); 14,4% будущих педагогов не соглашаются с суждением «Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений». Имеющая место в целом благодная картина не позволяет надеяться, что ценностные ориентации всегда находят выражение в мотивах и актах поведения и деятельности педагогов. Российские исследователи (Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский, В. А. Ядов) подчёркивают нетождественность ценностных ориентаций и мотивов. Так, В. А. Ядов замечает, что «мотивы неустойчивы, ситуативны, с трудом объединяются в систему и с трудом интерпретируются как признаки ценностных ориентаций» [510, с. 18]. Система ценностей, по мнению исследователей, — это выраженная в идеальной форме стратегия поведения, тогда как мотив — его тактика. Кроме того, в исследованиях, проведённых В. А. Ядовым, Г. Ольшанским, М. Х. Титмой и другими, было установлено, что ценностные ориентации не всегда становятся мотивами поведения. Именно поэтому полученные в наших исследованиях результаты могут быть интерпретированы следующим образом: демонстрируемые ценностные ориентации педагогов, их согласие с ценностями инклюзивного образования ещё не означают, что в решении конкретных педагогических задач педагоги будут руководствоваться этими ценностями.

Таким образом, характеризуя педагогов как важных участников инклюзивного образовательного пространства, приходится констатировать, с одной стороны, чрезвычайную важность их роли и функций, с другой — их неготовность к работе в условиях инклюзивного образования, проявляющуюся в дисгармоничности между принятием общечеловеческих ценностей и когнитивным диссонансом, сопряжённым со стереотипами профессионального и личностного мышления, а также несформированно-

сти необходимых профессиональных и социально-личностных компетенций. Инклюзивное образование как ситуация профессиональной неопределённости вызывает растерянность педагога, его неспособность к эффективной профессиональной деятельности и может приводить к возникновению как социального риска, проявляющегося в осложнении взаимоотношений между участниками образовательного пространства, так и к риску несоответствия или риску бездействия [2]. Именно поэтому формирование ИГП в условиях высшего образования становится чрезвычайно актуальной задачей.

### **3.2 Методика диагностики инклюзивной готовности педагогов**

Эффективность внедрения практик инклюзивного образования определяется среди прочих возможностями выявления (диагностики) и мониторинга инклюзивной готовности как практикующих, так и будущих педагогов, позволяющими своевременно вносить необходимые коррективы в содержание их подготовки и профессиональной деятельности. Между тем в актуальной диагностической практике не создано единого диагностического инструментария ИГП, что затрудняет проведение измерительных и сопоставительных процедур.

Система исходных признаков («эмпирических индикаторов») разработки методики диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов включает: 1) составляющие инклюзивной готовности педагогов (психологическую и педагогическую); 2) компоненты инклюзивной готовности (когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный, рефлексивный) — шкалы; 3) комплекс компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных), определяющих содержание каждого компонента ИГП.

Ещё одним требованием к разрабатываемой методике является её адекватность ИГП как системному феномену. Кроме этого, следует предусмотреть возможность структурной моди-

фикации методики без изменения содержания и с сохранением возможности достижения поставленной диагностической цели, так как при проведении мониторинговых процедур методика может быть повторно использована на одной и той же выборке респондентов. С опорой на исходные содержательные и организационные признаки нами была разработана методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов.

Разработанная методика диагностики ИГП представлена утверждениями (суждениями) с балльными шкалами (от 1 до 10 баллов: «1» — абсолютно не согласен, категорически возражаю, никогда не намерен так поступать, это не обо мне», «10» — безусловно согласен, всячески поддерживаю, всегда намерен так поступать, это обо мне), значения от 2 до 9 баллов выражают согласие разной степени). Применение такой подробной дифференциации степени согласия респондента с суждением даёт возможность более точно определить уровень проявления намерения (приложение И).

По своему содержанию суждения отражают содержание компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного, рефлексивного, коммуникативного) инклюзивной готовности педагогов. В свою очередь содержание каждого компонента ИГП обуславливает образовательные результаты — комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Содержание суждений отражает также педагогическую и психологическую составляющие каждого структурного компонента.

Очевидным преимуществом разработанной методики диагностики ИГП является конструкт: методика легко структурно адаптируется в соответствии с поставленными исследовательскими задачами (бланк методики может включать либо все вопросы, либо вопросы, отнесённые к определённому структурному компоненту (или двум-трём компонентам); бланк методики может быть разделён на две-три части и предъявляться при повторных исследованиях отсроченно, например с недельным интервалом и т. д.).

Анализ данных по шкалам в соответствии с аспектами инклю-

зивной готовности отражает полную общую картину актуального состояния и динамики процесса формирования изучаемого феномена.

Педагогическая составляющая инклюзивной готовности раскрывает предрасположенность к реализации всех компонентов педагогической деятельности (конструктивного, организаторского, коммуникативного и рефлексивного) [262; 429]. Предлагаемая компонентная структура педагогической деятельности может быть спроецирована на содержание педагогической составляющей инклюзивной готовности будущих педагогов и отражать его. Каждая составляющая определяется рядом компетенций. Содержание конструктивного компонента педагогической деятельности отражает сформированные компетенции отбора, композиции, адаптации учебного материала, планирования и построения образовательного процесса, проектирования учебной среды и средств педагогического процесса. Содержание организаторского компонента определяется системой действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности и общения, коммуникативного — предполагает установление педагогически целесообразных отношений педагога с учащимися, всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, социальными институтами, общественными организациями. Содержание рефлексивного компонента педагогической деятельности отражает получение обратной связи, анализ эффективности собственной деятельности, а также деятельности и взаимодействия обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве.

Психологическая составляющая инклюзивной готовности основывается на заблаговременной (ранее сформированные установки, опыт, мотивы) и ситуативной («динамическое целостное состояние личности, внутренняя настроенность на определённое поведение, мобилизованность всех сил на активные, целесообразные, успешные действия в конкретный момент» [144]) предрасположенности к выполнению профессиональной деятельности. Психологическая составляющая инклюзивной готовности включает элементы: 1) мотивационный (потребность

успешно выполнить поставленную задачу, интерес к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, стремление добиться успеха, мотивы деятельности и т. п.); 2) познавательный (понимание профессиональных функций и задач, оценка их значимости, знание средств достижения цели и т. д.); 3) эмоциональный (чувство ответственности за процесс и результат работы, уверенность в успехе каждого ребёнка, воодушевление и т. д.); 4) волевой (настроенность, мобилизацию сил и возможностей для успешных действий, управление собой, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений и др.). Анализ литературы свидетельствует, что формирование психологической составляющей инклюзивной готовности детерминировано личностными особенностями, уровнем подготовленности, полнотой информации. При этом отмечается, что последняя детерминанта оказывается наиболее значимой и важной.

Когнитивный компонент ИГП включает восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную и эмоциональную сферы личности обучающихся с ООП (в том числе обучающихся с ОПФР/ОВЗ), особенности их учебной деятельности, общения и коммуникации, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования. Примерами суждений, отнесённых к когнитивному компоненту педагогической составляющей ИГП, являются следующие утверждения: «мне известны особенности учебной деятельности разных категорий “особых” детей», «“особые” дети должны и могут учиться вместе со своими сверстниками», «сущность инклюзивного образования состоит в обеспечении условий совместного обучения всех детей» и др. Примерами утверждений, относящимися к когнитивному компоненту психологической составляющей ИГП, выступают: «обычные дети не хотят взаимодействовать с “особыми” детьми», «обычный класс — оптимальное место обучения ребёнка независимо от его особенностей», «для успешности моей работы в условиях инклюзивного образова-

ния следует установить контакт с родителями “особых” детей» и др.

Эмоциональный компонент ИГП включает аффективные реакции и эмоциональную оценку (чувства, переживания), связанные с инклюзивным образованием как объектом социальной установки, детьми с ООП (в том числе детьми с ОПФР) и другими участниками инклюзивного образовательного пространства. Этот компонент лежит в основе спонтанного неосознанного формирования моделей и способов поведения в условиях профессиональной деятельности. Эмоциональный компонент содержательно объединяет педагогическую и психологическую составляющие. Поэтому некоторые суждения, раскрывающие содержание эмоционального компонента, могут быть характеристиками как педагогической, так и психологической составляющих. Примерами суждений эмоционального компонента ИГП являются: «мне симпатична идея инклюзивного образования», «чем меньше думаю об инклюзивном образовании и “особых” детях, тем лучше себя чувствую», «я испытываю страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятым явлением», «я чувствую психологическую неготовность к работе с “особыми” детьми в условиях инклюзии», «я могу эмоционально принять ребёнка с нарушением слуха» и др.

Конативный компонент ИГП представлен побудителями непосредственного выражения установки в профессиональном поведении (мотивы, намерения, ценности, планы, замыслы действий и др.). Примерами суждений психологической составляющей конативного компонента могут быть: «цель моей профессиональной деятельности — научить всех детей жить в обществе (социализация)», «я смогу мобилизовать все силы и эффективно работать в условиях инклюзии», «я с удовольствием осваиваю приёмы и способы работы с “особыми” детьми» и др. Примеры утверждений педагогической составляющей конативного компонента таковы: «я намерен(а) участвовать в составлении индивидуальной программы развития и обучения “особого” ребёнка», «я настроен(а) на определение образовательных потребностей каждого ребёнка», «я намерен(а) сотрудничать с общественными организациями людей с инвалидностью», «я намерен(а) отбирать учебный материал

в соответствии с образовательными потребностями каждого ребёнка, в том числе и с учетом потребностей “особых” детей» и др.

Коммуникативный компонент ИГП определяет намерение педагога организовывать взаимодействие и общение со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники коммуникации. Примерами педагогической составляющей коммуникативного компонента ИГП являются суждения: «я планирую проводить консультации и при необходимости обучать родителей и обычных, и “особых” детей», «я намерен(а) овладеть приёмами организации сотрудничества между всеми детьми и применять их», «я готов(а) овладеть пиктограммным письмом и методикой его использования в общении с любыми “неречевыми” детьми», «в общении я всегда стремлюсь к психологическому комфорту всех собеседников» и др.

Рефлексивный компонент ИГП включает намерение проводить анализ педагогической деятельности через призму участников полисубъектного образовательного пространства инклюзивного образования, деятельности обучающихся, взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, результатов образовательного процесса. Примеры суждений педагогической составляющей рефлексивного компонента ИГП: «я намерен(а) анализировать достоинства и ограничения собственной педагогической деятельности», «неуспех “особого” ребёнка — это педагогическая проблема, связанная с работой педагога» и другие, а примерами суждений психологической составляющей рефлексивного компонента ИГП являются: «я буду стараться “увидеть” себя как педагога глазами всех детей, в том числе и “особых”», «я намерен(а) знать оценку родителями моей работы» и др.

Из общего бланка методики (см. приложение И), с помощью ключа могут быть выделены суждения, относящиеся к каждому структурному компоненту, и диагностика может проводиться дифференцированно в отношении каждого из них.

Полученные данные предполагают обработку и соотнесение с диапазонами значений показателя ИГП в целом и каждого её структурного компонента (таблица И.1).

