

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

В. В. Хитрюк

**ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ
ПЕДАГОГА: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИ-
СТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ**

Монография

Барановичи
БарГУ
2015

УДК 37(073)

Хитрюк, В. В.

Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 176 с.

ISBN 978-985-498-681-4.

Табл. 15. Ил. 20. Прил. 8. Библиогр.: 176.

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. Симаева

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» М. М. Кашапов,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белорусского государственного университета, Заслуженный деятель науки Республики Беларусь, академик Белорусской академии образования А. П. Сманцер

ISBN 978-985-498-681-4

© БарГУ, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Список сокращений и условных обозначений	4
<i>Введение</i>	6
1 Педагогическая система формирования инклюзивной готовности будущих педагогов	8
1.1 Структурные компоненты педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов: общая характеристика	8
1.2 Педагогические условия формирования инклюзивной готовности будущих педагогов	19
1.3 Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов	29
1.4 Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов	44
1.5 Методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов образования	68
2 Результативность педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов	82
2.1 Диагностика уровня инклюзивной готовности будущих педагогов	82
2.2 Динамика уровня инклюзивной готовности будущих педагогов в процессе обучения в учреждении высшего образования	94
Заключение	115
Резюме	117
Резюме	118
Summary	119
Приложения	120
Библиографический список	164

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

БарГУ	— учреждение образования «Барановичский государственный университет»
БрГУ	— учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
ВГУ	— учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»
ДА	— дисперсионный анализ
ДО	— дошкольное образование
ИГП	— инклюзивная готовность педагога
К	— когнитивный компонент инклюзивной готовности педагога
КГ	— контрольная группа
КГДО	— контрольная группа (специальность «Дошкольное образование. Дополнительная специальность»)
КГНО	— контрольная группа (специальность «Начальное образование. Дополнительная специальность»)
КМ	— коммуникативный компонент инклюзивной готовности педагога
КН	— конативный компонент инклюзивной готовности педагога
КПЗС	— контекстные проблемные задачи и ситуации
МГПУ	— учреждение образования «Мозырский государственный университет имени И. П. Шамякина»
МГУ	— учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова»
МККТ	— метапредметная компетентностно-контекстная технология
НО	— начальное образование
НОП	— нормативные образовательные потребности
ОВЗ	— ограниченные возможности здоровья
ОПФР	— особенности психофизического развития
ООП	— особые образовательные потребности
ОСВО	— образовательный стандарт высшего образования
ПТ	— педагогическая технология
Р	— рефлексивный компонент инклюзивной готовности педагога
РФ	— Российская Федерация
УВО	— учреждение высшего образования
Э	— эмоциональный компонент инклюзивной готовности педагога
ЭГ	— экспериментальная группа

- ЭГДО — экспериментальная группа (специальность «Дошкольное образование. Дополнительная специальность», «Дошкольное образование»)
- ЭГНО — экспериментальная группа (специальность «Начальное образование. Дополнительная специальность», «Начальное образование»)
- 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

Очевидным императивом и самым спорным в современной педагогической теории и практике стран Западной и Восточной Европы, Российской Федерации, Республики Беларусь является феномен инклюзивного образования. Спорность его объяснима: педагогическое сообщество пытается ответить на вопрос о том, каким образом обеспечить комфортные образовательные условия для всех детей. При этом следует помнить, что инклюзивное образование не является моделью организации образовательного процесса, поглощающей другие виды и модели образования (например, специальное образование). Инклюзивное образование, скорее, — одна из возможных моделей совместного обучения всех детей, обеспечивающая реализацию демократических основ общественного устройства, гарантирующего право каждого ребёнка и его родителей на выбор места, формы, содержания, маршрута образования.

Итак, под феноменом инклюзивного образования понимается такая организация совместного обучения и воспитания всех детей, при которой в учреждении образования создаётся образовательная среда, учитывающая образовательные, в том числе и особые, потребности каждого ребёнка. Эффективность реализации образовательной инклюзии зависит от большого числа социальных, экономических, психологических факторов. Однако на первый план выступает прямая детерминация от готовности педагога к работе в условиях полисубъектного образовательного пространства. Такая готовность не формируется спонтанно, а требует системной планомерной последовательной работы.

В монографии «Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования» (В. В. Хитрюк, 2015) предпринята попытка раскрыть сущность нового для национальной системы образования феномена, выявить детерминанты, обуславливающие его появление, содержание, структуру. В монографии формулируются основные методологические положения и идеи концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. При этом важным обстоятельством, которое следует учитывать, является необходимость интеграции предлагаемых нововведений в актуальный образовательный процесс подготовки будущих педагогов.

Анализ образовательных стандартов Республики Беларусь (Высшее образование. Первая ступень по специальностям 1-01 02 01 Начальное образова-

ние и 1-01 01 01 Дошкольное образование) [99] и Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению образования 050100 Педагогическое образование [133] показал, что их содержание не предполагает подготовку будущих педагогов к работе с различными категориями детей в едином образовательном пространстве. Очевидным становится, что подготовка к предстоящей профессиональной деятельности не учитывает полисубъектности инклюзивного образовательного пространства, а также не создаёт условий для овладения будущими педагогами новым (иногда и специфическим) дидактическим и методическим инструментарием, позволяющим удовлетворять особые образовательные потребности детей. Формируемые у будущих педагогов компетенции не в полном объёме отвечают требованиям социального заказа к содержанию их профессиональной подготовки. Результаты проведённых исследований [144] показали идентичность проблем подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Беларусь и Российской Федерации.

Налицо оказывается основное противоречие между социальной потребностью, выражающейся в требовании организации и обеспечения качества совместного обучения всех детей, и неготовностью системы высшего образования к его удовлетворению. Разрешение сложившегося противоречия лежит в плоскости определения содержания высшего педагогического образования, а также его методической модели на основе компетентного подхода, обеспечивающего формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии.

В настоящей монографии представлен теоретический подход к реализации концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, раскрывающий педагогическую систему, которая включает комплекс педагогических условий, дидактическую модель и педагогическую метапредметную компетентностно-контекстную технологию, а также анализ результативности её реализации.

1 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

1.1 Структурные компоненты педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов: общая характеристика

Под инклюзивной готовностью педагога (ИГП) понимается «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» [144]. Такая инклюзивная готовность педагога опережает конативные стратегии и акты, определяет намерение действовать определённым образом и возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования. Установлено, что структура инклюзивной готовности педагога представлена когнитивным, эмоциональным, конативным, рефлексивным и коммуникативным компонентами, каждый из которых содержательно раскрывается через комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций [144].

Инклюзивная готовность педагога является новым для педагогической теории и практики понятием. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на методологическом уровне феномен ИГП не становился предметом самостоятельного исследования. В большинстве своём исследователи сосредотачивают внимание на вопросах повышения квалификации практикующих педагогов и других педагогических работников системы образования (педагогов-психологов, учителей-дефектологов и др.), необходимой для работы в условиях инклюзивного образования (С. В. Алёхина (2011, 2012); Д. З. Ахметова (2013), М. М. Безруких (2013), Е. Н. Кутепова (2011), Е. А. Маргынова (2014), В. Н. Поникарова (2013, 2014), Н. А. Романович (2013)).

Часть исследований посвящена формированию инклюзивной компетентности будущих педагогов, формулированию требований к образовательным результатам выпускников учреждений высшего образования, определению методологических подходов и методических приёмов такой работы (А. В. Винеvская (2011), О. В. Воробьёва (2014), А. Д. Гонеев (2013), М. Ю. Денисова (2014), Е. Г. Самарцева (2012), Е. С. Слюсарева (2014), И. Н. Хафизуллина (2008) и др.).

Теоретический анализ феномена ИГП и SWOT-анализ образовательного пространства учреждения высшего образования подтвердили целесообразность и необходимость формирования инклюзивной готовности педагога на этапе его профессионального становления, т. е. в условиях высшего образования.

Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов представляет собой целенаправленный лонгитюдный процесс, обеспечиваемый соответствующим (в том числе и ценностно-смысловым) содержанием образования, характером взаимодействия субъектов образовательного пространства учреждения высшего образования, адекватностью педагогических, методических и дидактических средств. Формализация этого процесса требует построения педагогической системы, реализация которой обеспечивала бы не только формирование инклюзивной готовности как позиции, но как намерения к совершению актов профессионального поведения (профессиональных поступков), обеспечивающих эффективность инклюзивного образовательного пространства.

Понятие педагогической системы трактуется как «организованная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправленного и преднамеренного педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами» [36]; «целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития воспитанников» [20]; «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [39]. В формате настоящего исследования под педагогической системой понимается комплекс

условий, методов, технологий, процессов и средств, обеспечивающих целенаправленное формирование необходимых компетенций (академических, социально-личностных и профессиональных), составляющих содержание инклюзивной готовности будущих педагогов.

Структура педагогической системы может быть представлена компонентами: обучающиеся; содержание образования; целевой, дидактический, организационный компоненты [36]. При этом номинация системы предполагает наличие характеристик качеств, свойственных системе. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает подбор и композицию педагогических средств и ресурсов (организационных, дидактических, методических, профессиональных), направленных на решение задач изменения стереотипных установок, формирования новых приемлемых аттитюдов, обеспечение условий влияния сформированной готовности на профессиональное педагогическое поведение, проявляющееся в компетенциях педагога.

Разработанная и внедрённая в образовательный процесс педагогическая система формирования инклюзивной готовности будущих педагогов:

- опирается на методологию компетентностного подхода;
- отражает закономерности формирования инклюзивной готовности как социального аттитюда и системного феномена с учетом создания условий её влияния на профессиональное поведение педагога;
- основывается на принципах человеческих приоритетов, ситуативной и прогнозируемой адекватности, метапредметности, динамизма и саморазвития системы, диагностируемости, структурной целостности системы, ценностно-смысловой компетентности преподавателей учреждения высшего образования;
- характеризуется единством стратегических и тактических целей;
- направлена на формирование комплекса компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных), определяющих содержание компонентов инклюзивной готовности педагогов;
- обеспечивается созданием комплекса педагогических условий и реализацией в образовательном процессе дидактиче-

ской модели формирования инклюзивной готовности педагогов, включающей мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-технологический, контрольно-результативный блоки;

- осуществляется посредством педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии с использованием различных форм контекстных проблемных задач и ситуаций;

- обуславливает развитие профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования, готового и способного к решению педагогических задач в условиях образовательной инклюзии.

Таким образом, в качестве структурных компонентов педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов выступают: педагогические условия, дидактическая модель, педагогическая метапредметная компетентностно-контекстная технология, методическое обеспечение образовательного процесса.

Логика педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов представлена методологическим, процессуальным (технологическим) и инструментальным уровнями.

Методологический уровень включает подходы, закономерности, принципы, целевые установки. 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 [144]. 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» [90, с. 158], направленные на развитие его лично значимых профессиональных качеств. Компетенции являются образовательными результатами. Обеспечение соответствия подготовки специалиста (педагога инклюзивного образования) его компетентностной модели является задачей высшего образования. Очевидно, что сформированность комплекса

компетенций выступает показателем готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Теоретическими и технологическими предпосылками реализации компетентного подхода выступает контекстное обучение. Контекстный подход служит основанием в определении источника содержания образования — профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования. Так, контекст педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования включает: общение и взаимодействие педагога со всеми участниками образовательного процесса (гетерогенная детская группа, родители детей, учителя-дефектологи, педагоги-психологи и др.); реализацию образовательной функции с учётом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого ребёнка, дифференцированный подход к оценке образовательных достижений и результатов; реализацию социализирующей и воспитательной функций образования и др. Важная роль в педагогической системе принадлежит ценностно-смысловому содержанию контекстов (ценность каждого ребёнка, вовлечённость в сообщество и др.), детерминирующих формирование инклюзивной готовности будущих педагогов.

В основе педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях лежат закономерности, раскрывающие влияние предлагаемых воздействий (комплекс педагогических условий, положения дидактической модели, условия компетентно-контекстной технологии) на образовательные результаты — формирование комплекса компетенций, составляющих содержание ИГП. Как отмечалось ранее [144], закономерности, лежащие в основе педагогической системы формирования инклюзивной готовности педагогов, опираются на ряд психологических теорий (положения теории мотивационного [165; 167], когнитивного [166], структурного [48, с. 54—67] подходов формирования социальных установок, а также теории Д. Майерса [79] о взаимовлиянии установок и поведения). Результативность процесса формирования инклюзивной готовности педагогов определяется:

1) учётом в содержании и организации образовательного процесса подготовки будущих педагогов психологических ме-

ханизмов формирования аттитюдов (ассоциации, стимулирование, понимание личного выигрыша, согласование компонентов когний и когний 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 ситуациях общения, взаимодействия, решения дидактических, методических и других задач).

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

Характеризуя закономерности процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования, следует провести их ранжирование по степени обобщённости. Так, всеобщей (универсальной) закономерностью данного процесса является социальная обусловленность ИГП, т. е. зависимость целей, содержания, методов формирования инклюзивной готовности педагога от потребностей общества в педагогических кадрах, способных обеспечить эффективность практик совместного обучения всех детей. С другой стороны, уровень сформированности ИГП, намерение (предрасположенность) будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования определяют его профессиональную компетентность и соответствие социальным потребностям и ожиданиям. Общие закономерности формирования ИГП определяют зависимость результатов этого процесса от учета психологических условий формирования ИГП как социального аттитюда и системного феномена. Специфические (частные) закономерности определяют взаимозависимость результатов и комплекса педагогических условий процесса формирования ИГП.

Выявленные закономерности обуславливают комплекс принципов педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, а также правила их осуществления.

Принцип человеческих приоритетов означает гуманистический характер обучения, 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 адаптации и/или модификации содержания учебного материала, использовании при необходимости специальных дидактических средств и методических приёмов, личностный характер оценивания учебных результатов.

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; привлечения будущих педагогов к волонтерскому движению (например, в качестве ассистентов ребёнка с особыми образовательными потребностями); использование кейсов и педагогических ситуаций и др.

Принцип метапредметности предполагает содержательную интеграцию предметных областей учебных дисциплин образовательной программы подготовки педагогов, что позволяет снизить когнитивный диссонанс. Основными правилами реализации принципа являются: анализ содержания дисциплин учебного плана в целях определения возможностей в 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.

Принцип динамизма и саморазвития педагогической системы означает гибкость и возможность перестройки при изменениях образовательной ситуации и реализуется посредством анализа соответствия содержания педагогического образования требованиям социального заказа.

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 структурной целостности означает наличие прочной взаимосвязи между компонентами педагогической системы и этапами её реализации.

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 решении задачи формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

Принцип формирования опыта профессиональной практической деятельности предполагает: обеспечение возможности формирования практического педагогического опыта; создание условий рефлексии собственного опыта, а также деятельности субъектов образовательного пространства; разнообразие условий приобретения опыта практической деятельности.

Цели педагогической системы создают единство: стратегическая цель заключается в обеспечении эффективности и качества инклюзивного образования для всех его участников; тактические цели отражают последовательность формирования когнитивного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного и рефлексивного компонентов инклюзивной готовности будущих педагогов; оперативные (процессуальные и результатные) цели конкретизируют условия и средства формирования компетенций, составляющих компоненты инклюзивной готовности.

Репозиторий БарГУ

Процессуальный (технологический) уровень педагогической системы предполагает создание педагогических условий и реализацию дидактической модели формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода.

Решение задач процессуального уровня обеспечивается использованием метапредметной компетентностно-контекстной технологии (МККТ), целью которой является формирование инклюзивной готовности будущего педагога как образовательного эффекта, обеспечивающего эффективность образовательных результатов (компетенций) на основе «погружения» в условия предстоящей профессиональной деятельности (внешний и внутренний контексты), определяющих успешность профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. Метапредметность компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности педагогов, основанная на теории конгруэнтности Ч. Осгуда и П. Танненбаума [173], обеспечивает решение проблемы содержательной разобщённости учебных дисциплин посредством их интеграции в решении контекстных задач и ситуаций проблемного характера [139]. Таким образом, происходит реорганизация профессионального образования: от усвоения предметного содержания учебных дисциплин и основ наук к трансляции интегрированного содержания образования в целях формирования готовности и способности его осмысленного использования.

Важной составляющей процессуального уровня педагогической системы является определение содержания и направлений работы с профессорско-преподавательским составом учреждения высшего образования по использованию МККТ в образовательном процессе. Такая работа осуществляется в рамках обучающих семинаров-тренингов, целью которых является овладение знаниями о сущности, принципах, особенностях инклюзивного образования как социального института, а также анализ содержания преподаваемых учебных дисциплин, их программно-методического обеспечения в аспекте решения задачи формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

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 «Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития», «Основы инклюзивного образования», тренингов «Толерантный педагог», «Инклюзивное образование: сущность, преимущества, риски», «Инклюзивное образование: пути продвижения» и т. д.;

– использование методов обучения, ориентированных на формирование компетентностного содержания инклюзивной готовности будущих педагогов: контекстных проблемных задач и ситуаций (в том числе неопределённых ситуаций, позволяющих ввести в состояние «разрушенных установок» с демонстрацией возможных выходов из сложившейся ситуации), решение которых требует привлечения знания и компетенций, сформированных при изучении различных учебных дисциплин (философии, психологии, методик преподавания учебных предметов и др.), кейсов (например, адаптация и/или модернизация заданий и упражнений с учетом особых образовательных потребностей различных категорий детей), разыгрывания сценариев социального интерактивного театра, проведение информационных кампаний в учреждениях образования среди родителей и педагогов, использование метода эмоционального переноса и т. д.;

– вариативность и адекватность используемых форм и методов обучения, предполагающих, с одной стороны, учёт содержательных и компетентностных особенностей каждого компонента инклюзивной готовности (когнитивный: анализ педагогических этюдов, решение обобщённых профессиональных задач и педагогических ситуаций и т. д., эмоциональный: дискуссионный просмотр видео-фильмов, анализ историй успеха людей с инвалидностью, решение кейсов и др.; мотивационно-когнитивный: использование имитационных форм и методов, социального интерактивного театра, выполнение специально разработанных заданий во время прохождения педагогической

практики, участие в работе волонтерских групп и т. д.; коммуникативный: овладение различными приемами и способами невербальной коммуникации, участие в коммуникативных тренингах; рефлексивный: выполнение рефлексивных упражнений, позволяющих определить приобретенный опыт и возможности его применения, эмоциональное состояние и чувства), с другой — опору на психологические теории формирования и изменения аттитюда;

– 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 приемов сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями;

– последовательное поэтапное включение будущих педагогов в практическую деятельность, предполагающую реальное взаимодействие с разными детьми в образовательном пространстве (волонтерство, участие в организации внеучебной деятельности детей, выполнение заданий во время педагогической практики и т. д.);

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

Предложенная педагогическая система последовательно встраивается в общую логику содержания и организации образовательного процесса в учреждении высшего образования и обеспечивает формирование инклюзивной готовности будущих педагогов. Целенаправленность процесса обеспечивается ориентацией содержания педагогического образования, а также организации образовательного процесса и его осуществления на решение задачи формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Лонгитюдность проявляется в охвате педагогической системой всего времени получения педагогического образования студентом. Системность процесса означает такое взаимодействие отдельных структурных элементов и уровней педагогической системы, когда изменения одного из них влекут изменения всех других.

1.2 Педагогические условия формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

Реализация процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования требует разработки, обоснования и создания комплекса педагогических условий. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под педагогическими условиями принято понимать:

– «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [96];

– совокупность внешних объектов и внутренних обстоятельств, определяющих существование, функционирование и развитие, эффективное решение поставленной проблемы [109];

– результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приёмов), а также организационных форм обучения для достижения... целей» [5];

– внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определённого результата [25];

– совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [97; 98].

В формате настоящего исследования под педагогическими условиями понимается совокупность внешних организационных комплексов (ресурсы, обеспечивающие включение субъектов в целесообразный образовательный процесс; система документирования образовательного процесса; планы, положения, инструкции, показатели) и внутренних обстоятельств (содержание образования, технологии, методы, приёмы, средства), определяющих достижение конкретной цели и детерминируемых субъектной позицией участников образовательного пространства.

Комплекс педагогических условий обеспечивается целостным восприятием объединённых в нём частей и определяется единством задач, принципов, закономерностей, форм, методов и средств достижения цели формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов. При этом создание такого единства

имеет динамический характер и детерминируется социальным запросом, определяющим содержание профессионально-педагогической деятельности. Исходными положениями в разработке комплекса педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов являются: социальный заказ общества в обеспечении качества инклюзивного образования; особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства; единство содержательных линий образовательного стандарта высшего педагогического образования и реализации компетентностного подхода в подготовке специалистов.

Основу комплекса педагогических условий процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов создаёт композиция организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий, взаимодействующих друг друга.

Анализ психолого-педагогической литературы показал разноаспектность взглядов и мнений исследователей в попытках содержательно определить дефиницию «организационно-педагогические условия». Так, под данным понятием исследователи рассматривают: организационные ресурсы, мероприятия организации, обстоятельства процесса обучения и воспитания, обеспечивающие достижение запланированных образовательных целей; совокупность взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих целенаправленное управление образовательным процессом (финансовое, материально-техническое, кадровое, информационное обеспечение) и т. д. [12; 13]. Диагностико-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности в целом и её отдельных компонентов осуществляется на основе мониторинга образовательных результатов, образовательных эффектов и обеспечивающих их условий образовательного процесса. Основу такого обеспечения составляет критериальный комплекс, включающий оценку процесса подготовки педагогических кадров (педагогический и социально-психологический аспекты) и образовательных результатов (комплекса компетенций, определяющих компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов).

В определении организационно-педагогических условий мы опираемся на позиции О. В. Галкиной, рассматривающей их как «совокупность взаимосвязанных информационных комплексов (исходя из познаваемой, поименованной и нормативной форм педагогической действительности и соответствующих им «условий-предпосылок», «условий-обстановки» и «условий-требований»), которые целесообразно создавать субъекту для обеспечения управления деятельностью по достижению определенных педагогических целей» [38]. При этом в качестве субъекта деятельности в формате данного исследования выступают руководитель учреждения образования (в формате нашего исследования — ректор учреждения высшего образования), а также профессорско-преподавательский состав, обеспечивающий образовательный процесс подготовки будущих педагогов.

Условия-предпосылки (совокупность предварительных условий осуществления профессионально-педагогической деятельности профессорско-преподавательским составом учреждения высшего образования и учебной деятельности студентов, созданных руководителем учреждения высшего образования) представлены информационным комплексом (кадровые, материально-технические, учебно-методические, информационно-справочные и другие ресурсы), обеспечивающим включение преподавателя и студента в целесообразный образовательный процесс по достижению установленных образовательных результатов.

Условия-обстановка (совокупность условий, установленных руководителем учреждения высшего образования, ориентирующих профессорско-преподавательский состав и студентов на осуществление образовательного процесса и овладение содержанием образования) представлены информационным комплексом, включающим нормативно-программное и учебно-методическое обеспечение деятельности профессорско-преподавательского состава и студентов в целесообразном образовательном процессе по достижению образовательных результатов (миссия учреждения образования, отражающая принцип инклюзивности и толерантности субъектов образовательных отношений; учебные планы подготовки специалистов, отражающие логику осуществления принципа позитивной образова-

тельной интерференции содержания учебных дисциплин в обеспечении формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; изучение студентами педагогических специальностей учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» и её учебно-методическое обеспечение, разработанное на основе компетентностного подхода и др.).

Условия-требования (совокупность условий, реализуемых руководителем учреждения образования на этапе контроля и регуляции определённой деятельности профессорско-преподавательского состава и студентов) представляют собой информационный комплекс контрольно-регулятивных, аналитических действий и корректирующей деятельности руководителя учреждения высшего образования, направленных на достижение образовательных результатов.

Рассмотрение организационно-педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов связано с выявлением разных уровней управления учреждением высшего образования. Так, институциональный уровень управления учреждением высшего образования предполагает создание условий для взаимодействия с социальным сообществом, учреждениями образования — заказчиками педагогических кадров; управленческий уровень определяет организационно-педагогические условия эффективной реализации профессиональной деятельности профессорско-преподавательским составом и учебной деятельности студентов; инструментальный уровень обеспечивает педагогические условия для целесообразной деятельности студентов в овладении необходимыми академическими, профессиональными и социально-личностными компетенциями.

Содержательно-педагогические условия в настоящем исследовании представлены совокупностью ценностно-смысловых единиц, обеспечивающих достижение целей образования — образовательных результатов (комплекса компетенций) и образовательных эффектов (готовности к работе в новых условиях). Процессуально-педагогические условия раскрывают совокупность технологических мер (педагогические технологии, методы, приёмы, средства и т. д.) организации образовательного процесса, способствующих достижению поставленной цели.

Взаимообусловленность и взаимодополнение организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий формирует единый цельный комплекс педагогических условий процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, который включает: 1) ресурсное и научно-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; 2) создание толерантной среды образовательного процесса на основе определения ценностно-смыслового содержания образования как компонента культуры и мотивацию будущих педагогов к толерантному поведению посредством принятия толерантности как ценности и нормы общества; 3) реализацию технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; 4) диагностику и мониторинг результатов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

Каждое педагогическое условие имеет векторы реализации.

Важнейшими из ресурсного и научно-методического процесса являются:

1.1 Обеспечение превентивного обучения и повышения квалификации профессорско-преподавательским составом учреждения образования в аспекте ознакомления с сущностью и особенностями инклюзивного образования, полисубъектностью, принципами и ценностями, а также ориентация содержательных возможностей преподаваемых учебных дисциплин на позиционирование идей инклюзивного образования и формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Формами работы с профессорско-преподавательским составом учреждения высшего образования могут быть обучающие семинары, методические конференции, тренинги.

1.2 Построение компетентностной модели педагога инклюзивного образования в аспекте структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства и субъектно-функционального анализа позиций участников инклюзивного образовательного пространства. 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.

Субъектно-функциональный анализ профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования определяет функции педагога, направленные на достижение стратегических и текущих целей, формируемых из базовых потребностей субъектов инклюзивного образовательного пространства его целеносителей: детей и их родителей, педагогов, специалистов группы сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, администрации учреждения образования. Так, для детей и родителей они заключаются в обеспечении психологической безопасности, комфортных условий взаимодействия и общения, возможностей развития и социализации, овладения необходимыми для приобретения профессиональной деятельности компетенциями, формирование опыта принятия решений в предстоящей самостоятельной жизни, объективизация жизненной перспективы. Педагоги и специалисты группы сопровождения детей с особыми образовательными потребностями заинтересованы в обеспечении эффективности образовательного процесса, снижении рисков профессиональной деятельности и гарантиях профессиональной безопасности. Для администрации учреждения образования базовыми потребностями являются повышение престижа и конкурентоспособности учреждения образования, обеспечение его эффективности в достижении образовательных целей. Полисубъектность инклюзивного образовательного пространства детерминирует целый спектр потребностей, которые фокусируются и проецируются в компетентностном содержании инклюзивной готовности педагога.

Определение функциональной нагрузки педагога в условиях инклюзивного образования позволяет обозначить компетентностное наполнение его готовности к работе в этих условиях и содержание высшего педагогического образования, обеспечивающего формирование необходимых компетенций.

Таким образом, компетентностная модель педагога инклюзивного образования представлена системой академических,

профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих способность и готовность к успешной реализации функций профессионально-педагогической деятельности и достижения образовательных результатов с учётом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства [145].

1.3 Реализация компетентного подхода в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов как образовательного эффекта предполагает определение компетентного содержания каждого её структурного компонента (когнитивного, эмоционального, конативного, коммуникативного, рефлексивного), отражение их в содержании и организационных формах образовательного процесса учреждения высшего образования, а также превентивную подготовку профессорско-преподавательского состава к реализации компетентного подхода в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов [143]. Такая подготовка должна быть целенаправленной и носить системный характер.

1.4 Обеспечение позитивной образовательной интерференции в логике дедуктивного подхода, выражающейся в обозначении позиции, смысловом акцентировании учебного материала, определяющего идеи, ценности и принципы инклюзивного образования в учебных предметных областях всех блоков учебного плана подготовки специалистов. Основу такой образовательной интерференции составляет соблюдение цикличной временной (на протяжении всего срока подготовки педагога) и пространственной (учреждение высшего образования, места прохождения педагогических практик, участие в мероприятиях внеучебной деятельности и т. д.) пролонгированности процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, детерминированной поступательностью и эволюционностью социальных и культурных изменений.

2.1 Создание и поддержание толерантной среды образовательного процесса как условия реализации принципа инклюзивности предполагает принятие педагогом разнообразия («инаковости») как источника обогащения опытом общения и взаимодействия, расширения представлений об окружающем

и реализации возможности оказать поддержку и помощь, а также содержательной и организационной вариативности образовательного процесса. Создание толерантной образовательной среды выходит за пределы учреждения образования и распространяется на внеучебную деятельность студентов, в которой будущие педагоги привлекаются к участию в волонтерском движении, организуют социальные акции. В основе создания толерантной среды лежат субъект-субъектные отношения участников образовательного пространства, построенные на принятии друг друга и ориентацию на уникальность каждого. Дидактическими механизмами создания и поддержания толерантной образовательной среды являются методы диалогового обучения, способствующие профилактике ситуативной тревожности и преодолению страхов общения, обсуждение педагогических ситуаций, решение обобщенных профессиональных задач, использование учебных дебатов и других имитационных методов обучения.

2.2 Создание эмоционально насыщенной образовательной среды как характеристики образовательного пространства учреждения высшего образования, направленной на стимуляцию принятия будущими педагогами всех субъектов инклюзивного образования, а также на намерения эффективной коммуникации с ними. Такая работа предполагает широкое использование эмоционально окрашенных текстов, кино- и видеосюжетов, позиционирующих достижения и успешность детей и лиц с особенностями развития, создающих образные представления и понятия о них.

3.1 Обеспечение системности и последовательности в формировании инклюзивной готовности, создание условий достижения эффекта «педагогического резонанса» посредством вариативности организационных форм, технологий и методов обучения, а также внеаудиторной деятельности (включение в волонтерскую деятельность, проведение инфокампаний, встреч с родительской общественностью и т. д.), обеспечивающей целенаправленное и комплексное формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, сла-

гающих основу инклюзивной готовности будущих педагогов.

3.2 Содержательную сопряжённость дисциплин учебного плана подготовки будущих педагогов, отражающую смыслы, ценности инклюзивного образования, личностную и педагогическую толерантность, которая обеспечивает реализацию «аксиологической консолидирующей функции образования». Это, во-первых, предполагает интеграцию теоретических, методологических, психолого-педагогических и специальных знаний посредством изучения учебных дисциплин «Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития», «Основы инклюзивного образования», участия в тренингах «Толерантный педагог», «Инклюзивное образование: сущность, преимущества, риски» и др. Во-вторых, следует обеспечить трансляцию идей инклюзивного образования и формирование инклюзивной готовности будущих педагогов посредством рассмотрения отдельных вопросов теории и практики инклюзивных процессов в содержании других дисциплин учебного плана (например, «Философия» (вопросы ценности человеческой жизни; толерантность как способ мышления, общения, взаимодействия), «Экономическая теория» (образование и трудоустройство лиц с инвалидностью), «Социология» (доступность образования для всех), «Иностранный язык» (подбор текстов, раскрывающих проблемы дискриминации в обществе и образовании, взаимодействия в общем образовательном пространстве и т. д.) и др.). В-третьих, необходимо обеспечить практическое обучение студентов в учреждениях образования, реализующих инклюзивные практики.

