

На правах рукописи

ХИТРЮК Вера Валерьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени
доктора педагогических наук

Калининград
2015

Работа выполнена в ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

- Научный консультант** доктор психологических наук, профессор,
директор Института социально-гуманитарных технологий и коммуникаций ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»
Симаева Ирина Николаевна
- Официальные оппоненты** доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»
Кобрин Лариса Михайловна
- доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии МБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»
Вачков Игорь Викторович
- доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики профессионального образования Института профессиональной педагогики БГАРФ ФГОУ ВПО «Калининградский государственный технический университет»
Тамарская Нина Васильевна
- Ведущая организация** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»

Защита состоится 21 января 2016 года в 12.00 на заседании диссертационного совета Д 212.084.03 при Балтийском федеральном университете имени Иммануила Канта по адресу: 236041, г. Калининград, ул. Невского, 14, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Балтийского федерального государственного университета имени Иммануила Канта. Электронные копии автореферата и диссертации размещены на официальном сайте ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» <http://www.kantiana.ru> 17 сентября 2015 г. и официальном сайте ВАК Министерства образования и науки РФ <http://vak.ed.gov.ru> 21 октября 2015 г.

Автореферат разослан 15 декабря 2015 г.

Учёный секретарь диссертационного совета



П.Б. Торопов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Демократизация и гуманизация социальных отношений, подписание и необходимость ратификации Конвенции о правах инвалидов отражается на изменении принципиальных подходов к содержанию, организационным формам и методической составляющей в образовании Российской Федерации и Республики Беларусь. Примером таких преобразований является стремительное вхождение и закрепление практик инклюзивного образования, которое предполагает присутствие в едином образовательном пространстве обучающихся с различными (в том числе и «особыми») образовательными потребностями, а значит, и разными возможностями в характере, темпе, полноте и глубине овладения учебной информацией. Особые сложности в инклюзивном образовательном процессе испытывает категория детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)/особенностями психофизического развития (ОПФР), которая включает детей с нарушениями зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата, расстройствами эмоциональной сферы, трудностями в обучении (задержками психического развития), тяжелыми нарушениями речи, интеллектуальной недостаточностью.

В настоящее время в Российской Федерации дети с ОВЗ обучаются как в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (специальные (коррекционные) образовательные учреждения – 210200 человек), так и в условиях инклюзивного образования (136907 человек). По сведениям республиканского банка данных о детях с особенностями психофизического развития, в системе образования Республики Беларусь на 15.09.2014 обучаются 138 099 детей, при этом более 70% детей, осваивающих образовательные программы специального образования, обучаются в условиях образовательной интеграции. Таким образом, все больше детей с ОВЗ/ОПФР становятся участниками совместного образовательного процесса в условиях учреждений общего (основного) образования, что чрезвычайно актуализирует проблему готовности системы образования в целом и каждого педагога к работе в новых условиях. Фокусирование внимания на данной проблеме обусловлено также необходимостью

реализации принципа гуманизации образования, предполагающего взгляд на личность каждого ребенка (вне зависимости от ее особенностей, в том числе и нарушений в развитии) как на высочайшую ценность и создание необходимых условий для её развития;

обеспечения фундаментального принципа социальной политики государства в сфере образования, выражающегося в свободе и праве выбора каждым учащимся места и способа обучения, что для детей с особенностями психофизического развития означает возможность включения в образовательный процесс в учреждениях основного образования по месту жительства;

реализации положений Конвенции о правах инвалидов, Федеральных государственных образовательных стандартов в системе образования Российской Федерации и проекта Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, которые чрезвычайно остро ставят задачу осуществления практик инклюзивного образования, обеспечения его качества для всех обучающихся, что в свою очередь делает необходимым пересмотр содержания профессионально-педагогической деятельности, расширение и углубление профессиональных компетенций педагогов, работающих в учреждениях общего/основного образования.