Синтезированное представление об инклюзивной готовности педагогов отражает матрица диагностики (рисунок 3.1), заполнение которой позволяет персонифицировать анализ полученных в исследовании данных, а также иметь общее представление о выборке респондентов.

| Шкала/компоненты ИГП   | Составляющие ИГП |                | Характеристика компонента ИГП |
|------------------------|------------------|----------------|-------------------------------|
|                        | Психологическая  | Педагогическая |                               |
| Когнитивный            |                  |                |                               |
| Эмоциональный          |                  |                |                               |
| Конативный             |                  |                |                               |
| Рефлексивный           |                  |                |                               |
| Коммуникативный        |                  |                |                               |
| Инклюзивная готовность |                  |                |                               |

Рисунок 3.1 — Образец заполнения матрицы диагностики (мониторинга) инклюзивной готовности педагогов

Методика даёт возможность определять актуальное состояние инклюзивной готовности будущих педагогов (как индивидуально, так и в выборке респондентов: отдельное учреждение образования, учреждения образования региона, выборки студентов — будущих педагогов — по специальностям и курсам и т. д.) и проводить мониторинг её формирования в условиях образовательного пространства учреждения высшего образования.

Методика диагностики подвергнута процедуре содержательной валидации (экспертной оценки), установившей её соответствие следующим требованиям: сочетание полноты и экономности описания исследуемого феномена (система исходных признаков оптимальна и охватывает все выделенные составляющие ИГП); чёткая структурированность и разноаспектность системы признаков (признаки сгруппированы и равномерно описывают все стороны инклюзивной готовности педагога); количественная определенность отобранных признаков (признаки выражены в количественной шкале); наличие приё-

мов, которые снижают возможность фальсификации ответов и уменьшают вероятность систематической ошибки (выдержан баланс между прямыми и обратными вопросами, отсутствует двусмысленность в формулировании утверждений, отражены конкретные изучаемые компоненты инклюзивной готовности педагога как социального аттитюда, применена «шкала лжи» («шкала социальной желательности»), позволяющая объективизировать полученные данные).

Таким образом, разработанная методика диагностики инклюзивной готовности ИГП обладает всем признаками диагностического инструментария, адекватного сущности феномена, и может быть использована в решении исследовательских задач.

### **3.3 Актуальное состояние инклюзивной готовности будущих и практикующих педагогов: сравнительное исследование**

В целях выявления актуального состояния ИГП и определения направлений и содержания экспериментальной работы было проведено исследование, в котором приняли участие практикующие педагоги Российской Федерации (ПРФ) и Республики Беларусь (ПРБ), а также студенты педагогических специальностей предвыпускных и выпускных учреждения высшего образования Российской Федерации (СРФ) и Республики Беларусь (СРБ).

Задачи исследования:

1. Определить актуальное состояние уровня сформированности инклюзивной готовности и всех структурных компонентов у практикующих педагогов России и Беларуси и провести его сравнительный анализ.
2. Определить актуальное состояние уровня сформированности инклюзивной готовности и всех структурных компонентов у студентов педагогических специальностей учреждений высшего образования России и Беларуси и провести его сравнительный анализ.
3. Выявить корреляционные связи шкал методики диагно-

стики инклюзивной готовности педагогов.

В исследовании приняли участие практикующие в учреждениях дошкольного и общего среднего образования педагоги Российской Федерации (Калининград и Калининградская область, Смоленск — всего 690 человек) и Республики Беларусь (Брестская область, Витебская область — всего 399 человек), а также обучающиеся предвыпускных и выпускных курсов педагогических специальностей учреждений высшего образования Российской Федерации (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Смоленский государственный университет», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» — всего 310 человек) и Республики Беларусь учреждение образования «Барановичский государственный университет», учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», учреждение образования «Мозырский государственный университет имени И. П. Шамякина», учреждение образования всего «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова» — 700 человек).

В качестве диагностического инструментария была использована методика диагностики ИГП (И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк [469]).

Рассмотрим решение перечисленных задач последовательно.

### Задача 1

В ходе исследования были определены показатели ИГП и каждого структурного компонента (таблица 3.3) в группе практикующих педагогов Российской Федерации (ПРФ) и Республики Беларусь (ПРБ). Решение этой задачи позволяло выявить проблемное поле в выборке респондентов, актуально вовлечённых в реальную практику инклюзивного образования.

Получены дифференцированные по регионам показатели ИГП каждой группы выборки практикующих педагогов (ПРФ и ПРБ) (таблица 3.4).

Репозиторий БарГУ

Т а б л и ц а 3.3 — Средние показатели ИГП и структурных компонентов

| Группа выборки | Компоненты ИГП |       |        |       |        | g   |
|----------------|----------------|-------|--------|-------|--------|-----|
|                | g (К)          | g (Э) | g (КН) | g (Р) | g (КМ) |     |
| ПРФ            | 2,9            | -0,6  | 3,6    | 3,5   | 4,5    | 2,8 |
| ПРБ            | 2,5            | -0,8  | 3,3    | 3,4   | 4,2    | 2,5 |

Т а б л и ц а 3.4 — Средние показатели ИГП педагогов учреждений образования Российской Федерации и Республики Беларусь

| Группа выборки |             | Компоненты ИГП |       |        |       |        | g   |
|----------------|-------------|----------------|-------|--------|-------|--------|-----|
|                |             | g (К)          | g (Э) | g (КН) | g (Р) | g (КМ) |     |
| ПРФ            | Калининград | 2,9            | -0,6  | 3,6    | 3,5   | 4,5    | 2,8 |
|                | Смоленск    | 2,8            | -0,6  | 3,6    | 3,4   | 4,4    | 2,7 |
| ПРБ            | Барановичи  | 2,4            | -0,9  | 3,2    | 3,3   | 4,2    | 2,5 |
|                | Витебск     | 2,6            | -0,7  | 3,4    | 3,4   | 4,3    | 2,6 |
|                | Брест       | 2,5            | -0,9  | 3,4    | 3,4   | 4,4    | 2,6 |

Полученные данные свидетельствуют, что средние показатели инклюзивной готовности практикующих педагогов как Российской Федерации, так и Республики Беларусь соответствуют репродуктивному уровню. К этому же уровню относятся

и показатели всех компонентов ИГП. Очевидным становится идентичность сформированности ИГП обеих групп выборки практикующих педагогов по средним показателям ИГП и структурных компонентов.

В целях подтверждения вывода об идентичности групп ПРФ и ПРБ были использованы методы математической статистики. Сравнение полных выборок считаем нецелесообразным, так как их размеры очень велики, следовательно, выборки очень чувствительны даже к очень незначительным отличиям, т. е. практически любая разница будет статистически значимой. Поэтому для определения статистически значимых различий между группами педагогов России и Беларуси выборки практикующих педагогов использован метод случайных выборок: случайным образом (с помощью использования программы STATISTICA)

было отобрано 20% от каждой группы респондентов. Таких отобранных случайным образом выборок респондентов в каждой группе было три. Анализ полученных данных показал отсутствие статистически значимых различий средних случайных выборок (таблица 3.5; таблицы К.1—К.3) (*t*-критерий Стьюдента, позволяющий оценить различия величин средних показателей для случайных выборок). Это даёт возможность экстраполировать полученные результаты на всю генеральную совокупность педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования Российской Федерации и Республики Беларусь.

Важным в формате исследования является установление характера распределения ответов респондентов, характеризующих сформированность комплекса компетенций в соответствии с выделенными уровнями (элементарным, репродуктивным и профессиональным), и возможность сравнения групп выборки по этой характеристике. С этой целью был использован критерий «хи-квадрат» [156; 425], позволяющий определить однородность двух независимых экспериментальных выборок (таблица 3.6).

Полученные данные позволяют утверждать, что уровень сформированности инклюзивной готовности в целом и каждого структурного компонента в общей выборке практикующих педагогов как Российской Федерации, так и Республики Беларусь

Т а б л и ц а 3.5 — Средние значения случайных выборок (практикующие педагоги)

| ПРБ         |             |             | ПРФ         |             |             |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Выборка № 1 | Выборка № 2 | Выборка № 3 | Выборка № 1 | Выборка № 2 | Выборка № 3 |
| 2,5         | 2,6         | 2,6         | 2,7         | 2,8         | 2,7         |
| -0,8        | -0,8        | -0,7        | -0,7        | -0,6        | -0,7        |
| 3,3         | 3,4         | 3,4         | 3,6         | 3,6         | 3,4         |
| 3,4         | 3,5         | 3,4         | 3,4         | 3,5         | 3,3         |
| 4,3         | 4,3         | 4,3         | 4,3         | 4,5         | 4,3         |
| 2,5         | 2,6         | 2,6         | 2,7         | 2,8         | 2,6         |

Репозиторий БарГУ

Т а б л и ц а 3.6 — Уровни ИГП в группах ПРФ и ПРБ

| Уровни ИГП       | ПРБ   |     | ПРФ   |     | «Хи-квадрат»,<br>эмпирическое<br>значение | df, степени<br>свободы | p, уровень<br>статистической<br>значимости |
|------------------|-------|-----|-------|-----|---|------------------------|--|
|                  | %     | n   | %     | N   |   |                        |  |
| g(K)             |       |     |       |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 95,24 | 380 | 95,22 | 657 | ,7382510                                  | 2                      | ,69134                                     |
| Профессиональный | 3,76  | 15  | 4,20  | 29  |   |                        |  |
| Элементарный     | 1,00  | 4   | 0,58  | 4   |   |                        |  |
| g(Э)             |       |     |       |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 89,97 | 359 | 88,12 | 608 | ,8891032                                  | 2                      | ,64111                                     |
| Профессиональный | 8,27  | 33  | 9,71  | 100 |   |                        |  |
| Элементарный     | 1,75  | 399 | 2,17  | 690 |   |                        |  |
| g(KH)            |       |     |       |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 90,23 | 360 | 92,90 | 641 | 7,107172                                  | 2                      | ,02863                                     |
| Профессиональный | 3,01  | 12  | 3,77  | 26  |   |                        |  |
| Элементарный     | 6,77  | 27  | 3,33  | 23  |   |                        |  |
| g(P)             |       |     |       |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 82,21 | 340 | 77,97 | 538 | 8,826145                                  | 2                      | ,01212                                     |
| Профессиональный | 14,79 | 59  | 21,88 | 151 |   |                        |  |
| Элементарный     | 0,00  | 0   | 0,14  | 1   |   |                        |  |
| g(KM)            |       |     |       |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 90,23 | 360 | 89,13 | 615 | 3,940632                                  | 2                      | ,13942                                     |
| Профессиональный | 6,52  | 26  | 8,99  | 62  |   |                        |  |
| Элементарный     | 3,26  | 13  | 1,88  | 13  |   |                        |  |
| g(ИГП)           |       |     |       |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 97,14 | 390 | 97,97 | 676 | 3,558829                                  | 2                      | ,16874                                     |
| Профессиональный | 1,75  | 7   | 2,03  | 14  |   |                        |  |
| Элементарный     | 0,50  | 2   | 0,00  | 0   |   |                        |  |

у абсолютного большинства респондентов характеризуется как репродуктивный (необходимый, но недостаточный для эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования). Имеющие место статистически значимые различия распределений конативного и рефлексивного компонентов в группах ПРБ и ПРФ могут быть объяснены как величиной выборки, так различиями актуального опыта участия практических педагогов в осуществлении практик инклюзивного образования в Республике Беларусь и Российской Федерации. Между показателями уровней ИГП, а также показателями уровней когнитивного, эмоционального и коммуникативного компонентов группы ПРФ и ПРБ статистически значимые различия отсутствуют, что является подтверждением идентичности групп ПРФ и ПРБ в рамках исследуемого феномена.