3.3 Комплексность и вариативность форм и средств формирования инклюзивной готовности посредством последовательного включения будущих педагогов в педагогическую деятельность, адекватную актуальным условиям профессиональной реализации (разработка вариативной уровневой системы заданий, решение профессиональных задач и педагогических ситуаций, выполнение заданий в период прохождения педагогической практики, участие в тренингах, участие в работе ресурсного центра инклюзивного образования, участие в проектной деятельности, разработка сценариев социального интерактивного

театра; участие в информационных кампаниях по позиционированию идей инклюзивного образования; разработка профессионального портфолио педагога инклюзивного образования и др.); широкое использование форм работы студентов, позволяющих формировать компетенции коллегиального (командного) стиля деятельности, принятия решений и их реализации в полисубъектном образовательном пространстве (кейс-технологии, метод проектов и др.).

3.4 Использование стимулов, повышающих удовлетворённость педагогов содержанием и условиями реализации профессиональной деятельности, и снижение субъективного восприятия риска изменений, связанных с инклюзивным образованием, посредством разработки стратегий обучения с опорой на междисциплинарный подход, поскольку педагогическая деятельность является, по сути, деятельностью управленческой, что означает возможность экстраполяции психологических моделей работы с рисками на образовательную среду. Такая деятельность предполагает работу по профилактике педагогических рисков, а также разработку антирисковой программы, основывающейся на идентификации факторов риска, их анализе и оценке, планировании реагирования на риск, контроле и мониторинга минимизации риска, планирование управления рисками.

4.1 Диагностико-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности в целом и её отдельных компонентов на основе мониторинга образовательных результатов, образовательных эффектов и обеспечивающих их условий образовательного процесса. Основу такого обеспечения составляет критериальный комплекс, включающий оценку процесса подготовки педагогических кадров (педагогический и социально-психологический аспекты) и образовательных результатов (комплекса компетенций, определяющих компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов).

Реализация предложенного комплекса педагогических условий обеспечивает системность работы как в содержательном (достижение образовательных результатов), так и в организационном аспектах, совпадает с целевыми установками профессионального педагогического образования и позволяет формировать у будущих педагогов инклюзивную готовность.

1.3 Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

Моделирование как метод исследования и его результат достаточно широко используется педагогической наукой. Модель (франц. *modele*, от лат. *modulus* мера, образец, норма) выступает основной дефиницией метода моделирования, в которой фиксируются и отображаются наиболее важные компоненты, характеристики, качества, связи исследуемых процессов и систем, что позволяет адекватно оценивать, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием [131]. Разноаспектность представлений о сущности понятия модели отражается в его определениях: мысленный или знаковый образ, аналог, «представитель», «заместитель» оригинала [160]; мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что изучение её даёт нам новую информацию об этом объекте [158]; упрощённое, определённым образом схематизированное отображение объекта или явления [40]; средство получения новой информации о прототипе [131]; искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрублённом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [44].

В формате настоящего исследования понимание сущности модели согласуется с мнением тех исследователей, которые определяют её как представляемую систему, отражающую все существенные признаки и связи объекта или явления и способную замещать их так, что её изучение даст новую информацию об объекте или явлении. Под дидактической моделью формирования инклюзивной готовности будущих педагогов понимается теоретическая система, представленная компонентным конструктом иерархически и рядоположенно взаимосвязанных между собой элементов, целостно отображающая качества, структуру, отношения между ними и предназначенная для проведения

анализа, планирования и проектирования дидактических действий

в обеспечении достижения образовательных результатов.

Модель, как правило, представлена конструктом, который соответствует цели и даёт возможность рассмотреть характеристики объекта исследования как единого целого.

Дидактическая модель представляет собой «теоретическую систему», предназначенную для проведения анализа и планирования дидактических действий в ситуациях, связанных с процессами учения и обучения. Так, анализ педагогической литературы показал, что изучены и нашли отражение общие принципы построения модели (В. П. Беспалько (1989), А. А. Кирсанов (1984), Ю. С. Тюнников (1992) и др.), выявлены структурные составляющие различного рода моделей [10; 70; 71].

Моделирование процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает:

- формулирование социального заказа, определяющего содержание инклюзивной готовности будущих педагогов;

- выявление особенностей профессионально-педагогической деятельности и функциональной нагрузки педагогов в условиях инклюзивного образования на основе структурно-функционального анализа педагогической деятельности;

- установление условий, определяющих гармоничность компонентов инклюзивной готовности, их баланса и взаимовлияния в структуре феномена;

- определение компетентностного наполнения модели педагога инклюзивного образования, формулирование образовательных результатов и образовательных эффектов (готовности) языком академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, а также выявление компетентностного наполнения каждого структурного компонента инклюзивной готовности;

- установление содержательных взаимосвязей между компонентами инклюзивной готовности и компонентами профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

- обозначение этапов процесса формирования инклюзивной готовности в структуре профессиональной подготовки будущих

педагогов;

- выявление педагогических условий эффективного формирования инклюзивной готовности будущих педагогов;

- разработку (отбор и композиция) педагогических технологий, методов, организационных форм формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в образовательном пространстве учреждения высшего образования;

- определение критериев и показателей результативности дидактической модели;

- разработку инструментария мониторинга сформированности комплекса компетенций, составляющих компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов.

Методологической основой предлагаемой дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является компетентностный подход, реализация которого предполагает создание условий «переплавки» знаний в компетенции — способность и готовность действовать в актуальной практической (профессиональной) ситуации. Дидактическая модель формирования готовности у будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода включает организационные и содержательные составляющие образовательного процесса (содержание учебных дисциплин учебного плана подготовки специалистов на первой ступени высшего педагогического образования), синтезированные в блоки (мотивационный, содержательный, процессуально-технологический, контрольно-результативный) и объединённые логикой достижения образовательных результатов — формирования комплекса академических, профессиональных, социально-личностных компетенций.

Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов на основе компетентностного подхода обеспечивается результатами предварительно проведённого структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности, субъектно-функционального анализа позиций участников инклюзивного образовательного пространства, а также реализацией образовательного процесса, построен-

ного с учётом содержания комплекса формируемых компетенций, и включает в себя следующие блоки (приложение А):

1) мотивационный блок, в котором конкретизированы цель и мотивационные предпосылки формирования инклюзивной культуры будущих педагогов: гуманистические ценности как основа инклюзивного образования; педагогические ценности как основа успешной профессиональной деятельности; потребность в развитии инклюзивной готовности как составляющей профессионально-педагогической готовности, отражающей требования социального заказа (личности, семьи, общества, государства) к подготовке будущего педагога;

2) содержательный блок, определяющий отбор и/или разработку учебного материала с учетом содержания и структуры формируемых знаний, умений, компетенций: система принципов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; структурные компоненты инклюзивной готовности (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-конативный, коммуникативный, рефлексивный); комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций как содержательная основа формирования инклюзивной готовности в целом и её структурных компонентов, комплекс педагогических условий формирования инклюзивной готовности.

3) процессуально-технологический блок представлен комплексом форм, методов, приёмов образовательного процесса, проектируемого с учётом условий организации учебной деятельности будущих педагогов и включает этапы: превентивно-ориентационный (профессионально-ценностное фокусирование на значимости ИГП; информационное, диагностическое, учебно-методическое и технологическое обеспечение (формы, методы, приёмы, способы формирования ИГП)); когнитивный (синтезирование знаний на основе интеграции содержания учебных дисциплин); практический (моделирование и решение педагогических ситуаций и задач (кейсов); тренинги; ролевые и деловые игры; разыгрывание сценариев социального интерактивного театра (СИТ); участие в волонтерском движении и инфокампаниях и т. д.; выполнение заданий педагогической практики); диагностико-прогностический (оценка сформированности струк-

турных компонентов инклюзивной готовности; прогнозирование результатов будущей профессиональной деятельности).

4) контрольно-результативный блок выполняет функции диагностического контроля и мониторинга качественных изменений в структуре инклюзивной готовности будущих педагогов и включает: уровни сформированности инклюзивной готовности, критерии и показатели сформированности структурных компонентов инклюзивной готовности; оценку сформированности компетенций, определяющих содержание каждого структурного компонента инклюзивной готовности.

Разработанная дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов интегрируется в систему высшего образования (первая ступень) и направлена на оптимизацию содержания их профессионально-педагогической подготовки. Внедрение дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов носит лонгитюдный характер и предполагает комплексное использование содержательных, методологических и методических возможностей образовательного процесса, внеучебной деятельности студентов, специализированных лабораторий, социально-психологических служб университета.

Критериями результативности реализации дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов являются:

- овладение профессиональными и социально-личностными компетенциями, определяющими намерения в обеспечении успешной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

- повышение показателей уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов в целом и всех её структурных компонентов;

- преодоление дисгармоничности уровней сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов и установление сбалансированных связей;

- сокращение социальной дистанции и эмоциональное принятие всех участников инклюзивного образовательного пространства;

– намерение учитывать образовательные потребности и индивидуальные возможности каждого ребёнка и адекватно адаптировать учебные средства, методы и приёмы работы.

Основу любой дидактической модели составляют её принципы. Разработанная дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов опирается на систему, представленную как базовыми, так и специальными принципами, которые детерминируются характером и специфичностью условий инклюзивного образовательного пространства и инклюзивной образовательной среды как места профессиональной реализации будущих педагогов. Под системой принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов понимается комплекс основополагающих позиций, образующих единство в выполнении задачи формирования комплекса компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных), определяющих все компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов. Системность принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов подтверждается наличием свойств, определяющих данный феномен в качестве системы. При этом следует помнить, что результативность системы детерминируется гармоничностью связей её отдельных компонентов, выражающейся в балансе силы влияния каждого принципа, его роли в общей структуре системы принципов. Подтверждением системности принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является, например, понимание, что изменение принципа ценностно-смыслового наполнения содержания высшего профессионального образования безусловно потребует пересмотра и корректировки всех специальных принципов.

Итак, система принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов включает две подсистемы, объединяющие как стратегические (базовые), так и тактические (специальные) принципы. Среди базовых следует назвать следующие принципы:

– принцип ценностно-смыслового наполнения содержания высшего педагогического образования, основу которого со-

ставляет «постижение смыслов другого человека и уяснение целей и мотивов, стоящих за этими смыслами» [22], а также включение их в индивидуальную ценностно-смысловую структуру деятельности и/или ситуации. Речь идёт о сложном процессе трансформации постижения (узнавание, понимание, «присвоение») смыслов «Другого» (смысл как «внутреннее логическое содержание, значение») в образование смыслов (включение новых смыслов в сложную иерархическую структуру сформированной смысловой матрицы), т. е. процессе перехода от смыслопостижения через смыслообразование к смыслоформированию. Полисубъектность инклюзивного образовательного пространства делает этот процесс многовекторным («многослойным») и цикличным: педагог, постигая смыслы детей, их родителей, участников группы сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями и включая их с матрицу собственных смыслов, преобразует её и одновременно, транслируя смыслы в профессиональной деятельности, оказывает влияние на смыслообразование всех участников инклюзивного образовательного пространства.

Этот принцип приобретает особую значимость в процессе формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования, когда происходит «выращивание» из учебной деятельности профессиональной, и образование выступает как «процесс приобретения новых смыслов» [8]. Смыслообразование для будущих педагогов происходит, в том числе, в диаде «преподаватель—студент», когда критериями возникновения новых смыслов являются цели образовательной деятельности, потребности студента: «соответствие смыслов, ценностей различных систем жизненных отношений, выработанных в актуальных и актуализирующихся целях и потребностях человека» [9].

Опираясь на позиции Д. А. Леонтьева в понимании форм существования ценностей как общественных идеалов (выработанных общественным сознанием и присутствующих в нем общественных представлений о совершенстве в различных сферах общественной жизни), предметных воплощений этих идеалов в деяниях или произведениях людей и мотивационных структур

личности («модели должного») [77], представляется необходимым формирование смыслов инклюзии как общественного идеала, который усваивается личностью и побуждает её активность в качестве «модели должного», предметно воплощая эти модели. При этом следует помнить, что осознание ценности (когнитивная составляющая) и позитивное отношение к ней (эмоциональная составляющая) не являются достаточными условиями для её трансформации в личностную ценность. В качестве условия, обеспечивающего этот переход, выступает включение личности в коллективную деятельность по реализации соответствующей ценности [9], а также использование ресурса референтной для личности малой группы (семья, группа сверстников, профессиональное сообщество). Реализация принципа обеспечивает условия формирования когнитивного, эмоционального и рефлексивного компонентов инклюзивной готовности;

– принцип комплексности проявляется в том, что формирование инклюзивной готовности как образовательного эффекта рассматривается в комплексе достижения образовательных результатов — формирования профессиональных компетенций и профессионально-значимых качеств личности будущих педагогов. Инклюзивная готовность педагога отражает намерения в использовании образовательных результатов (профессиональных и социально-личностных компетенций) при решении практических задач в актуальных профессиональных условиях. 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. Инклюзивная готовность, с одной стороны, является основой формирования профессиональных компетенций и социально-личностных, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности, с другой — комплекс названных компетенций слагает компетентностную модель инклюзивной готовности;

– принцип технологичности, системности и единства содержания структурных компонентов образовательного процесса (принцип «педагогического резонанса» или «сквозного» психо-

лого-педагогического процесса). Осуществление этого принципа основывается на системности (логика процесса формирования и взаимосвязь его частей), управляемости, воспроизводимости (возможность многократного повторения и применения) как критериях эффективности образовательного процесса и предполагает обеспечение управляемого образовательного процесса (планирование, проектирование, диагностическая проверка и коррекция текущих образовательных результатов), ориентированного на гарантированный практический результат. Системность организуемой работы по формированию инклюзивной готовности означает включение вопросов, раскрывающих идеи, сущность, принципы, возможности, социальную значимость инклюзивного образования в содержание различных учебных дисциплин (философия, экономическая теория, иностранный язык, социология и т. д.) учебных планов подготовки будущих педагогов;

– принцип субъектности и интерактивности обучающихся в сочетании с проблемностью учебного материала, обеспечивающий учёт особенностей мотивации, саморегуляции, «возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам жизнедеятельности» [26; 27], с одной стороны, активное взаимодействие, предполагающее использование традиционного методического инструментария в интерактивном формате, — с другой, а также необходимость выявлять и решать учебно-профессиональные задачи, проблемные ситуации, отражающие особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования решение, что повышает интенсивность обучения. В основе осуществления этого принципа лежит реализация когнитивной (понимание), коммуникативной (содержание субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий) и регулятивной (контроль поведения) функций субъектности. При этом нельзя не согласиться с позицией Е. А. Сергиенко, которая в контроль поведения включает когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и контроль действий [119]. Реализация принципа лежит в основе формирования коммуникативного и конативного компонентов инклюзивной готовности;

– принцип модульной структуризации учебного материала в сочетании с динамичностью и гибкостью предполагает объединение учебных задач в обособленные дидактические единицы (модули), обеспечивающие достижение определённых дидактических целей, и позволяет оперативно изменять (дополнять) содержание модулей в соответствии с требованиями социального заказа при сохранении целостности и последовательности его изучения. Реализация данного принципа обеспечивает широкие возможности индивидуализации процесса обучения каждого будущего педагога на основе использования необходимого диагностического инструментария;

– принцип обратной связи в сочетании с рефлексивной квалиметрией формирования инклюзивной готовности как образовательного эффекта, предполагающий определение компетентностного наполнения структурных компонентов ИПП, измерение и сопоставление образовательных результатов, а также обеспечивающий разработку диагностических целей обучения, создание измерительных процедур, управление образовательным процессом, мониторинг качества процесса формирования инклюзивной готовности педагогов, степени достижения поставленных учебных и профессиональных целей. Реализация данного принципа предполагает разработку разноуровневых диагностических тестовых заданий, обобщённых профессиональных задач в соответствии с поставленными целями и уровнями обучения, а также критериев измерения степени достижения целей.

К специальным принципам дидактической модели формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов относятся:

– принцип динамичности, координированности и адекватного отражения в содержании образования профессионально-педагогической деятельности, характерной для условий образовательной инклюзии, который позволяет вносить изменения и дополнения в содержание и формы образовательного процесса, отражающие появление новых обстоятельств (условий) профессиональной деятельности;

– принцип ценностно-толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного образования, основу которого составляет, с одной сто-

роны, паритетность отношений и взаимовлияния принятия педагогом каждого обучающегося на основе учёта его индивидуальных особенностей и включения его в общение и взаимодействие, с другой — взаимодействие и общение участников образовательного пространства на основе толерантности и уважения различий обеспечивают образовательную и социальную инклюзию и создают условия эффективной реализации принципа инклюзивности. Основой осуществления принципа является создание толерантной образовательной среды учреждения высшего образования;

– принцип приоритета личностного развития будущего педагога в сочетании с соблюдением требований реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, определяющего первостепенность развития профессионально значимых качеств личности, профессиональных компетенций на основе ценностных ориентаций и ценностного отношения, способность актуализировать их в предстоящей профессиональной деятельности;

– принцип адресности инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает контент профессиональных и социально-личностных компетенций, детерминирующих намерения педагога, и отражает учёт особенностей образовательных потребностей каждого ребёнка в профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Осуществление принципа обеспечивается отбором содержания образования, раскрывающего гетерогенность детских коллективов, их особенности когнитивного и эмоционального развития, а также учебной деятельности, общения и взаимодействия;

– принцип интегративности методов и средств обучения и вариативности их выбора, предопределяющий интеграцию различных методов, методик, технологий, дидактических и методических приёмов, детерминируемую конкретными обстоятельствами инклюзивного образовательного пространства;

– принцип «мягкой силы», основу которого составляют культурные ценности, способные притягивать других («хотеть того, чего хотите вы»). Среди таких социально значимых культурных ценностей можно назвать реальные возможности осу-

ществления права каждого на получение образования; позиционирование историй успеха детей и людей с инвалидностью (фильмы, видеоролики, музыка, изобразительное искусство, спорт и т. д.)). Данный принцип позволяет добиваться поставленных целей и желательных результатов на основе добровольности, привлекательности, симпатии;

– принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные, что позволяет обеспечить реализацию компетентного подхода в подготовке будущего педагога инклюзивного образования и предполагает проведение структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности, выявление групп (классов) практических задач, которые предстоит решать педагогу, определения необходимых компетенций педагога, обеспечивающих их решение. Реализация этого принципа определяет способ («механику») решения педагогических задач на основе учёта образовательных потребностей каждого ребёнка, его индивидуальных возможностей и прогнозируемых жизненных перспектив.

Предложенная система принципов является методологической основой дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, направлена на оптимизацию содержания профессионально-педагогической подготовки педагогических кадров и позволяет обеспечить интеграцию модели в систему высшего образования.

Ценностно-смысловым содержанием дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов выступают:

1) положения Конвенции о правах инвалидов, определяющие невозможность исключения лиц с инвалидностью из системы общего образования, а детей-инвалидов — из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования; обеспечение наравне с другими доступа к инклюзивному качественному бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах проживания; обеспечение разумного приспособления, учитывающего индивидуальные потребности каждого [68, ст. 21];

2) признание в качестве основных целей образования лиц с особенностями психофизического развития их социализацию

и интеграцию в социум [68, ст. 24], что предполагает овладение ими жизненными, социально-личностными и по возможности профессиональными компетенциями, а следовательно владение педагогами умениями эти компетенции формировать;

3) приоритет общечеловеческих ценностей как основной стратегии социокультурной жизни [87], когда основополагающей ценностью является сама жизнь, имеющая различные формы проявления, проблема её сохранения и развития в природной и культурной формах, а также нравственные ценности;

4) положения Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, определяющими безусловное признание права ребёнка на уникальность его индивидуальности: «Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности <...> Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей» [110, с. 160]. В содержании инклюзивной готовности педагога это означает сформированное намерение и способность оптимизировать содержание образования и определить образовательные результаты с учётом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребёнка;

5) ценностные ориентиры педагога, обеспечивающие его самоопределение, способность и намерение принять каждого ребёнка, каждого участника инклюзивного образовательного пространства, «осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения» [154].

Очевидно, что главными ценностно-смысловыми основаниями инклюзивной готовности педагогов выступают ценности-цели (признание, равенство, право на образование, доступность и качество образования для всех детей, достоинство, индивидуальные возможности и потребности каждого ребёнка, социализация и социальная интеграция и др.) и ценности-средства (компетенции, личностные и профессиональные качества педагога). При этом полнота ценностей-целей обеспечивается овладением

необходимыми знаниями, а формирование ценностей-средств непосредственно связано с социально-личностными и профессиональными компетенциями — способностью и готовностью действовать (в том числе и применять знания) в практической ситуации.

Таким образом, основными содержательными линиями, реализуемыми дидактической моделью формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на основе компетентностного подхода являются:

– мотивационно-ценностная: знания сущности и принципов инклюзивного образования с позиций ценностных ориентиров социума и профессиональной деятельности педагога и способность применять их в решении практических педагогических задач; понимание инвалидности с позиций социальной модели; умение предупреждать дискриминационные проявления в образовательном пространстве и при необходимости бороться с ними; проявлять готовность и способность опираться в практической деятельности на позиции философии, методологии инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы и др.;

– нормативная: знания и способность трансформировать, применять положения международных и национальных нормативных правовых актов, определяющих право каждого ребёнка на образование с учётом его индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей;

– когнитивная: знание особенностей познавательного и эмоционального развития различных категорий детей с особыми образовательными потребностями, специфики их учебной деятельности, общения и взаимодействия;

– дидактическая (процессуально-технологическая): педагогические технологии и методики обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования; адаптация учебной информации к особенностям и потребностям каждого ребёнка; учебные материалы и средства обучения, разработанные на основе принципа универсального дизайна; анализ, проектирование

и планирование образовательного процесса в условиях инклю-

живного образования; стратегии инклюзивного образования, коммуникативные техники и приёмы; организация межличностного общения и адекватное использование контрольно-оценочных методов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями и др.;

– профессионально-компетентностная: способы и средства достижения целей инклюзивного образования, диагностический инструментарий, определяющий индекс инклюзии учреждения образования и его применение в практической деятельности; методики и технологии проведения обучающих семинаров, тренингов для всех участников инклюзивного образования; сотрудничество как форма взаимодействия в условиях полисубъектного инклюзивного образовательного пространства; создание инклюзивной культуры учреждения образования, развитие инклюзивной практики, выявление и использование механизмов обеспечения качества инклюзивного образования и др.

Каждая из обозначенных содержательных линий предполагает сформированность комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Внедрение дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает:

1) органичное включение материала, ориентированного на позиционирование ценностей и принципов инклюзивного образования, в содержание и структуру различных учебных дисциплин («Философия», «Экономическая теория», «Иностранный язык», «Социология», «Политология», «Педагогика», «Психология»);

2) включение в учебные планы подготовки будущих педагогов учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» с полным учебно-методическим обеспечением (учебная программа, практикум, электронный учебно-методический комплекс);

3) наполнение инклюзивным содержанием учебных дисциплин методического характера всего арсенала используемых в образовательном процессе методов обучения (решение педагогических ситуаций и задач, выполнение исследовательских мини-проектов: «Педагогическая толерантность», «Особенности использования учебной книги в формировании компетенций обучающихся» и др.);

4) использование внеаудиторных форм учебной деятельности будущих педагогов (тренинги: «Инклюзивное образование: сущность, опыт, преимущества, риски», «Инклюзивное образование: пути продвижения», «Инклюзивные процессы в образовательном пространстве», «Основы формирования инклюзивной культуры будущих педагогов», мастер-класс «Использование методики ТЕАССН в работе педагога», «Дети. Аутизм. Родители», «Актуальные проблемы инвалидности в законодательстве и практике Республики Беларусь», инфокампании, дискуссионные видеопозаказы, встречи с представителями общественных организаций и объединений, представляющих интересы лиц с инвалидностью, задания для педагогической практики) и их методическое обеспечение;

5) выполнение учебных проектов и курсовых работ, предполагающих решение педагогических задач, обусловленных особенностями инклюзивной образовательной среды (адаптация содержания урока/занятия и методических приёмов работы педагога с учётом включения ребёнка с тяжёлыми нарушениями речи/трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития/синдромом дефицита внимания и гиперактивности /нарушением слуха/нарушением зрения/нарушением функций опорно-двигательного аппарата; составление индивидуальной программы развития для обучающегося с ООП и т. д.).

Механизмом реализации дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов выступает педагогическая метапредметная компетентностно-контекстная технология, внедрение которой конкретизирует содержание этапов дидактической модели.

1.4 Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

Технологический подход и понятие «технология» заняли прочные позиции в педагогической науке и образовании. Изучению вопросов сущности, характеристик, критериев образова-

тельных технологий посвящены работы исследователей В. П. Беспалько [23], В. В. Гузеева [42; 43], М. В. Кларина [65; 66], Д. Г. Левитеса [133], М. И. Махмутова [89], Г. К. Селевко [115—117], В. А. Слостёнина [126], В. Ю. Питюкова [101], Н. Е. Щурковой [159] и др.

Наиболее обстоятельно сущность и границы использования термина «педагогическая технология» представлены в работах Г. К. Селевко [115]. Так, автор указывает на понимание педагогических технологий как: *разработки и применения средств, инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса* (Б. Т. Лихачёв, С. А. Смирнов и др.); *процесса коммуникации или способа выполнения учебной задачи*, включающего применение бихевиористских методов и системного анализа для улучшения обучения (В. П. Беспалько, В. А. Слостёнин, В. М. Монахов, А. М. Кушнир, Б. Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакамого); *обширной области знания, занимающейся конструированием* оптимальных обучающих систем и *опирающейся на данные социальных, управленческих и естественных наук* (П. И. Пидкасистый, В. В. Гузеев, Р. Кауфман, Д. Эли, С. Ведемейер); *рассмотрения нескольких значимых педагогической технологии одновременно* (М. В. Кларин, В. В. Давыдов, Г. К. Селевко, К. М. Силбер, М. Митчел, Р. Тормас) (курсив и выделение Г. К. Селевко. — **В. Х.**) [115, с. 4].

Разноаспектность рассмотрения понятия «педагогическая технология» (В. В. Гузеев) позволяет говорить об этом феномене с позиций научного аспекта как о части педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы; процессуально-описательного аспекта — как описания (алгоритма) процесса, совокупности целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; процессуально-действенного аспекта — как осуществления технологического (педагогического) процесса, функционирования всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [59]. В то же время Г. К. Селевко рассматривает педагогическую технологию по отношению к образовательному процессу: «Педагогическая технология функцио-

нирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [115, с. 6].

Репозиторий БарГУ

В формате настоящего исследования мы опираемся на понимание сущности педагогической технологии, сформулированное М. В. Клариным [65], т. е. как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. Значимым в решении исследовательских задач является также определение феномена педагогической технологии Е. А. Левановой как упорядоченной и задачно структурированной совокупности действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях [74]. Важным является понимание, что технологии подготовки педагогов в учреждениях высшего образования должны затрагивать все стороны образовательного процесса (и содержательную, и методическую, и дидактическую), а также способствовать необходимым личностным трансформациям (когнитивным, эмоциональным, мотивационным, конативным, коммуникативным), определяющим модели профессионально-педагогического мышления и поведения.

Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов рассматривается нами как путь повышения профессиональной компетентности, обеспечивающий эффективность профессионально-педагогической деятельности в актуальных профессиональных условиях. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что изучение путей повышения эффективности педагогической деятельности велось исследователями в различных направлениях: совершенствование психолого-педагогической подготовки педагогов (И. А. Зимняя, И. И. Ильясов, В. А. Кан-Калик, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, П. А. Просецкий и др.); совершенствование содержания и методических подходов образовательного процесса подготовки педагогов (Е. И. Исаев [62], Н. В. Кузьмина [124; 125], В. А. Слостенин [126], В. И. Слободчиков [127], В. Д. Шадриков [156] и др.). Важные изменения, происходящие в национальных системах образования как Российской Федерации, так и Республики Беларусь, заставляют исследователей серьезно задумываться над решением крайне сложных задач обеспечения качества подготовки бу-

дущих педагогов, способных эффективно решать профессиональные задачи в изменившихся образовательных условиях. Именно поэтому технологии подготовки педагогов в учреждениях высшего образования должны затрагивать все стороны образовательного процесса (и содержательную, и методическую, и дидактическую), а также способствовать необходимым личностным трансформациям (когнитивным, эмоциональным, мотивационным, конативным, коммуникативным), определяющим модели профессионально-педагогического мышления и поведения.

Анализ литературы и последних тенденций в изменениях подготовки педагогов за рубежом свидетельствуют о переносе 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» [74, с. 158]. По нашему мнению, основу такой стратегии составляет компетентностный подход, позволяющий не только формировать комплекс профессионально значимых компетенций, но и развивать лично значимые профессиональные качества будущего педагога. Сформированность компетенций выступает в качестве показателей сформированности готовности к профессиональной деятельности в актуальных условиях. Теоретическими и технологическими основаниями реализации компетентностного подхода выступает контекстное обучение. Обязательным педагогическим условием формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является интеграция содержания образования, т. е. обеспечение метапредметности образовательного процесса. Метапредметность компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности педагогов, основанная на теории конгруэнтности Ч. Осгуда и П. Танненбаума [173], обеспечивает решение проблемы содержательной разобщённости учебных дисциплин посредством их интеграции в решении контекстных задач и ситуаций проблемного характера.

Таким образом, педагогическая технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов может быть опре-

делена как метапредметная (в процессуальном аспекте): компетентностная (с позиций образовательных результатов) и контекстная (содержательно). Целью метапредметной компетентностно-контекстной технологии (МККТ) в формате настоящего исследования является формирование инклюзивной готовности будущего педагога как образовательного эффекта, обеспечивающего эффективность образовательных результатов — комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций на основе «погружения» в условия предстоящей профессиональной деятельности (внешний и внутренний контексты), определяющих успешность профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Разработка педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагала:

- анализ содержания образовательных стандартов подготовки специалистов (Высшее образование. Первая ступень. Специальности «Дошкольное образование» и «Начальное образование») в аспекте возможностей формирования инклюзивной готовности будущих педагогов;

- конструирование компетентностной модели педагога инклюзивного образования на основе структурно-функционального и субъектно-функционального анализа будущей профессионально-педагогической деятельности как внешнего контекста высшего образования;

- выявление структурных компонентов инклюзивной готовности педагога и их компетентностного наполнения;

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

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

- отбор содержания и определение направлений работы с профессорско-преподавательским составом учреждения высшего образования по использованию МККТ в образовательном процессе.

В этой связи в МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов осуществлялась разработка содержания образования, дидактических средств, повышающих эффективность образовательного процесса, а также диагностических материалов, определяющих результативность использования технологии.