### Задача 2

В ходе исследования были определены показатели ИГП и каждого структурного компонента (таблица 3.7) в группе студентов педагогических специальностей учреждений высшего образования Российской Федерации (СРФ), студентов педагогических специальностей учреждений высшего образования Республики Беларусь (СРБ).

Получены дифференцированные по учреждениям высшего образования России и Беларуси показатели ИГП каждой группы выборки практикующих педагогов ПРФ и ПРБ (таблица 3.8).

Для определения статистически значимых различий между группами обучающихся учреждений высшего образования по педагогическим специальностям также использован метод случайных выборок. Таких отобранных случайным образом выборок респондентов было три.

Т а б л и ц а 3.7 — Средние показатели ИГП и структурных компонентов

| Группа выборки | Компоненты ИГП |      |       |      |       | g   |
|----------------|----------------|------|-------|------|-------|-----|
|                | g(K)           | g(Э) | g(KH) | g(P) | g(KM) |     |
| СРБ            | 2,4            | -0,9 | 3,2   | 3,2  | 4,0   | 2,4 |
| СРФ            | 2,5            | -0,9 | 3,3   | 3,2  | 4,1   | 2,4 |

Т а б л и ц а 3.8 — Средние показатели ИГП студентов педагогических специальностей учреждений высшего образования

| Группа выборки |        | Компоненты ИГП |      |       |      |       | g   |
|----------------|--------|----------------|------|-------|------|-------|-----|
|                |        | g(K)           | g(Э) | g(KH) | g(P) | g(KM) |     |
| СРФ            | БФУ    | 2,5            | -0,8 | 3,3   | 3,3  | 4,1   | 2,5 |
|                | СмолГУ | 2,5            | -0,9 | 3,3   | 3,1  | 4,1   | 2,4 |
|                | ВГСПУ  | 2,4            | -0,9 | 3,4   | 3,2  | 4,0   | 2,4 |
| СРБ            | БарГУ  | 2,4            | -0,8 | 3,4   | 3,2  | 4,0   | 2,5 |
|                | БрГУ   | 2,4            | -0,9 | 3,2   | 3,2  | 4,0   | 2,4 |
|                | МГПУ   | 2,4            | -1,0 | 3,2   | 3,2  | 4,0   | 2,3 |
|                | ВГУ    | 2,3            | -1,0 | 3,1   | 3,3  | 4,2   | 2,4 |
|                | МГУ    | 2,3            | -0,8 | 3,3   | 3,1  | 3,9   | 2,4 |

Анализ полученных данных показал отсутствие статистически значимых различий средних случайных выборок (таблица 3.9). Это утверждение подтверждается результатами анализа данных методами математической статистики (см. таблицы К.4 — К.6) и даёт возможность экстраполировать полученные результаты на всю генеральную совокупность обучающихся предвыпускных и выпускных курсов по педагогическим специальностям учреждений высшего образования Российской Федерации и Республики Беларусь.

Т а б л и ц а 3.9 — Средние случайных выборок (студенты)

| СРБ         |             |             | СРФ         |             |             |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Выборка № 1 | Выборка № 2 | Выборка № 3 | Выборка № 1 | Выборка № 2 | Выборка № 3 |
| 2,4         | 2,4         | 2,5         | 2,4         | 2,5         | 2,5         |
| -0,9        | -0,9        | -0,9        | -0,9        | -0,8        | -0,7        |
| 3,4         | 3,3         | 3,4         | 3,3         | 3,5         | 3,3         |
| 3,2         | 3,1         | 3,2         | 3,2         | 3,3         | 3,3         |
| 4,0         | 4,0         | 4,1         | 4,0         | 4,1         | 4,1         |
| 2,4         | 2,4         | 2,5         | 2,4         | 2,5         | 2,5         |

Распределение ответов респондентов, характеризующих сформированность комплекса компетенций, в соответствии с выделенными уровнями (элементарным, репродуктивным и профессиональным) и сравнение групп (СРБ и СРФ) выборки обучающихся в учреждениях высшего образования (критерий «хи-квадрат») по этой характеристике отражено в таблице 3.10.

Т а б л и ц а 3.10 — Уровни ИГП в СРБ и СРФ

| Уровни ИГП       | ПРБ   |     | ПРФ    |     | «Хи-квадрат»,<br>эмпирическое<br>значение | df, степени<br>свободы | p, уровень<br>статистической<br>значимости |
|------------------|-------|-----|--------|-----|---|------------------------|--|
|                  | %     | n   | %      | n   |   |                        |  |
| g(K)             |       |     |        |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 99,57 | 697 | 100,00 | 310 | 1,332529                                  | 2                      | ,51363                                     |
| Профессиональный | 0,29  | 2   | 0,00   | 0   |   |                        |  |
| Элементарный     | 0,14  | 1   | 0,00   | 0   |   |                        |  |
| g(Э)             |       |     |        |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 96,29 | 674 | 91,94  | 285 | 13,61617                                  | 2                      | ,00111                                     |
| Профессиональный | 3,57  | 25  | 6,13   | 19  |   |                        |  |
| Элементарный     | 0,14  | 1   | 1,94   | 6   |   |                        |  |
| g(KH)            |       |     |        |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 98,00 | 686 | 98,06  | 304 | ,0230424                                  | 2                      | ,98854                                     |
| Профессиональный | 1,71  | 12  | 1,61   | 5   |   |                        |  |
| Элементарный     | 0,29  | 2   | 0,32   | 1   |   |                        |  |
| g(P)             |       |     |        |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 95,43 | 668 | 98,39  | 305 | 8,942571                                  | 2                      | ,01143                                     |
| Профессиональный | 4,57  | 32  | 1,29   | 4   |   |                        |  |
| Элементарный     | 0,00  | 0   | 0,32   | 1   |   |                        |  |
| g(KM)            |       |     |        |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 98,71 | 691 | 99,68  | 309 | 2,503171                                  | 2                      | ,28606                                     |
| Профессиональный | 0,71  | 5   | 0,00   | 0   |   |                        |  |
| Элементарный     | 0,57  | 4   | 0,32   | 1   |   |                        |  |

Окончание таблицы 3.10

| Уровни ИГП       | ПРБ   |     | ПРФ    |     | «Хи-квадрат»,<br>эмпирическое<br>значение | df, степени<br>свободы | p, уровень<br>статистической<br>значимости |
|------------------|-------|-----|--------|-----|---|------------------------|--|
|                  | %     | n   | %      | n   |   |                        |  |
| <i>g</i> (ИГП)   |       |     |        |     |   |                        |  |
| Репродуктивный   | 99,86 | 699 | 100,00 | 310 | ,4432960                                  | 1                      | ,50554                                     |
| Профессиональный | 0,14  | 1   | 0,00   | 0   |   |                        |  |
| Элементарный     | 0,00  | 0   | 0,00   | 0   |   |                        |  |

В решении исследовательской задачи важным было выявление/отсутствие статистически значимых различий в показателях уровней ИГП и её структурных компонентов между обучающимися различных учреждений высшего образования как Республики Беларусь, так и Российской Федерации. С этой целью был использован однофакторный дисперсионный анализ (одна независимая переменная (ИП) — учреждение высшего образования, имеющая более двух уровней (число учреждений образования)). Анализ данных (таблицы Л.1 — Л.3) указывает на отсутствие статистически значимых различий в средних показателях ИГП, а также в показателях когнитивного, эмоционального и рефлексивного компонентов обучающихся в УВО Республики Беларусь. Некоторые различия характерны для показателей конативного и коммуникативного компонентов: обучающиеся ВГУ имеют более высокие показатели коммуникативного компонента по сравнению с обучающимися МГУ и БарГУ, но более низкие показатели конативного компонента по сравнению с обучающимися БарГУ (см. таблицы Л.4 — Л.5). Средние показатели ИГП обучающихся всех УВО Республики Беларусь не имеют статистически значимых различий, что является подтверждением идентичности групп обучающихся в различных УВО Республики Беларусь, т. е. выборка СРБ является однородной.

Подобный анализ был проведен в отношении группы СРФ (обучающиеся в УВО РФ). Полученные результаты также подтвердили отсутствие статистически значимых различий в пока-

зателях ИГП и её структурных компонентов (см. таблицы Л.6 — Л.8). Полученные результаты свидетельствуют об однородности группы СРФ.

Таким образом, однородность групп СРБ и СРФ, а также отсутствие статистически значимых различий между ними дают основания экстраполировать выводы данного экспериментального исследования на всю генеральную совокупность обучающихся по педагогическим специальностям учреждений высшего образования Российской Федерации и Республики Беларусь.

### Задача 3

С целью выявления наличия/отсутствия корреляционных связей шкал методики диагностики инклюзивной готовности педагогов был использован коэффициент корреляции Пирсона, с помощью которого можно оценить тесноту связи между признаками. В формате настоящего исследования определение корреляционных отношений является прямым доказательством эмерджентности ИГП (таблицы 3.11 и 3.12).

Т а б л и ц а 3.11 — Корреляционные отношения компонентов ИГП в группе практикующих педагогов

| Компоненты ИГП | $g(\text{Э})$ | $g(\text{КН})$ | $g(\text{Р})$ | $g(\text{КМ})$ |
|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|
| $g(\text{К})$  | 0,65          | 0,87           | 0,74          | 0,72           |
| $g(\text{Э})$  | —             | 0,59           | 0,51          | 0,33           |
| $g(\text{КН})$ | —             | —              | 0,76          | 0,77           |
| $g(\text{Р})$  | —             | —              | —             | 0,69           |

*Примечание.* Группа практикующих педагогов составила 1 089 человек.

Т а б л и ц а 3.12 — Корреляционные отношения компонентов ИГП в группе студентов

| Компоненты ИГП | $g(\text{Э})$ | $g(\text{КН})$ | $g(\text{Р})$ | $g(\text{КМ})$ |
|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|
| $g(\text{К})$  | 0,33          | 0,71           | 0,57          | 0,52           |
| $g(\text{Э})$  | —             | 0,30           | 0,29          | 0,14           |

Окончание таблицы 3.12

| Компоненты ИГП | $g(\text{Э})$ | $g(\text{КН})$ | $g(\text{Р})$ | $g(\text{КМ})$ |
|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|
| $g(\text{КН})$ | —             | —              | 0,61          | 0,67           |
| $g(\text{Р})$  | —             | —              | —             | 0,50           |

*Примечание.* Группа студентов составила 1 010 человек.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии умеренных и сильных корреляционных отношений между структурными компонентами ИГП. Очевидно, что сила отношений опосредствуется опытом практической деятельности (корреляционные отношения проявляются с большей силой в группе практикующих педагогов, что иллюстрирует влияние опыта практической деятельности как составляющей социального аттитюда) при сохранении общих тенденций, характеризующих связи между компонентами ИГП в обеих группах (практикующих педагогов и студентов УВО). Наиболее сильные связи устанавливаются между когнитивным и конативным, конативным и коммуникативным, конативным и рефлексивным, когнитивным и рефлексивным, когнитивным и коммуникативным компонентами. Это означает, что усиление когнитивного компонента будет влиять на конативный, рефлексивный и коммуникативный компоненты, а также при создании условий развития конативного компонента будут усиливаться коммуникативный и рефлексивный компоненты.

Итак, в основе проблем формирования инклюзивной готовности будущих педагогов лежит ряд объективных (нормативно-правовое обеспечение инклюзивных процессов на разных уровнях образовательной вертикали; определение функциональной профессиональной нагрузки педагогов в условиях образовательной инклюзии; несоответствие содержания и методических подходов высшего педагогического образования условиям образовательной инклюзии, неподготовленность профессорско-преподавательского состава УВО, неразработанность научно-методического и учебно-методического обеспечения процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на основе

компетентного подхода) и субъективных факторов (субъективное сопротивление идеям и ценностям инклюзивного образования, недостаточный уровень толерантности к «особым» обучающимся, деформированные мотивы и ценностные ориентации профессиональной деятельности, недостаточные навыки партнёрства в профессионально-педагогической деятельности и др.).

Первым и чрезвычайно важным шагом в построении модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является разработка диагностического инструментария, позволяющего определять уровень сформированности ИГП в целом и каждого структурного компонента, а также служить инструментом мониторинга образовательного процесса в аспекте подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Предлагаемая в настоящем исследовании методика диагностики ИГП отвечает предъявляемым требованиям. Полученные эмпирические результаты свидетельствуют о её надёжности и валидности.

Результаты проведённых исследований позволяют говорить об идентичности проблем актуального состояния инклюзивной готовности как практикующих педагогов, так и студентов— будущих педагогов УВО Российской Федерации и Республики Беларусь. Глобальность и интернациональность проблемы ведут к необходимости разработки концепции формирования инклюзивной готовности педагогов, реализуемой в условиях высшего образования.

## **4 КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **4.1 Основные идеи концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов**

Концепция (лат. *conception* понимание, система) — система взглядов на что-нибудь; основная мысль [360]; система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов; единый определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо произведения, научного труда [160]; совокупность принципов, определяющих направление развития и способы решения поставленных задач в рамках того или иного вида деятельности; замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, проектов, планов, программ [428]; определённый способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения, ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности [61].

Структурными компонентами концепции принято считать основную генеральную концептуальную идею, общие положения, принципы, методологические основания и целостное представление о предмете концепции, направлениях развития и способах решения поставленных задач в рамках того или иного вида деятельности [428].

Построение научной концепции предполагает учёт принципиальных позиций и опору на них. Выделяют общий минимальный набор концептуальных требований: историзм при изучении и описании объективной реальности; противоречие как источник развития; критерий разрешения противоречия как более высокая и сложная форма развития [329]. Анализ литературы позволяет выделить следующие последовательные этапы в построении концепции, соблюдение которых логично раскрывает сущность предлагаемых новых подходов. Такими этапами принято считать: 1) изучение и фиксацию исходных форм

значимых фрагментов объективной реальности в их историческом развитии; 2) определение и согласование понятий, отражающих данные формы развития; 3) выявление противоречий в определениях понятий и выбор среди них значимых противоречий; 4) фиксацию конкретного значимого противоречия; 5) отыскание новой, высшей формы развития, в которой зафиксированное противоречие может быть разрешено [329; 506 и др.]

В формате настоящего исследования значимым фрагментом объективной реальности является социализация и интеграция в социум одной категории детей с особыми образовательными потребностями — детей с ОПФР/ ОВЗ. Совместное обучение и воспитание этой категории детей (инклюзивное образование) является ключом решения поставленной задачи приобретения ими опыта социальных отношений, усвоения социальных норм и правил взаимодействия и социальной коммуникации, формирования жизненных социально значимых компетенций.

Предлагаемая в настоящем исследовании концепция формирования инклюзивной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ/ОПФР призвана обозначить пути разрешения зафиксированного значимого противоречия между социальным заказом на осуществление практик и обеспечение качества инклюзивного образования и неготовностью педагогов к эффективной профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовательном пространстве.

Таким образом, основная концептуальная идея заключается в разработке новых методологических, методических и технологических подходов подготовки будущих педагогов для их эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования при направленности образовательного процесса учреждения высшего образования на достижение образовательных результатов — формирования комплекса компетенций, определяющих содержание инклюзивной готовности будущих педагогов.

Предметом предлагаемой концепции является компетентностное содержание компонентов ИГП и дидактическая модель её формирования в условиях высшего образования. Таким образом, в фокусе настоящего исследования находится процесс

и образовательные результаты профессионально-педагогической подготовки в учреждении высшего образования.

Под образовательными результатами принято понимать личные достижения обучающихся в овладении содержанием образования, комплекс компетенций, формируемый при освоении образовательных программ. Образовательные результаты высшего педагогического образования задаются целями образовательного процесса, фиксируются в стандартах образования и определяются степенью овладения комплексом академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. Образовательные эффекты могут быть определены как сопутствующие образовательным результатам личностные формирования, дополняющие и определяющие возможность применения образовательных результатов в практической деятельности. В формате настоящего исследования к образовательным эффектам, определяющим эффективность профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, относится его инклюзивная готовность к работе в актуальных педагогических условиях, которая, в свою очередь, имеет компетентностное наполнение.

Содержание в самом общем смысле означает единство всех основных элементов целого, его свойств и связей [360, с. 743]. Содержание образовательных эффектов и образовательных результатов отражает состояние и требования, предъявляемые потребителями (личность, общество, государство) образовательной услуги к её качеству. Таким образом, содержание образовательных результатов фиксирует комплекс компетенций, определяющих успешность профессиональной деятельности, а содержание образовательных эффектов предполагает сформированные намерения (готовность) к их использованию в решении практических задач в актуальных профессиональных условиях.

Ключевыми понятиями концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов являются: инклюзивное образование, инклюзивное образовательное пространство, ценности инклюзивного образования, субъекты инклюзивного образовательного пространства, дети с ООП, социализация детей с ООП, инклюзивная готовность педагога, образовательное про-

странство учреждения высшего образования, компетентностная модель педагога инклюзивного образования, компетентностный подход, образовательные результаты, образовательные эффекты.

Инклюзивное образование — «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [114, ст. 2 (27)], «обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося» [174]. Инклюзивное образование по сути своей предполагает не формальное объединение всех детей в образовательном пространстве, а превентивное создание необходимых, адекватных особенностям каждого обучающегося условий (психологических, педагогических, физических, физиологических и т. д.) для его личностного развития, формирования учебного опыта, социального развития и социализации.

Ценности инклюзивного образования — внутренняя позиция педагога, «устойчивое убеждение» [283], обуславливающая «предпочтительность определённого способа поведения» [547] и являющаяся основой формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Ценности инклюзивного образования составляют основу инклюзивной готовности педагога. Принятие педагогом ценностей инклюзивного образования определяет содержание субъектной позиции педагога, способ его профессионального поведения и мышления, позволяет противостоять дискриминационным настроениям и бороться с проявлениями негативных социальных стереотипов.

Субъекты инклюзивного образовательного пространства — лица, являющиеся непосредственными участниками инклюзивного образовательного пространства учреждения образования, а также лица, заинтересованные в обеспечении качества образовательных услуг. Инклюзивное образовательное пространство характеризуется как полисубъектное и его участниками являются: педагог(и), дети с типичным развитием и «особые»

дети, родители обеих групп детей, специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог, эрготерапевт, инструкторы ЛФК, ассистенты педагога и др.), администрация учреждений образования, руководство управлениями (отделами) образования города (района). Каждый из участников инклюзивного образования имеет цели, играет определённую (в том числе и профессиональную) роль, наделен функциями, реализует деятельность, обладает интересами. В формате настоящего исследования особое внимание фокусируется на готовности будущих педагогов к взаимодействию и эффективному общению с каждым ребёнком, его родителями (или лицами, их заменяющими), учителем-дефектологом, реализующим индивидуальную программу коррекционно-педагогической работы с ребёнком с ООП; педагогом-психологом и другими специалистами, понимании содержания их профессионального партнерства в сопровождении ребёнка с ООП в инклюзивном образовательном пространстве.

Обучающиеся с особыми образовательными потребностями — собирательный термин, объединяющий различные группы детей, имеющих индивидуальные особенности восприятия, «переработки» и использования учебной информации, а также личностные особенности, требующие их учёта в организации образовательного процесса (методы, методики, технологии, методические приёмы и т. д.), определении содержания их образования, а также образовательных результатов. В формате настоящего исследования рассматривается одна из категорий общей группы детей с ООП — категория детей с ОВЗ (дети с ОПФР). В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья относится «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [456, ст. (16)].

Инклюзивная готовность педагогов — системное интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности, которое предопределяет профессиональный вы-

бор, направленность (ориентацию), поведенческие стратегии и методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования. Компетенции, обеспечивающие содержание ИГП, обозначая способность и готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определённой социальной или профессиональной области, в своём формировании основываются на закономерностях возникновения готовности.

Образовательное пространство учреждения высшего образования выступает как «форма эмпирического бытия системы образования», обеспечивающая присвоение личностью личностного и профессионально значимого опыта, «задаваемого образовательным окружением в диалектике возможности и действительности» [134]. Такое понимание образовательного пространства учреждения высшего образования позволяет говорить о наличии функциональной нагрузки, связанной с эмпирической фиксацией социальной потребности (социального заказа) и актуализацией её в содержании высшего образования. Это означает необходимость отражения в содержании высшего педагогического образования социальной потребности в создании необходимых условий обеспечения качества образования для всех обучающихся.

Компетентностная модель будущего педагога инклюзивного образования — это описательная характеристика выпускника, включающая комплекс компетенций и личностных качеств и позволяющая определить область, круг функций и профессиональных задач, выполнение которых находится в области его компетентности. Структура компетентностной модели будущего педагога инклюзивного образования включает комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, что соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта подготовки специалистов на уровне первой ступени высшего образования.

Компетентностный подход на уровне высшего образования — «система требований к организации» и содержанию образовательного процесса подготовки специалистов, предполагающая

формирование комплекса компетенций (образовательных результатов) и готовности (образовательных эффектов) к использованию их в профессиональной деятельности. В формате настоящего исследования компетентностный подход рассматривается как основа подготовки и формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Образовательные результаты (комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций) и образовательные эффекты (инклюзивная готовность) являются слагаемыми, обеспечивающими практическую ориентированность образовательного процесса, готовность и способность будущего педагога к эффективной педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии.

Концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов представляет собой систему научно обоснованных взглядов, отражающих понимание компетентностной сущности инклюзивной готовности и её формирование в учреждении высшего образования на основе компетентностного подхода.

Анализ литературы показал, что формирование готовности педагога рассматривается, с одной стороны, с позиций содержания объекта готовности, с другой — с точки зрения методологии и инструментария процесса её формирования. Нельзя не согласиться с мнениями авторов, рассматривающих формирование отдельных аспектов профессиональной педагогической готовности с позиций системного, аксиологического, акмеологического, личностно-деятельностного подходов [15; 270; 296; 418; 422; 423; 445]. Компетентностный подход традиционно рассматривается в связи с проблемой формирования профессиональной компетентности [35; 193; 194; 205].