Любую педагогическую технологию можно представить следующей формулой: ПТ = цели + задачи + содержание + + формы обучения + методы (приёмы, средства). МККТ рассматривается в качестве педагогической технологии, целью которой является формирование инклюзивной готовности будущего педагога как образовательного эффекта, обеспечивающего эффективность образовательных результатов, — комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций на основе «погружения» в условия предстоящей профессиональной деятельности (внешний и внутренний контексты), определяющих успешность профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов имеет все признаки педагогической технологии. Целью её является формирование предпосылок (готовности) успешной профессиональной деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования. Предлагаемая МККТ включает арсенал педагогических диагностических средств, составляющих основу мониторинговых процедур, которые позволяют осуществлять анализ процесса и результатов деятельности субъектов образовательного пространства, полученных образовательных результатов, а также условий образовательного процесса, их соответствия поставленным целям в течение всего срока подготовки будущих педагогов. Закономерности структурирования взаимодействия субъектов образовательного процесса учреждения высшего образования, результатом которого в том числе является сформированная инклюзивная готовность будущих педагогов, касаются как содержания педагогического образования, так и форм, методов организации образовательного процесса, а также используемых педагогических средств. Реализация МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает учёт ряда педагогических условий,

соблюдение которых гарантирует достижение поставленных педагогических целей. Одним из таких организационных условий является создание на базе учреждения высшего образования сектора научно-методических ресурсов инклюзивного образования [144].

С целью описания МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов нами использована модель анализа и описания педагогических технологий Г. К. Селевко.

МККТ предполагает содержательное, методическое и дидактическое реконструирование и проектирование всего образовательного процесса, что находит отражение в содержании и функциях её компонентов: концептуальной части, содержания образования, процессуальной (технологической) характеристике, программно-методическом обеспечении и критериально-оценочной части.

I. Концептуальная часть. Концептуальность МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов определяется её опорой на положения гуманистического, компетентностного, деятельностного и контекстного подходов. Позиции гуманистического подхода в настоящей технологии определяют ценностно-смысловое содержание педагогического образования, предполагающее формирование предпосылок учителя-фасилитатора, для которого существенными являются следующие принципы взаимоотношений в образовательном пространстве: «искренность + открытость + эмпатия», «понимание + принятие», «доверие + сотрудничество», а также «...успешность, с которой я создаю взаимоотношения, содействующие развитию других людей как отдельных личностей, являются мерой достигнутого мною этапа в собственном личностном росте» [91, с. 63]. Компетентностный подход является концептуальным основанием МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, так как инклюзивная готовность, предполагает сформированность комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. Кроме того, компетентностный подход в высшем образовании обеспечивает технологичность образовательного процесса. МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов опирается на позиции деятельностной теории усвоения социального опыта

(Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др.) и предполагает создание условий «пристрастной» (А. Н. Леонтьев) учебной деятельности будущих педагогов в овладении профессиональной деятельностью, основной единицей которой является поступок. Важная составляющая МККТ — особым образом организованная и реализуемая учебная деятельность студента, определяемая как внутренним контекстом («феноменальное поле» (К. Роджерс)), так и задаваемая внешним контекстом (условия профессионально-педагогической деятельности)

в инклюзивном образовании, полисубъектность инклюзивного образовательного пространства). Контекстный подход в МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов служит основанием в определении источника содержания образования — профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, с одной стороны, с другой — условием широкого использования контекстных проблемных задач и ситуаций, решение которых является механизмом формирования «целостной структуры будущей профессиональной деятельности» [34, с. 129] будущего педагога. Важная роль при этом принадлежит ценностно-смысловому содержанию контекстов, детерминирующих формирование инклюзивной готовности будущих педагогов.

Психологическую основу реализации этапов МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов составляет психологическая технология конструктивного изменения поведения [74] как стадийный (подготовка, осознание, переоценка, действие) процесс, происходящий по спирали. Результатом выступает выход учителя в «слой духовно-практических отношений с трансцендированием в область жизненных смыслов» [74, с. 161]. Это созвучно закономерностям процесса формирования инклюзивной готовности педагогов как в целом, так и её отдельных структурных компонентов. Реализация каждой стадии обеспечивается в МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов комплексом методов и форм обучения и учения в образовательном пространстве учреждения высшего образования.

Метапредметность компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности педагогов обеспечивается решением проблемы содержательной разобщённости разных учебных дисциплин, составляющих содержание подготовки будущих педагогов, посредством их интеграции в решении компетентностных задач и ситуаций проблемного характера. Таким образом, происходит реорганизация профессионального образования: от усвоения предметного содержания учебных дисциплин и основ наук к трансляции интегрированного содержания образования в целях формирования готовности и способности его осмысленного использования.

МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов имеет следующие классификационные параметры: по уровню применения — общепедагогическая; по основному фактору развития — социогенная; по концепции усвоения социального опыта — деятельностьная (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др.); по ориентации на личностные структуры — технология саморазвития в сочетании с прикладной; по характеру содержания — гуманистическая, профессиональная; по типу управления — система малых групп; по организационным формам — академическая, групповая/индивидуальная; по преобладающему методу — объяснительно-иллюстративная; по направлению модернизации — дидактическое реконструирование; по категории обучающихся — массовая + продвинутая.

Целевые ориентации МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов представлены следующими группами: 1) дидактические: формирование комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих инклюзивную готовность педагога и эффективную работу в условиях образовательной инклюзии; содержательная интеграция учебных дисциплин, обеспечивающих целостность образовательного процесса; 2) развивающие: развитие социальной и педагогической толерантности, мыслительных процессов и качеств личности, обеспечивающих умение решать проблемные ситуации и задачи, умение принимать согласованные решения, развитие метапредметных способностей — овладение различными техниками и способами комму-

никации, а также способностей к синтезу; 3) социализирующие: приобщение к идеям и ценностям инклюзивного образования, превентивная адаптация к условиям профессиональной деятельности в образовательной инклюзии, обучение общению и взаимодействию с различными категориями детей и их ближайшим окружением.

II. Особенности содержания образования. МККТ предполагает:

– содержательную сопряжённость дисциплин учебного плана подготовки будущих педагогов, отражающую смыслы, ценности инклюзивного образования, личностную и педагогическую толерантность и обеспечивающую реализацию «аксиологической консолидирующей функции образования», реализующуюся посредством решения контекстных задач и ситуаций проблемного характера в рамках различных учебных дисциплин;

– цикличную временную (на протяжении всего срока подготовки специалиста) и пространственную (учреждение высшего образования, базы педагогических практик, участие в мероприятиях внеучебной деятельности и т. д.) пролонгированность процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, детерминированную поступательностью и эволюционностью социальных и культурных изменений;

– позитивную образовательную интерференцию, выражающуюся в определении позиции, содержательном и логическом акцентировании учебного материала, определяющего идеи, ценности и принципы инклюзивного образования в учебных предметных областях всех блоков учебного плана подготовки специалистов, а также посредством введения учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования»;

– создание условий достижения эффекта «педагогического резонанса» посредством вариативности организационных форм, технологий и методов обучения, а также внеаудиторной деятельности (включение в волонтерскую деятельность, проведение инфо-кампаний, встреч с родительской общественностью и т. д.), обеспечивающей целенаправленное и комплексное формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, слагающих основу инклюзивной готовности будущих педагогов;

- создание условий оптимизации личного восприятия рисков инклюзивного образования у будущих педагогов;
- деятельностный характер освоения социального и профессионального опыта в процессе получения образования.

Использование МККТ формирования инклюзивной готовности педагогов предполагает последовательную реализацию следующих этапов:

1-й этап — диагностико-мотивационный, целью которого является определение показателей уровня сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов в целом и её структурных компонентов, а также развитие внутренних мотивов профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Данный этап реализуется при изучении дисциплин социально-гуманитарного, а также общенаучного и общепрофессионального циклов учебного плана подготовки педагогов («Философия», «Социология», «Иностранный язык», «Экономическая теория», «Введение в педагогическую профессию» и др.);

2-й этап — когнитивно-аффективный, целевой установкой которого является создание условий эмоционального принятия будущими педагогами всех обучающихся субъектов инклюзивного образовательного пространства как ценности профессионально-педагогической деятельности, развитие профессионального мышления и поведения, овладение необходимыми знаниями и компетенциями. Этот этап реализуется при изучении учебных дисциплин общенаучного и общепрофессионального цикла и цикла специальных дисциплин учебного плана подготовки педагогов («Педагогика», «Психология», «Теория и практика специального образования», «Основы инклюзивного образования» и др.);

3-й этап — ценностно-смысловой, целью которого является «постижение смыслов другого человека и уяснение целей и мотивов, стоящих за этими смыслами» [22, с. 132], а также включение их в индивидуальную ценностно-смысловую структуру деятельности и/или ситуации. Условиями возникновения новых смыслов являются цели образовательной деятельности, содержание образования, дидактическая модель, а также профессиональные и личностные ценности, потребности и мотивы студента;

4-й этап — конативный (практический), цель которого достигается при создании условий реализации намерения (готовности) в конкретных актах профессионального поведения, взаимодействия и общения в условиях инклюзивного образовательного пространства. Данный этап реализуется в период практического обучения, а также участия в различных видах внеучебной деятельности студентов.

Результатом каждого этапа является формирование компетенций, определяющих инклюзивную готовность будущих педагогов как в целом, так и её структурных компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного, коммуникативного, рефлексивного).

Реализация МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов отражена в матрице (таблица Б.1).

Важное место в МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов отведено изучению учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования», образовательными результатами которой является комплекс компетенций, определяющих компоненты инклюзивной готовности педагогов [144].

МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает использование возможностей учебной деятельности студентов (аудиторной и самостоятельной работы), учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы, практического обучения (педагогические практики), а также внеучебной деятельности (участие в тренингах, волонтерских отрядах, инфокампаниях и т. д.). Таким образом, МККТ предполагает трансформацию содержания будущей профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования (внешний контекст) в содержание высшего педагогического образования, отражённого в содержании учебных дисциплин, и формирование внутреннего контекста образования — профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих инклюзивную готовность.

III. Процессуальная характеристика. Реализация технологии предполагает использование широкого арсенала методов, дидактических приёмов, педагогических средств как обучения, так

и учебной деятельности студентов (тренинги, кейсы, проекты, имитационные методы (ролевые игры, социальный интерактивный театр (СИТ), пресс-конференции, дебаты), разработка профессионально-педагогического портфолио, составление и решение педагогических ситуаций, обобщенных профессиональных задач и др.

Ядром МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является понятие «контекстные проблемные задачи и ситуации» (КПЗС), определяемое в формате настоящего исследования как «обобщённые знаковые модели» [34, с. 132] предметного и социального содержания профессионально-педагогической деятельности, отражающие проблемы взаимодействия, общения, обмена социальным опытом субъектов инклюзивного образовательного пространства, решение которых является средством формирования комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, выявляющих инклюзивную готовность педагога. В определении дефиниции мы исходили из понимания контекста как «системы внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющей на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка» [34, с. 124]. При этом проблемный характер задач и ситуаций обеспечивается наличием и/или субъективным осознанием будущим педагогом противоречия, которое следует разрешить.

Термин «контекстные проблемные задачи и ситуации» является собирательным и включает в свой состав обобщённые профессиональные задачи, предполагающие решение проблемных ситуаций, собственно проблемные педагогические ситуации, мини-кейсы проблемного содержания и др. Форма представления КПЗС также может быть различной: тексты задач и ситуаций; исследовательская проблема, разрешение которой предполагает выполнение мини-исследования (например, в формате исследовательского мини-кейса, выполняемого в рамках самостоятельной управляемой работы студента); социальный интерактивный театр и т. д. Поиск решений таких ситуаций и задач, их аргументация требует привлечения междисциплинарных знаний и навыков (философских, педагогических, психологических, методических, дидактических, социо-

логических, лингвистических, экономических и др.), а также опору на аналитико-синтетические операции мышления. Выработке решения КПЗС предшествует анализ, выделение составляющих элементов, определение их взаимоотношений, предложение альтернатив и их аргументация.

Отличительными характеристиками контекстных ситуаций и задач проблемного характера являются: 1) социокультурная и профессионально-педагогическая детерминированность; 2) целевая установка — формирование компетенций на основе выявления и решения профессионально-педагогической проблемы, а также аргументация предлагаемого решения; 3) значимость (профессиональная, когнитивная, социальная, коммуникативная и т. д.) полученного результата; 4) нестандартность структуры, связанная с неопределённостью компонентов условий, а также возможное наличие противоречивой или избыточной/неполной информации в качестве условия; 5) вариативность формы представления содержания (заполнение таблиц, графики, схемы, рисунки, работа с текстами и др.) и альтернативность способа решения; 6) необходимость использования для решения информации, знаний и умений из различных научных областей (философия, педагогика, психология и др.) или разных отраслей одного научного поля (дидактика, теория воспитания, коррекционная педагогика и т. д.); 7) чёткое обозначение области применения полученного результата в профессиональной деятельности; 8) профессиональная и личностная заинтересованность интерпретации наличествующих условий и аргументации полученных результатов с опорой на научные теории, концепции, положения и/или результаты исследований и практических наблюдений.

В основу типологии контекстных задач и ситуаций проблемного содержания положены различные критерии: 1) локализация проблемы и характер информации, необходимой для её разрешения; 2) источник возникновения проблемной ситуации; 3) характер формируемых компетенций. Таким образом, контекстные задачи и ситуации проблемного содержания могут быть классифицированы следующим образом:

1) по локализации проблемы и характеру информации, необходимой для её разрешения:

- мононаучные — условием выступает проблема, разрешение которой предполагает использование понятийного аппарата и знаний одного научного поля (например, решение КПЗС требует знаний, полученных в ходе изучения учебных дисциплин педагогического содержания, — «Педагогика начального образования», «Педагогика семьи», «Основы инклюзивного образования» и т. д., например, проблема выбора и/или создания средств обучения для всех детей при условии, что в классе есть незрячий ребёнок);
 - интегративные — в условии описана ситуация или задача, решение которой предполагает использование знаний различных предметных областей (так, решение проблемной ситуации требует знаний и компетенций, сформированных в ходе изучения учебных дисциплин «Философия», «Экономическая теория», «Социология», «Психология», «Основы инклюзивного образования» и др., например, проблема содержания и направлений работы с родителями класса по позиционированию идей и ценностей инклюзивного образования);
 - практические — для решения таких задач и ситуаций требуется привлечение знаний и компетенций, полученных в результате изучения различных учебных дисциплин, а также умений, приобретённых в социальном и практическом опыте (например, проблема подготовки всех субъектов образовательного пространства к первому дню пребывания ребёнка с особыми образовательными потребностями в учреждении образования);
- 2) по источнику возникновения проблемной ситуации:
- внутриконтекстные — условия задачи или ситуации затрагивают индивидуально-психологические особенности, знания и опыт субъекта образовательного пространства (например, проблема эмоционального принятия педагогом ребёнка с детским церебральным параличом);
 - внешнеконтекстные — в условии описана ситуация или задача информационного, пространственно-временного или социокультурного характера, порождающая проблему,

подлежащую разрешению или решению (например, проблема организации взаимодействия родителей «обычных» и «особых» детей класса);

- поликонтекстные — условиями задачи или ситуации определяется проблема, детерминированная как внутренним, так и внешним контекстами (например, проблема общения в условиях, когда в классе есть ребёнок, вербальное общение с которым затруднено или ограничено);

3) по характеру формируемых компетенций:

- монокомпетентностные — решение задачи или разрешение ситуации лежит в основе формирования компетенций одной из групп (академические, профессиональные, социально-личностные), составляющих компетентностное наполнение структурных компонентов инклюзивной готовности педагогов (например, решение проблемной ситуации, связанной с формированием родительской инициативы в позиционировании ценностей инклюзивного образования, что позволяет сформировать толерантное отношение к субъектам инклюзивного образовательного пространства);
- поликомпетентностные — в результате поиска разрешения ситуации или решения задачи формируется комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих сущность инклюзивной готовности будущих педагогов (например, решение проблемных задач и ситуаций, связанных с сопровождением образовательного маршрута ребёнка с особыми образовательными потребностями группой психолого-педагогического сопровождения).

Контекстная ситуация и задача проблемного характера может быть определена в аспекте одной характеристики каждого выделенного критерия (например, интегративная внешнеконтекстная поликомпетентностная: «Родители детей класса поднимают вопрос о целесообразности обучения ребёнка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, передвигающегося с помощью инвалидной коляски. Свою позицию они аргументируют тем, что мальчик испытывает значительные затруднения

в обучении, не может на равных конкурировать с одноклассниками в учебной и дальнейшей профессиональной деятельности. Вы принимаете решение о проведении родительского собрания...»).

Предлагаемая типология структурирует методическое поле преподавателей высшей школы и формирует план дидактической модели достижения образовательных результатов как в рамках отдельных дисциплин, так в формате реализации образовательной программы.

Контекстные проблемные задачи и ситуации могут быть различного уровня сложности, что позволяет постепенно усложнять учебную задачу студентов, а также учитывать индивидуальные возможности каждого студента. Нами выделены три уровня сложности контекстных задач и ситуаций проблемного характера (первый, второй и третий). В основу критериев дифференциации уровней сложности КПЗС положены: полнота условий, сформулированных в контекстной проблемной ситуации или задаче; объем и качество дополнительной информации, необходимой для решения КПЗС; необходимость привлечения метапредметных знаний, умений, практического опыта для решения контекстной ситуации или задачи. Представим характеристики КПЗС по уровням сложности (таблица 1.1).

В работе над контекстными проблемными задачами и ситуациями можно выделить последовательные взаимосвязанные этапы: 1) изучение и анализ описанных в задаче или ситуации условий; 2) формулирование проблемы (определение противоречия и осознание его); 3) субъективное осознание проблемы и по возможности её «перевод» в задачу или ситуацию; 4) поиск при необходимости дополнительной информации; 5) формулирование условий с учетом их дополнения; 6) поиск и формулирование альтернативных решений и их анализ; 7) выбор оптимального решения, его проверка и аргументация; 8) презентация решения.

Основу критериев оценивания решения КПЗС составляют как результативные показатели (сформулированное решение и его аргументация, презентация решения), так и процессуальные (выявление и формулирование проблемы, понимание значимости её решения для профессиональной деятельности, определе-

ние информационного поля, поиск альтернативных решений).

Т а б л и ц а 1.1 — Контекстные задачи и ситуации проблемного характера различного уровня сложности

Уровень	Характеристика
1-й	Условия задачи или ситуации описаны полностью, для решения дополнительная информация может не привлекаться; разрешение проблемной ситуации или задачи и аргументация решения предполагает использование одной педагогической (психологической/философской/экономической и т. д.) теории или концепции
2-й	Условия задачи сформулированы не в полном объёме, следует привлечь незначительный объем дополнительной информации; для разрешения проблемной ситуации или задачи и аргументации решения необходимо использовать метапредметные знания различных научных областей
3-й	Условия задачи или ситуации явно не обозначают имеющую место профессиональную проблему (её следует сформулировать), для разрешения ситуации, решения задачи и аргументации полученных результатов необходимо привлекать значительный объём дополнительной информации, опираясь не только на теории и концепции разных научных полей, содержание учебных дисциплин, но и на практический опыт

Важным методическим приёмом является составление контекстных проблемных ситуаций и задач студентами на основе анализа наблюдаемого педагогического опыта или опыта собственной педагогической деятельности.

Таким образом, контекстные проблемные задачи и ситуации являются эффективным методическим ресурсом, определяющим возможность реализации как компетентностного, так и контекстного подходов в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов. Результативность использования контекстных проблемных ситуаций и задач подтверждена эмпирическим путём.

МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает широкое использование семинаров-

тренингов, позволяющих решать ряд задач: диагностику сформированности инклюзивной готовности (диагностика личностных и профессиональных качеств, педагогической толерантности, показателей сформированности компонентов инклюзивной готовности); формирования опыта работы в команде и принятия согласованных решений; развития рефлексивных и коммуникативных компетенций, определяющих инклюзивную готовность педагогов; деятельностного усвоения профессионального и социального опыта посредством рефлексии, переоценки моделей поведения; формирования методического арсенала работы с субъектами инклюзивного образовательного пространства (родители, дети и т. д.) по позиционированию идей и ценностей инклюзивного образования и др.

Понятие тренинга как специфического способа получения личностного (учебного, профессионального, социального) опыта в психолого-педагогической теории и практике трактуется следующим образом: вид образовательной практики, в которой ведущей деятельностью является тренировка; способ профессионального и личностного развития; способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью; процесс создания новых функциональных образований, управляющих поведением; комплекс интенсивных методов преобразующего воздействия на личность; практика психолого-социально-педагогического воздействия на личности и группы; форма обучения, цель которого — развитие компетентности межличностного и профессионального поведения и общения [64; 75; 116].

Актуальность и целесообразность использования тренингов в формировании инклюзивной готовности будущих учителей подтверждается их функциональными возможностями и характеристиками. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что тренинг как форма и метод обучения в общем виде может выполнять диагностико-коррекционную, обучающую, коммуникативную, рефлексивную, командообразующую функции. Среди основных особенностей тренинга исследователи называют содержательную и организационную интерактивность, диагностичность и коммуникативность [116].

Таким образом, тренинг характеризуется: интерактивностью и субъектностью (активная интеллектуальная действенно-практическая реакция каждого участника, закрепление новых поведенческих паттернов); коммуникативностью и диалогичностью (безоценочное обсуждение содержания и способов решения проблемы на основе сотрудничества); адресностью (разработка содержания тренингов в соответствии с запросами (личностными, социальными, профессиональными) участников); эмоциональной насыщенностью (получение и реализация участниками позитивных установок, опора на положительные качества собеседника и признание его достоинств); рефлексивностью (фокусирование внимания участников тренинга на собственной личности, на представлениях о самом себе, позициях, мыслях, привычных способах поведения; самоанализ своей деятельности); технологичностью (системность; управляемость; эффективность; воспроизводимость).

Названные функции, особенности, характеристики тренинга адекватны содержанию и компонентной структуре феномена ИГП, что делает возможным изучение возможности использования этой технологии в решении задач формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Подготовка тренинга предполагала определение круга вопросов, подлежащих рассмотрению, подбор и разработку упражнений и заданий, разработку методического сопровождения. Тренинги проводились в формате учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» и предполагали рассмотрение таких вопросов: «Ограничения в нашей жизни: какие они?», «Стереотипы и дискриминация в обществе и образовании: как противостоять и бороться», «Инвалидность: медицинская и социальная модели», «Чего мы ожидаем от дошкольного и начального школьного образования: или ...», «Ничего о нас без нас»; «Философия независимой жизни»; «Образование детей с особыми образовательными потребностями: интеграция? Инклюзия? Специальное образование?»; «Безбарьерная среда и “универсальный дизайн”»; «Три “кита” инклюзивного образования: ценности, принципы, возможности (преимущества)». Методическое сопровождение представлено разработкой при-

мерной карты тренинга (таблица В.1), а также индивидуальным раздаточным материалом.

Репозиторий Баргу

Следует также отметить значительный мотивационный потенциал тренинга, позволяющий опираться не только на произвольность познавательных и эмоционально-волевых функций личности, но и на их непроизвольный характер, значительно повышающий уровень эмоционального восприятия учебного материала и создающего благоприятную основу его «переплавки» в компетенции.

IV. Программно-методическое обеспечение. Данный аспект МККТ представлен учебными планами подготовки специалистов (специальности «Начальное образование. Дополнительная специальность», «Начальное образование», «Дошкольное образование. Дополнительная специальность», «Дошкольное образование») и учебными программами дисциплин с обозначением тем и вопросов, содержание которых конгруэнтно задаче формирования инклюзивной готовности педагогов; программой учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования»; электронным учебно-методическим комплексом и практикумом к учебной дисциплине «Основы инклюзивного образования» [140; 146; 147]; учебно-методическим пособием и практикумом «Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития» [141; 142].

Разработанное программно-научное обеспечение удовлетворяет требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления.

V. Критериально-оценочная часть. Сущностными характеристиками педагогической технологии, выступающими критериями её технологичности, принято считать концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость (А. В. Слостёнин, 2007), а также целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях.

МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов обладает признаками системности: включает комплекс взаимодействующих компонентов (цели, содержание, этапы, формы, методы, средства), воспринимающихся как целое и находящихся в определённых отношениях друг с другом и со средой. Системность разработанной технологии подтверждается наличием свойств, определяющих данный феномен в качестве системы: целостности (сила связи между компонен-

тами внутри технологической системы выше силы связей её отдельных компонентов с элементами внешней среды); эмерджентности (возможности МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов превосходят возможности каждого её отдельного компонента, а характеристики и свойства компонентов не сводятся к сумме свойств каждого из них); интегративности (наличие качеств, характеризующих всю МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов и не присущих каждому отдельному компоненту), иерархичности и логике процесса (каждый отдельный компонент технологии может быть рассмотрен с позиций системы, а сама МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов может быть рассмотрена как элемент общей системы подготовки педагогических кадров).

МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов соответствует критерию управляемости, поскольку предполагает актуальную реализацию диагностического целеполагания, отвечающего требованиям необходимости (формирование инклюзивной готовности будущих педагогов является социальным заказом), реальной достижимости (учреждение высшего образования, осуществляющее подготовку педагогов, обладает необходимыми ресурсами и условиями для достижения целей формирования их инклюзивной готовности), точности (используемые формы и методы обучения адекватны планируемому результату), проверяемости (основу инклюзивной готовности составляет измеряемый и сопоставляемый с уровневым эталоном комплекс компетенций, определяющий содержание всех её структурных компонентов). Кроме того, МККТ обеспечивает планирование и проектирование образовательного процесса, позволяющее достичь поставленной цели и решить необходимые задачи.

МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов воспроизводима и вариабельна, так как не имеет персонафицированных характеристик и может быть быстро встроена в образовательный процесс любого учреждения профессионального образования (среднего, высшего), осуществляющего подготовку педагогических кадров для всех уровней образования.

Эффективность МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов как соотнесение достигнутых результатов с ожидаемыми (прогнозируемыми) целями определяется с точки зрения различных аспектов:

- экономическая эффективность — сокращение временных (а значит, финансовых) затрат в подготовке педагогов к работе в реальных профессиональных условиях — условиях инклюзивного образования;

- педагогическая эффективность — степень соответствия результатов реализации технологии проектируемым целям, а также оптимальность отбора средств их достижения;

- социальная эффективность — повышение профессиональной компетентности педагогов, а также результативность технологии с точки зрения субъектов образовательного процесса.

Результативность МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов определяется критериями (признаки, на основании которых осуществляется оценка) действенности (показатели уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов и её отдельных структурных компонентов) (см. матрицу показателей уровней инклюзивной готовности педагогов [144]), а также интегральными критериями, сформулированными в методике Дональда Киркпатрика (Kirkpatrick, 1959) [66, с. 153] (таблица 1.2).

Таким образом, разработанная педагогическая метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является самостоятельным теоретическим феноменом, а также эффективным средством подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Новизна предлагаемой МККТ формирования инклюзивной готовности педагогов определяется привлечением содержания, различных форм и методов обучения в достижении образовательных результатов и получении образовательных эффектов посредством интеграции предметных областей учебных дисциплин учебного плана подготовки педагогов, «раздвижение» предметных возможностей учебных дисциплин, создания условий формирования академических, профессиональных, социально-личностных компетенций, а также предпосылок целостного профессионально-педагогического мышления, мировоззрения, поведения.

Т а б л и ц а 1.2 — Критериальные позиции, показатели и инструментарий оценивания результативности педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности (по Д. Киркпатрику)

Критерий/уровень	Показатели	Инструментарий
Реакция	Удовлетворённость студентов	Анкетирование
Усвоение	Комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, составляющих содержание инклюзивной готовности педагогов и сформированный в результате обучения	Тестирование, решение контекстных задач и ситуаций проблемного содержания
Поведение	Сформированное намерение работать в условиях инклюзивного образовательного пространства, решать задачи обучения, общения и взаимодействия со всеми его участниками, позиционирование позитивных сторон инклюзивных процессов в образовании и их экстраполяции на социальные отношения	Решение контекстных задач и ситуаций проблемного содержания, анализ моделей поведения в общении и взаимодействия в практической ситуации (педагогическая практика, участие в проведении инфокампа-ний, волонтерском движении, популяриза-ция результатов научно-исследовательских проектов по проблемам внедрения практик инклюзивного образования)
Результат	Готовность педагога к работе в условиях ин-клюзивного образования; «бонусы» учреждения высшего образования	– оценка результатов обучения: анкетиро-вание студентов, экспертная оценка; – Оценка отдаленных следствий: анке-тирование заинтересованных сторон (адми-нистрация и педагоги учреждений образова-ния, родители и др.)

1.5 Методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

Детерминантами, составляющими методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, являются:

- характеристики инклюзивного образовательного пространства;
- содержание и закономерности формирования инклюзивной готовности будущих педагогов и её компонентов;
- организационные (формы организации образовательного процесса) и содержательные (педагогические технологии и методы, педагогические средства и т. д.) педагогические условия её формирования.

Очевидным становится, что методическое обеспечение формирования инклюзивной готовности будущих педагогов должно соответствовать закономерностям этого процесса и отвечать требованиям научности, ценностно-смысловой содержательности (аксиологичности), адресности и практикоориентированности, вариативности и мобильности, межпредметной комплексности, технологичности, всесторонности, избыточности и динамичности.

Основу разработки такого методического обеспечения составляет компетентностный подход, т. е. использование методического обеспечения должно быть направлено на формирование комплекса компетенций, обеспечивающих: усиление инклюзивного аттитюда и его структурных компонентов; минимизацию факторов, негативно влияющих на инклюзивный аттитюд; формирование релевантных инклюзивной готовности педагога установок.

Именно поэтому методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов должно быть:

- 1) комплексным и разноаспектным, т. е. опираться на анализ содержания дисциплин учебного плана подготовки специалистов и определение учебного материала, на основе которого следует рассматривать различные вопросы, связанные с инклюзивными процессами в социуме и образовании («Философия»:

проблема ценностей, толерантность как способ мышления, общения, взаимодействия; «Социология»: доступность образования для всех; место и роль лиц с инвалидностью в социальном сообществе: место лиц с инвалидностью в общей стратификации общества и др. (приложение Г); «Социология»: «Экономическая теория»: люди с инвалидностью в экономическом развитии государства; образование и трудоустройство лиц с инвалидностью и т. д.; «Педагогика»: особенности образовательного процесса в условиях гетерогенной группы обучающихся, «Психология» и т. д.; «Иностранный язык»: подбор и лексическая работа с текстами заданной тематики (проблемы дискриминации в обществе и образовании; взаимодействия в общем образовательном пространстве; истории успеха лиц с инвалидностью и т. д.);

2) адекватным вариативности используемых организационных форм и методов обучения (аудиторные занятия, тренинги, управляемая самостоятельная работа студентов, педагогическая практика, внеучебная деятельность (участие в волонтерском движении, организация молодежных флэш-мобов с привлечением лиц с инвалидностью, выполнение роли тьюторов и т. д.));

3) конгруэнтным условиям профессиональной деятельности: изучение учебных дисциплин «Основы инклюзивного образования», «Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития» [141; 142], предполагающих формирование комплекса компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования; выполнение специально разработанных заданий в период прохождения педагогической практики.

Представление содержания методического обеспечения может быть вариативно. Одной из наиболее приемлемых форм, отвечающих обозначенным требованиям к методическому обеспечению, является электронная форма. Таким образом, методическим обеспечением процесса формирования инклюзивной готовности педагогов выступает комплекс педагогических условий, педагогических методов и технологий, а также учебных средств, удовлетворяющих содержанию и особенностям формируемого феномена.

Остановимся на отдельных составляющих методического обеспечения.

Программа учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» [142]

В содержание образовательных стандартов Республики Беларусь (Высшее образование. Первая ступень) третьего поколения в качестве обязательной для всех педагогических специальностей включена учебная дисциплина «Теория и практика специального образования», раскрывающая специфику организации обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, создание специальных условий их образования, содержание коррекционно-педагогической работы в учреждениях специального образования, в моделях интегрированного обучения и воспитания и др. Однако концептуальные основания инклюзивного образования имеют принципиальные отличия как от специального, так и основного образования. Такими концептуальными основаниями являются: цели, функции, ценности образования (акцентуация социализирующей и социально-адаптационной функции образования; ценность личности каждого ребёнка, его права и место в социальном сообществе и образовательном пространстве, принципы инклюзивного образования, политика и культура инклюзивного учреждения образования, предполагающая возможность приспособления к особенностям и образовательным потребностям каждого и др.); создание адекватной особенностям каждого ребёнка образовательной среды (психологической, физической, педагогической, социальной); содержание профессиональной деятельности педагога, его функции (технологии и методы работы, учитывающие потребности каждого ребёнка в (группе) классе; организация общения и взаимодействия в коллективе детей; взаимодействие со всеми участниками сопровождения ребёнка в образовательном пространстве — психологом, учителем-дефектологом, социальным педагогом и т. д.); роль и позиция родителей обучающихся, социальное партнерство всех участников инклюзивного образовательного пространства и др. Рассмотрению этих и других вопросов уделено внимание в содержании учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования», достижение цели изучения которой предполагает решение следующих задач:

– сформировать понимание сущности инклюзивных процессов в социальном сообществе и системе образования;

– обеспечить принятие будущими педагогами ценностей инклюзивного образования как основы инклюзивной педагогической культуры;

– способствовать пониманию необходимости реализации гуманистического подхода в образовательном и социальном пространстве, развитию адекватной социальной перцепции, толерантного отношения будущих педагогов к участникам инклюзивного образовательного пространства;

– сформировать инклюзивное педагогическое мышление, психолого-педагогическую (инклюзивную) и социальную готовность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями (в том числе и обучающимися с особенностями психофизического развития) в условиях инклюзивного образования;

– овладеть компетенциями, позволяющими эффективно организовывать и реализовывать образовательный процесс в условиях инклюзивного образования, взаимодействовать со всеми его участниками;

– обеспечить овладение будущими педагогами необходимыми компетенциями для решения задач социализации обучающихся с ООП, организации совместной деятельности, сотрудничества, общения всех детей, создания оптимальных условий для развития личности каждого ребёнка.

Образовательным результатом овладения содержанием учебной дисциплины являются компетенции: академические (владение знаниями и умениями по изучаемой дисциплине и готовность применять их в решении практических задач), профессиональные (специальные педагогические: готовность и способность действовать в условиях инклюзивного образования), социально-личностные (способность и готовность к принятию ценностей инклюзивного образования). Образовательным эффектом освоения учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» является сформированная готовность будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии, что означает развитие всех её компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного, рефлексивного, коммуникативного). Таким образом,

в результате изучения учебной дисциплины у будущих педагогов должны быть сформированы способность и готовность:

- определять качественные особенности образовательных потребностей каждого обучающегося и адаптировать с их учётом условия образовательного пространства (физические, психологические, педагогические);

- принимать ценности инклюзивного образования и осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе;

- реализовывать социализирующую и адаптационную функции образования;

- использовать профессионально значимые умения, необходимые для реализации организационных, психолого-педагогических и методических условий, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования;

- адаптировать и применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования педагогические стратегии, технологии и методики обучения и воспитания детей;

- реализовывать принципы инклюзивного образования в профессионально-педагогической деятельности;

- проявлять толерантность по отношению ко всем субъектам инклюзивного образования, организовывать оптимальное взаимодействие и общение с ними;

- организовывать эффективное социальное партнёрство педагогов, родителей, специалистов в решении задач обучения, воспитания, сопровождения детей в условиях инклюзивного образования; консультировать и обучать родителей (программа «Успешное родительство»), использовать в работе с родителями семейно-ориентированный подход с фокусированием внимания на личности ребёнка.

Содержание программы учебной дисциплины структурировано в виде модулей, для каждого из которых обозначены требования к компетенциям, определяющим готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Основными методами (технологиями) обучения, адекватно отвечающими цели изучения учебной дисциплины, являются: технологии проблемного обучения; технологии контекстного обучения; технологии проектного обучения; кейс-технологии;

технологии портфолио; тренинговые технологии обучения; учебно-исследовательские технологии; активные формы и методы обучения (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спортивный диалог, учебные дебаты, круглый стол и др.); игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры).

В целях диагностики сформированности комплекса компетенций рекомендуется использовать разноуровневые тестовые задания, решение профессионально-педагогических задач, выполнение учебно-исследовательских мини-проектов.

Содержание учебной дисциплины и объём часов, отводимых на его усвоение, определяются её включением в учебные планы, разработанные в соответствии с образовательным стандартом Республики Беларусь (Высшее образование. Первая ступень) второго или третьего поколения. Это обстоятельство диктует необходимость разработки вариативных тематических планов учебной дисциплины (таблицы 1.3 и 1.4).

Содержание дисциплины составляют следующие модули:

– обучающие модули (М-1*, М-2* (изучаются при отсутствии в учебном плане подготовки учебной дисциплины «Теория и практика специального образования»), М-3(1), М-4(2) — нумерация варьируется в зависимости от включения учебной дисциплины в учебный план соответствующего (второго или третьего) поколения, каждый из которых содержательно объединяет несколько тем и обеспечивает усвоение содержания дисциплины;

– модуль-контроль (М-К) — обеспечивает промежуточный и текущий контроль усвоения знаний, умений (способов деятельности), овладения компетенциями.

Овладение содержанием учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» является, с одной стороны, механизмом когнитивного консонанса, с другой — мощным рычагом эмоционального и ценностно-смыслового воздействия на будущих педагогов и условием формирования у них инклюзивной готовности.

Практикум «Основы инклюзивного образования» [149]

Основная цель практикума — обеспечить процесс формирования комплекса профессионально значимых компетенций будущих педагогов посредством выполнения заданий и упражнений,

Репозиторий БарГУ

Т а б л и ц а 1.3 — Примерный тематический план дисциплины (учебные планы ОСВО Республики Беларусь второго поколения)

Модуль	Название модуля	Всего	Количество часов			
			Аудиторных			
			лекционные занятия	лабораторные занятия	семинарские/практические занятия	самостоятельная работа
М-1*	Обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: от сегрегации к инклюзии*	10	6	—	—	4
М-2*	Дети с особыми образовательными потребностями: психолого-педагогическая характеристика*	20	8	4	2	6
М-2.1	«Особые» дети в обычном мире	4	2	—	2	—
М-2.2	Дети с особенностями психофизического развития	8	4	2	—	2
М-2.3	Нарушения эмоционального развития в детском возрасте	6	2	2	—	2
М-К	Промежуточный контроль усвоения содержания М-1 и М-2	2	—	—	—	2
М-3	Инклюзивное (включющее) образование	20	8	—	6	6
М-3.1	Инклюзивное образование: сущность, опыт, риски	6	2	—	2	2

М-3.2	Ценности и принципы инклюзивного образования	8	4	—	2	2
М-3.3	Индикаторы инклюзивного образования	4	2	—	2	—
М-К	Промежуточный контроль усвоения содержания М-3	2	—	—	—	2
М-4	«Особые» дети в основном образовании	32	12	6	4	10
М-4.1	Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве	14	6	4	—	4
М-4.2	Педагогические технологии и стратегии в инклюзивном образовании	10	4	2	2	2
М-4.3	Партнёрство педагогов, родителей, специалистов в инклюзивном образовании	6	2	—	2	2
М-К	Текущий контроль усвоения содержания дисциплины	2	—	—	—	2
И Т О Г О		82	34	10	12	26

Примечание. «*» — модуль изучается при отсутствии в учебном плане подготовки учебной дисциплины «Теория и практика специального образования».

Т а б л и ц а 1.4 — Примерный тематический план дисциплины (учебные планы ОСВО Республики Беларусь третьего поколения)

Модуль	Название модуля	Всего	Количество часов			
			Аудиторных			самостоятельная работа
			лекционные занятия	лабораторные занятия	семинарские/практические занятия	
М-1	Инклюзивное (включающее) образование	20	8	—	6	6
М-1.1	Инклюзивное образование: сущность, опыт, риски	6	2	—	2	2
М-1.2	Ценности и принципы инклюзивного образования	8	4	—	2	2
М-1.3	Индикаторы инклюзивного образования	4	2	—	2	—
М-К	Промежуточный контроль усвоения содержания М-1	2	—	—	—	2
М-2	«Особые» дети в основном образовании	32	12	6	4	10
М-2.1	Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве	14	6	4	—	4
М-2.2	Педагогические технологии и стратегии в инклюзивном образовании	10	4	2	2	2
М-2.3	Партнерство педагогов, родителей, специалистов в инклюзивном образовании	6	2	—	2	2
М-К	Текущий контроль усвоения содержания дисциплины	2	—	—	—	2
	И Т О Г О	52	20	6	10	16

позволяющих усилить прикладную направленность подготовки специалистов и способствовать формированию их готовности к работе в условиях образовательной инклюзии. Таким образом, у будущих педагогов следует сформировать способность и готовность к решению профессиональных задач в инклюзивном образовательном пространстве.

Содержание практикума предполагает формирование у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, а также системного видения и понимания глубины задач, направленных на обеспечение качества образовательных результатов для всех участников инклюзивного образовательного пространства.

Итак, педагогу инклюзивного образования следует:

- уметь анализировать успехи и неудачи собственной педагогической деятельности, разрабатывать алгоритм решения любой профессиональной задачи;

- быть способным выбирать целевые и смысловые установки моделей поведения и поступков, принимать решения, привлекать заинтересованные стороны для принятия решений;

- владеть способами и средствами достижения педагогических целей инклюзивного образования, диагностическим инструментарием, определяющим индекс инклюзии учреждения образования, и уметь его применять в практической деятельности;

- владеть методиками и технологиями проведения обучающих семинаров, тренингов для всех участников инклюзивного образования;

- быть способным к сотрудничеству как форме взаимодействия в условиях полисубъектного инклюзивного образовательного пространства, уметь адаптировать личный стиль общения к развитию отношений со всеми субъектами инклюзивного образования;

- быть способным и готовым к построению инклюзивной культуры учреждения образования, поддерживать и развивать инклюзивную практику, выявлять факторы и использовать механизмы обеспечения качества инклюзивного образования и др.

Структура практикума отражает логику изучения дисциплины

в соответствии с примерным тематическим планом и включает: дидактический блок (выдержки хрестоматийных материалов для чтения, анализа, проецирования на реальные педагогические условия (педагогические этюды), педагогические ситуации, задания для развития дидактических умений, обобщённые профессиональные задачи, мини-кейсы и др.), контрольный блок (тестовые задания и упражнения), информационно-справочный блок (выдержки из нормативно-правовых материалов, регламентирующих отношения в системе образования, глоссарий, определяющий основные понятия и термины инклюзивного образовательного пространства, ключи к тестовым заданиям, список литературных источников для самообразования).

Задания и упражнения дидактического блока дают возможность будущим педагогам применить полученные теоретические знания в решении конкретных профессиональных задач, облечённых в различную форму. Разноуровневость предлагаемых заданий и упражнений обеспечивается разнообразием форм, а также степенью творчества и самостоятельности деятельности студентов при их выполнении. Задания могут выполняться как индивидуально, так и малыми группами (парами) студентов, использоваться как в аудиторной работе, так и в качестве управляемой (самостоятельной) работы студентов. Процесс и результат выполнения предложенных заданий и упражнений позволяет определить уровень сформированных профессионально-педагогических компетенций педагога, необходимых для работы в условиях образовательной инклюзии. Избыточность разработанных заданий и упражнений даёт возможность преподавателю использовать их в работе со студентами, имеющими различный учебный опыт, так как учебная дисциплина «Основы инклюзивного образования» может быть включена в учебные планы подготовки специалистов на разных годах обучения.

Информационно-справочный блок представлен набором материалов, позволяющих студенту ориентироваться в законодательных и нормативных актах, основных терминах, используемых в профессиональном поле педагога инклюзивного образования.

Репозиторий БарГУ

Учебно-методический комплекс в электронном виде «Основы инклюзивного образования» [148]

Содержательно ЭУМК является цельным учебным средством, призванным создать необходимые условия овладения будущими педагогами комплексом академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, обеспечивающих их эффективную профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования.

Теоретический блок ЭУМК включает в себя 4 модуля: М-1 «Обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: от сегрегации к инклюзии»; М-2 «Дети с особыми образовательными потребностями: психолого-педагогическая характеристика»; М-3 «Инклюзивное (включающее) образование»; М-4 «“Особые” дети в основном образовании».

В практическом блоке ЭУМК представлены: диагностические методики; экспресс-опросники; обучающие тесты и упражнения; задания для самостоятельной работы студентов (педагогические ситуации, педагогические этюды и др.); задания для развития у студентов дидактических умений; рекомендации для поведения дебатов (например, «Инклюзивное образование: мифы и реальность»), пресс-конференций (например, «Инклюзивное образование — первые шаги», деловых дидактических игр (например, «Инклюзивное образование: взаимодействие участников»); сценарии социального интерактивного театра и др.

Блок контроля знаний содержит: задания для осуществления управляемой самостоятельной работы студентов; тематические тестовые задания по каждому учебному модулю; обобщённые профессиональные задачи; примерный перечень вопросов для проведения контрольных мероприятий по учебной дисциплине «Основы инклюзивного образования».

Во вспомогательном блоке представлены:

– перечень основных нормативных документов (Всеобщая декларация прав человека (1948), Декларация о правах умственно отсталых лиц (1971), Декларация о правах инвалидов (1975), Конвенция о правах ребёнка (1989), Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993),

Конституция Республики Беларусь (15.03.1994), Закон Республики Беларусь «Аб правах дзіцяці» (1993), Кодекс Республики Беларусь об образовании (13.01.2011)) по проблеме инклюзивного образования;

- учебно-программная документация;
- библиографический указатель изданий по изучаемой теме (в том числе тех, которыми располагает библиотека учреждения образования «Барановичский государственный университет»;
- глоссарий.

Разработанное методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов определяет возможности формирования комплекса компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что логика компетентного подхода конгруэнтна функциям ИГП. Именно компетентный подход, рассматриваемый в качестве методологической основы формирования содержания и образовательных результатов высшего образования, является основой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Использование компетентного подхода определяет особенности комплекса педагогических условий и дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

Комплекс педагогических условий включает научно-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, определение ценностно-смыслового содержания образования как компонента культуры и мотивации будущих педагогов к толерантному отношению к разнообразию индивидуальности, реализацию технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, диагностику и мониторинг результатов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования, органически встроенная в образовательный процесс и реализу-

емая посредством педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии, предполагает содержательное преобразование учебных дисциплин, наполнение инклюзивным содержанием всего арсенала используемых в образовательном процессе методов обучения, использование внеаудиторных форм учебной деятельности будущих педагогов и их методическое обеспечение. Целевым компонентом дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является формирование комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих содержательное наполнение компонентов инклюзивной готовности педагогов.

Разработанное научно-методическое обеспечение педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов позволяет обеспечить качество их подготовки к актуальным условиям профессиональной деятельности в условиях образовательной инклюзии.

2 РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

2.1 Диагностика уровня инклюзивной готовности будущих педагогов

В целях определения результативности сформулированного комплекса педагогических условий и разработанной дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования было проведено экспериментальное исследование. В нём приняли участие студенты учреждений высшего образования 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 «Могилёвский государственный университет имени А. А. Ку-

лешова» — всего 476 человек, том числе 289 респондентов экспериментальной и 187 респондентов контрольной группы) специальностей «Начальное образование. Дополнительная специальность» и «Дошкольное образование. Дополнительная специальность». В экспериментальную группу вошли студенты (156 человек — будущие педагоги специальности «Начальное образование», «Начальное образование. Дополнительная специальность» (ЭГНО), 133 человека — будущие педагоги специальности «Дошкольное образование», «Дошкольное образование. Дополнительная специальность» (ЭГДО)). Таким образом, экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ) были представлена двумя подгруппами каждая (ЭГНО и ЭГДО; КГНО и КГДО соответственно).

Выборки экспериментальной и контрольной групп (группы ЭГНО/КГНО и ЭГДО/КГДО) являются однородными (обучающиеся, осваивающие образовательные программы первой ступени

высшего образования по определённым педагогическим специальностям), повторными (респонденты подвергаются исследованию несколько раз с использованием одного диагностического инструментария) и репрезентативными (все основные признаки выборки (возраст, пол, профессиональная принадлежность, учебный и практический опыт) пропорциональны и частотны признакам генеральной совокупности). Это позволяет распространять результаты исследования на генеральную совокупность.

Констатирующий этап экспериментального исследования предполагал изучение актуального состояния уровня сформированности ИГП и её структурных компонентов у студентов II курса (4-й учебный семестр) специальностей «Дошкольное образование», «Дошкольное образование. Дополнительная специальность» и «Начальное образование», «Начальное образование. Дополнительная специальность». В качестве диагностического инструментария использовалась методика диагностики инклюзивной готовности педагогов [125; 144], которая позволяла определить показатели сформированности как ИГП в целом, так

и каждого её структурного компонента и соотнести их с показателями, определяющими уровни ИГП (таблица 2.1).

Количественный анализ полученных данных производился с помощью программы Microsoft Excel, а статистический — SSPS STATISTICS 17.0.

Проведённый констатирующий этап экспериментального исследования позволил получить следующие данные:

1) показатели структурных компонентов ИГП в каждой подгруппе ЭГНО и ЭГДО и КГНО и КГДО (таблица 2.2).

Полученные данные свидетельствуют о том, что показатель сформированности как ИГП в целом, так и всех её структурных компонентов находится в диапазоне, характеризующем репродуктивный уровень. Следует отметить идентичность показателей как в целом ИГП, так и её структурных компонентов в подгруппах респондентов, осваивающих образовательные программы специальности «Начальное образование» и специальности «Дошкольное образование» экспериментальной и контрольных групп (ЭГНО и ЭГДО соответственно). Это даёт основания утверждать, что кон-

трольная и экспериментальная группы могут характеризоваться как однородные и имеющие равные «стартовые» возможности;

Репозиторий Баргу

Т а б л и ц а 2.1 — Диапазоны возможных значений показателей уровней ИПП и её структурных компонентов

Компоненты ИПП	Диапазон возможных значений компонента	Уровни сформированности		
		Элементарный (интуитивный)	Репродуктивный (функциональный)	Профессиональный
g(K)	-2,5...+6,5	-2,5...+0,4	0,5...4,3	4,4...6,5
g(Э)	-6,0...+3,0	-6,0...-3,1	-3,0...+0,8	0,9...3,0
g(KH)	-1,5...+7,5	-1,5...+1,4	1,5...5,3	5,4...7,5
g(P)	-2,5...+6,5	-2,5...+0,4	0,5...4,3	4,4...6,5
g(KM)	-1,0...+8,0	-1,0...+1,9	2,0...5,8	5,9...8,0
g(ИПП)	-2,5...+6,5	-2,5...+0,4	0,5...4,3	4,4...6,5

Т а б л и ц а 2.2 — Показатели ИПП респондентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий этап)

Группа	Специальность	Показатели компонентов ИПП					Общий показатель ИПП (g)
		g(K)	g(Э)	g(KH)	g(P)	g(KM)	
КГ	НО	2,4	-1	3,3	3,2	4,0	2,4
ЭГ	НО	2,4	-0,9	3,4	3,2	4,0	2,4
КГ	ДО	2,3	-1	3,1	3,3	3,9	2,3
ЭГ	ДО	2,4	-0,9	3,3	3,1	3,8	2,3

2) распределение ответов респондентов подгрупп экспериментальной группы (ЭГНО и ЭГДО) в соответствии с выделенными уровнями (таблицы 2.3 и 2.4).

Распределение ответов респондентов групп ЭГНО и ЭГДО в соответствии с выделенными уровнями показывает, что абсолютное большинство их относится к репродуктивному уровню. При этом от 21,80% до 27,82% показателей когнитивного, конативного и коммуникативного компонентов обеих подгрупп экспериментальной группы относятся к элементарному уровню. Таким образом, очевидно, что уровень инклюзивной готовности будущих педагогов недостаточен и не позволяет надеяться на их эффективную профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования;

3) распределение ответов респондентов подгрупп контрольной группы (КГНО и КГДО) в соответствии с выделенными уровнями (таблицы 2.5 и 2.6).

Анализ данных, полученных при опросе респондентов обеих подгрупп КГ, свидетельствует об идентичности качественных и количественных характеристик ЭГ. Графические изображения показывают совпадение тенденций распределения ответов респондентов подгрупп аналогичных специальностей контрольной и экспериментальной групп (рисунки 2.1 и 2.2).

Использование методов математической статистики позволило подтвердить отсутствие статистически значимых различий распределений в выборках групп ЭГНО и КГНО (таблица Д.1), ЭГДО и КГДО (таблица Д.2). Это является подтверждением идентичности контрольной и экспериментальной группы по показателям как ИГП в целом, так и всех структурных компонентов на констатирующем этапе экспериментального исследования.

Внедрение и реализация дидактической модели и педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов осуществлялось на протяжении 2012—2014 годов.

Реализация дидактической модели велась поэтапно. На превентивно-ориентационном этапе созданы условия профессионально-ценностной ориентации, фокусирования на значимости ИГП как для предстоящей профессиональной деятельности, так

Т а б л и ц а 2.3 — Уровни структурных компонентов ИГП в ЭГНО (констатирующий этап)

Компоненты ИГП	n	Уровни сформированности					
		Элементарный		Репродуктивный		Профессиональный	
		n	%	n	%	n	%
К	156	35	22,43	120	76,92	1	0,64
Э	156	19	12,18	134	85,9	3	1,92
КН	156	41	26,28	113	72,44	2	1,28
Р	156	27	17,31	127	81,41	2	1,28
КМ	156	40	25,64	114	73,08	2	1,28

Примечание. Здесь и далее в таблицах раздела 2 n обозначает количество участников эксперимента.

Т а б л и ц а 2.4 — Уровни структурных компонентов ИГП в ЭГДО (констатирующий этап)

Компоненты ИГП	n	Уровни сформированности					
		Элементарный		Репродуктивный		Профессиональный	
		n	%	n	%	n	%
К	133	29	21,80	102	76,69	2	1,50
Э	133	18	13,53	114	85,71	1	0,75
КН	133	35	26,32	97	72,93	1	0,75
Р	133	17	12,78	115	86,47	1	0,75
КМ	133	37	27,82	95	71,43	1	0,75

Т а б л и ц а 2.5 — Уровни структурных компонентов ИГП в КГНО (констатирующий этап)

Компоненты ИГП	n	Уровни сформированности					
		Элементарный		Репродуктивный		Профессиональный	
		n	%	n	%	n	%
К	93	21	22,58	71	76,34	1	1,08
Э	93	12	12,90	80	86,02	1	1,08
КН	93	22	23,66	70	75,27	1	1,08
Р	93	13	13,97	79	84,95	1	1,08
КМ	93	22	23,66	70	75,27	1	1,08

Т а б л и ц а 2.6 — Уровни структурных компонентов ИГП в КГДО (констатирующий этап)

Компоненты ИГП	n	Уровни сформированности					
		Элементарный		Репродуктивный		Профессиональный	
		n	%	n	%	n	%
К	94	20	21,28	74	78,72	0	0,00
Э	94	12	12,77	71	75,53	1	1,06
КН	94	25	26,60	68	72,34	1	1,06
Р	94	14	14,90	79	84,04	1	1,06
КМ	94	26	27,66	77	81,91	1	1,06

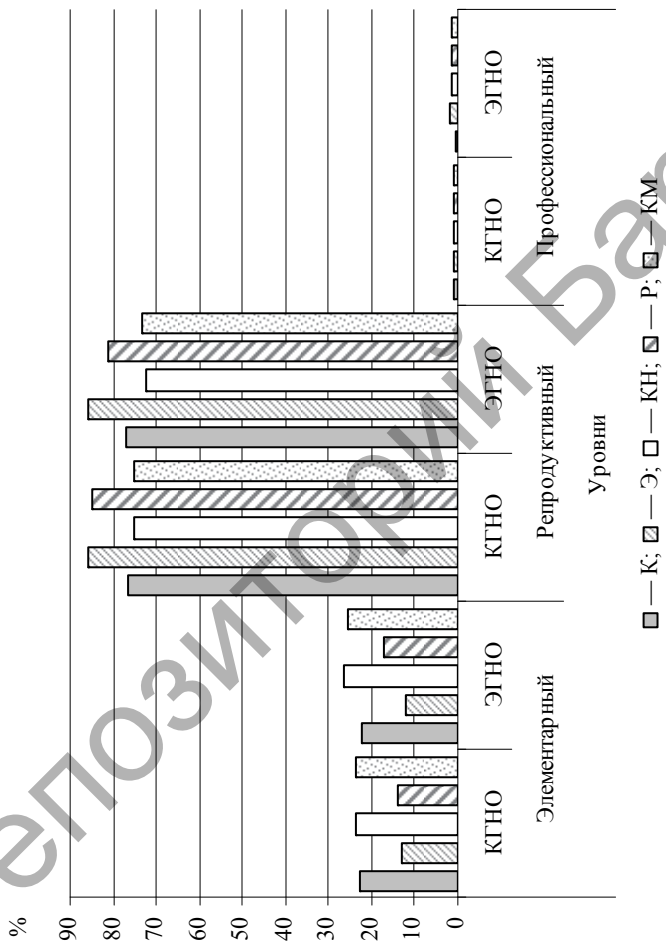


Рисунок 2.1 — Уровни сформированности компонентов ИГП в группах ЭГНО и КГНО

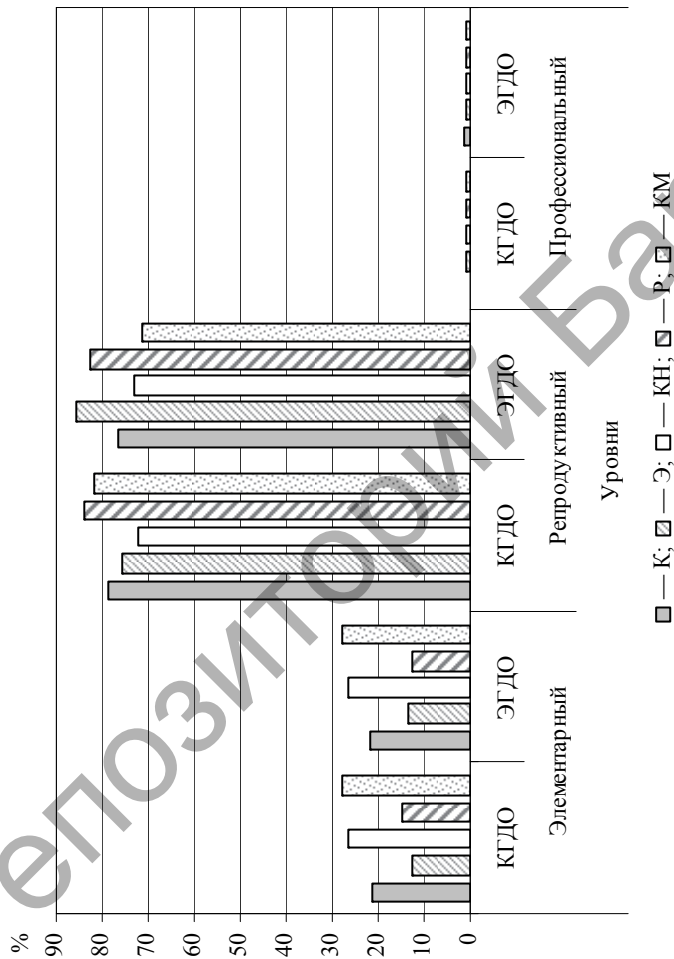


Рисунок 2.2 — Уровни сформированности компонентов ИГП в группах ЭГДО и КГДО

и для развития социально-личностных качеств и компетенций. Реализация этого этапа велась в таких направлениях:

1) студенты вовлекались в различные виды учебной и внеучебной деятельности, содержательно относящейся к общению и взаимодействию с обучающимися с ОПФР/ОВЗ (тренинг «Инклюзивному образованию — инклюзивного педагога»), их родителями (проведение инфокампании в учреждениях дошкольного и общего среднего образования по проблемам инклюзивного образования с предварительной работой по составлению содержания информационных листов для различных целевых групп информирования (родители, педагоги учреждений образования, обучающиеся)), общественными организациями, представляющими интересы людей с инвалидностью (дискуссионные просмотры документальных фильмов «В ауте», «Антон тут рядом», «Клеймо», «Инклюзия для Самуэля», «Каждый имеет право быть разным»). Координация целенаправленной деятельности студентов осуществлялась в рамках деятельности ресурсного центра инклюзивного образования, созданного на базе БарГУ. Важное значение на этом этапе уделялось ценностно-смысловому аспекту содержания образования, фиксации внимания на распознавании дискриминационных проявлений в отношении «особых» детей и людей, проявлению негативных социальных стереотипов, ставших нормой социальных и бытовых отношений, а также способам противостояния и борьбы с ними, позиционирования толерантных отношений как социально одобряемой нормы. Обязательными были встречи с людьми с инвалидностью в рамках проведения совместных мероприятий (обучающий семинар-тренинг «Люди с инвалидностью в социуме и образовании Республики Беларусь», «Равные — равным»);

2) были организованы и проведены обучающие семинары для профессорско-преподавательского состава университета («Инклюзивное образование: сущность, ценности, ограничения, риски», «Инклюзивные процессы в системе образования Республики Беларусь», «Инклюзивное образование: подготовка педагогов к новым профессиональным условиям»), реализующего образовательные программы подготовки будущих педагогов.

Цель семинаров заключалась в овладении знаниями о новых условиях профессионально-педагогической деятельности выпускников университета, обусловленных осуществлением инклюзивного образования, и определении возможностей адаптации содержания преподаваемых учебных дисциплин к целям формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, выявлении возможностей и механизмов каждой учебной дисциплины в обеспечении формирования компетенций, необходимых для эффективной работы будущего педагога в условиях инклюзивного образования. Проводимые семинары носили практико-ориентированный характер и предполагали внесение изменений и дополнений в учебные программы преподаваемых дисциплин (рабочие варианты) в части определения места и содержания рассмотрения вопросов прямо или косвенно касающихся организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, его полисубъектности, необходимости формирования толерантного отношения к «инаковости», социальных задач инклюзивного образования, подбор или разработку методических и/или дидактических материалов для преподаваемых учебных предметов, а также формулирование планируемых образовательных результатов в виде компетенций.

Результатом такой работы стало переосмысление роли педагога в инклюзивном образовательном пространстве и обеспечение условий соответствия его подготовки реалиям предстоящей профессиональной деятельности. Овладение будущими педагогами содержанием дисциплин учебного плана осуществлялось с учётом внесённых дополнений. При этом предполагалась разработка методического обеспечения в виде заданий, задач и упражнений проблемного характера, отражающих вопросы социальных и профессиональных ценностей, общения и взаимодействия различных обучающихся в общем образовательном пространстве, работы с родителями как важными субъектами образования, другими участниками, и их апробация в образовательном процессе подготовки будущих педагогов. Приведены примеры фрагментов такой работы при изучении иностранного языка (см. приложение Г).