В соответствии с Государственным образовательным стандартом подготовки специалистов на первой ступени высшего образования в Республике Беларусь [359] определяются три группы компетенций: академические (владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей, а также способность использовать их в решении практических задач), профессиональные (готовность и способность целесообразно действовать в

соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации), социально-личностные (совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом). Это позволяет рассмотреть проблему формирования инклюзивной готовности с позиций компетентного подхода.

Образовательная ситуация в Республике Беларусь и образовательное пространство учреждений высшего образования способны создать условия для формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, так как:

- призваны обеспечить эффективную профессиональную подготовку будущих педагогов к работе в актуальных социальных условиях;

- реализуют образовательные программы, отражающие содержание и образовательные результаты подготовки будущих педагогов;

- являются сенситивным периодом в профессиональном становлении будущего педагога;

- обеспечивают формирование ценностей профессионально-педагогической деятельности, ценностей образования, в том числе и инклюзивного;

- располагают широким арсеналом методов и технологий трансляции знаний, формирования профессионального и личностного опыта, умений и компетенций, позиций и моделей профессионального поведения;

- рассматривают профессиональные компетенции в качестве образовательных результатов;

- предполагают взаимосвязь с потенциальными работодателями, что даёт возможность оперативно реагировать на изменения социальных условий и требований заказчика образовательной услуги (качество подготовки будущих педагогов);

- включают теоретическую и практическую подготовку будущих педагогов, что создаёт возможности применения полученного учебного опыта в решении прикладных задач и формирования профессиональных и социально-личностных компетенций;

– обладают необходимым научным потенциалом, позволяющим организовывать и проводить научные исследования, апробировать и внедрять полученные результаты.

Сложность феномена инклюзивной готовности педагога, а также чрезмерная актуальность решения задачи обеспечения качества её формирования на этапе профессиональной подготовки заставляют сфокусировать внимание на создании необходимых условий и разработке механизмов её формирования в образовательном пространстве учреждения высшего образования. Решение поставленной задачи находится в плоскостях иерархической взаимосвязи методологического, процессуального (технологического), инструментального уровней.

Так, на методологическом уровне следует определить ценностно-смысловые ориентиры современного образования вообще и ценностно-смысловое наполнение содержания профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.

Методологической основой формирования инклюзивной готовности будущего педагога выступает компетентностный подход как платформа в определении содержания образования, организации образовательного процесса, требований к его результатам и эффектам. Именно компетентностный подход обеспечивает перенос акцентов с традиционных университетских форм обучения (лекции, семинарские и практические занятия), обеспечивающих когнитивную составляющую подготовки педагогов, на «лично-развивающие стратегии, предполагающие преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счёте, поведенческой структур педагога» [331, с. 158], развивать его лично значимые профессиональные качества. Компетенции выступают в качестве образовательных результатов. В то же время готовность к профессионально деятельности является результатом его подготовки в учреждении высшего образования. Обеспечение соответствия подготовки специалиста (педагога инклюзивного образования) его компетентностной модели является задачей высшего образования. Очевидно, что сформированность компетенций выступает в качестве показателя сформированности готовности. Тео-

ретическими и технологическими основаниями реализации компетентностного подхода выступает контекстное обучение. Контекстный подход служит основанием в определении источника содержания образования — профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования. Важная роль при этом принадлежит ценностно-смысловому содержанию контекстов, детерминирующим формирование инклюзивной готовности будущих педагогов.

Методологической основой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является также метапредметный подход, определяющий достижение образовательных результатов на основе содержательной интеграции учебных дисциплин.

Процессуальный (технологический) уровень предполагает:

- определение комплекса форм, методов, педагогических средств обучения, предполагающих целенаправленное формирование инклюзивной готовности педагога;

- разработку критериальных комплексов оценки процесса формирования инклюзивной готовности педагога и уровня её сформированности в образовательном пространстве учреждения высшего образования;

- определение содержания и направлений работы с профессорско-преподавательским составом учреждения высшего образования по использованию метапредметной компетентностно-контекстной технологии (МККТ) в образовательном процессе.

Решение задач процессуального уровня обеспечивается использованием метапредметной компетентностно-контекстной технологии, целью которой является формирование инклюзивной готовности будущего педагога как образовательного эффекта, обеспечивающего эффективность образовательных результатов на основе «погружения» в условия предстоящей профессиональной деятельности (внешний и внутренний контексты), определяющих успешность профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. Процессуальный уровень предполагает также разработку критериально-диагностического инструментария, позволяющего отследить состояние и развитие инклюзивной готовности в образовательном пространстве учреждения высшего образования.

Инструментальный уровень включает:

– разработку, внедрение и научно-методическое обеспечение учебных дисциплин: например, спецкурсов «Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития», «Основы инклюзивного образования», тренингов «Толерантный педагог», «Инклюзивное образование: сущность, преимущества, риски» и т. д.;

– использование методов обучения, ориентированных на формирование компетентностного содержания инклюзивной готовности будущих педагогов: контекстных проблемных задач и ситуаций, решение которых требует привлечения знания и компетенций, сформированных при изучении различных учебных дисциплин, кейсов, разыгрывания сценариев социального интерактивного театра, проведение информационных кампаний и т. д.;

– организацию на базе университета ресурсного центра инклюзивного образования (РЦИО), его нормативно-правовое сопровождение, обеспечение его функционирования и участия в работе студентов педагогических специальностей, в частности, в разработке, методическом обеспечении и апробации технологий, методик и приёмов сопровождения ребёнка с ООП;

– проведение мониторинга формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, анализ результатов и осуществление корректирующих мероприятий.

Таким образом, формирование инклюзивной готовности будущих педагогов должно стать фокусом внимания и задачей, требующей поиска адекватных результативных решений.

## **4.2 Компетентностный подход в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов**

Компетентностный подход и связанные с ним понятия «компетенция» и «компетентность» являются предметом научных исследований российских и белорусских учёных [11; 20; 37—41; 47; 49; 56; 57; 70; 81; 82; 89; 92; 100; 109; 113; 127; 137; 138; 168; 171; 182; 183; 193; 195; 200; 203; 204; 243; 244; 269; 271; 286; 332; 371; 382; 389; 414; 419—421; 442; 482]. Так, ряд теоретических

исследований посвящён содержательному определению понятий «компетенция» и «компетентность», их дифференциации [34; 54; 107; 194; 231; 269; 343; 402; 404; 411; 415; 416; 481; 500; 514]; практические исследования рассматривают вопросы применения компетентностного подхода в подготовке специалистов на первой ступени высшего образования [50; 62; 176—178; 299; 372; 485; 486]; различные аспекты профессиональной компетентности педагога раскрыты в исследованиях российских и белорусских учёных [12; 44; 78; 97; 102; 187; 205; 239; 317—321; 340; 353; 354; 424; 430; 457; 480; 483; 484; 487], а также педагогические условия, методы и средства её формирования [185; 242; 266; 294; 331; 465].

Важными в формате настоящего исследования являются работы, посвящённые проблемам формирования у будущих педагогов разных видов компетенций [10; 108; 384; 490], связи компетентностного подхода с другими методологическими подходами в высшем образовании: гуманистическим [238], контекстным [79; 270], а также исследования, посвящённые классификации компетенций [35; 36; 166; 180; 181; 186; 446; 494]. Анализ литературы показал, что в образовательной практике пока не сложилась единая классификация компетенций. Так, в структуре компетентности специалиста вообще и педагога в частности выделяют такие основные группы компетенций: общие, профессиональные, академические [36]; социально-личностные, общепрофессиональные, специальные [494]; общекультурные, методологические, предметно-ориентированные [463], ключевые, базовые, специальные [322], академические, профессиональные, социально-личностные [166; 167; 299]. Как правило, выделяются две большие по своему составу и характеру группы компетенций: ключевые (общие, универсальные) и профессиональные (специальные, предметно-специализированные) [36], которые соотносятся с требованиями к академической и профессиональной подготовленности будущего специалиста [455].

Совет Европы определил пять ключевых компетенций, которыми должны овладеть молодые европейцы: 1) социально-политическая компетенция — способность брать на себя ответ-

ственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путём, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов; 2) социокультурная компетенция — понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий; 3) коммуникативная компетенция — владение устной и письменной речью, а также несколькими языками; 4) информационная компетенция — готовность и способность работать с современными источниками информации; 5) способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане [183].

ФГОС высшего профессионального образования по педагогическому образованию выделяет такие две группы компетенций будущего педагога: общекультурные (ОК) и профессиональные компетенции (ПК). Анализ компетентностного портрета будущего педагога показал, что среди прочих должны быть сформированы такие общекультурные компетенции, как «владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1); способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-2); готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14), а также следующие профессиональные компетенции (ПК): осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2); способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2); готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3); способность осуществлять

педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4); способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнёрами (ПК-6); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7)» [455].

В формате настоящего исследования используется классификация компетенций, соответствующая Государственным образовательным стандартам Республики Беларусь (академические, профессиональные, социально-личностные), так как апробация и внедрение дидактической модели формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов осуществлялась на базе учреждений высшего образования Беларуси.

Чрезвычайно важным аспектом компетентностного подхода в решении исследовательских задач рассматриваемой проблемы является вопрос о структурных компонентах и содержании компетенции и компетентности. Так, И. А. Зимняя в структуре социальной компетентности выделяет следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, процессуально-деятельностный (поведенческий), эмоционально-волевой и ценностно-смысловой [180]. При этом исследователями отмечается, что указанный компонентный состав может быть применим к рассмотрению и других видов компетентности. Выделяемая структура может быть обозначена как конгруэнтная структурным компонентам готовности как социального аттитюда вообще и инклюзивной готовности педагога в частности. Это означает возможность экстраполяции детерминант и процессуально-технологических подходов и механизмов формирования профессиональной компетенции на процесс формирования профессиональной готовности, в том числе и ИГП. Таким образом, становятся очевидными связи компетенции и готовности, а следовательно, и целесообразным использование компетентностного подхода в формировании ИГП.

Репозиторий БарГУ

Инклюзивное образование как полисубъектное образовательное пространство требует расширения профессиональных компетенций педагогов учреждений основного (общего) образования. Содержание готовности и компетентности педагога инклюзивного образования определяется основными направлениями профессионально-педагогической деятельности (учебно-воспитательная, консультативная, учебно-методическая, инновационная, научно-исследовательская, информационно-просветительская, организационная), что предполагает наличие сформированного комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, т. е. способность и готовность:

- использовать знания о психолого-педагогических особенностях различных категорий детей с ООП в решении профессиональных задач;

- воспринимать каждого ребёнка с позиций его сильных, позитивных сторон;

- видеть особенности личности каждого ребёнка;

- применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования различные педагогические технологии, методики обучения и воспитания с учётом особенностей каждого ребёнка, в том числе и ребёнка с ООП;

- осуществлять адаптацию образовательной среды с учётом особенностей и образовательных потребностей каждого ребёнка;

- адаптировать учебную информацию к особенностям и потребностям каждого ребёнка;

- использовать навыки проектного менеджмента в педагогической деятельности;

- выстраивать сотрудничество как форму взаимодействия в условиях полисубъектного образовательного пространства, приспособливать личный стиль отношений к развитию отношений со всеми субъектами инклюзивного образования и др.