Диагностика и оценка уровня сформированных компетенций осуществлялась посредством анкетирования, а также анализа решения специально разработанных педагогических ситуаций. Основными образовательными результатами являлись академические и социально-личностные компетенции будущих педагогов, составляющие содержание компонентов инклюзивной готовности.

Следующий этап внедрения дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов объединял когнитивный и практический этапы реализации МККТ и предполагал изучение учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» [140; 146; 147]. Методическая модель преподавания дисциплины строилась на основе компетентностного подхода, что предполагало создание организационных, содержательных, методических условий применения знаний в решении практических профессиональных задач. В формате учебного времени использовались разнообразные практические методы работы будущих педагогов: моделирование и решение педагогических контекстных ситуаций и задач; участие в деловых и ролевых игры; разработка и разыгрывание сценариев социального интерактивного театра; посещение учреждений дошкольного и общего среднего образования (группы и классы интегрированного обучения и воспитания) с последующим анализом методов и приёмов работы учителя в условиях образовательной интеграции, составление планов проведения родительских собраний на темы «Разные дети — разные люди...», «Стереотипы и дискриминация в обществе и образовании», «Совместное обучение: сущность и преимущества», «Дружба детей: что могут родители...», «Инклюзивная экскурсия: узнаем город (школу) вместе», «Инклюзивное образование: таланты каждого ребёнка», «Инклюзивное образование: я разговариваю с ребёнком».

Особое место в рамках изучения дисциплины «Основы инклюзивного образования» было отведено решению разнообразных компетентностно-контекстных проблемных задач и ситуаций, предполагавших интеграцию теоретических знаний различных учебных дисциплин, а также привлечение социального и профессионального опыта.

На этом этапе реализации дидактической модели важную роль играет включение учебного материала, связанного с методическими проблемами педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, в содержание специальных (методических) учебных дисциплин (специальность «Начальное образование»: «Методика преподавания белорусского языка и литературного чтения», «Методика преподавания русского языка и литературного чтения», «Методика преподавания математики и практикум по решению задач», «Методика преподавания предмета “Человек и мир”»); специальность «Дошкольное образование»: «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой», «Теория и методика формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста», «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста» и др.).

Важное место отводится выполнению заданий во время педагогической практики студентов. Характер и содержание заданий учитывали полисубъектность инклюзивного образовательного пространства и предполагали формирование первого практического опыта решения профессионально-педагогических задач, продиктованных условиями совместного обучения разных детей. Поскольку в Республике Беларусь практики инклюзивного образования нормативно не определены, приобретение такого практического опыта было возможным в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, на базе которых функционируют классы интегрированного обучения и воспитания. Даны примеры заданий (приложении Е).

Основными образовательными результатами этого этапа являлись профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание компонентов инклюзивной готовности будущих педагогов. В качестве диагностического инструментария использовалось вариативное анкетирование с использованием материала методики диагностики ИГП [125].

Таким образом, дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов была органично «встроена» в образовательный процесс, не нарушая баланса содержательных и организационных компонентов педагогического образования и не подменяя его сущности подготовкой

к коррекционно-педагогической деятельности. Содержательный и процессуально-технологический блоки модели опирались на закономерности формирования ИГП как системы и социального аттитюда при учёте закономерностей образовательного процесса.

Важной характеристикой разработанной дидактической модели был её ненасильственный характер, опирающийся на принцип «мягкой силы», что само по себе было образцом толерантного отношения. При этом компетентностная составляющая как результат реализации дидактической модели была определяющей и в содержательном, и в методическом отношениях.

2.2 Динамика уровня инклюзивной готовности будущих педагогов в процессе обучения в учреждении высшего образования

Результативность использования дидактической модели и педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов изучалась посредством проведения нескольких серий контрольного этапа экспериментального исследования. Контрольные измерения в экспериментальных группах (ЭГНО и ЭГДО) проводились в 2013 и в 2014 годах. В целях получения сопоставимых результатов использовалась та же методика, что и на констатирующем этапе исследования. Однако при проведении каждой серии опроса в бланке методики последовательность вопросов изменялась, все вопросы были распределены по двум бланкам, а сам опрос в каждой серии проводился в два этапа с перерывом в одну неделю. Серийность реперных точек контрольного среза позволила говорить о мониторинге динамики уровня инклюзивной готовности будущих педагогов и влиянии этапов реализации дидактической модели и МККТ на характер изменения каждого структурного компонента.

Цель проведения серии контрольного этапа:

- 1) определение динамики уровня инклюзивной готовности будущих педагогов в экспериментальных и контрольных группах, что давало возможность оценить результативность разработанных дидактической модели и МККТ;

2) выявление динамики уровня инклюзивной готовности будущих педагогов в группах студентов разных специальностей (ЭГНО и ЭГДО) и сравнение их между собой, что определяло воспроизводимость МККТ в вариативных образовательных условиях;

3) определение динамики корреляционных отношений между шкалами в контрольной и экспериментальной группах, что раскрывало внутренние процессы и закономерности формирования инклюзивной готовности будущих педагогов под влиянием предложенных педагогических условий.

В целях выявления наличия/отсутствия статистически значимых различий результатов формирующего этапа экспериментального исследования в контрольной и экспериментальной группах был использован трёхфакторный дисперсионный анализ (ДА: три независимые переменные — группа (ЭГ и КГ), время (2012 и 2014) и специальность (НО и ДО)). Сравнение проводилось по каждой шкале методики, т. е. сравнивались данные показателей ИГП и её структурных компонентов, полученные в 2012 и 2014 годах.

Результаты проверки на нормальность/однородность дисперсий показали, что не все переменные во всех ячейках дисперсионного комплекса распределены нормально. Используя дисперсионный анализ, мы опирались на позиции Н. R. Lindman [172, с. 33], G. E. P. Vox & S. L. Anderson [160; 161; 162], в соответствии с которыми F-критерий считается очень устойчивым к отклонению от нормальности и если «число наблюдений в ячейке достаточно большое, то отклонение от нормальности не имеет особого значения в силу центральной предельной теоремы, в соответствии с которой, распределение среднего значения при большом объеме выборки близко к нормальному, независимо от начального распределения».

Гипотеза H_0 : динамика показателей уровня ИГП по всем шкалам контрольной и экспериментальной групп не имеет статистически значимых различий.

Гипотеза H_1 : динамика показателей уровня ИГП по всем шкалам контрольной и экспериментальной групп имеет статистически значимые различия.

Формат исследования предполагает проведение анализа дифференцированно по каждому структурному компоненту (шкале).

Когнитивный компонент ИГП

Апостериорный критерий Тьюки (таблица Ж.1) показал, что до проведения формирующего этапа экспериментального исследования ЭГ и КГ были эквивалентны по показателям всех компонентов ИГП, в том числе по показателю $g(K)$, как для ДО (p составляло 0,9996), так и для НО (p равно 0,7621).

Отсутствие взаимодействия второго порядка ($F(1,472)$ равно 0,20; p — 0,65) (таблица Ж.2) говорит о том, что условия экспериментального исследования оказали влияние на формирование когнитивного компонента групп специальностей НО и ДО (рисунок 2.3) и показатели значимо выросли в КГНО (p равно

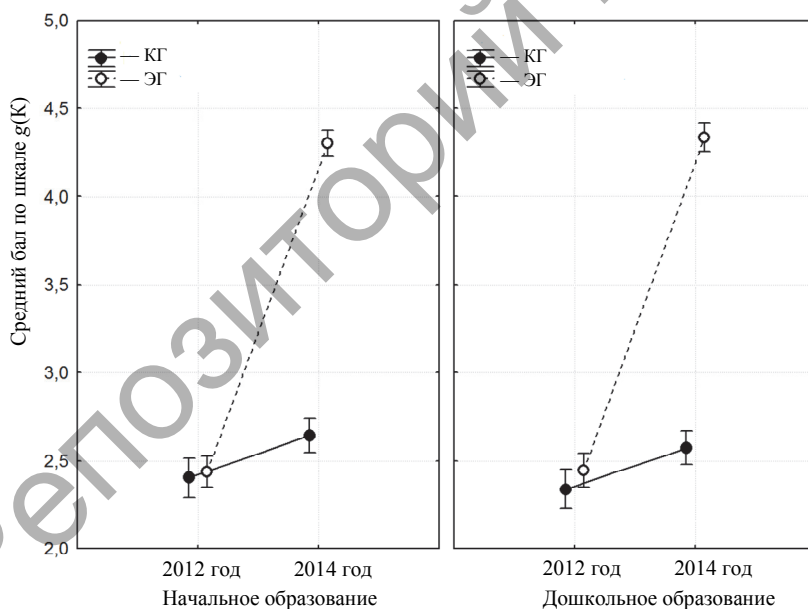


Рисунок 2.3 — Динамика средних значений показателя когнитивного компонента ИГП для контрольной и экспериментальной групп специальностей НО и ДО по итогам формирующего этапа экспериментального исследования

0,00003) и в КГДО ($p = 0,00003$). Однако в экспериментальных группах увеличение оказалось значительно большим, что проявилось в существенных различиях КГ и ЭГ по показателю $g(K)$ (p равно 0,00003 для ДО и НО). Следует также отметить: несмотря на то, что в КГ уровень когнитивного компонента поднялся (p составило 0,00008), он всё же характеризуется как репродуктивный (2,61), тогда как в ЭГ этот показатель приблизился к профессиональному уровню (4,32).

Значимое взаимодействие между переменными «группа» и «год измерения» ($F(1,472)$ равно 2610,95); $p < 0,000001$) показывает, что внедрение дидактической модели привело к существенному повышению уровня переменной $g(K)$ в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (рисунок 2.4, таблицы Ж.1—Ж.5).

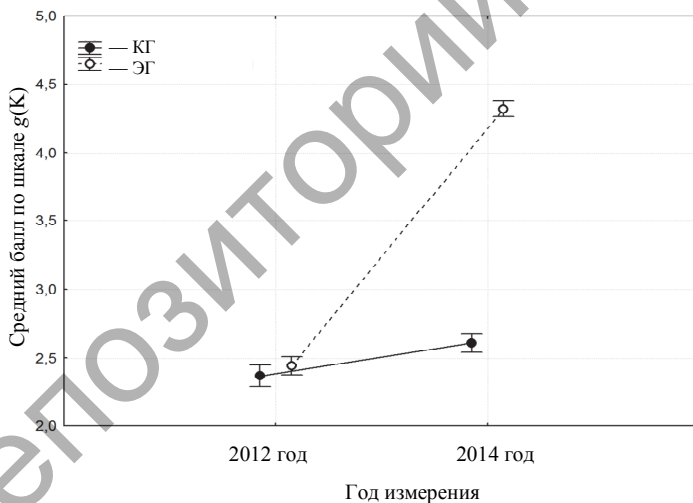


Рисунок 2.4 — Средние значения показателя $g(K)$ для контрольной и экспериментальной групп до и после экспериментального исследования

Эмоциональный компонент ИГП

Отсутствие взаимодействия второго порядка ($F(1,472)$ равно 0,008; p составляет 0,93) (таблица Ж.6) также свидетельствует о положительном влиянии условий экспериментального исследования на формирование эмоционального компонента групп специальностей НО и ДО (рисунок 2.5) и показатели значимо выросли в КГНО и в КГДО. Следует отметить в экспериментальных группах рост показателя $g(\text{Э})$ оказался значительно большим, что проявилось в существенных различиях КГ и ЭГ по показателю $g(\text{Э})$ (p равно 0,00003 для ДО и p равно 0,00003 для НО).

До проведения экспериментального исследования показатели эмоционального компонента КГ и ЭГ были одинаковыми (p составляло 0,818969), а после формирующего этапа стали значительно различаться (p равно 0,000008). Существенными являются и показатели средних (КГ — 0,05, а ЭГ — 1,16).

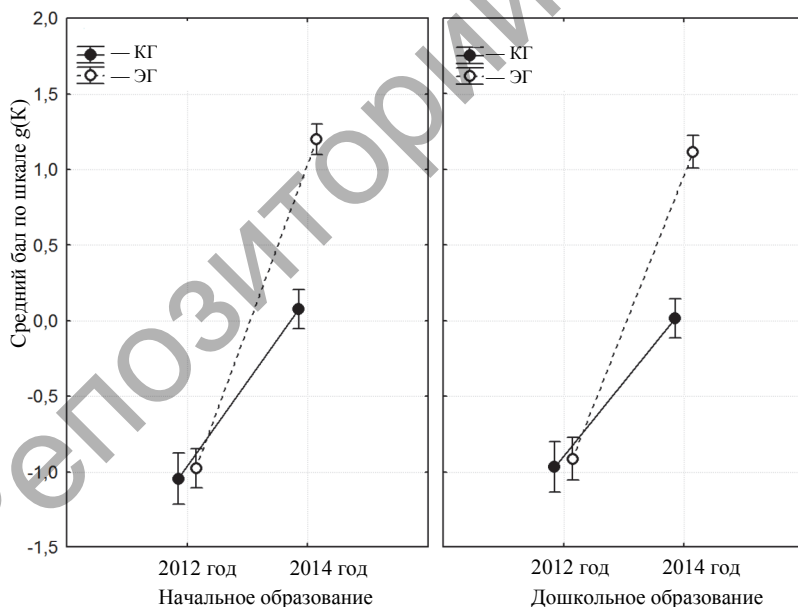


Рисунок 2.5 — Динамика средних значений показателя эмоционального компонента ИГП для контрольной и экспериментальной групп специальностей НО и ДО по итогам формирующего этапа экспериментального исследования

Значимое взаимодействие между переменными «группа» и «год измерения» ($F(1,472)$ равно 799,13); $p < 0,000001$) показывает, что внедрение дидактической модели привело к существенному повышению уровня переменной $g(\text{Э})$ в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (рисунок 2.6, таблицы Ж.6—Ж.10).

Конативный компонент ИГП

Аналогичная ситуация наблюдается в динамике показателей конативного ($g(\text{КН})$), рефлексивного ($g(\text{Э})$), коммуникативного ($g(\text{КМ})$) компонентов, а также в динамике общих показателей ИГП, т. е., являясь идентичными по показателям выделенных шкал до проведения экспериментального исследования, ЭГ и КГ изменяют свои характеристики (в обеих группах показатели увеличиваются) (рисунки 2.7—2.14, таблицы Ж.11—Ж.30). Однако динамика роста показателей ЭГ значительно превышает рост показателей КГ.

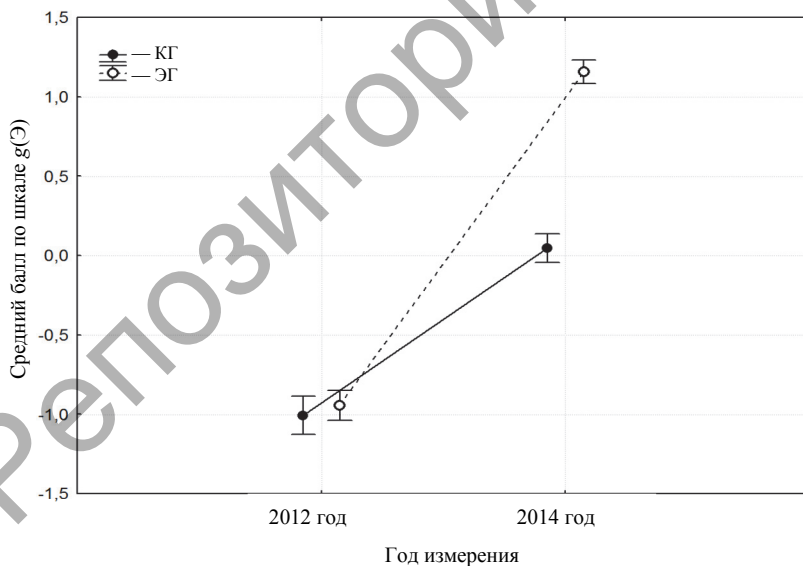


Рисунок 2.6 — Средние значения показателя $g(\text{Э})$ для контрольной и экспериментальной групп до и после экспериментального исследования

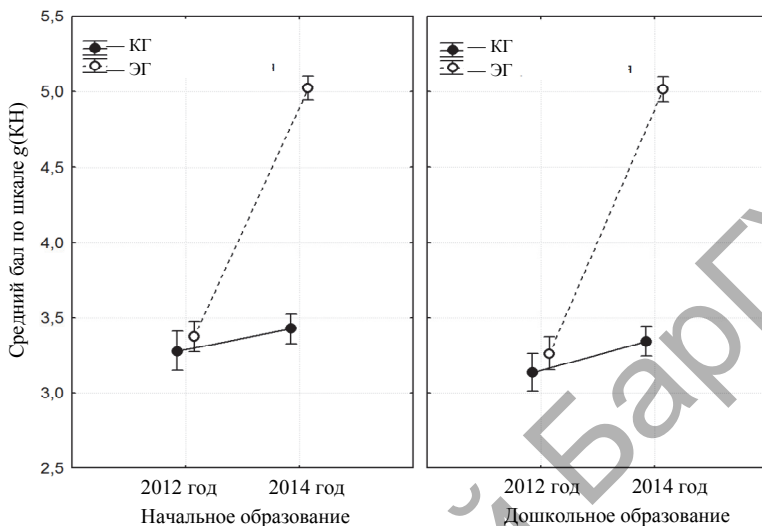


Рисунок 2.7 — Динамика средних значений показателя конативного компонента ИГП для контрольной и экспериментальной групп специальностей НО и ДО по итогам формирующего этапа экспериментального исследования

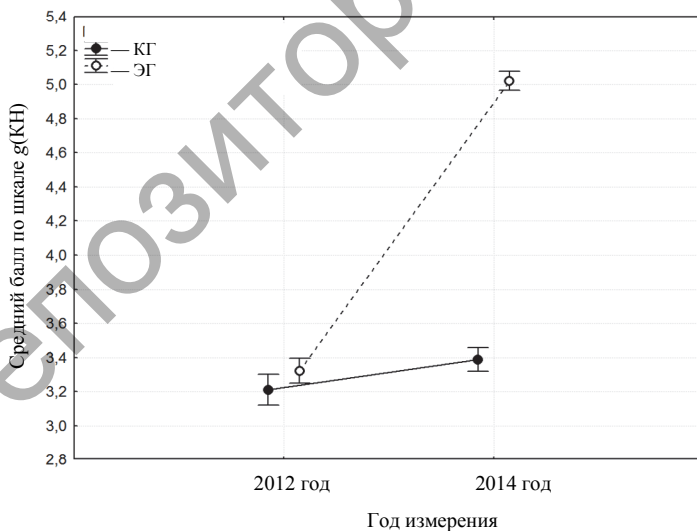


Рисунок 2.8 — Средние значения показателя g(KH) для контрольной и экспериментальной групп до и после экспериментального исследования

Рефлексивный компонент ИГП

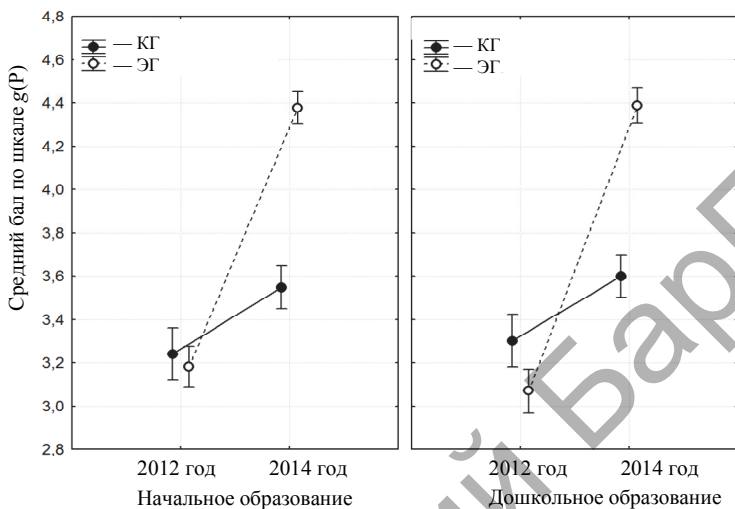


Рисунок 2.9 — Динамика средних значений показателя рефлексивного компонента ИГП для контрольной и экспериментальной групп специальностей НО и ДО по итогам формирующего этапа экспериментального исследования

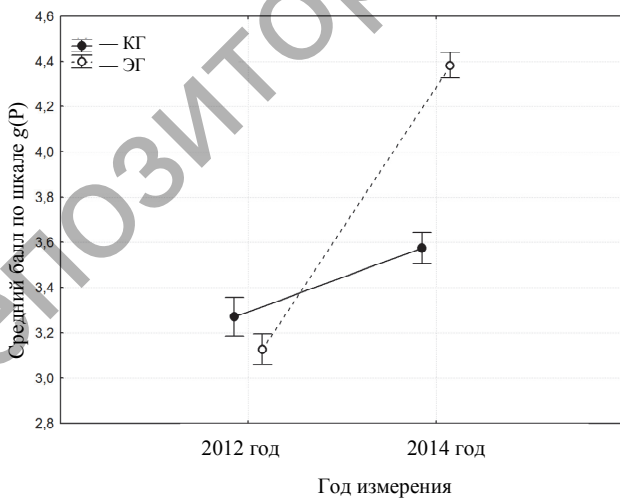


Рисунок 2.10 — Средние значения показателя g(P) для контрольной и экспериментальной групп до и после экспериментального исследования

Коммуникативный компонент ИГП

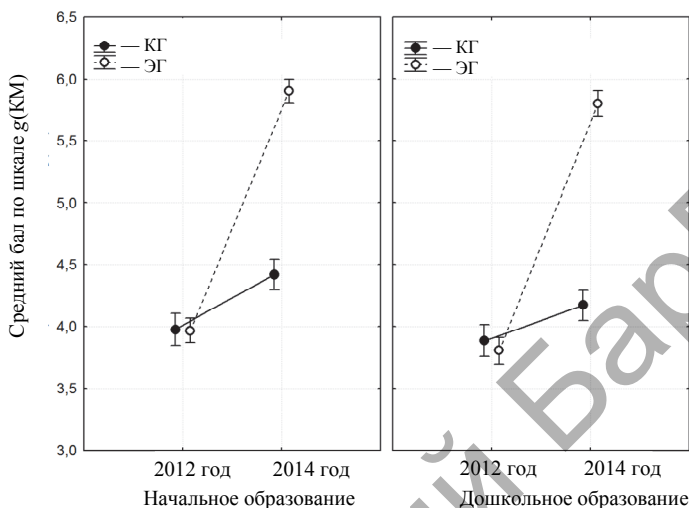


Рисунок 2.11 — Динамика средних значений показателя коммуникативного компонента ИГП для контрольной и экспериментальной групп специальностей НО и ДО по итогам формирующего этапа экспериментального исследования

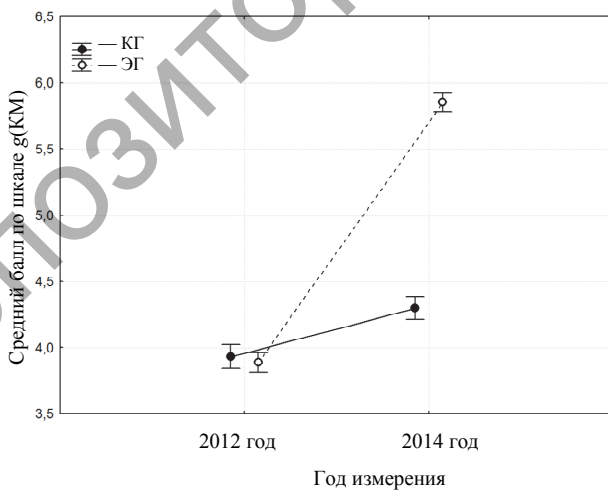


Рисунок 2.12 — Средние значения показателя g(KM) для контрольной и экспериментальной групп до и после экспериментального исследования

Общий показатель ИГП

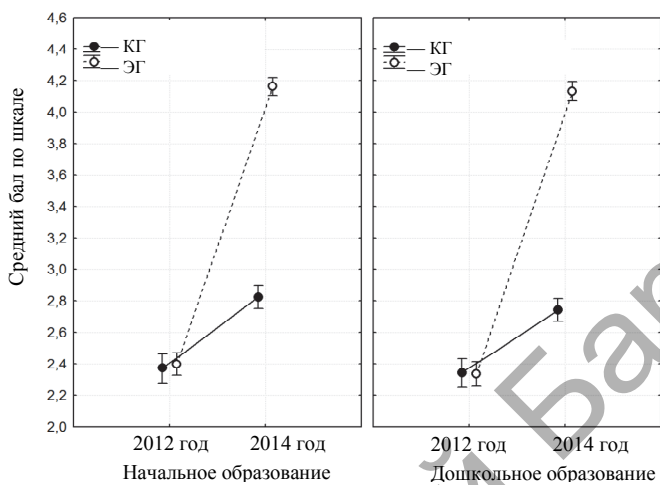


Рисунок 2.13 — Динамика средних значений общего показателя ИГП для контрольной и экспериментальной групп специальностей НО и ДО по итогам формирующего этапа экспериментального исследования

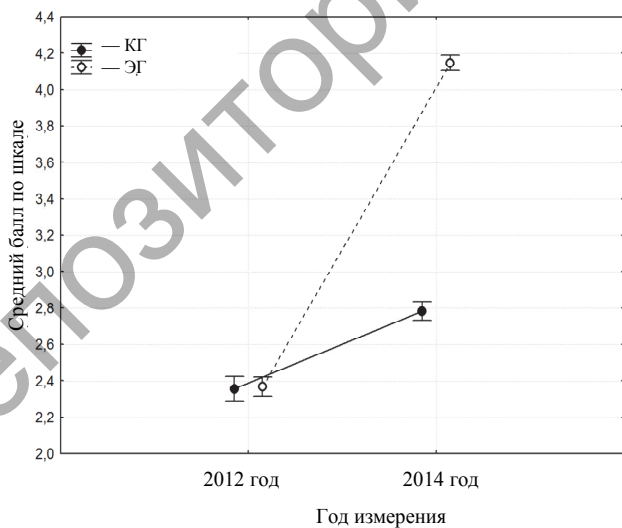


Рисунок 2.14 — Средние значения общего показателя g(ИГП) для контрольной и экспериментальной групп до и после экспериментального исследования

Важным свидетельством результативности разработанных педагогических условий, дидактической модели и МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов являются данные об уровне сформированности ИГП и каждого её структурного компонента в ЭГ и КГ (таблица 2.17) на контрольном этапе экспериментального исследования, а также определение статистически значимых различий (таблица 2.18).

Анализ полученных данных свидетельствует, что для ЭГ характерны качественные изменения уровня сформированности как ИГП в целом, так и каждого её структурного компонента. Наиболее чувствительными к предложенным педагогическим условиям формирования ИГП оказались эмоциональный, рефлексивный, коммуникативный и когнитивный компоненты. Педагогические условия образовательного пространства КГ способны к формированию инклюзивной готовности будущих педагогов в целом и практически всех её структурных компонентов только на репродуктивном уровне. Исключение относится к эмоциональному компоненту ИГП (в 18,72% случаев эмоциональный компонент характеризуется как сформированный на профессиональном уровне).

Использование методов математической статистики («хи-квадрат») подтвердило наличие статистически значимых различий между уровнями сформированности ИГП в целом и каждого структурного компонента в экспериментальной и контрольной группах (см. таблицу 2.8).

Полученные данные свидетельствуют о результативности разработанной и внедренной дидактической модели и педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Очевидно, что система педагогических условий формирования ИГП оказала существенное влияние на повышение показателей ИГП в целом и каждого структурного компонента. Показатели ИГП экспериментальной и контрольной групп обеих специальностей в начале формирующего этапа исследования были идентичны и в различных условиях образовательного процесса изменялись. Однако для ЭГ характерно более значимое увеличение показателей всех компонентов и ИГП в целом. После завершения формирующего этапа экспериментального исследования показатели ИГП ЭГ и КГ имеют статистически значимые различия.

Т а б л и ц а 2.7 — Уровни ИПП и структурных компонентов в ЭГ (контрольный этап)

Компоненты ИПП	Уровни сформированности					
	Элементарный		Репродуктивный		Профессиональный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
К	—	—	99,47	56,75	0,53	43,25
Э	—	—	81,28	27,68	18,72	72,32
КН	—	—	99,47	87,89	0,53	12,11
Р	—	—	93,58	44,98	6,42	55,02
КМ	—	—	100,00	50,17	0,00	49,83
ИПП	—	—	100,00	78,20	0,00	21,80

Т а б л и ц а 2.8 — Уровни сформированности ИПП и её структурных компонентов в ЭГ и КГ по итогам формирующего этапа экспериментального исследования

Уровни ИПП	КГ		ЭГ		«Хи-квadrat», эмпирическое значение	df, степени свободы	p, уровень статистического значения
	%	n	%	n			
	g(К)		g(Э)				
Репродуктивный	99,47	186	56,75	164	46,98305	1	,00000
Профессиональный	0,53	1	43,25	125			
Репродуктивный	81,28	152	27,68	80	130,5650	1	0,0000
Профессиональный	18,72	35	72,32	209			

Окончание табл. 2.8

Уровни ИГП	КГ		ЭГ		«Хи-квadrat», эмпирическое значение	df, степени свободы	P, уровень статистической значимости
	%	n	%	n			
	g(KH)						
Репродуктивный	99,47	186	87,89	254	21,76235	1	,00000
Профессиональный	0,53	1	12,11	35			
	g(P)						
Репродуктивный	93,58	175	44,98	130	116,5001	1	0,0000
Профессиональный	6,42	12	55,02	159			
	g(KM)						
Репродуктивный	100,00	187	50,17	145	133,5904	1	0,0000
Профессиональный	0,00	0	49,83	144			
	g(ИГП)						
Репродуктивный	100,00	187	78,20	226	46,98305	1	,00000
Профессиональный	0,00	0	21,80	63			

Таким образом, в результате экспериментального исследования гипотеза о сходстве (H_0) не подтвердилась, правильной оказалась гипотеза о различиях (H_1).

В целях определения динамики уровня инклюзивной готовности будущих педагогов групп ЭГНО и ЭГДО использовался двухфакторный (две специальности (НО и ДО) и три измерения (2012, 2013, 2014)) дисперсионный анализ по каждой шкале методики. Сравнительный анализ полученных данных экспериментальных групп различных специальностей позволяет установить результативность использования дидактической модели и педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в различных условиях, т. е. при реализации различного содержания образования в рамках педагогического профиля специальностей. Важным отличием реализации дидактической модели являлось место изучения дисциплины «Основы инклюзивного образования» во временном интервале экспериментального исследования. Так, в ЭГНО изучение этой дисциплины происходило на один семестр ранее, чем в ЭГДО.

Гипотеза H_0 : динамика показателей уровня ИГП по всем шкалам ЭГНО и ЭГДО не имеет статистически значимых различий.

Гипотеза H_1 : динамика показателей уровня ИГП по всем шкалам ЭГНО и ЭГДО имеет статистически значимые различия.

Анализируя динамику показателей когнитивного компонента, следует отметить, что апостериорный критерий Тьюки показывает, что группы не различались ни в какой год измерения (p равно 0,9999; 0,9908 и 0,9893 соответственно). В ЭГНО показатели существенно выросли в период с 2012-го по 2013 год (равно 0,00002) и в период с 2013-го по 2014 год (p составило 0,00002) (рисунок 2.15, таблицы И.1—И.3).

Наибольшая динамика показателя $g(K)$ в обеих группах наблюдается на втором году внедрения дидактической модели, что может объясняться позитивной межпредметной содержательной интерференцией предметных областей изучаемых учебных дисциплин, создающих условия формирования готовности, т. е. усиление социальной установки.

Идентичная динамика показателей оказалась характерной для рефлексивного компонента ИГП ($g(P)$) (рисунок 2.16, таблицы И.4—И.6).

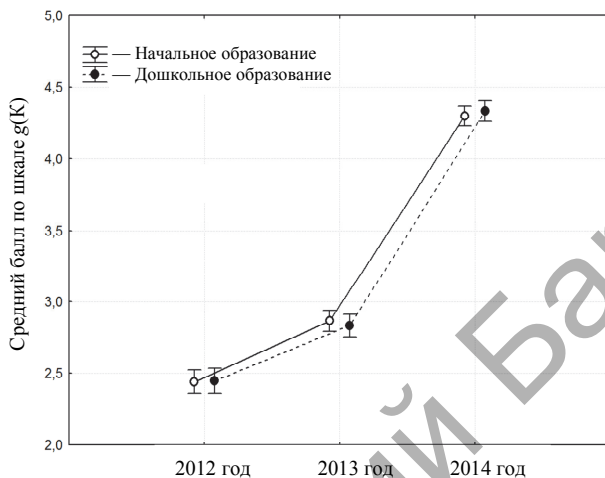


Рисунок 2.15 — Динамика показателей когнитивного компонента ИГП в ЭГНО и ЭГДО

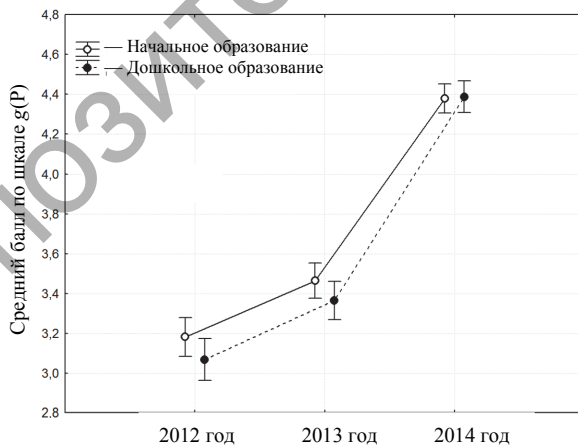


Рисунок 2.16 — Динамика показателей рефлексивного компонента ИГП в ЭГНО и ЭГДО

Репозиторий БарГУ

Для показателей $g(\text{Э})$, $g(\text{КН})$, $g(\text{КМ})$, а также общих показателей $g(\text{ИГП})$ характерно статистически значимое взаимодействие, которое означает наличие вариантов в процессе формирования этих компонентов ИГП на разных этапах образовательного процесса (рисунки 2.17—2.20, таблицы И.7—И.15).

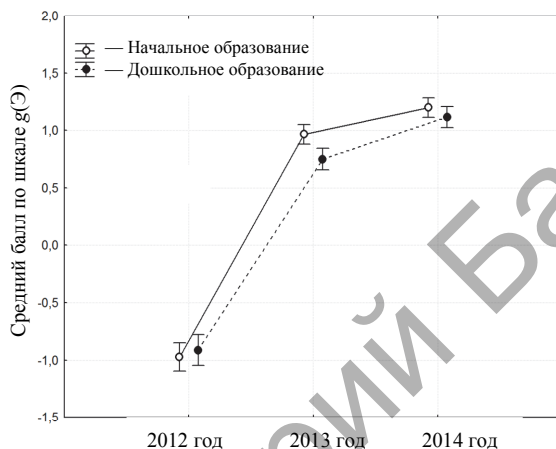


Рисунок 2.17 — Динамика показателей эмоционального компонента ИГП в ЭГНО и ЭГДО

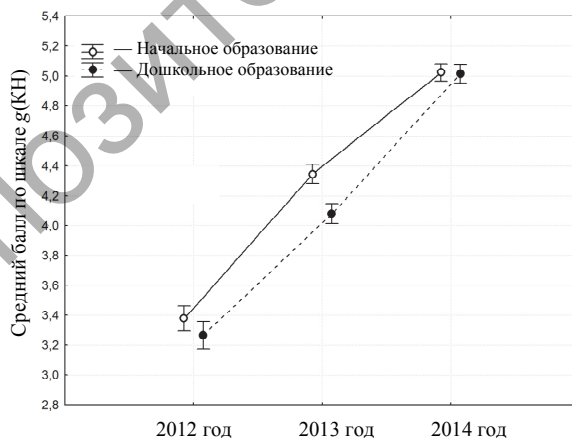


Рисунок 2.18 — Динамика показателей конативного компонента ИГП в ЭГНО и ЭГДО

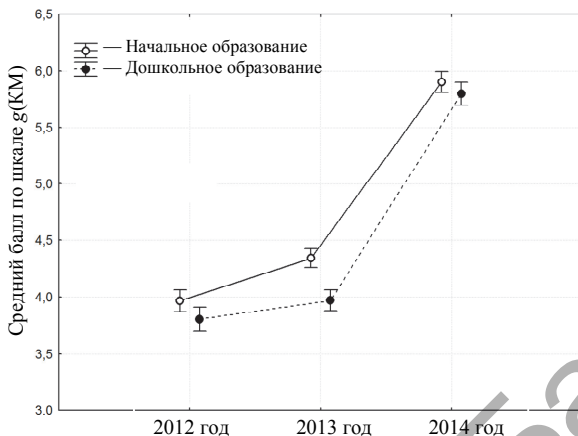


Рисунок 2.19 — Динамика показателей коммуникативного компонента ИГП в ЭГНО и ЭГДО



Рисунок 2.20 — Динамика общих показателей ИГП в ЭГНО и ЭГДО

Апостериорный критерий Тьюки (таблицы И.8; И.11; И.14; И.16) и графики средних значений (таблицы И.16—И.18) показывают, что обе экспериментальные группы (ЭГНО и ЭГДО)

являлись идентичными по показателям $g(\text{Э})$, $g(\text{КН})$, $g(\text{КМ})$, а также общим показателям $g(\text{ИГП})$ в начале эксперимента. В 2013 году в ЭГДО уровень показателей названных компонентов оказался ниже, чем в ЭГНО, несмотря существенно увеличение показателей $g(\text{Э})$, $g(\text{КН})$, $g(\text{КМ})$, а также общих показателей $g(\text{ИГП})$. К 2014 году в обеих группах ещё выросли показатели $g(\text{Э})$, $g(\text{КН})$, $g(\text{КМ})$, а также общие показатели $g(\text{ИГП})$ и в итоге стали одинаковы. Это позволяет заключить, что, несмотря на некоторое отставание на первых этапах реализации дидактической модели формирования ИГП ЭГДО, к окончанию экспериментального исследования обе группы показали одинаково успешные результаты и вновь могут характеризоваться как идентичные.

Как показывают результаты проведённого анализа данных, полученных в экспериментальном исследовании, подтверждается гипотеза о сходстве групп ЭГНО и ЭГНО, а гипотеза о различиях отвергается. Это позволяет говорить о технологичности разработанной дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, реализуемой посредством МККТ.

Анализ динамики корреляционных отношений между компонентами ИГП показал, что до проведения экспериментального исследования паттерн связей в КГ и ЭГ, а также в КГ при повторном измерении (контрольный срез 2014) был идентичен как по их силе, так и по характеру (таблица 2.9).

Существенные изменения силы связей между компонентами ИГП произошли в ЭГ после экспериментального исследования (таблица 2.10). Очевидно, что связи остались значимыми, но их сила значительно уменьшилась.

Т а б л и ц а 2.9 — Корреляционные отношения структурных компонентов ИГП в контрольной группе

Компоненты ИГП	$g(\text{Э})$	$g(\text{КН})$	$g(\text{P})$	$g(\text{КМ})$
<i>2012 год</i>				
$g(\text{К})$	0,34	0,60	0,51	0,40
$g(\text{Э})$	—	0,39	0,40	0,03

Окончание табл. 2.9

Компоненты ИГП	$g(\text{Э})$	$g(\text{КН})$	$g(\text{Р})$	$g(\text{КМ})$
$g(\text{КН})$	—	—	0,59	0,66
$g(\text{Р})$	—	—	—	0,40
<i>2014 год</i>				
$g(\text{К})$	0,33	0,52	0,51	0,38
$g(\text{Э})$	—	0,39	0,37	0,05
$g(\text{КН})$	—	—	0,52	0,58
$g(\text{Р})$	—	—	—	0,40

Т а б л и ц а 2.10 — Корреляционные отношения структурных компонентов ИГП в экспериментальной группе

Компоненты ИГП	$g(\text{Э})$	$g(\text{КН})$	$g(\text{Р})$	$g(\text{КМ})$
<i>2012 год</i>				
$g(\text{К})$	0,44	0,62	0,48	0,32
$g(\text{Э})$	—	0,33	0,36	-0,03
$g(\text{КН})$	—	—	0,43	0,49
$g(\text{Р})$	—	—	—	0,22
<i>2014 год</i>				
$g(\text{К})$	0,17	0,18	0,15	0,24
$g(\text{Э})$	—	0,26	0,11	0,09
$g(\text{КН})$	—	—	0,19	0,18
$g(\text{Р})$	—	—	—	0,54

Изменение силы корреляционных отношений между компонентами ИГП в экспериментальной группе после экспериментального исследования может быть объяснено формально математически: повышение значений показателей, повлекшее увеличение однородности группы по исследуемым признакам, уменьшает разброс значений по каждой шкале. Расчёт коэффициента вариации позволяет определить, насколько велика разбросанность значений относительно самих значений (таблица 2.11).

Т а б л и ц а 2.11 — Разброс значений показателей в ЭГ

ЭГ	n	Значение			Стандартное отклонение	Коэффициент вариации (%)
		Среднее	Минимальное	Максимальное		
<i>2012 год</i>						
g(K)	289	2,44	1,20	4,00	0,52	21
g(Э)	289	-0,95	-2,70	1,30	0,78	82
g(KH)	289	3,33	1,30	4,80	0,54	16
g(P)	289	3,13	1,80	5,20	0,62	20
g(KM)	289	3,89	1,90	5,60	0,62	16
<i>2014 год</i>						
g(K)	289	4,32	2,30	5,80	0,42	10
g(Э)	289	1,16	-0,30	2,70	0,54	46
g(KH)	289	5,02	2,90	6,10	0,36	7
g(P)	289	4,38	2,20	6,10	0,46	11
g(KM)	289	5,86	4,10	7,70	0,59	10

Очевидно, что значения коэффициента вариации уменьшились практически по каждой шкале вдвое.

Содержательная интерпретация имеющего место ослабления связей между компонентами ИГП после экспериментального исследования основывается на рассмотрении ИГП как системного феномена, имеющего умеренные и сильные связи между элементами. Любая система, в том числе и ИГП, характеризуется развитием и наличием разных по силе связей с внешней средой, другими системами. Сильные связи между элементами внутри системы могут препятствовать её взаимодействию и органичному включению в качестве компонента в систему более высокого уровня (в формате настоящего исследования ИГП рассматривается как структурный компонент

профессионально-педагогической готовности). Кроме этого, законы развития системы предполагают стремление её элементов к автономии, проявлением которой является ослабление связей с другими элементами. Представляется, что условия экспериментального исследования привели к такому уровню развития отдельных структурных компонентов ИГП, когда умеренные и сильные связи становятся препятствием в развитии системы и требуют пересмотра условий существования феномена как самостоятельной системы, а также структуры и содержательного наполнения.

Таким образом, можно утверждать, что условия экспериментального исследования, обусловленные внедрением разработанной педагогической системы, повлияли на характер и силу системных связей компонентов ИГП, и повлекли за собой качественные изменения самой системы. Всё это является прямым подтверждением результативности разработанной и внедренной в образовательный процесс дидактической модели и педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, с одной стороны, с другой — началом следующих научных исследований ИГП.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В контексте концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования на основе компетентного подхода определена результативность комплекса педагогических условий, дидактической модели и МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях учреждения высшего образования, а также эффективность использования методического обеспечения этого процесса. Подтверждена технологичность дидактической модели, возможность её переноса и использования в подготовке будущих педагогов различных специальностей. Проведённое экспериментальное исследование доказывает эффективность и целесообразность использования компетентного подхода в определении содержания, форм и методов, используемых в образовательном процессе для формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

Системный характер феномена инклюзивной готовности педагога определяет содержание и силу связей между составляющими его элементами (когнитивным, эмоциональным, конативным, коммуникативным и рефлексивным компонентами). Эти связи характеризуются как умеренные и сильные. Ведущим связующим компонентом выступает когнитивный. Установлено, что условия экспериментального исследования, предопределяемые внедрением дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, по отношению к ИГП являются внешними системоразрушающими, что приводит к ослаблению связей между элементами системы. Связи остаются значимыми, но их сила уменьшается. Это может означать недостаточную способность системы поддерживать адаптивность. Ослабление системных связей структурных компонентов ИГП может быть соотнесено также с согласованным влиянием внешних воздействий, совпадающим с состоянием внутренних свойств, т. е. с резонансным возбуждением. Условия инклюзивного образования на современном этапе развития систем образования и России, и Беларуси характеризуются как неустойчивые, а следовательно, способные вызывать непредсказуемое поведение системы. Очевидно, что сила системоразрушающих факторов, спровоцированных внедрением дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, превышает силу системообразующих факторов, приводит к выходу системы на новый уровень развития и необходимости «пересмотра» числа компонентов и связей между ними. С точки зрения решения исследовательских задач настоящей работы это означает возможность образования более сильных связей между

инклюзивной готовностью педагога (как подструктурой общей системы профессионально-педагогической готовности) и другими её компонентами, гармонизацию этих отношений.

Доказана эффективность сформулированных и реализованных педагогических условий, блоков дидактической модели, МККТ в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов, а также разработанного авторского методического обеспечения этого процесса.

Выявлен характер динамических процессов связей структурных компонентов ИГП под влиянием условий экспериментального исследования. Установлено, что разработанные педагогические условия и дидактическая модель формирования ИГП оказывают выраженное позитивное влияние на формирование всех её компонентов. При этом наибольшие изменения уровня сформированности характерны для эмоционального, когнитивного, рефлексивного и коммуникативного компонентов инклюзивной готовности будущих педагогов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что широкое внедрение дидактической модели формирования инклюзивной готовности в условиях учреждения высшего образования будет способствовать решению важной социальной задачи — обеспечению доступности и качества основного (общего) образования для всех детей, консолидации социального сообщества посредством подготовки педагогов к работе с различными категориями детей в едином образовательном пространстве. Обеспечение процесса формирования ИГП

в условиях учреждения высшего образования является экономически эффективным, так как сокращает сроки подготовки кадров к реальным условиям профессиональной деятельности, а следовательно, снижает затраты государства.

Полученные экспериментальные данные открывают перспективы дальнейших исследований в области профессиональной подготовки педагогических кадров к условиям инклюзивного образования в аспекте поиска путей формирования их профессионального инклюзивного мышления и инклюзивной культуры.

РЕЗЮМЕ

В контексте концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования на основе компетентностного подхода определена результативность комплекса педагогических условий, дидактической модели и метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях учреждения высшего образования, а также эффективность использования методического обеспечения этого процесса. Подтверждена технологичность дидактической модели, возможность её переноса и использования в подготовке будущих педагогов различных специальностей.

Разработанные педагогические условия и дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов оказывают выраженное позитивное влияние на формирование всех её компонентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что широкое внедрение дидактической модели формирования инклюзивной готовности в условиях учреждения высшего образования будет способствовать решению важной социальной задачи — обеспечению доступности и качества основного (общего) образования для всех детей, консолидации социального сообщества посредством подготовки педагогов к работе с различными категориями детей в едином образовательном пространстве. Обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности педагога в условиях учреждения высшего образования является экономически эффективным, так как сокращает сроки подготовки кадров к реальным условиям профессиональной деятельности, а следовательно, снижает затраты государства.

РЭЗИЮМЭ

У кантэксте канцэпцыі фарміравання інклюзіўнай гатоўнасці будучых педагогаў ва ўмовах вышэйшай адукацыі на аснове кампетэнтнаснага падыходу выяўлена рэзультатыўнасць комплексу педагагічных умоў, дыдактычнай мадэлі і метапрадметнай кампетэнтнасна-кантэкстнай тэхналогіі фарміравання інклюзіўнай гатоўнасці будучых педагогаў ва ўмовах установы вышэйшай адукацыі, а таксама эфектыўнасць выкарыстання метадычнага забеспячэння гэтага працэсу. Атрымана пацвярджэнне тэхналагічнасці дыдактычнай мадэлі, магчымасці яе пераносу і выкарыстання ў падрыхтоўцы будучых педагогаў розных спецыяльнасцей.

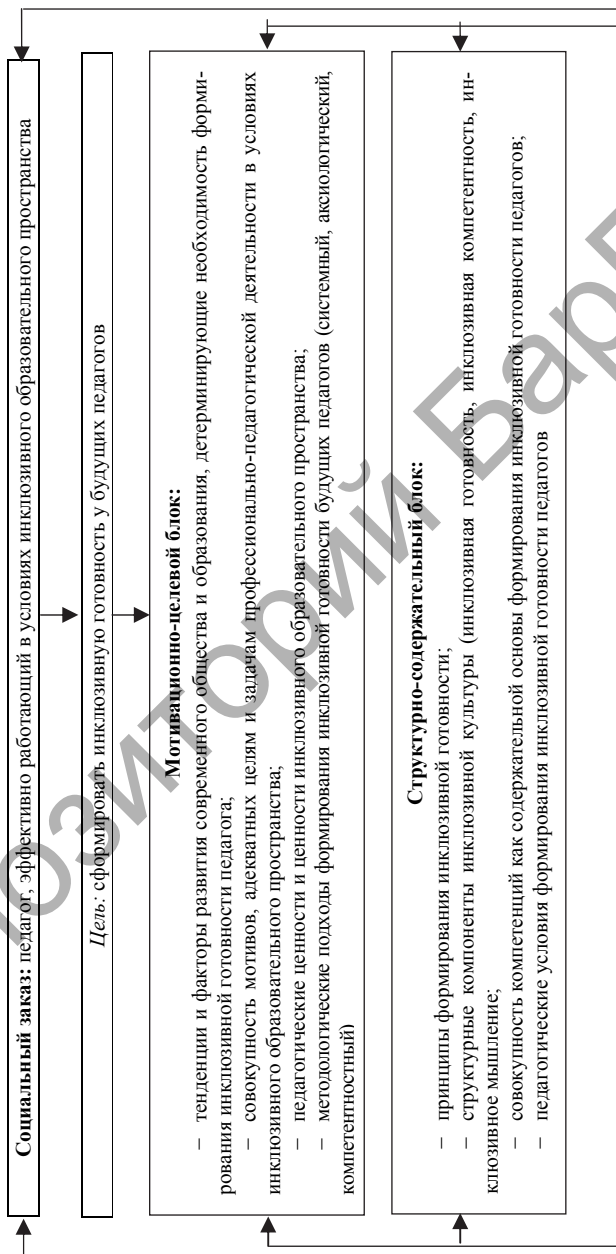
Распрацаваныя педагагічныя ўмовы і дыдактычная мадэль фарміравання інклюзіўнай гатоўнасці будучых педагогаў аказваюць выражаны пазітыўны ўплыў на фарміраванне ўсіх яе кампанентаў. Атрыманыя вынікі сведчаць аб тым, што шырокае ўкараненне дыдактычнай мадэлі фарміравання інклюзіўнай гатоўнасці ва ўмовах установы вышэйшай адукацыі будзе спрыяць рашэнню важнай сацыяльнай задачы — забеспячэнню даступнасці і якасці асноўнай (агульнай) адукацыі для ўсіх дзяцей, кансалідацыі сацыяльнай суполкі шляхам падрыхтоўкі педагогаў да працы з рознымі катэгорыямі дзяцей у адзінай адукацыйнай прасторы. Забеспячэнне працэсу фарміравання інклюзіўнай гатоўнасці педагога ва ўмовах установы вышэйшай адукацыі з'яўляецца эканамічна эфектыўным, таму што скарачае тэрміны падрыхтоўкі кадраў да рэальных умоў прафесійнай дзейнасці, а значыць, зніжае затраты дзяржавы.

SUMMARY

The results of the set of the pedagogical conditions, didactic model and meta-object competency-context technique of the formation of prospective teachers' readiness for inclusive education in universities, as well as the effectiveness of the methodical support of this process are defined on the basis of the competency approach in the context of the concept of the formation of prospective teachers' readiness for inclusive education. The efficacy, flexibility and suitability of the didactic model for different specialisations of prospective teachers are proved.

The developed pedagogical conditions and didactic model of the formation of prospective teachers' readiness for inclusive education have a significant positive influence on the formation of all its parts. The obtained results show that the introduction of the didactic model of the formation of readiness for inclusive education in universities will help find a solution to an important social issue of access and quality of school education for all children. In addition, teachers' readiness to work with different groups of children in the same educational space will allow consolidation of a social community. Teachers' readiness for inclusive education in universities is cost-effective since it reduces the timelines needed to train prospective teachers for work in a real professional environment and, thus, decreases governmental spend.

ПРИЛОЖЕНИЕ А
(справочное)



Технологический (процессуально-деятельностный) блок:

Этапы работы	профессионально-ценностная центрация на значимости инклюзивной готовности педагога; ин-формационное, диагностическое, учебно-методическое и технологическое обеспечение (формы, методы, приёмы, способы формирования инклюзивной культуры)
– превентивно-ориентационный (мотивационный)	
– когнитивный	синтезирование знаний на основе интеграции содержания учебных дисциплин
– практический	моделирование и решение педагогических ситуаций и задач; решение кейсов; тренинги; деловые игры; СИТ; участие в волонтёрском движении и инфокампаниях и т. д.
– диагностико-прогностический	оценка сформированности структурных компонентов; прогнозирование результатов будущей профессиональной деятельности

Контрольно-результативный блок:

- уровни сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов;
- критерии и показатели сформированности структурных компонентов инклюзивной готовности педагогов;
- диагностический контроль качественных изменений в структуре инклюзивной готовности будущих педагогов

ПРИЛОЖЕНИЕ Б
(справочное)

Т а б л и ц а Б.1 — Матрица реализации МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования

Этап	Формы организации образовательного процесса	Методы и приёмы работы	Компетенции
1. Диагностико-мотивационный	Учебные дисциплины: «Философия», «Социология», «Иностранный язык», «Экономическая теория», «Введение в педагогическую профессию»	<p>– Дискуссии, дебаты, подготовка презентаций; рассмотрение вопросов априорной ценности жизни каждого человека и необходимости создания условий в обществе и образовании для удовлетворения образовательных потребностей каждого и реализации гражданских прав и свобод (материалы Конвенции о правах лиц с инвалидностью, Саламанкской декларации);</p> <p>– анализ результатов социальных и экономических исследований, показывающих социальные «ниши» лиц с инвалидностью и их семей, а также возможности их профессиональной реализации и участия в социально-экономическом развитии страны (работа</p>	<p>Способность и готовность:</p> <p>– оценивать образовательную инклюзию с позиций создания гражданского общества, интеграции лиц с ОПФР/ОВЗ в социальном сообществе и возможностей профессионального педагогического развития;</p> <p>– реализовывать социализирующую и адаптационную функции образования; эмоционально принять каждого ребенка как полноправного гражданина социального сообщества и участника образовательного процесса;</p> <p>– совершать необходимые адвокативные действия по отношению к детям с ООП и членам их семей;</p>

		<p>с научно-исследовательской литературой, решение контекстных проблемных задач и ситуаций); дискуссионный просмотр документальных фильмов, видеороликов; обсуждение историй успеха «особых» людей; подбор язычных тестов, раскрывающих преимущества инклюзивного образования для различных категорий социального сообщества (детей, педагогов, родителей), и работа с ними</p>	<p>– проводить и/или быть участником информационных кампаний по позиционированию ценностей и идей инклюзивного образования в социальном и педагогическом сообществах; – реализовывать принципы инклюзивного образования в профессионально-педагогической деятельности</p>
<p>2. Когнитивно-аффективный</p>	<p>Учебные дисциплины: «Педагогика», «Психология», «Теория и практика специального образования» («Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития»), «Основы инклюзивного образования»</p>	<p>Лекции, дискуссии, обсуждение и поиск решения педагогических ситуаций, решение проблемных контекстных задач и ситуаций, практические занятия</p>	<p>Способность и готовность: – видеть особенности личности каждого ребёнка; – применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования основные педагогические технологии и методики обучения и воспитания</p>
<p>3. Ценностно-смысловой</p>	<p>Учебные дисциплины: «Основы инклюзивного образования», учебные дисциплины методического содержания (методики преподавания различных</p>	<p>Имитационные методы и приёмы практической работы, позволяющие моделировать реальные условия инклюзивного образовательного пространства, взаимодействия (социальный интерактив-</p>	<p>Способность и готовность: – принимать ценности инклюзивного образования и осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе;</p>

Продолжение табл. Б.1		ный	
Этап	Формы организации образовательного процесса	Методы и приёмы работы	Компетенции
4. Конативный (практический)	Педагогическая практика, научно-исследовательская работа студентов, волонтерское движение и другие формы внеучебной деятельности	– Выполнение практических заданий в реальных педагогических условиях (проведение занятий (уроков) с участием детей с ООП, адаптация методических указаний, дидактических средств, методов и приёмов объяснения, обобщения и закрепления учебного материала	– реализовывать социализующую и адаптационную функции образования; – проявлять толерантное отношение ко всем субъектам инклюзивного образования; использовать знания существенных характеристик инклюзивного образования в профессиональной деятельности; – к совместной согласованной деятельности в составе группы сопровождения ребенка с ООП в инклюзивном образовательном пространстве
			– определять качественные особенности образовательных потребностей каждого ребенка и адаптировать с их учетом условия образовательного пространства (физические, психологические, педагогические);

		<p>с учётом особых образовательных потребностей ребёнка);</p> <ul style="list-style-type: none"> – разработка внеклассных событий с участием всех детей, работа с родителями детей группы/класса по позиционированию идеи инклюзивного образования 	<ul style="list-style-type: none"> – использовать профессионально значимые умения, необходимые для реализации организационных, психолого-педагогических и методических условий, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования; – разрабатывать индивидуальные образовательные программы и проводить мониторинг результативности их реализации; – адаптировать и применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования педагогические стратегии, технологии и методики обучения и воспитания детей; – адаптировать и/или модернизировать образовательную среду, методические указания (инструкции), форму и содержание учебного материала в соответствии с образовательными потребностями каждого ребёнка; – организовывать эффективное социальное партнерство педагогов, родителей, специалистов
--	--	---	---

			в решении задач обучения, воспитания, сопровождения детей
<i>Окончание табл. Б.1</i>			
Этап	Формы организации образовательного процесса	Методы и приёмы работы	Компетенции
			в условиях инклюзивного образования; организовывать оптимальное взаимодействие и общение со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства; консультировать и обучать родителей, использовать в работе с родителями семейно-ориентированный подход с центрацией на личности ребенка

ПРИЛОЖЕНИЕ В
(справочное)

Т а б л и ц а В.1 — Примерная карта тренинга

Необходимое время	Сессии	Методы/упражнения	Материалы	Результаты/компетенции
20—30 минут	Ожидания	«Три вопроса»	Карточки (по три на каждого участника); ручки, маркеры; скотч; флип-чарт или доска	Понимание степени проникновения в тему, ожиданий и позиций участников
20—30 минут	Правила группы	«Правила группы»	Карточки формата А5; 2 листа бумаги формата А1; маркеры	Владение методом сбора и анализа информации; умение работать в команде и принимать согласованные решения; понимание необходимости «жизни по правилам»
30 минут	Ограничения в нашей жизни: какие они?	«Принятие решения»	Карточки ведущего с утверждениями; таблички со словами «да», «нет»	Расширение представления о понятии «ограничение» и его влияние на качество жизни; развитие навыков коммуникации; понимание что ограничения как несовершенство среды (социальной, образовательной), которая не может учесть все особенности индивидуальности
20 минут	Стереотипы и дискриминация: как противостоять и бороться	«Ремень моих сапог»	—	Осмысление собственного опыта дискриминационных проявлений, понимания роли субъективных факторов в проявлении дискриминации

Окончание табл. В.1

Необходимое время	Сессии	Методы/упражнения	Материалы	Результаты/компетенции
40 минут	Дискриминация в образовании	Работа в группах по заполнению таблицы	Таблица (по числу сформированных малых групп), листы формата А1 по количеству групп	Знание форм проявления дискриминации в образовании; знание методов и способов противостояния и борьбы с дискриминационными проявлениями; понимание роли участников образовательного процесса в работе по противостоянию дискриминационным проявлениям
20 минут	Что такое инвалидность: два взгляда	«Два портрета — один человек»	Описательные портреты одного человека с позиций медицинской модели и социальной модели	Понимание различий представления и социальной перцепции одного и того же человека с позиций медицинской и социальной моделей инвалидности
20 минут		Работа с таблицей «Медицинская и социальная модели инвалидности»	Таблица «Медицинская и социальная модели инвалидности»	Знание преимуществ социальной модели инвалидности и умение её применять в практической педагогической деятельности
50 минут		Истории успеха	Видео-ролики «Каждый имеет право быть разным»	Умение анализировать и позиционировать сильные стороны личности человека с инвалидностью
20 минут	«Ничего о нас и для нас без нас»	«Мое предположение»	Листы бумаги формата А4, ручки	Понимание значимости принципа личностно-ориентированного подхода

10 минут	Мини-лекция	Раздаточный материал «Философия независимой жизни»	Знание истоков и основных позиций философии независимой жизни, её социальной значимости
20 минут	Работа с текстом	Раздаточный материал «Декларация независимости инвалидов»	Понимание общности ценностей и потребностей всех людей
30 минут	Подведение итогов первого дня	Карточки 3 × 5 см; флипчарт, маркеры	Умение проводить рефлексию собственной деятельности и обратную связь
10 минут	Домашнее задание	Описать историю успеха ребёнка с ООП	Умение работать с информацией и презентовать её

**Подборка текстов с разработанными заданиями
для формирования инклюзивной готовности будущих педагогов**

TEXT 1

THE DISABLED: HANDICAPED? NOT US?



a)



b)



c)



d)



e)

a — Erik Weihenmeyer — first blind hiker to climb Mount Everest, among many other mountains; b — Saul Mendoza — Olympic wheelchair winner; c — Bethany Hamilton — competitive surfer who lost an arm in a shark attack; d — Stevie Wonder — famous American pop singer who has been blind since birth; e — Maria Runyon — successful marathon runner who is blind

(URL: <https://www.google.by/search> (date of access: 12.11.2014))

I. Discuss these questions with your group mates.

1. Do you know any of these people? Who are they?
2. What do you think when you see people like the people pictured above?

II. Skim the reading and make predictions.

1. The reading ...
 - a) comes from a newspaper?
 - b) was probably written by a group that helps the handicapped?
 - c) talks about a specific type of handicap?
 - d) was meant to inform the public?
2. Write questions that the text may answer.

III. Read the article and look for the answers to your questions. While reading mark the new information (+), the facts you disagree (-), familiar information (V), the facts you don't understand, want to ask questions (?). Be ready to comment on your marks.