Следует также учитывать такую характеристику компетенций, как их связь с выполнением (осуществлением) действия. Компетенции могут быть сгруппированы в кластеры (комплекс компетенций, тесно взаимосвязанных между собой) и определять уровень возможностей для осуществления действия. В профессионально-педагогической деятельности педагога ин-

клюдзивного образования можно выделить такие кластеры компетенций: 1) работа с информацией (компетенции: сбор информации; обработка информации и её анализ; преобразование информации в соответствии с требованиями педагогической задачи; передача информации с использованием различных каналов, способов и средств; получение обратной связи и её анализ; аккумуляция информационных ресурсов); 2) общение и взаимодействие с участниками инклюзивного образовательного пространства (компетенции: работа в команде, организация работы команды, формирование и управление отношениями, влияние); 3) реализация педагогической деятельности и достижение образовательных результатов (компетенции: целеполагание, прогнозирование, планирование, выбор и адаптация методов, средств обучения в соответствии с особенностями всех детей, реализация деятельности, анализ результатов деятельности, коррекция); 4) профессиональное совершенствование (компетенции: профессиональный рост, профессиональная самооценка, инновационная мобильность). Каждая из компетенций, названная в кластерах, может включать в себя другие измеримые компетенции.

Исследователи выделяют структурные компоненты компетенции, отмечая, что сущность её составляет система знаний: предметные, «декларативные» знания («знать, что»), процедурные (деятельностные) знания («знать, как») и ценностно-смысловые знания («знать, почему и зачем»). В структуре социальной компетентности И. А. Зимняя выделяет следующие блоки: 1) мотивационный — готовность к проявлению компетентности); 2) знаниевый (когнитивный) — владение знанием предметного содержания компетентности; 3) поведенческий — опыт проявления компетентности в разных ситуациях; 4) ценностно-смысловой — отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения; 5) эмоционально-волевой — регуляция и саморегуляция процесса и результата проявления компетентности [185, с. 9].

Компетентностный подход в формировании инклюзивной готовности будущего педагога выступает методологической основой в определении содержания образования, организации образовательного процесса, требований к его результатам

и эффектам. Готовность как социальная установка при создании соответствующих условий является определяющей в выборе стратегии и модели поведения, в том числе и профессионального. В свою очередь, модель профессионального поведения является иллюстрацией профессиональной компетентности. Целесообразность опоры на компетентностный подход в формировании готовности будущих педагогов обуславливается следующими позициями:

- готовность и компетенции могут быть рассмотрены в качестве результатов образования, они являются измеримыми и сопоставимыми;

- ИГП имеет содержательное компетентностное наполнение и предполагает сформированность комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций;

- уровень сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов детерминируется сформированностью комплекса компетенций, определяющего её психологическую и педагогическую составляющие;

- компетентность определяет готовность (как социальный аттитюд) и способность к решению профессиональных задач, с одной стороны, а с другой — готовность к работе в актуальных условиях (условиях инклюзивного образования) и способность эффективно решать профессиональные задачи обуславливают профессионально-педагогическую компетентность педагога;

- компетентностный подход делает возможным сравнение и сопоставление образовательных результатов, что позволяет решать проблемы обеспечения качества высшего образования — соответствие его как процесса, системы и результата требованиям потребителей (личность, общество, государство);

- компетентностный подход в высшем образовании не ограничивается формированием узкопрофессиональных компетенций, а предполагает развитие социально-личностных качеств, что соответствует компонентной структуре готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

- компетентностный подход, будучи связанным с контекстным подходом, создаёт реальные условия подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образова-

ния.

Именно компетентностный подход обеспечивает перенос акцентов с традиционных университетских форм обучения, обеспечивающих когнитивную составляющую подготовки педагогов, на «лично-развивающие стратегии, предполагающие преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счёте, поведенческой структур педагога» [330, с. 158], на развитие его лично значимых профессиональных качеств. Компетенции выступают в качестве образовательных результатов. Готовность к профессионально-педагогической деятельности является результатом подготовки педагога в учреждении высшего образования. Обеспечение соответствия подготовки специалиста (педагога инклюзивного образования) его компетентностной модели является задачей высшего образования. Очевидно, что сформированность компетенций выступает показателем сформированности готовности.

#### **4.3 Закономерности и принципы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов**

Инклюзивная готовность педагога в формате настоящего исследования рассматривается, с одной стороны, как системный феномен, с другой — как аттитюд. Это означает, что закономерности, лежащие в основе концепции формирования ИГП, опираются: 1) на законы (закономерности) существования и функционирования систем; 2) ряд психологических теорий и подходов формирования социальных установок; 3) основные педагогические закономерности образовательного процесса. При этом учёт закономерностей существования и функционирования систем в концепции формирования ИГП составляет основу развития системных свойств феномена с точки зрения его структуры, психологические закономерности формирования социальных установок и влияния их на поведение определяют содержательную сторону, а педагогические закономерности устанавливают оптимальные механизмы процесса формирова-

ния исследуемого феномена.

В формате настоящего исследования наиболее значимыми являются такие закономерности существования и развития систем:

– закономерность взаимодействия части и целого, проявляющаяся в противоположных сопряжённых явлениях прогрессирующей факторизации и прогрессирующей систематизации, когда структурные компоненты системы могут стремиться к независимости и, напротив, к уменьшению самостоятельности, т. е. к большей целостности. В концепции формирования ИГП учёт этой закономерности означает выявление принципов и определение педагогических условий обеспечения баланса в формировании структурных компонентов, их гармоничного сочетания;

– закономерность иерархической упорядоченности систем, характеризующая связь системы со средой, надсистемами и подсистемами. В концепции формирования ИГП учёт этой закономерности предполагает создание педагогических условий, при которых формирование ИГП является одновременно целевой установкой в развитии компетентного содержания каждого структурного компонента ИГП, а также средством обеспечения профессиональной готовности и компетентности будущего педагога;

– закон необходимого разнообразия [509], учёт которого в формате концепции формирования ИГП означает создание педагогических условий, при которых обеспечивается превосходство разнообразия компетентного содержания ИГП как системы над разнообразием характеристик реальных условий профессионально-педагогической деятельности (речь идёт о создании компетентной «подушки безопасности» ИГП);

– закономерность развития системы, предполагающая необходимость своевременного предупреждения «гибели» системы и своевременность проведения её «реконструкции» или «модернизации» для сохранения в новом качестве, что в концепции формирования ИГП обеспечивается гибкостью содержания и методических этапов реализации дидактической модели формирования ИГП.

Как отмечалось выше, в основе своей ИГП является attitudeм, что означает необходимость учёта психологических за-

конов и подходов формирования социальных установок, обозначенных в основных положениях теории мотивационного [525; 530], когнитивного [526; 532], структурного [149] подходов формирования социальных установок, а также теории Д. Майерса [298] о взаимовлиянии установок и поведения.

Так, учёт мотивационного подхода в концепции формирования ИГП предполагает опору на теорию когнитивного реагирования [530] и теорию ожидаемых преимуществ [525], что предполагает акцентирование внимания на предпочтениях (социальных, нравственных, коммуникативных, материальных и т. д.), приобретаемых педагогом в условиях инклюзивного образования. Значимыми в определении закономерностей формирования ИГП являются теории структурного баланса [532], теория конгруэнтности [542], теория когнитивного диссонанса, объясняющих стремление человека к внутренней согласованности когнитивной структуры, когниций и аффектов, а также учёт влияния изменений аффектов на изменение когниций.

Концепция формирования ИГП в качестве одной из целей предполагает обеспечение её действенности, т. е. влияние на профессиональное поведение педагога. Это означает необходимость учёта закономерностей влияния установок на поведение человека: 1) силы установки; 2) уменьшения влияния других установок; 3) конгруэнтность установки поведению.

Основные педагогические закономерности, определяющими процесс формирования ИГП: обусловленность целей, содержания и процесса формирования ИГП потребностями социального сообщества; обусловленность образовательных результатов формирования ИГП характером условий и методической модели образовательного процесса в учреждении высшего образования; обусловленность результатов формирования ИГП субъективной и профессиональной значимостью учебного материала, отношением к ценностям инклюзивного образования, качествами социальной и профессиональной толерантности; целостность, единство адекватность процесса формирования ИГП в учреждении высшего образования требованиям компетентностного подхода [326; 429].

Таким образом, результативность процесса формирования

инклюзивной готовности педагогов определяется:

1) учётом в содержании и организации образовательного процесса подготовки будущих педагогов законов и закономерностей функционирования систем и психологических механизмов формирования аттитюдов (ассоциации, стимулирование, понимание личного выигрыша, согласование компонентов когниций и когниций с аффектами и др.);

2) опорой на психологический инструментарий изменения аттитюдов, а именно: центральный путь вероятностной модели обработки информации, обеспечение условий мотивации на предстоящую профессиональную деятельность, а также формирование практического профессионального опыта и др.;

3) надёжностью прогноза профессионального поведения педагога в условиях инклюзивного образования (в ситуациях общения, взаимодействия, решения дидактических, методических и иных задач).

Устойчивость сформированной ИПГ педагогов и вероятность её влияния на профессиональное поведение зависит от степени минимизации других влияний (стереотипы, предрасудки, ксенофобия и т. д.), специфичности и релевантности инклюзивной готовности педагога моделям профессионального поведения, а также силы инклюзивной готовности.

Концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего профессионального образования учитывает следующие закономерности:

1) обеспечение содержательной взаимосвязи инклюзивной готовности будущих педагогов и компетентностной модели педагога инклюзивного образования, что предполагает определение компетентностного наполнения каждого структурного компонента инклюзивной готовности;

2) детерминированность уровня сформированности инклюзивной готовности овладением и способностью к использованию комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций в решении практических задач;

3) обусловленность процесса формирования инклюзивной готовности снижением уровня личностного восприятия рисков новых образовательных условий посредством участия будущих

педагогов в деятельности ресурсного центра инклюзивного образования, формируемого на базе учреждения высшего образования, целью которого является ресурсная поддержка инициатив, разработка, научно-методическое обеспечение и внедрение в педагогическую практику научно-методического продукта, обеспечивающего эффективное сопровождение всех участников инклюзивного образовательного пространства;

4) зависимость процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов от отношения к ценностям инклюзивного образования, толерантного отношения к участникам инклюзивного образовательного пространства, что предполагает внесение дополнений в содержание высшего профессионального образования;

5) детерминированность процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов снижением показателей эмоционального и когнитивного диссонанса;

6) обусловленность формирования инклюзивной готовности будущих педагогов обеспечением в образовательном процессе эффекта «педагогического резонанса», интеграции знаний, умений, компетенций, составляющих её содержание;

7) детерминированность процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов созданием условий, обеспечивающих овладение достаточным объёмом специальных теоретических знаний, методами и приёмами их применения в практической деятельности и определенного опыта такой деятельности.