Common Myths and Stereotypes about Disabilities

Myth: A person with a disability is sick or has something wrong with them.

Fact: Disability is a natural part of the human experience, and it is not the same as being sick. Individuals with disabilities have varying degrees of need and are sometimes sick, just as nondisabled are sometimes sick. Mistaking a disability for sickness not only fails to respond to a person's needs, it perpetuates a negative stereotype and an assumption that the disabled person can and should be cured.

Myth: People with disabilities have a poor quality of life.

Fact: This is one of the most common and damaging stereotypes because it discourages social interactions and the development of mature relationships with disabled people. People with disabilities have social needs just like those who are nondisabled. They work for a high degree of quality of life just as we do. Sometimes society itself makes the life of disabled people more difficult. For example, individuals in wheelchairs may not be able to enter restaurants, theaters, buses, etc., if ramps and handrails are not provided.

Myth: People with disabilities are inspirational, brave, and courageous for living successfully with their disability.

Fact: A person with a disability is simply carrying out normal activities of living when they drive to work, go shopping, pay their bills, or compete in athletic events. Some of the disabled *are* heroic, just as some nondisabled people are. However, simply living with a disability is not heroic.

Myth: People with disabilities always need expensive and high-tech devices or services.

Fact: Simple inexpensive devices are often the most important devices in helping people with a disability live independently. Such devices can be as affordable as an eating utensil or Velcro strap.

Myth: People with severe disabilities need to live in hospitals or under constant supervision so that they do not hurt themselves.

Fact: Even those with the most severe disabilities can often live in their own home with adequate community services.

Reprinted from www.acils.com with permission. Copyright © Access Center for Independent Living

(Pavlic, Ch. Hot Topics. USA: Heinle, 2008. 204 p.)

IV. After the reading look back at the questions from task II. How accurate were your predictions?

V. Read the statements and write T for true, F for false and NS for not sure.

1. A disability is a sickness.
2. The lives of disabled people are similar to the lives of nondisabled people.
3. We should admire disabled people who live independently.
4. Some tools and devices for disabled are very inexpensive.
5. Most disabled people are not given the choice to live on their own.

VI. Look for the words from the table in the text. Decide if they are necessary to understand the main idea of the article. Use these clues to guess the meaning of the important ones.

1. Knowledge of social attitudes.
2. Logic.
3. Examples in the reading.
4. Definitions or synonyms in the reading.

Word	Type of clue	Meaning
assumption		
carry out		
devices		
utensil		
Velcro		
severe		
constant		
adequate		

VI. Make up a list of arguments for and against the statement. Share your ideas in groups.

Disabled people require special attitudes and conditions for living and educating	
Arguments for the statement	Arguments against the statement
1	1
2	2
3	3

(Pavlic, Ch. Hot Topics. USA: Heinle, 2008. 204 p.)

VII. Write a cinquine — syllabic verse form (gradually increasing number of syllables in each line until the last line, which returns to two syllables).

- 1 Line: one word giving the title (noun).
- 2 Line: two words that describe the title (adjectives).
- 3 Line: three words that express action (verbs end in-ing).
- 4 Line: four words that express feeling or describe more.
- 5 Line: one word that gives the title a different name (synonym).

(URL: http://www.tooter4kids.com/forms_of_poetry.htm (date of access: 14.12.2014))

E x a m p l e

Mules.
Stubborn, unmoving.
Braying, kicking, resisting.
Not wanting to listen.
People.

(by Cindy Barden)

(URL: <http://hrsbstaff.ednet.ns.ca/davidc/20pics.htm> (date of access: 19.12.2014))

TEXT 6
SINGS AND SYMBOLS



1)



3)



2)



4)



5)



7)



6)

I. Match the symbols to their meaning

1	A Telephone for disabled people
2	B Unisex toilet
3	C Disabled ramp access
4	D Facilities' for hard of hearing people
5	E Facilities' for blind people
6	F Elderly pedestrians
7	G Disabled parking

II. Answer the questions.

1. Where can we see the signs?
2. Why were they created?
3. Do you have such pictograms in your country?
4. Some people think that signs and symbols will be used more often in the years to come. Can you say why?

III. Below there are three reasons why signs and symbols are used a great deal now. The sentences are "mixed up". Write them down so that they make sense.

1. A symbol the same means thing in language any.
2. To understand are clear and easy signs and symbols.
3. You understand can signs and symbols even if read can't very well.

IV. Read this letter and make up a sign (without words) for “Inclusive society”. Be ready to protect it.

Hello,

I just want to ask you, if you would take part in a little kind of contest or better in a graphical-brainstorming.

I am looking for a completely new symbol (pictograph) for “inclusive society”. Please let me explain. I live in Germany, where special people (disabled or handicapped people, people with mental retardation, special educational needs and so on) are not really included in the society, but people like me fight for them or with them for a society, in which we all are special and no one must be categorized. This is maybe a Utopian dream, but every second worth to fight for.

I always see how hard it is to find the right word or term for special people, but a picture is worth a thousand words. And now I think about such picture. A picture, that stands for “inclusive society” or “you are now entering a part/institution of the inclusive society”.

I try to explain better what I have in mind. You all know these pictographs at toilets for man or woman: one sign, international use, everybody knows. And everybody knows that international symbol of access, showing a man/woman in a wheelchair. But I mean a symbol for all special people, and expressing: “come in, please, here we all are special, we do not exclude anybody”.

I am only a teacher for people with special educational needs. I cannot award any prize or give any winner money, everybody that takes part in this contest is a winner. The only thing I can do is to show your suggestions on a conference with nearly 400 participants, where we discuss inclusion and how to reach this aim.

I am really looking forward to your creations of a “here we to live and breathe inclusion” — symbol.

Best regards,

Holger

(URL: <http://www.talkgraphics.com/showthread.php>. (date of access: 20.12.2014))

Т а б л и ц а Д.1 — Уровни сформированности компонентов ИГП в КГНО и ЭГНО

Компоненты ИГП	Уровни сформированности, %								$\chi^2_{\text{эмп}}$	$\chi^2_{\text{теор}}$ ($p \leq 0,05$)
	Интуитивный		Репродуктивный		Профессиональный		$\chi^2_{\text{эмп}}$	$\chi^2_{\text{теор}}$		
	КГНО	ЭГНО	КГНО	ЭГНО	КГНО	ЭГНО				
g(К)	22,58	22,43	76,34	76,92	1,08	0,64	0,307876	5,991		
g(Э)	12,90	12,18	86,02	85,90	1,08	1,92	0,410229	5,991		
g(КН)	23,66	26,28	75,27	72,44	1,08	1,28	0,403012	5,991		
g(Р)	4,30	5,77	84,95	81,41	10,75	12,82	0,862674	5,991		
g(КМ)	23,66	25,64	75,27	73,08	1,08	1,28	0,249780	5,991		

Т а б л и ц а Д.2 — Уровни сформированности компонентов ИГП в КГДО и ЭГДО

Компоненты ИГП	Уровни сформированности, %								$\chi^2_{\text{эмп}}$	$\chi^2_{\text{теор}}$ ($p \leq 0,01$)
	Интуитивный		Репродуктивный		Профессиональный		$\chi^2_{\text{эмп}}$	$\chi^2_{\text{теор}}$		
	КГНО	ЭГНО	КГНО	ЭГНО	КГНО	ЭГНО				
g(К)	21,28	21,80	78,72	76,69	0	1,50	1,566138	5,991		
g(Э)	12,77	13,53	75,53	85,71	1,06	0,75	1,379929	5,991		
g(КН)	26,6	26,32	72,34	72,93	1,06	0,75	0,135885	5,991		
g(Р)	4,26	5,26	84,04	82,71	11,70	12,03	0,220553	5,991		
g(КМ)	27,66	27,82	81,91	71,43	1,06	0,75	1,666648	5,991		

ПРИЛОЖЕНИЕ Е (справочное)

З а д а н и е 1. Разработайте профиль класса (группы), в котором отразите: состав класса, присутствие детей с ООП, характеристику каждого ребёнка с ООП с позиций потребности в создании специальных условий и адаптации образовательной среды (что, в каком объёме, каким образом следует адаптировать), сформированности основ учебной деятельности, общения (средства и техники), взаимодействия со сверстниками).

Для выполнения задания составьте перечень вопросов, которые следует задать педагогу-психологу и учителю дефектологу, родителям/законным представителям ребёнка.

З а д а н и е 2. Посетите коррекционное занятие ребёнка с ОПФР у педагога-дефектолога. Проведите анализ его содержания и методики работы. Составьте свой план урока (занятия) с учётом результатов работы учителя-дефектолога.

З а д а н и е 3. Составьте план фрагмента урока (занятия) с использованием невербальных средств общения (например, система PECS, пиктограммы и т. д.). Включите разработанный фрагмент в структуру урока (занятия). Составьте перечень вопросов для проведения рефлексии с детьми и ауторефлексии. Обобщите ваши наблюдения и сделайте выводы.

З а д а н и е 4. Разработайте план проведения конкурса рисунков в классе (группе) на тему «Я на чужой планете». В качестве одной из задач включите формирование уважительного отношения к «иным» людям. Составьте план беседы с детьми, целью которой является формирование толерантного отношения к Другому человеку.

Проведите это мероприятие, проанализируйте его ход и результаты.

З а д а н и е 5. Осуществите адаптацию содержания выбранного вами задания учебной книги по любому учебному предмету с учётом особых образовательных потребностей ребёнка с ОПФР, обучающегося в классе (на выбор). Адаптируйте методические рекомендации к его выполнению.

Проведите рефлекссию вашей деятельности. С какими трудностями вы столкнулись?

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж
(сравочное)

Т а б л и ц а Ж.1 — Апостериорный критерий Тьюки

Группа	Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}	{7}	{8}
КТ	НО	г(К) 2012		0,000032	0,987300	0,321696	0,999598	0,000032	0,998680	0,000032
КТ	НО	г(К) 2014	0,000032		0,001296	0,984187	0,050720	0,000032	0,091336	0,000032
КТ	ДО	г(К) 2012	0,987300	0,001296		0,000032	0,803008	0,000032	0,762106	0,000032
КТ	ДО	г(К) 2014	0,321696	0,984187	0,000032		0,478334	0,000032	0,603428	0,000032
ЭГ	НО	г(К) 2012	0,999598	0,050720	0,803008	0,478334		0,000032	1,000000	0,000032
ЭГ	НО	г(К) 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032		0,000032	0,999217
ЭГ	ДО	г(К) 2012	0,998680	0,091336	0,762106	0,603428	1,000000	0,000032		0,000032
ЭГ	ДО	г(К) 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,999217	0,000032	

Т а б л и ц а Ж.2 — Дисперсионный анализ показателей когнитивного компонента ИГП в группах экспериментальной и контрольной групп

Результаты дисперсионного анализа		SS	df	MS	F	p
Группа		179,649	1	179,649	376,90	0,000000
Специальность		0,124	1	0,124	0,26	0,609758
Группа*специальность		0,457	1	0,457	0,96	0,328063
Ошибка		224,977	472	0,477	—	—
Год измерения		252,881	1	252,881	4355,21	0,000000
Год измерения* группа		151,602	1	151,602	2610,95	0,000000
Год измерения* специальность		0,008	1	0,008	0,14	0,709408
Год измерения* группа* специальность		0,012	1	0,012	0,20	0,651090
Ошибка		27,406	472	0,058	—	—

Примечание. Здесь и далее в таблицах шрифтом полужирного начертания выделены значимые показатели.

Т а б л и ц а Ж.3 — Описательная статистика

Группа	Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	НО	g(К) 2012	2,40	0,06	2,29	2,52	93
КГ	НО	g(К) 2014	2,64	0,05	2,55	2,74	93
КГ	ДО	g(К) 2012	2,34	0,06	2,22	2,45	94

Окончание табл. Ж.3

Группа	Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	ДО	g(К) 2014	2,57	0,05	2,48	2,67	94
ЭГ	НО	g(К) 2012	2,44	0,04	2,35	2,53	156
ЭГ	НО	g(К) 2014	4,30	0,04	4,23	4,38	156
ЭГ	ДО	g(К) 2012	2,45	0,05	2,35	2,54	133
ЭГ	ДО	g(К) 2014	4,34	0,04	4,25	4,42	133

Т а б л и ц а Ж.4 — Апостериорный критерий Гьюки (только уровни статистической значимости)

Группа	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}
КГ	g(К) 2012		0,000008	0,443347	0,000008
КГ	g(К) 2014	0,000008		0,003456	0,000008
ЭГ	g(К) 2012	0,443347	0,003456		0,000008
ЭГ	g(К) 2014	0,000008	0,000008	0,000008	

Т а б л и ц а Ж.5 — Описательная статистика

Группа	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	Доверительный интервал		n
				«-95%»	«+95%»	
КГ	g(К) 2012	2,37	0,04	2,29	2,45	187
КГ	g(К) 2014	2,61	0,03	2,54	2,68	187
ЭГ	g(К) 2012	2,44	0,03	2,38	2,51	289
ЭГ	g(К) 2014	4,32	0,03	4,26	4,37	289

Т а б л и ц а Ж.6 — Дисперсионный анализ показателей эмоционального компонента ИПТ в группах экспериментальной и контрольной групп

Результаты дисперсионного анализа		SS	df	MS	F	p
Группа		77,9791	1	77,9791	77,761	0,000000
Специальность		0,0014	1	0,0014	0,001	0,970611
Группа*специальность		0,0191	1	0,0191	0,019	0,890273
Ошибка		473,3228	472	1,0028	—	—
Год измерения		563,4532	1	563,4532	7242,416	0,000000
Год измерения* группа		62,1717	1	62,1717	799,132	0,000000
Год измерения* специальность		1,1393	1	1,1393	14,644	0,000147
Год измерения* группа* специальность		0,0006	1	0,0006	0,008	0,929006
Ошибка		36,7212	472	0,0778	—	—

Т а б л и ц а Ж.7 — Апостериорный критерий Тьюки

Группа	Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}	{7}	{8}
КТ	НО	g(K) 2012		0,000032	0,996827	0,000032	0,996094	0,000032	0,890987	0,000032
КТ	НО	g(K) 2014	0,000032		0,000032	0,999091	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032
КТ	ДО	g(K) 2012	0,996827	0,000032		0,000032	1,000000	0,000032	0,999305	0,000032

Окончание табл. Ж.7

Группа	Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}	{7}	{8}
КГ	ДО	g(К) 2014	0,000032	0,999091	0,000032		0,000032	0,000032	0,000032	0,000032
ЭГ	НО	g(К) 2012	0,996094	0,000032	1,000000	0,000032		0,000032	0,996953	0,000032
ЭГ	НО	g(К) 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032		0,000032	0,978525
ЭГ	ДО	g(К) 2012	0,890987	0,000032	0,999305	0,000032	0,996953	0,000032		0,000032
ЭГ	ДО	g(К) 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,978525	0,000032	

Т а б л и ц а Ж.8 — Описательная статистика

Группа	Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	НО	g(К) 2012	-1,04	0,09	-1,21	-0,88	93
КГ	НО	g(К) 2014	0,08	0,07	-0,05	0,21	93
КГ	ДО	g(К) 2012	-0,97	0,09	-1,14	-0,80	94
КГ	ДО	g(К) 2014	0,02	0,07	-0,11	0,14	94
ЭГ	НО	g(К) 2012	-0,97	0,07	-1,10	-0,84	156

ЭГ	НО	g(K) 2014	1,20	0,05	1,10	1,30	156
ЭГ	ДО	g(K) 2012	-0,91	0,07	-1,05	-0,77	133
ЭГ	ДО	g(K) 2014	1,12	0,05	1,01	1,22	133

Т а б л и ц а Ж.9 — Апостериорный критерий Тьюки (только уровни статистической значимости)

Группа	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}
КГ	g(K) 2012		0,000008	0,818969	0,000008
КГ	g(K) 2014	0,000008		0,000008	0,000008
ЭГ	g(K) 2012	0,818969	0,000008		0,000008
ЭГ	g(K) 2014	0,000008	0,000008	0,000008	

Т а б л и ц а Ж.10 — Описательная статистика

Группа	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	g(K) 2012	-1,01	0,06	-1,12	-0,89	187
КГ	g(K) 2014	0,05	0,05	-0,04	0,14	187
ЭГ	g(K) 2012	-0,94	0,05	-1,04	-0,85	289
ЭГ	g(K) 2014	1,16	0,04	1,08	1,23	289

Т а б л и ц а Ж.11 — Дисперсионный анализ показателей конативного компонента ИГП в экспериментальной и контрольной группах

Результаты дисперсионного анализа		SS	df	MS	F	p
Группа		172,50	1	172,50	309,66	0,000000
Специальность		1,70	1	1,70	3,05	0,081564
Группа*специальность		0,16	1	0,16	0,28	0,596754
Ошибка		262,94	472	0,56		
Год измерения		199,31	1	199,31	2931,72	0,000000
Год измерения* группа		131,25	1	131,25	1930,55	0,000000
Год измерения*специальность		0,38	1	0,38	5,66	0,017730
Год измерения* группа*специальность		0,03	1	0,03	0,38	0,540161
Ошибка		32,09	472	0,07		

Т а б л и ц а Ж.12 — Апостериорный критерий Тьюки

Группа	Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}	{7}	{8}
КТ	НО	g(K) 2012		0,003296	0,651344	0,994006	0,895953	0,000032	0,999999	0,000032
КТ	НО	g(K) 2014	0,003296		0,009456	0,973784	0,997325	0,000032	0,382000	0,000032

КГ	ДО	g(K) 2012	0,651344	0,009456		0,000033	0,023307	0,000032	0,695562	0,000032
КГ	ДО	g(K) 2014	0,994006	0,973784	0,000033		0,999866	0,000032	0,963676	0,000032
ЭГ	НО	g(K) 2012	0,895953	0,997325	0,023307	0,999866		0,000032	0,687503	0,000032
ЭГ	НО	g(K) 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032		0,000032	1,000000
ЭГ	ДО	g(K) 2012	0,999999	0,382000	0,695562	0,963676	0,687503	0,000032		0,000032
ЭГ	ДО	g(K) 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	1,000000	0,000032	

Т а б л и ц а Ж.13 — Описательная статистика

Группа	Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	НО	g(K) 2012	3,28	0,07	3,15	3,41	93
КГ	НО	g(K) 2014	3,43	0,05	3,33	3,53	93
КГ	ДО	g(K) 2012	3,14	0,06	3,01	3,27	94
КГ	ДО	g(K) 2014	3,35	0,05	3,25	3,44	94
ЭГ	НО	g(K) 2012	3,38	0,05	3,28	3,48	156
ЭГ	НО	g(K) 2014	5,03	0,04	4,95	5,10	156
ЭГ	ДО	g(K) 2012	3,27	0,05	3,16	3,37	133
ЭГ	ДО	g(K) 2014	5,02	0,04	4,93	5,10	133

Т а б л и ц а Ж.14 — Апостериорный критерий Тьюки

Группа	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}
КГ	g(К) 2012		0,000008	0,118553	0,000008
КГ	g(К) 2014	0,000008		0,654328	0,000008
ЭГ	g(К) 2012	0,118553	0,654328		0,000008
ЭГ	g(К) 2014	0,000008	0,000008	0,000008	

Т а б л и ц а Ж.15 — Описательная статистика

Группа	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	g(К) 2012	3,21	0,05	3,12	3,30	187
КГ	g(К) 2014	3,39	0,04	3,32	3,46	187
ЭГ	g(К) 2012	3,32	0,04	3,25	3,39	289
ЭГ	g(К) 2014	5,02	0,03	4,97	5,08	289

Т а б л и ц а Ж.16 — Дисперсионный анализ показателей рефлексивного компонента ИГП в экспериментальной и контрольной группах

Результаты дисперсионного анализа		SS	df	MS	F	p
Группа		24,93	1	24,93	50,86	0,000000
Специальность		0,00	1	0,00	0,00	0,959520
Группа*специальность		0,68	1	0,68	1,38	0,240954

Ошибка		231,34	472	0,49	—	—
Год измерения		137,81	1	137,81	1435,92	0,000000
Год измерения* группа		51,49	1	51,49	536,48	0,000000
Год измерения* специальность		0,18	1	0,18	1,84	0,175155
Год измерения* группа* специальность		0,25	1	0,25	2,62	0,106223
Ошибка		45,30	472	0,10	—	—

Т а б л и ц а Ж.17 — Апостериорный критерий Тююси

Группа	Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}	{7}	{8}
КГ	НО	g(K) 2012		0,000032	0,993798	0,000169	0,992899	0,000032	0,276220	0,000032
КГ	НО	g(K) 2014	0,000032		0,039449	0,998103	0,000038	0,000032	0,000032	0,000032
КГ	ДО	g(K) 2012	0,993798	0,039449		0,000032	0,694063	0,000032	0,030507	0,000032
КГ	ДО	g(K) 2014	0,000169	0,998103	0,000032		0,000032	0,000032	0,000032	0,000032
ЭГ	НО	g(K) 2012	0,992899	0,000038	0,694063	0,000032		0,000032	0,635950	0,000032
ЭГ	НО	g(K) 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032		0,000032	1,000000
ЭГ	ДО	g(K) 2012	0,276220	0,000032	0,030507	0,000032	0,635950	0,000032		0,000032
ЭГ	ДО	g(K) 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	1,000000	0,000032	

Т а б л и ц а Ж.18 — Описательная статистика

Группа	Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	НО	g(К) 2012	3,239785	0,061708	3,118529	3,361041	93
КГ	НО	g(К) 2014	3,548387	0,049942	3,450251	3,646524	93
КГ	ДО	g(К) 2012	3,302128	0,061379	3,181518	3,422737	94
КГ	ДО	g(К) 2014	3,600000	0,049676	3,502387	3,697613	94
ЭГ	НО	g(К) 2012	3,182692	0,047645	3,089069	3,276315	156
ЭГ	НО	g(К) 2014	4,378205	0,038561	4,302433	4,453977	156
ЭГ	ДО	g(К) 2012	3,069173	0,051601	2,967777	3,170568	133
ЭГ	ДО	g(К) 2014	4,387218	0,041762	4,305155	4,469281	133

Т а б л и ц а Ж.19 — Апостериорный критерий Тьюки

Группа	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}
КГ	g(К) 2012		0,000008	0,028770	0,000008
КГ	g(К) 2014	0,000008		0,000008	0,000008
ЭГ	g(К) 2012	0,028770	0,000008		0,000008
ЭГ	g(К) 2014	0,000008	0,000008	0,000008	

Т а б л и ц а Ж.20 — Описательная статистика

Группа	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	g(K) 2012	3,270956	0,043518	3,185444	3,356469	187
КГ	g(K) 2014	3,574194	0,035220	3,504985	3,643402	187
ЭГ	g(K) 2012	3,125933	0,035117	3,056928	3,194937	289
ЭГ	g(K) 2014	4,382712	0,028421	4,326864	4,438559	289

Т а б л и ц а Ж.21 — Дисперсионный анализ показателей коммуникативного компонента ИГП в экспериментальной и контрольной группах

Результаты дисперсионного анализа		SS	df	MS	F	p
Группа		129,41	1	129,41	209,38	0,000000
Специальность		5,12	1	5,12	8,28	0,004183
Группа*специальность		0,08	1	0,08	0,13	0,719273
Ошибка		291,72	472	0,62		
Год измерения		307,44	1	307,44	2143,24	0,000000
Год измерения*группа		144,94	1	144,94	1010,38	0,000000
Год измерения*специальность		0,13	1	0,13	0,92	0,339252
Год измерения*группа*специальность		0,66	1	0,66	4,57	0,032999
Ошибка		67,71	472	0,14		

Т а б л и ц а Ж.22 — Апостериорный критерий Тьюки

Группа	Специальность	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}	{7}	{8}
КГ	НО	g(K) 2012	0,000032	0,972970	0,368956	1,000000	0,000032	0,453191	0,000032
КГ	НО	g(K) 2014	0,000032	0,000032	0,111581	0,000033	0,000032	0,000032	0,000032
КГ	ДО	g(K) 2012	0,972970	0,000032	0,000037	0,971548	0,000032	0,980881	0,000032
КГ	ДО	g(K) 2014	0,368956	0,111581	0,000037	0,176731	0,000032	0,000303	0,000032
ЭГ	НО	g(K) 2012	1,000000	0,000033	0,971548	0,176731	0,000032	0,342622	0,000032
ЭГ	НО	g(K) 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032		0,000032	0,858551
ЭГ	ДО	g(K) 2012	0,453191	0,000032	0,980881	0,000303	0,342622	0,000032	0,000032
ЭГ	ДО	g(K) 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,858551	0,000032	

Т а б л и ц а Ж.23 — Описательная статистика

Группа	Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	НО	g(K) 2012	3,98	0,07	3,85	4,11	93
КГ	НО	g(K) 2014	4,42	0,06	4,30	4,54	93

КГ	ДО	g(K) 2012	3,89	0,07	3,76	4,01	94
КГ	ДО	g(K) 2014	4,17	0,06	4,05	4,29	94
ЭГ	НО	g(K) 2012	3,97	0,05	3,87	4,07	156
ЭГ	НО	g(K) 2014	5,90	0,05	5,81	6,00	156
ЭГ	ДО	g(K) 2012	3,81	0,05	3,70	3,91	133
ЭГ	ДО	g(K) 2014	5,80	0,05	5,70	5,90	133

Т а б л и ц а Ж.24 — Апостериорный критерий Тьюки

Группа	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}
КГ	g(K) 2012		0,000008	0,917038	0,000008
КГ	g(K) 2014	0,000008		0,000008	0,000008
ЭГ	g(K) 2012	0,917038	0,000008		0,000008
ЭГ	g(K) 2014	0,000008	0,000008	0,000008	

Т а б л и ц а Ж.25 — Описательная статистика

Группа	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	g(K) 2012	3,93	0,05	3,84	4,02	187
КГ	g(K) 2014	4,30	0,04	4,21	4,38	187
ЭГ	g(K) 2012	3,89	0,04	3,81	3,96	289
ЭГ	g(K) 2014	5,85	0,04	5,78	5,92	289

158

Т а б л и ц а Ж.26 — Дисперсионный анализ общих показателей ИПП в экспериментальной и контрольной группах

Результаты дисперсионного анализа		SS	df	MS	F	p
Группа		106,876	1	106,876	342,12	0,000000
Специальность		0,600	1	0,600	1,92	0,166405
Группа*специальность		0,005	1	0,005	0,02	0,901064
Ошибка		147,449	472	0,312		
Год измерения		275,455	1	275,455	10531,03	0,000000
Год измерения*группа		103,691	1	103,691	3964,23	0,000000
Год измерения*специальность		0,005	1	0,005	0,18	0,670058
Год измерения*группа*специальность		0,103	1	0,103	3,92	0,048253
Ошибка		12,346	472	0,026		

Т а б л и ц а Ж.27 — Апостериорный критерий Тьюки

Группа	Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}	{7}	{8}
КГ	НО	g общий 2012		0,000032	0,999654	0,000032	0,999662	0,000032	0,997993	0,000032
КГ	НО	g общий 2014	0,000032		0,000032	0,874475	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032

КГ	ДО	g	общий 2012	0,999654	0,000032		0,000032	0,963952	0,000032	1,000000	0,000032
КГ	ДО	g	общий 2014	0,000032	0,874475	0,000032		0,000032	0,000032	0,000032	0,000032
ЭГ	НО	g	общий 2012	0,999662	0,000032	0,963952	0,000032		0,000032	0,895892	0,000032
ЭГ	НО	g	общий 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032		0,000032	0,998612
ЭГ	ДО	g	общий 2012	0,997993	0,000032	1,000000	0,000032	0,895892	0,000032		0,000032
ЭГ	ДО	g	общий 2014	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,000032	0,998612	0,000032	

Т а б л и ц а Ж.28 — Описательная статистика

Группа	Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	НО	g общий 2012	2,37	0,05	2,28	2,47	93
КГ	НО	g общий 2014	2,82	0,04	2,75	2,90	93
КГ	ДО	g общий 2012	2,34	0,05	2,25	2,43	94
КГ	ДО	g общий 2014	2,74	0,04	2,67	2,81	94
ЭГ	НО	g общий 2012	2,40	0,04	2,33	2,47	156
ЭГ	НО	g общий 2014	4,16	0,03	4,11	4,22	156
ЭГ	ДО	g общий 2012	2,34	0,04	2,26	2,41	133
ЭГ	ДО	g общий 2014	4,13	0,03	4,07	4,19	133

Т а б л и ц а Ж.29 — Апостериорный критерий Тьюки

Группа	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}
КГ	g общий 2012		0,000008	0,987083	0,000008
КГ	g общий 2014	0,000008		0,000008	0,000008
ЭГ	g общий 2012	0,987083	0,000008		0,000008
ЭГ	g общий 2014	0,000008	0,000008	0,000008	

Т а б л и ц а Ж.30 — Описательная статистика

Группа	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	«-95%»	«+95%»	n
КГ	g общий 2012	2,36	0,03	2,29	2,42	187
КГ	g общий 2014	2,78	0,03	2,73	2,83	187
ЭГ	g общий 2012	2,37	0,03	2,31	2,42	289
ЭГ	g общий 2014	4,15	0,02	4,10	4,19	289

ПРИЛОЖЕНИЕ И
(страничное)

Т а б л и ц а И.1 — Дисперсионный анализ показателей когнитивного компонента в группах ЭГНО и ЭГДО

Результаты дисперсионного анализа	SS	df	MS	F	p
Специальность	0,002	1	0,002	0,00	0,950640
Ошибка	157,397	287	0,548	—	—
Год измерения	558,585	2	279,293	4782,46	0,000000
Год измерения*специальность	0,170	2	0,085	1,46	0,233736
Ошибка	33,521	574	0,058	—	—

Т а б л и ц а И.2 — Апостериорный критерий Тьюки (только уровни статистической значимости)

Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}
НО	g(K) 2012		0,000020	0,000020	0,999990	0,000020	0,000020
НО	g(K) 2013	0,000020		0,000020	0,000020	0,990766	0,000020
НО	g(K) 2014	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020	0,989274
ДО	g(K) 2012	0,999990	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020
ДО	g(K) 2013	0,000020	0,990766	0,000020	0,000020		0,000020
ДО	g(K) 2014	0,000020	0,000020	0,989274	0,000020	0,000020	

Т а б л и ц а И.3 — Сравнительные показатели динамики когнитивного компонента ИГП в группах ЭГНО и ЭГДО

Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	Доверительный интервал		n
				«-95%»	«+95%»	
НО	g(K) 2012	2,44	0,04	2,36	2,52	156
НО	g(K) 2013	2,87	0,04	2,79	2,94	156
НО	g(K) 2014	4,30	0,03	4,23	4,37	156
ДО	g(K) 2012	2,45	0,05	2,36	2,54	133
ДО	g(K) 2013	2,83	0,04	2,75	2,91	133
ДО	g(K) 2014	4,34	0,04	4,26	4,41	133

Примечание. Здесь и далее в таблицах n обозначает количество участников эксперимента.