Выявленные закономерности обуславливают комплекс общепедагогических и специфических принципов концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, а также правила их осуществления. Среди общепедагогических следует назвать следующие принципы:

– принцип человеческих приоритетов означает гуманистический характер обучения, определяющий в качестве основного приоритет ценности личности каждого ребёнка в образовательном и социальном пространстве (создание среды толерантного общения и взаимодействия, признание права на «инаковость» («он—Другой») и уважительное отношение к индивидуальным

особенностям каждого, при котором априорной ценностью является сам ребёнок независимо от особенностей его образовательных потребностей, возможностей и способностей. Правилами реализации этого принципа являются ориентация будущего педагога на опору на сильные стороны в каждом ребёнке, своевременность и точность определения особых образовательных потребностей ребёнка и их учёт, адаптация и/или модификация содержания учебного материала, использование при необходимости специальных дидактических средств и методических приёмов, личностный характер оценивания учебных результатов;

– принцип признания демократических идей в образовательном пространстве, предполагающий соблюдения права выбора учреждения образования всеми обучающимися и возможность получения образования всеми детьми;

– принцип научного обеспечения процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов (описание концептуальной основы процесса формирования ИГП, её компонентов, компетентностного содержания и т. д.);

– принцип системности, определяющий процесс формирования ИГП как систему работы, направленную на развитие каждой её составляющей (психологической и педагогической) и всех структурных компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного, коммуникативного, рефлексивного) посредством овладения необходимыми знаниями, умениями, способами деятельности, компетенциями и способностью их использовать в профессионально-педагогической деятельности;

– принцип содержательной и структурной целостности, раскрывающий содержательную преемственность в овладении теоретическим и практическим содержанием учебных дисциплин, последовательность формирования знаний, умений, компетенций, а также наличие прочной взаимосвязи между компонентами модели реализации концепции формирования ИГП в учреждении высшего образования и этапами её осуществления;

– принцип мультидисциплинарности предполагает содержательную интеграцию предметных областей учебных дисциплин образовательной программы подготовки педагогов, что позволяет рассматривать идеи инклюзивного образования многопла-

ново и разноаспектно, а также снижать эмоциональный и когнитивный диссонанс. Основными правилами реализации принципа являются: анализ содержания дисциплин учебного плана с целью определить возможности позиционирования идей и ценностей инклюзивного образования; продуманная система вариативного повторения материала, направленного на формирование аттитюда; демонстрация возможностей применения полученных знаний и компетенций в реальной практической деятельности.

Специфические принципы формирования инклюзивной готовности:

– принцип ситуативной и прогнозируемой адекватности заключается в обеспечении соответствия содержания педагогического образования актуальным и перспективным условиям профессионально-педагогической деятельности. Принцип реализуется посредством следующих правил: моделирования условий предстоящей профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве; создания условий осознания роли и функций педагога во взаимодействии с другими участниками инклюзивного образования; привлечение будущих педагогов к волонтерскому движению (например, в качестве ассистентов ребёнка с ООП); использование кейсов и педагогических ситуаций и др.;

– принцип диагностируемости предполагает установление обратной связи на основе мониторинга: разработка и внедрение разнообразного диагностического инструментария, позволяющего определять качество формирования комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций; системная работа по осуществлению программы мониторинга;

– принцип принятия социальной модели инвалидности в качестве приоритетной, при которой нарушение развития, «инаковость» ребёнка рассматривается как вариант проявления индивидуальности;

– принцип ценностно-смысловой компетентности преподавателей учреждения высшего образования реализуется посредством создания условий превентивной подготовки профессорско-преподавательского состава, формирования у них ценностного отношения к инклюзивному образованию, умения использовать содержание преподаваемых учебных дисциплин в реше-

нии задачи формирования инклюзивной готовности будущих педагогов;

– принцип превентивной адаптации будущих педагогов к новым условиям профессионально-педагогической деятельности, что предполагает моделирование в образовательном процессе учреждения высшего образования условий реальной педагогической деятельности и работы в инклюзивном образовании;

– принцип диагностики профессионально-педагогических затруднений и их профилактики, осуществление которого связано с выявлением «узких мест» индивидуальной инклюзивной готовности будущих педагогов и работой по их компенсации;

– принцип формирования командного стиля профессионально-педагогического мышления и решения задач (совместное обсуждение и решение задач обучения, коррекции нарушений и минимизации затруднений ребёнка с ООП с учителем-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом и др.);

– принцип формирования опыта профессиональной практической деятельности предполагает обеспечение возможности формирования практического педагогического опыта, создание условий рефлексии собственного опыта и деятельности субъектов образовательного пространства, разнообразие условий приобретения опыта практической деятельности.

#### **4.4 Возможности формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов в учреждении высшего образования**

Формирование инклюзивной готовности педагогов детерминируется условиями и содержанием образовательного процесса в учреждениях высшего образования. Совершенно закономерно встаёт вопрос: какой этап в становлении педагога является сенситивным, наиболее благоприятным, наименее затратным во временном и финансовом отношениях в формировании его инклюзивной готовности.

В целях определения возможностей образовательного про-

странства УВО в реализации концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов была использована методика SWOT-анализа, позволившая определить актуальное состояние образовательного процесса УВО, а также «задел» и возможную стратегию обеспечения реализации концепции.

Согласно методике SWOT-анализа, определение и анализ сильных и слабых сторон формирует характеристику внутренней среды УВО, имеющей компонентную структуру (ключевые процессы и элементы), состояние которых определяет потенциал и возможности реализации концепции. К таким компонентам могут быть отнесены: образовательный процесс (теоретическая и практическая подготовка будущих педагогов); учебно-исследовательская (выполнение курсовых работ и других заданий в рамках изучаемых учебных дисциплин) и научно-исследовательская работа студентов (участие в работе научно-исследовательских центров, лабораторий, кружков, ресурсных центров, экспериментальных площадок университета); социальная деятельность студентов (участие в волонтерском движении, социальных акциях и т. д.). К внутренней среде также относятся финансовый и организационно-кадровый компоненты учреждения образования, обеспечивающие качество подготовки специалистов.

Характеристика внешней среды включает анализ возможностей и угроз, которые следует учитывать как с точки зрения укрепления и реализации внутренней характеристики, так и с позиций поиска путей нивелирования негативного влияния и минимизации возможных отрицательных следствий.

Использование SWOT-анализа в качестве методологии оценки потенциальных возможностей учреждения высшего образования в реализации концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает: 1) выявление и описание сильных и слабых сторон (характер внутренней среды); 2) определение возможностей и угроз (характер внешней среды); 3) установление цепочек связей между сильными, слабыми сторонами, возможностями и угрозами; 4) формулирование стратегии деятельности учреждения высшего образования.

Приведём данные SWOT-анализа учреждения высшего образования (на примере учреждения образования «Баранович-

ский государственный университет») в реализации концепции формирования ИГП (таблицы 4.1 и 4.2).

Репозиторий БарГУ

Т а б л и ц а 4.1 — SWOT-анализ внутренних факторов учреждения высшего образования с позиций возможностей реализации концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

| Сильные стороны   | Слабые стороны  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Позитивный имидж и репутация учреждения высшего образования (БарГУ) на рынке образовательных услуг в регионе.</li> <li>– Высокий уровень квалификации профессорско-преподавательского состава университета.</li> <li>– Обеспечение высокого качества подготовки педагогов для учреждений дошкольного и первой ступени (начальной школы) общего среднего образования региона (Барановичский район и Брестская область).</li> <li>– Компетентный подход как основа формирования образовательных стандартов подготовки специалистов на первой ступени высшего образования (формирование комплекса компетенций в качестве основных образовательных результатов).</li> <li>– Возможность включения в учебные планы подготовки будущих педагогов спецкурсов, позволяющих разрабатывать и внедрять в практическую деятельность методы, методики, технологии работы с «особыми» детьми в образовательном пространстве.</li> <li>– Наличие в структуре университета научно-исследовательских структур (научно-исследовательская лаборатория социологических и педагогических исследований; лаборатория психологических исследований), позволяющих организовать изучение потребностей целевых</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Отсутствие в содержании Государственных образовательных стандартов и учебных планов подготовки будущих педагогов дисциплин (спецкурсов), обеспечивающих знания, умения, компетенции, необходимые для работы в условиях образовательной инклюзии.</li> <li>– Отсутствие концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.</li> <li>– Несформированность системной последовательной работы по формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.</li> <li>– Незаработанность учебных и учебно-методических материалов, обеспечивающих формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.</li> <li>– Отсутствие опыта изучения образовательных потребностей детей с ООП в условиях образовательной инклюзии.</li> <li>– Недостаточность информационных и образовательных ресурсов (научное, методическое, дидактическое обеспечение), раскрывающих особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.</li> <li>– Несогласованность содержания образовательных программ подготовки специалистов с требованиями</li> </ul> |

Окончание таблицы 4.1

| Сильные стороны   | Слабые стороны   |
|---|--|
| <p>групп инклюзивного образовательного пространства, мониторинг удовлетворённости качеством образовательной услуги и результативности проделанной работы.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Наличие образовательных структур, обеспечивающих разные формы получения образования (Центр дистанционного обучения), создание, использование и распространение электронных учебных, дидактических и методических ресурсов (ЭУМК, учебные пособия, программы и т. д.).</li> <li>– Наличие структур дополнительного образования взрослых (Институт повышения квалификации и переподготовки), позволяющих реализовывать образовательные программы повышения квалификации для педагогов региона и позиционировать идеи инклюзивного образования.</li> <li>– Налаженное сотрудничество с городским и районным управлениями образования, учреждениями образования города и региона.</li> <li>– Функционирование филиалов кафедр педагогики, психологии, дошкольного образования, изобразительного искусства и технологии на базе учреждений образования города.</li> <li>– Наличие опыта организации и проведения научных исследований и консультирования научно-исследовательских работ по педагогическим проблемам, внедрение результатов в образовательную практику.</li> </ul> | <p>социального заказа — организации моделей подлинного совместного обучения всех детей.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Отсутствие специального оборудования (ассистирующие средства и технологии), невозможность обучения педагогов использованию подобного оборудования в практической работе.</li> <li>– «Замкнутый круг»: отсутствие реальных практик внедрения инклюзивного образования в городе и регионе, как следствие — отсутствие педагогов, подготовленных и готовых к работе в новых условиях.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Социальный и профессиональный потенциал студентов — будущих педагогов университета и их опыт работы в педагогических отрядах, участия в волонтерском движении.</li> <li>– Наличие опыта проведения обучающих семинаров и семинаров-тренингов по проблемам образования для практикующих педагогов региона и студентов педагогических специальностей, в том числе по проблемам инклюзивного образования.</li> <li>– Партнёрские отношения с различными организациями города и региона (государственные и частные предприятия, общественные организации и объединения), потенциал которых может быть привлечён.</li> <li>– Заинтересованность руководства университета в обеспечении практико-ориентированного обучения и обеспечении качества подготовки будущих педагогов.</li> <li>– Обеспечение образовательного процесса современными техническими средствами обучения (компьютерная техника, проекторы, интерактивные доски, кинокамеры и др.).</li> <li>– Обеспечение практической подготовки будущих педагогов посредством создания на базе университета ресурсного центра инклюзивного образования (РЦИО).</li> <li>– Возможность участия студентов в инфокампаниях по позиционированию идей инклюзивного образования, создание студенческого веб-сайта инклюзивного образования в регионе</li> </ul> |
|  |  |