Т а б л и ц а И.4 — Дисперсионный анализ показателей рефлексивного компонента ИГП в группах ЭГНО и ЭГДО

Результаты дисперсионного анализа	SS	Df	MS	F	p
Специальность	0,99	1	0,99	1,38	0,241250
Ошибка	206,94	287	0,72	—	—
Год измерения	248,82	2	124,41	1333,90	0,000000
Год измерения*специальность	0,65	2	0,32	3,46	0,032155
Ошибка	53,54	574	0,09	—	—

Т а б л и ц а И.5 — Апостериорный критерий Тьюки (только уровни статистической значимости)

Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}
НО	g(P) 2012		0,000020	0,000020	0,499329	0,055140	0,000020
НО	g(P) 2013	0,000020		0,000020	0,000020	0,644696	0,000020
НО	g(P) 2014	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020	0,999993
ДО	g(P) 2012	0,499329	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020
ДО	g(P) 2013	0,055140	0,644696	0,000020	0,000020		0,000020
ДО	g(P) 2014	0,000020	0,000020	0,999993	0,000020	0,000020	

Т а б л и ц а И.6 — Описательная статистика

Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	Доверительный интервал		n
				«-95%»	«+95%»	
НО	g(P) 2012	3,18	0,05	3,09	3,28	156
НО	g(P) 2013	3,46	0,04	3,38	3,55	156
НО	g(P) 2014	4,38	0,04	4,31	4,45	156
ДО	g(P) 2012	3,07	0,05	2,96	3,17	133
ДО	g(P) 2013	3,37	0,05	3,27	3,46	133
ДО	g(P) 2014	4,39	0,04	4,31	4,47	133

Т а б л и ц а И.7 — Дисперсионный анализ показателей эмоционального компонента в группах ЭГНО и ЭГДО

Результаты дисперсионного анализа	SS	Df	MS	F	p
Специальность	1,3734	1	1,3734	1,323	0,251101
Ошибка	298,0511	287	1,0385	—	—
Год измерения	741,9325	2	370,9663	4968,673	0,000000
Год измерения*специальность	2,7608	2	1,3804	18,489	0,000000
Ошибка	42,8554	574	0,0747	—	—

Т а б л и ц а И.8 — Апостериорный критерий Тьюки (только уровни статистической значимости)

Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}
НО	g(Э) 2012		0,000020	0,000020	0,963858	0,000020	0,000020
НО	g(Э) 2013	0,000020		0,000020	0,000020	0,041802	0,337586
НО	g(Э) 2014	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020	0,867345
ДО	g(Э) 2012	0,963858	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020
ДО	g(Э) 2013	0,000020	0,041802	0,000020	0,000020		0,000020
ДО	g(Э) 2014	0,000020	0,337586	0,867345	0,000020	0,000020	

Примечание. Здесь и далее в таблицах шрифтом полужирного начертания выделены значимые показатели.

Т а б л и ц а И.9 — Описательная статистика

Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	Доверительный интервал		n
				«-95%»	«+95%»	
НО	g(Э) 2012	-0,97	0,06	-1,10	-0,85	156
НО	g(Э) 2013	0,97	0,04	0,88	1,05	156
НО	g(Э) 2014	1,20	0,04	1,12	1,28	156
ДО	g(Э) 2012	-0,91	0,07	-1,05	-0,78	133
ДО	g(Э) 2013	0,75	0,05	0,66	0,84	133
ДО	g(Э) 2014	1,12	0,05	1,02	1,21	133

Т а б л и ц а И.10 — Дисперсионный анализ показателей конативного компонента ИПГ в группах ЭГНО и ЭГДО

Результаты дисперсионного анализа	SS	Df	MS	F	p
Специальность	3,54	1	3,54	7,67	0,005977
Ошибка	132,29	287	0,46	—	—
Год измерения	414,93	2	207,47	3637,81	0,000000
Год измерения*специальность	2,37	2	1,18	20,76	0,000000
Ошибка	32,74	574	0,06	—	—

Т а б л и ц а И.11 — Апостериорный критерий Тьюки (только уровни стат. значимости)

Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}
НО	g(КН) 2012		0,000020	0,000020	0,251591	0,000020	0,000020
НО	g(КН) 2013	0,000020		0,000020	0,000020	0,000025	0,000020
НО	g(КН) 2014	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020	0,999984
ДО	g(КН) 2012	0,251591	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020
ДО	g(КН) 2013	0,000020	0,000025	0,000020	0,000020		0,000020
ДО	g(КН) 2014	0,000020	0,000020	0,999984	0,000020	0,000020	

Т а б л и ц а И.12 — Описательная статистика

Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	Доверительный интервал		n
				«(-95%)»	«(+95%)»	
НО	g(КН) 2012	3,38	0,04	3,29	3,46	156
НО	g(КН) 2013	4,34	0,03	4,28	4,41	156
НО	g(КН) 2014	5,03	0,03	4,97	5,08	156
ДО	g(КН) 2012	3,27	0,05	3,17	3,36	133
ДО	g(КН) 2013	4,08	0,03	4,01	4,15	133
ДО	g(КН) 2014	5,02	0,03	4,96	5,08	133

Т а б л и ц а И.13 — Дисперсионный анализ показателей коммуникативного компонента ИГП в группах ЭГНО и ЭГДО

Результаты дисперсионного анализа	SS	Df	MS	F	p
Специальность	9,66	1	9,66	13,51	0,000283
Ошибка	205,22	287	0,72	—	—
Год измерения	651,56	2	325,78	2176,84	0,000000
Год измерения*специальность	2,90	2	1,45	9,69	0,000073
Ошибка	85,90	574	0,15	—	—

Т а б л и ц а И.14 — Апостериорный критерий Тьюки (только уровни статистической значимости)

Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}
НО	g общий 2012		0,000020	0,000020	0,648213	0,000020	0,000020
НО	g общий 2013	0,000020		0,000020	0,000020	0,000051	0,000020
НО	g общий 2014	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020	0,979141
ДО	g общий 2012	0,648213	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020
ДО	g общий 2013	0,000020	0,000051	0,000020	0,000020		0,000020
ДО	g общий 2014	0,000020	0,000020	0,979141	0,000020	0,000020	

Т а б л и ц а И.15 — Описательная статистика

Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	Доверительный интервал		n
				«-95%»	«+95%»	
НО	g(КМ) 2012	3,97	0,05	3,87	4,06	156
НО	g(КМ) 2013	4,34	0,04	4,26	4,43	156
НО	g(КМ) 2014	5,90	0,05	5,81	6,00	156
ДЮ	g(КМ) 2012	3,81	0,05	3,70	3,91	133
ДЮ	g(КМ) 2013	3,97	0,05	3,88	4,06	133
ДЮ	g(КМ) 2014	5,80	0,05	5,70	5,90	133

Т а б л и ц а И.16 — Апостериорный критерий Тьюки (только уровни статистической значимости)

Специальность	Год измерения	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}
НО	g общий 2012		0,000020	0,000020	0,648213	0,000020	0,000020
НО	g общий 2013	0,000020		0,000020	0,000020	0,000051	0,000020
НО	g общий 2014	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020	0,979141
ДЮ	g общий 2012	0,648213	0,000020	0,000020		0,000020	0,000020
ДЮ	g общий 2013	0,000020	0,000051	0,000020	0,000020		0,000020
ДЮ	g общий 2014	0,000020	0,000020	0,979141	0,000020	0,000020	

Т а б л и ц а И.17 — Дисперсионный анализ общего показателя ИПП в группах ЭГНО и ЭГДО

Результаты дисперсионного анализа	SS	Df	MS	F	p
Специальность	2,023	1	2,023	6,21	0,013240
Ошибка	93,444	287	0,326	—	—
Год измерения	459,401	2	229,701	9459,54	0,000000
Год измерения*специальность	1,120	2	0,560	23,06	0,000000
Ошибка	13,938	574	0,024	—	—

Т а б л и ц а И.18 — Описательная статистика

Специальность	Год измерения	Среднее	Стандартная ошибка	Доверительный интервал		n
				«-95%»	«+95%»	
НО	g общий 2012	2,40	0,03	2,33	2,47	156
НО	g общий 2013	3,20	0,03	3,15	3,25	156
НО	g общий 2014	4,16	0,02	4,12	4,21	156
ДО	g общий 2012	2,34	0,04	2,26	2,41	133
ДО	g общий 2013	3,00	0,03	2,94	3,06	133
ДО	g общий 2014	4,13	0,03	4,08	4,18	133

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абдуллина, О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. — М. : МГПУ, 1990. — 217 с.
2. *Айбазова, М. Ю.* Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринец // Педагогика. — 2014. — № 4. — С. 82—86.
3. *Алёхина, С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алёхина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психол. наука и образование. — 2011. — №1. — С. 3—15.
4. *Алёхина, С. В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алёхина // Вестн. МГППУ : Сер. «Педагогика и психология». — 2012. — № 4. — С. 118—127.
5. *Андреев, В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд., доп. — Казань : Центр инновац. технологий, 2000. — 124 с.
6. *Андреев, В. И.* Профессионализм педагога высшей школы в контексте компетентностного подхода / В. И. Андреев, В. В. Макоско // Выш. шк. — 2004. — № 5. — С. 27—32.
7. *Антропова, Л. В.* Формирование профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности в адаптивной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Антропова Любовь Васильевна. — М. : [б. и.], 2004. — 489 с.
8. *Артемяева, Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемяева / под ред. И. Б. Ханиной. — М. : Наука : Смысл, 1999. — 350 с.
9. *Арутюнян, Э. А.* Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности / Э. А. Арутюнян. — Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1979. — 170 с.
10. *Архангельский, С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. — М. : [б. и.], 1980. — 368 с.
11. *Асадуллин, Р. М.* Компетентностный подход к формированию педагогической деятельности будущего учителя в образовательном процессе вуза / Р. М. Асадуллин // Вестн. БГПУ ; Сер. : Педагогика и психология. — 2004. — № 2 (5). — С. 11—19.
12. *Асьянов, Х. А.* Организационно-педагогические условия создания и функционирования сельского образовательного комплекса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Асьянов Хазиф Алиевич. — Казань : [б. и.], 2000. — 20 с.
13. *Ахлебинина, Т. В.* Становление организационно-педагогических условий обеспечения результативности образовательного процесса в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ахлебинина Тамара Васильевна. — М. : [б. и.], 2002. — 17 с.

14. *Ахметжанова, Г. В.* Проектирование многоуровневой педагогической системы формирования готовности личности к педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ахметжанова Галина Васильевна. — Тольятти : [б. и.], 2002. — 387 с.

15. *Ахметова, Д. З.* Готов ли современный российский педагог к реализации идей инклюзивной педагогики? / Д. З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. — 2013. — № 2. — С. 90—94.

16. *Ахметова, Д. З.* Инклюзивное образование – путь к инклюзивному обществу / Д. З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 1. — С. 65—70.

17. *Байденко, В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. — М. : [б. и.], 2005. — 72 с.

18. *Байденко, В. И.* Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара: научное издание / В. И. Байденко. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 22 с.

19. *Балл, Г. А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.

20. *Безрукова, В. С.* Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. — Екатеринбург : [б. и.], 2000. — 937 с.

21. *Белоновская, И. Д.* Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт : моногр. / И. Д. Белоновская. — М. : Ин-т развития проф. образования, 2005. — 351 с.

22. *Белоусова, А. К.* Самоорганизация совместной мыслительной деятельности / А. К. Белоусова. — Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2002. — 360 с.

23. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.

24. *Бордовский, Г. А.* Традиции и инновации в подготовке педагогических кадров для инклюзивного образования : опыт герценовского университета / Г. А. Бордовский // Социал. педагогика. — 2009. — № 1. — С. 15—18.

25. *Борытко, Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. — Волгоград : Перемена, 2001. — 96 с.

26. *Брушлинский, А. В.* О критериях субъекта / А. В. Брушлинский // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского. — М. : ИП РАН, 2002. — С. 9—33.

27. *Брушлинский, А. В.* Психология субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Современная психология / под ред. В. Н. Дружинина. — М. : Инфра-М, 1999. — С. 330—346.

28. *Брызгалова, С. И.* Педагогические условия формирования ключевых компетенций учащихся основной школы / С. И. Брызгалова, М. В. Ильина, Т. Н. Ротенкова. — Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. — 175 с.

29. *Брызгалова, С. И.* Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Брызгалова Светлана Ивановна. — Калининград : [б. и.], 2004. — 542 л.

30. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий // *Материалы ко второму заседанию методологического семинара.* — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 85 с.

31. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : Высш. шк., 1991. — 207 с.

32. *Вербицкий, А. А.* Гуманизация, компетентность, контекст — поиски оснований интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова // *Вестн. высш. шк.* — 2006. — № 5. — С. 19—25.

33. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методол. семинара, 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. — М. : [б. и.], 2004. — 84 с.

34. *Вербицкий, А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2010. — 336 с.

35. *Виневская, А. В.* Технологии профессиональной подготовки будущего учителя в условиях инклюзивного образования / А. В. Виневская // *Вестн. образования и науки.* — 2011. — № 1. — С. 27—34.

36. *Вишнякова, С. М.* Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика DJVU : слов. / С. М. Вишнякова. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.

37. *Воробьева, О. В.* Программа профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде / О. В. Воробьева // *Пед. журн. Башкортостана.* — 2014. — № 2 (51). — С. 113—119.

38. *Галкина, О. В.* Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Галкина. — Самара : [б. и.], 2009. — 187 с.

39. *Гамезо, М. В.* Словарь-справочник по педагогической психологии / М. В. Гамезо, А. В. Степанова, Л. М. Хализева. — М. : Наука, 2001. — 462 с.

40. *Георге, С. В.* Теоретические концепции и подходы как основа модели формирования компетентности в здоровьесбережении специалистов нефтегазовой отрасли / С. В. Георге // *Высш. образование сегодня.* — 2011. — № 8. — С. 23—25.

41. *Гонеев, А. Д.* Проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / А. Д. Гонеев, Е. Г. Самарцева // *Уч. зап. Орлов. гос. ун-та. Сер. : Гуманитарные и социальные науки.* — 2013. — № 4. — С. 341—345.

42. *Гузев, В. В.* Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузев. — М. : Нар. образование, 2000. — 240 с.

43. *Гузев, В. В.* Образовательная технология: от приёма до философии / В. В. Гузев. — М. : Сентябрь, 1996. — 112 с.

44. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 4. — С. 22—26.
45. Денисова, М. Ю. Особенности профессиональной подготовки студентов к работе с детьми, имеющими ограничения в развитии / М. Ю. Денисова // Вестн. Пенз. гос. ун-та. — 2014. — № 1 (5). — С. 14—18.
46. Денисова, О. А. Стратегия и тактика подготовки педагогов инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникурова, О. Л. Леханова // Дефектология. — 2012. — № 3. — С. 81—89.
47. Денисова, О. А. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникурова, О. Л. Леханова // Вестн. Череповец. гос. ун-та. — 2012. — Т. 4. — № 1 (42). — С. 109—112.
48. Дэвис, Дж. Социальная установка / Дж. Дэвис // Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы. — М. : Прогресс, 1972. — С. 54—67.
49. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов : учеб. / О. Ю. Ермолаев. — 3-е изд., испр. — М. : Флинта, 2004. — 336 с.
50. Жилина, А. И. Принципы государственной политики по подготовке педагогических кадров нового типа / А. И. Жилина // Социал. педагогика. — 2009. — № 1. — С. 12—15.
51. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода : учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общ. ред. О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2007. — 192 с.
52. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.
53. О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь (проект) от 4 янв. 2014 г. — URL: <http://www.pravo.by> (дата обращения: 14.11.2014).
54. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
55. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
56. Зимняя, И. А. Компетентный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : сб. материалов XIV Всерос. совещания : в 2 кн. — М. : [б. и.], 2004. — Кн. 2. — С. 6—12.
57. Зимняя, И. А. Компетентность человека — новое качество результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. — URL: <http://www.bigpi.biysk.ru> (дата обращения: 22.12.2014).
58. Зимняя, И. А. Компетентность и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностр. языки в школе. — 2012. — № 6. — С. 3—11.

59. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2000. — 367 с.
60. *Зимняя, И. А.* Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : в 2 кн. — М. : [б. и.]; Уфа : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. Кн. 2. — 40 с.
61. *Зинова, И. М.* Коммуникативная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному образованию / И. М. Зинова, Г. Ф. Шайдуллина // Фундам. исслед. Пед. науки. — 2014. — №8. — С. 961—965.
62. *Зинченко, И. М.* Инклюзивное образование и система подготовки профессионалов: многоуровневая и междисциплинарная модель Санкт-Петербургского Института раннего вмешательства (ИРАВ) / И. М. Зинченко, Е. В. Кожневникова, В. Л. Рыскина // Социал. педагогика. — 2009. — №1. — С. 27—29.
63. *Исаев, И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. — М. : Академия, 2002. — 208 с.
64. *Кантор, В. З.* О подготовке педагога для инклюзивного образования / В. З. Кантор // Universum : Вестн. Герцен. ун-та. — 2010. — № 6. — С. 29—31.
65. *Кашлев, С. С.* Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Минск : Университетское, 2000. — 95 с.
66. *Кларин, М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. — М. : Знание, 1989. — 118 с.
67. *Кларин, М. В.* Корпоративный тренинг от А до Я / М. В. Кларин. — М. : Дело, 2002. — С. 153.
68. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск : РИВШ, 2011. — 352 с.
69. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.un.org/ru/> (дата обращения: 28.10.2014).
70. Концепция развития инклюзивного образования (обучающихся с особенностями психофизического развития) в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : проект. — URL: <http://asabliva.by> (дата обращения: 28.10.2014).
71. *Кузьмина, Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования : моногр./ Н. В. Кузьмина. — М. : [б. и.], 2001. — 144 с.
72. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. Л. Реан. — СПб., 1993. — 53 с.
73. *Ларионова, О. Г.* Компетентность — основа контекстного обучения // О. Г. Ларионова // Высш. образование в России. — 2005. — № 10. — С. 118—122.
74. *Лебедев, О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Шк. технологии. — 2004. — № 5. — С. 3—14.
75. *Леванова, Е. А.* Технологии субъект-субъектного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических учебных заведений / Е. А. Леванова, А. Б. Серых, Д. В. Лифинцев. — Калининград : Изд-во БИЭФ, 1999. — 98 с.

76. *Левина, М. М.* Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. — М. : Академия, 2001. — 272 с.
77. *Левитес, Д. Г.* Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. — М. : Изд-во «Ин-т практ/ психологии» ; Воронеж : Модэк, 1998. — 288 с.
78. *Леонтьев, Д. А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопр. философии. — 1996. — № 4. — С. 14—19.
79. *Лукьянова, М. И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. — 2001. — № 10. — С. 56—61.
80. *Майерс, Д.* Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Питер, 1997.
81. *Макаров, А. В.* Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза / А. В. Макаров // Выш. шк. — 2004. — № 1. — С. 16—12.
82. *Макаров, А. В.* Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентностный подход / А. В. Макаров // Выш. шк. — 2006. — № 5. — С. 13—20.
83. *Малофеев, Н. Н.* Коррекция, интеграция, инклюзия, что дальше? / Н. Н. Малофеев // Специальное образование : материалы XI Междунар. науч. конф., 22—23 апр. 2015 г. — СПб. : [б. и.], 2015. — Т. 1. — С. 9—15.
84. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. — 312 с.
85. *Маркова, А. К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Совет. педагогика. — 1990. — № 8. — С. 82—88.
86. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
87. *Мартынова, Е. А.* Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования / Е. А. Мартынова, Н. А. Романович // Науч. сообщения ЧИППКРО. — 2014. — Вып. 2 (19). — С. 40—47.
88. *Масюкова, Н. А.* Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. — Минск : Технопринт, 1999. — 288 с.
89. *Матюшкин, А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М. : Педагогика, 1972. — 524 с.
90. *Махмутов, М. И.* Педагогические технологии развития мышления учащихся / М. И. Махмутов, Г. И. Ибрагимов, М. А. Чошанов. — Казань : ТГЖИ, 1993. — 88 с.
91. *Митина, Л. М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — М. : [б. и.] ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.
92. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта : МПСИ, 1998. — 200 с.
93. *Мищенко, А. И.* Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : дис. ... д-ра пед. наук / Мищенко Александр Иванович. — М. : [б. и.], 1992. — 387 с.

94. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1981. — 120 с.

95. *Монахов, В. М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. — Волгоград : Перемена, 1995. — 146 с.

96. *Мясников, В.* Компетенции и педагогические измерения / В. Мясников, Н. Найденова // Нар. образование. — 2006. — № 9. — С. 147—151.

97. *Найн, А. Я.* О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. — 1995. — № 5. — С. 44—50.

98. *Никитина, Е. Ю.* Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования / Е. Ю. Никитина. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. — 109 с.

99. *Никитина, Е. Ю.* Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Никитина Елена Юрьевна. — Челябинск : [б. и.], 2001. — 427 с.

100. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. — Минск : [б. и.], 2013. — 27 с.

101. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. — Минск : [б. и.], 2008. — 45 с.

102. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М. : ООО «Издательство ЭЛПИС», 2003. — 944 с.

103. *Питюков, В. Ю.* Основы педагогической технологии / В. Ю. Питюков. — М. : [б. и.], 1997. — 176 с.

104. *Поникарова, В. Н.* Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/инклюзивном образовании / В. Н. Поникарова // Вестн. Череповец. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. — 2013. — № 4. — Т. 5. — С. 130—133.

105. *Поникарова, В. Н.* Система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования / В. Н. Поникарова // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. — 2014. — Т. 5. — № 1. — С. 16—26.

106. Проблемы компетентностного подхода в среднем и высшем образовании : сб. науч. тр. / Г. С. Бережная [и др.] ; под ред. Т. Б. Гребенюк ; Рос. гос. ун-т им. И. Канта. — Калининград : РГУ им. И. Канта, 2008. — 151 с.

107. Проблемы профессиональной компетентности кадров образования: содержание и технологии аттестации : учеб.-метод. пособие (эксперимент. вариант) / авт.-сост. А. И. Жук, Н. Н. Кошель, Л. С. Черняк ; под ред. А. И. Жука ; М-во образования и науки Респ. Беларусь, Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. — Минск : [б. и.], 1996. — 242 с.

108. Пургина, Е. И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. И. Пургина // Пед. образование в России. — 2014. — № 2. — С. 152—156.

109. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация ; пер. с англ. В. Д. Гладышевой / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с.

110. Разживина, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного начального образования / Л. В. Разживина, Е. И. Назарова // Психология обучения. — 2012. — № 12. — 68—78.

111. Рындак, В. Г. Структура профессиональной компетентности будущего специалиста и оценка уровня её сформированности / В. Г. Рындак, Л. В. Елагина // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. — М. : ИНЭК, 2007. — С. 281—286.

112. Савва, Л. И. Межличностное познание учителя в системе его профессиональной подготовки / Л. И. Савва. — Магнитогорск : МаГУ, 2001. — 246 с.

113. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями : принята Всемир. конф. по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г. // Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка : пособие для учителей-дефектологов / под ред. Л. М. Шипициной. — М. : ВЛАДОС, 2003. — С. 159—162.

114. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Самарцева Евгения Георгиевна. — Орёл : [б. и.], 2012. — 23 с.

115. Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности / Р. Д. Санжаева. — Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 1997. — 179 с.

116. Санникова, С. В. Ключевые компетенции личности в контексте Болонского процесса / С. В. Санникова, Е. В. Письменный // Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. Сер. : Образование. Педагогические науки. — 2009. — № 24 (157). — С. 57—62.

117. Сарафанова, Т. В. К вопросу о формировании готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности в контексте теории обучения / Т. В. Сарафанова // Школа будущего. — 2012. — №. — С. 85—91.

118. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. — М. : НИИ шк. технологий, 2005. — 144 с.

119. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Нар. образование. — 2004. — № 4. — С. 138—143.

120. Селевко, Г. К. Тренинговые технологии / Г. К. Селевко // Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — М. : [б. и.], 2006. — Т. 1. — 816 с.

121. *Сергиенко, Е. А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психол. журн. — 2011. — Т. 32 (1). — С. 120—132.

122. *Середенко, П. В.* Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Середенко Павел Васильевич. — М. : [б. и.], 2008. — 438 л.

123. *Сериков, В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. В. Сериков, В. А. Болотов // Педагогика, 2003. — № 10. — С. 8—14.

124. *Сериков, В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технология : моногр. / В. В. Сериков. — Волгоград : Перемена, 1994. — 152 с.

125. *Сериков, В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 272 с.

126. *Сериков, В. В.* Формирование субъекта социальных инноваций как стратегия профессионального образования / В. В. Сериков // Изв. Юж. федер. ун-та, 2009. — № 6. — С. 15—21.

127. *Серых, А. Б.* Формирование готовности педагога к работе с виктимными детьми / А. Б. Серых. — Калининград : [б. и.], 2000. — 156 с.

128. *Серых, А. Б.* Формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с виктимными младшими школьниками : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Серых Анна Борисовна. — Калининград : [б. и.], 2005. — 356 с.

129. *Симаева, И. Н.* Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. — 2014. — № 1. — С. 104—108.

130. *Сластенин, В. А.* Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко — М. : Логос, 2000. — 422 с.

131. *Слюсарева, Е. А.* Профессиограмма педагога инклюзивного образования / Е. А. Слюсарева // Вестн. гос. ун-та управления. — 2014. — № 5. — С. 266—270.

132. *Сманцер, А. П.* Педагогические условия подготовки будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования / А. П. Сманцер // Изв. Смолен. гос. ун-та. — 2012. — № 2. — С. 301—309.

133. *Смолин, О. Н.* Эксклюзив об инклюзиве / О. Н. Смолин // Дефектология. — 2012. — № 6. — С. 3—7.

134. *Уемов, А. И.* Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. — М. : Педагогика, 1971. — 82 с.

135. *Уемов, А. И.* Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. — М. : Наука, 1978. — 272 с.

136. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (Квалификация (степень) «Бакалавр») [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 янв. 2011 г. № 46 // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата обращения: 12.10.2014).

137. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ, ст. 2 (27) // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата обращения: 12.10.2014).

138. *Хафизуллина, И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. — Астрахань : [б. и.], 2008. — 213 с.

139. *Хитрюк, В. В.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та имени И. Я. Яковлева. — 2013. — № 3 (79). — С. 189—194.

140. *Хитрюк, В. В.* Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов / В. В. Хитрюк // Науч. обозрение : гуманитар. исслед. — 2014. — № 6. — С. 14—19.

141. *Хитрюк, В. В.* Контекстные проблемные задачи и ситуации в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов // Пед. образование в России. — 2014. — № 9. — С. 127—130.

142. *Хитрюк, В. В.* Основы инклюзивного образования : учеб. программа для студентов пед. специальностей / В. В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — 25 с.

143. *Хитрюк, В. В.* Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития: вопросы и ответы : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 200 с.

144. *Хитрюк, В. В.* Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : практикум / В. В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 176 с.

145. *Хитрюк, В. В.* Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций / В. В. Хитрюк // Изв. Смолен. гос. ун-та. — 2013. — № 4. — С. 446—454.

146. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования : моногр. / В. В. Хитрюк — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — 283 с.

147. *Хитрюк, В. В.* Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход / В. В. Хитрюк // Адукацыя і выхаванне. — 2013. — № 12.

148. *Хитрюк, В. В.* Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

149. *Хитрюк, В. В.* Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрюк. — Мозырь : Белый ветер, 2014. — 136 с.

150. *Хуторской, А. В.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. ; под ред. А. А. Орлова. — Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. — Вып. 1. — С. 117—137.

151. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Докл. на отделении РАО, 23 апр. 2002 г. — URL: <http://www.rc.edu.ru> (дата обращения: 25.11.2014).

152. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования: ученик в обновляющейся школе / А. В. Хуторской. — М. : ИОСО РАО, 2002. — 181 с.

153. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования / А. В. Хуторской // Нар. образование, 2003. — № 5. — С. 55—61.

154. Хуторской, А. В. Метапредметный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. — М. : Эйдос ; Изд-во Ин-та образования человека, 2012. — 73 с.

155. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2004. — 541 с.

156. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/htm> (дата обращения: 03.10.2014).

157. Черкасова, С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Черкасова Светлана Александровна. — М. : [б. и.], 2012. — 240 л.

158. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высш. образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 23—28.

159. Шпилевая, С. Г. Формирование готовности студентов к реализации интегрированного обучения в начальной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шпилевая Светлана Геннадьевна. — Калининград : Изд-во КГУ, 1999. — 208 с.

160. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М.—Л. : [б. и.], 1986. — 52 с.

161. Шуркова, Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Шуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко. — М. : [б. и.], 1994. — 112 с.

162. Box, G. E. P. Some theorems on quadratic forms applied in the study of analysis of variance problems: I. Effect of inequality of variances in the one-way classification / G. E. P. Box // Annals of Mathematical Statistics. — 1954a — Vol. 25. — P. 290—302.

163. Box, G. E. P. Some theorems on quadratic forms applied in the study of analysis of variance problems: II. Effect of inequality of variances and of correlation of in the two-way classification / G. E. P. Box // Annals of Mathematical Statistics. — 1954b. — Vol. 25. — P. 484—498.

164. Box, G. E. P. Permutation theory in the derivation of robust criteria and the study of departures from assumptions / G. E. P. Box, S. L. Anderson // J. of the Royal Statistical Society. — 1955. — Vol. 17. — P. 1—34.

165. Cagran B. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school [Electronic resource]

/ B. Cagran, M. Schmidt // Educational Studies. — 2011. — Vol. 37, Issue 2 — P. 171—195. — URL: <http://www.scopus.com/record/display.url> (date of access: 12.10.2014).

166. *De Boer, A.* Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature [Electronic resource] / A. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert // Inter. J. of Inclusive Education. — 2011. — Vol. 15, Issue 3. — P. 331—353. — URL: <http://www.informaworld.com/smpp> (date of access: 16.12.2014).

167. *Edwards, W.* The theory of decision-making / W. Edwards // Psychology Bull. — 1954. — № 51. — P. 380—417.

168. *Festinger, L.* A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. — Stanford. CA : Stanford Univ. Press, 1957.

169. *Greenwald, A. G.* Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change / A. G. Greenwald // Psychological foundation of attitudes / Ed. by A. G. Greenwald, T. C. Brock, T. M. Ostrom. — N.-Y. : [s. n.], 1968. — P. 147—170.

170. *Heider, F.* The psychology of interpersonal relations / F. Heider. — N.-Y. : [s. n.], 1958.

171. *Kansanen, P.* Teachers' pedagogical thinking — What is it about? // C. Stensmo & L. Isberg (Red.), Omsorg och engagemang. — Uppsala : Uppsala Univ., 1995. — P. 32—45.

172. *Kansanen, P.* Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges / P. Kansanen [et al.]. — N.-Y. : Peter Lang, 2000.

173. *Kim, J.-R.* Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion [Electronic resource] / J.-R. Kim // Inter. J. of Inclusive Education. — 2011. — Vol. 15, Issue 3. — P. 355—377. — URL: <http://www.informaworld.com/smpp> (date of access: 15.10.2014).

174. *Lindman, H. R.* Analysis of variance in complex experimental designs / H. R. Lindman. — San Francisco : W. H. Freeman & Co., 1974.

175. *Osgood, C. E.* The principle of congruity in the prediction of attitude change / C. E. Osgood, P. H. Tannenbaum // Psychological Review. — 1955. — Vol. 62. — P. 42—55.

176. *Pijl, S. J.* Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands [Electronic resource] / S. J. Pijl // J. of Research in Special Education Needs. — 2010. — Vol. 10, Issue 1 — P. 197. — URL: <http://proquest.umi.com/pqdwebdid> (date of access: 11.12.2014).

Научное издание

Хитрюк Вера Валерьевна

**ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ
ПЕДАГОГА: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
СИСТЕМА 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 27.08.2015. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 10,50. Уч.-изд. л. 8,00. Тираж 510 экз. Заказ 586/1.

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.