Т а б л и ц а 4.2 — SWOT-анализ внешних факторов учреждения высшего образования с позиций возможностей реализации концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

| Возможности   | Угрозы   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Подготовка социального сообщества к принятию положений Конвенции о правах инвалидов в части обеспечения условий равного доступа к образованию всеми членами общества.</li> <li>– Потребление учреждений образования города и региона в подготовке педагогов, эффективно работающих в условиях инклюзивного образования.</li> <li>– Появление в городе и регионе первых учреждений образования, внедряющих практики инклюзивного образования.</li> <li>– Грантовая поддержка образовательных инициатив внедрения инклюзивного образования.</li> <li>– Разработка образовательных программ повышения квалификации для педагогов по вопросам инклюзивного образования.</li> <li>– Заинтересованность управления образования города и региона в совместной деятельности по внедрению практик инклюзивного образования и её результативности.</li> <li>– Привлечение средств массовой информации к работе по формированию позитивного имиджа инклюзивного образования и развенчания мифа об ограниченных возможностях «особых» детей и людей.</li> <li>– Заинтересованность социального сообщества (родители детей с ООП, учителя-дефектологи, педагоги, социальные педагоги, педагоги-психологи, общественные объе-</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Несформированность нормативно-правовой базы, регламентирующей все аспекты инклюзивного образования (система финансирования инклюзивного образования; ассистирование учащихся с ООП в образовательном пространстве; наполняемость учебных групп и классов; организация коррекционно-педагогической работы и др.)</li> <li>– Понимание готовности учреждения образования к внедрению инклюзивных практик как создание безбарьерной физической среды (пандусы, лифты, специально оборудованные туалеты).</li> <li>– Отсутствие готовности учреждений образования (физической, психологической, методической, дидактической и т. д.) к внедрению практик инклюзивного образования.</li> <li>– Уровень оплаты труда педагогов, не позволяющий использовать его в качестве значимого стимула самообразования и повышения квалификации в области инклюзивного образования.</li> <li>– Неприятие социальным сообществом и участниками образовательного процесса изменений образовательной политики в части внедрения практик инклюзивного образования.</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <p>динения и организации: БелАПДИИМИ; «Особый мир», «Откровение», «Дети. Аутизм. Родители», «РАИК» и др.) в подготовке специалистов, обеспечивающих качество инклюзивного образования.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Участие опытных квалифицированных кадров города и региона во внедрении практики инклюзивного образования.</li> <li>– Привлечение бизнес-структур региона в качестве ресурса поддержки внедрения инклюзивного образования</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Недостаточная информированность потенциальных и реальных потребителей образовательных услуг о сущности и социальной значимости инклюзивного образования.</li> <li>– Сопровождение отдельных социальных групп моделям совместного обучения всех детей.</li> <li>– Акцентуированная центрация на когнитивной составляющей образования и умаление роли социализации и социального развития детей как основной задачи на уровне дошкольного образования и начальной школы.</li> <li>– Формальная инклюзия («инклюзивные джунгли») и девальвация идеи.</li> <li>– Недостаточно высокий образовательный и социальный статус семей, воспитывающих детей с ООП, и, как следствие непонимание, целей образовательной инклюзии.</li> </ul> |
|---|---|

Установление цепочек связей между сильными и слабыми сторонами, а также возможностями и угрозами позволяет построить матрицу SWOT-анализа, структурно представленную четырьмя полями.

Поле «СИБ» (использование сильных сторон для получения отдачи от возможностей):

– организация ресурсного центра инклюзивного образования на базе университета. В качестве структурного подразделения РЦИО создан и активно осуществляет деятельность в БарГУ (приложение М). Целью создания и функционирования РЦИО является ресурсная поддержка инициатив, аккумуляция и популяризация методических и дидактических ресурсов, обеспечивающих осуществление практик инклюзивного образования; разработка и внедрение в педагогическую практику научно-методического продукта, обеспечивающего эффективное сопровождение всех участников инклюзивного образовательного пространства. Разработка, методическое сопровождение и апробация научно-методического продукта может осуществляться в процессе учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, магистрантов, аспирантов, профессорско-преподавательского состава факультетов, обеспечивающих реализацию образовательной программы подготовки специалистов (1-я и 2-я ступени высшего образования) по педагогическим специальностям;

– организация и проведение научных исследований, в том числе участие в программах грантовой поддержки (студенты, магистранты, аспиранты) по разработке методик и технологий работы педагога в условиях инклюзивного образования, сопровождению субъектов инклюзивного образования, методическое обеспечение и апробация разработок;

– организация и проведение обучающих семинаров, тренингов, круглых столов для студентов педагогических специальностей, практикующих педагогов, администрации учреждений образования, родителей детей с нормативным развитием и родителей детей с ООП. Серия семинаров-тренингов «Инклюзивное образование: сущность, опыт, преимущества, риски», «Инклюзивное образование: пути продвижения», «Инклюзивное

образование: подготовка педагогов», «Инклюзивное образование: ресурсное обеспечение» для различных целевых групп были проведены в БарГУ в 2012—2015 годах;

- проведение совместных с управлением образования внешкольных мероприятий при участии педагогических волонтерских отрядов из числа студентов университета (выставки детского творчества, детские студии с участием детей с ООП и др.);

- проведение будущими педагогами инфокампаний, создание социальной рекламы (студенты, бизнес-сообщество, управление образования, педагоги, СМИ) по продвижению идей инклюзивного образования. Так, студентами факультета педагогики и психологии БарГУ была проведена инфокампания «Инклюзия — реальная возможность образования для всех» для целевых групп родителей и педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования города Барановичи;

- разработка и внедрение в содержание программ практического обучения (педагогические практики), заданий по сопровождению детей с ООП в образовательном пространстве, адаптации содержания отдельных тем предметных областей, адаптация методических приёмов работы с учётом образовательных потребностей детей;

- разработка и внедрение в образовательный процесс (учебные планы подготовки педагогов) спецкурса «Основы инклюзивного образования» и его учебно-методическое обеспечение (учебная программа, практикум, ЭУМК);

- разработка компетентностной модели педагога инклюзивного образования, обеспечение формирования комплекса академических, профессиональных, социально-личностных компетенций будущих педагогов, определяющих готовность и эффективность их работы в условиях инклюзивного образования.

Поле «СИУ» (использование сильных сторон для преодоления угроз):

- сотрудничество с Министерством образования Республики Беларусь, в том числе участие в научных программах, научно-исследовательских работах, проектах по подготовке нормативно-правовой базы, регламентирующей все аспекты инклюзивного образования (участие в рабочей группе по разработке

Концепции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь, выполнение НИР по договору № ГБ 001/13 от 02.01.2013 «Научно-методическое обоснование, разработка и внедрение дидактической модели формирования инклюзивной культуры будущих педагогов», финансируемой за счёт средств республиканского бюджета, № государственной регистрации 201130500 от 26.04.2013);

- использование потенциала академического сообщества (профессорско-преподавательский состав университета, студенты, магистранты, аспиранты), структурных подразделений университета (Центра дистанционного обучения, Института повышения квалификации и переподготовки), сотрудничество с отделами образования города и района в целях популяризации позитивного имиджа и принятия ценностей инклюзии, понимание ценности жизни и различных форм проявления индивидуальности, «инаковости» (круглые столы, совместные мероприятия, отражение в СМИ и т. д.);

- формирование готовности и подготовленности всех педагогов к работе с детьми с ООП (студентов педагогических специальностей и практикующих педагогов);

- формирование инициативной родительской позиции по принятию и позиционированию идей инклюзивного образования;

- реализация концепции формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в целях предотвращения формальной, «дикой» инклюзии.

Поле «СЛВ» (использование возможностей для преодоления слабостей):

- привлечение квалифицированных педагогических кадров города и региона к участию в разработке и экспертированию учебно-методических материалов, обеспечивающих формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

- обеспечение практической ориентированности образовательного процесса подготовки будущих педагогов, формирование опыта изучения образовательных потребностей детей с ООП в условиях образовательной инклюзии, опыта организации взаимодействия и общения с ними посредством создания на базе университета РЦИО;

- разработка образовательных программ повышения квали-

фикации для педагогов по вопросам инклюзивного образования, участие в программах грантовой поддержки социальных инициатив позволит сформировать систему работы по формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

- привлечение управленческих структур образования города и социального сообщества (родители детей с ОПФР, специалисты-дефектологи, педагоги, социальные работники, общественные объединения и организации: БелАПДИиМИ; «Особый мир», «Особое детство», «Дети. Аутизм. Родители», «Откровение» и др.) к участию в формировании содержания образовательных программ подготовки специалистов с учётом требований социального заказа по осуществлению практик инклюзивного образования;

- привлечение бизнес-структур в качестве ресурса для приобретения, специального оборудования (ассистирующие технологии) в качестве дидактического материала в обучении педагогов.

Поле «СЛУ» (стратегия избавления от слабостей и предотвращения нависшей угрозы):

- разработка и внедрение в учебный процесс подготовки будущих педагогов спецкурсов, тренингов, содержание которых предполагает формирование комплекса компетенций, необходимых для работы в условиях образовательной инклюзии («Основы инклюзивного образования», «Толерантный педагог», «Инклюзивное образовательное пространство: принципы, ценности, преимущества» и др.);

- разработка учебных, учебно-методических, дидактических материалов, обеспечивающих формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, их апробация в учебном процессе;

- организация научных исследований по изучению образовательных потребностей детей с ООП в условиях образовательной инклюзии;

- организация системы мероприятий (семинары, тренинги, встречи, инфокампании) по формированию позитивного имиджа инклюзивного образования;

- системная работа по усилению понимания роли социализации ребёнка как основной задачи на уровне дошкольного об-

разования и начальной школы.

Анализ позиционирования и оценки влияния «возможностей» на реализацию концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов позволяет говорить о необходимости проведения работы по подготовке социального общества к принятию положений Конвенции о правах инвалидов в части реального, а не декларируемого, обеспечения условий равного доступа к образованию всеми членами общества, организацию разработки образовательных программ повышения квалификации для педагогов по вопросам инклюзивного образования, использования заинтересованности управления образованием города в совместной деятельности по внедрению практик инклюзивного образования и её результативности. Кроме того, следует определить потребности учреждений образования города и региона в подготовке педагогов, способных обеспечить результативность инклюзивного образования, заинтересованность социального общества (родители обучающихся с ООП, учителя-дефектологи, педагоги, социальные педагоги, психологи, общественные объединения и организации: БелАПДИиМИ; «Особый мир», «Откровение», «Дети. Аутизм. Родители» и др.) в подготовке специалистов, обеспечивающих качество инклюзивного образования, широко привлекать средства массовой информации к работе по формированию позитивного имиджа инклюзивного образования и развенчания мифа об ограниченных возможностях «особых» детей и людей.

Матрица позиционирования «угроз» и оценки их влияния на реализацию концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в образовательном пространстве УВО обращает внимание на необходимость первостепенного избавления от сопротивления отдельных социальных групп моделям совместного обучения, недопущения формальной инклюзии («инклюзивных джунглей») и девальвации идеи инклюзивного образования. Важным является понимание, что готовность учреждения образования к внедрению инклюзивных практик не сводится к созданию безбарьерной физической среды (пандусы, лифты, специально оборудованные туалеты), а требует системной