Безусловным является признание того факта, что возможность осуществления практик инклюзивного образования, обеспечение адаптивности образовательной среды и в целом качества образовательного процесса напрямую детерминируются подготовкой (формированием готовности) педагога к работе в новых профессиональных обстоятельствах. Профессиональная педагогическая деятельность в условиях образовательной инклюзии не означает механического суммирования профессиональных задач, знаний, умений и навыков, приобретаемых ранее педагогами и учителями-дефектологами для работы в условиях общего и специального (коррекционного) учреждения образования. Измененное образовательное пространство и образовательная среда предполагают поиск путей решения важной и сложной задачи подготовки будущего педагога к новому синтетическому виду профессиональной деятельности, формирования принципиально новой профессионально-педагогической готовности и компетентности, позволяющих решать не только образовательные (академические) задачи формирования знаний, умений и навыков у всех обучающихся, но и обеспечивать их социальное развитие, социализацию, социальную адаптацию и интеграцию. Такая инклюзивная готовность педагога может стать основой формирования нового профессионально-педагогического мышления и профессиональной компетентности. Это предполагает определение круга, содержания, а также условий формирования новых дополнительных компетенций, не предусмотренных (или сформулированных в самом общем виде) ФГОС. Сенситивным периодом решения поставленной задачи является время получения педагогической профессии в условиях учреждения высшего образования, когда закладывается фундамент профессионального мышления, профессиональной готовности, компетентности, профессиональной педагогической культуры.

Игнорирование фактических изменений образовательной ситуации, новых характеристик образовательного пространства учреждений дошкольного и общего среднего образования в подготовке будущих педагогов приводит к несоответствию их профессиональной компетентности требованиям социального заказа и снижает качество педагогического образования. Одной из причин создавшегося положения являются действующие образовательные стандарты подготовки будущих педагогов, содержание программ учебных дисциплин, в которых не отражены условия профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовании. В результате у выпускников-педагогов оказываются

несформированными компетенции, необходимые для эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Как следствие, назрела острая необходимость в разработке и обосновании новых подходов, принципов и технологий профессионального образования с целью формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

Степень научной разработанности проблемы. К настоящему времени накоплены результаты исследований ученых стран Европы, США, России, Беларуси, обеспечивающие определенные научные предпосылки для теоретического осмысления как собственно феномена инклюзивной готовности педагогов, так и условий ее формирования:

определены философско-методологические аспекты инклюзивного образования (А-С. Armstrong, D. Armstrong, E. Spandagou (2011); D. Goodley, K. Runswick-Cole (2011); J. Rix (2011); J. McLeskey (2011); F. Polat (2011); N.L. Waldron (2010); Н.Н. Малофеев (2009, 2011); Н.М. Назарова (2010, 2011); Е.И. Пургина (2014); М.М. Семаго (2012) и др.);

осуществлен сравнительный анализ исторических и социальных детерминант развития инклюзивных процессов в системах образования различных стран (К. Goransson, С. Nilholm, К. Karlsson, R.G. Berlach, D. J. Chambers (2011));

выявлены векторы взаимодействия и преемственности общего и специального образования (Sh. Hardiman, S. Guerin, E. Fitzsimons (2009); С. Wendelborg, J. Tossebro (2011); Л.М. Кобрина (2012); Н.М. Назарова (2010); Н.Н. Малофеев (2012) и др.);

исследованы различные аспекты практики осуществления инклюзивного образования на уровне дошкольного и школьного образования (J. Goodman, M. Hazelkorn, J. Bucholz, M.L. Duffy, Y. Kitta (2011), Н. Warming (2011)), взаимодействия «особых» и обычных детей в инклюзивном образовательном пространстве (M. Koster, M.E. Timmerman, H. Nakken, S.J. Pijl, E.J. van Houten (2009); L.S. Soodak (2003); И.В. Вачков (2012)), характера межличностных отношений и психологического климата в инклюзивном классе (M. Schmidt, B. Cagran (2006); Elin M. Hoffman (2011); С. Wendelborg, J. Tossebro (2011); S. Carrington, R. Robinson, (2006); M. Nind, Sh. Benjamin, K. Sheehy, J. Collins, K. Hall (2004); Т.В. Кожекина (2011), В.Ц. Цыренов (2014) и др.);

изучены стратегии сопровождения инклюзивного образования (С. Forlin, D. Chambers (2011); S.-K. Williams, С. Johnson, D.G. Sukhodolsky (2009); A. Broderick, Н. Mehta-Parekh, D. Kim Reid (2005); С.В. Алехина (2010, 2011, 2012); Е.Н. Кутепова (2011); М.М. Семаго, Е.Л. Агафонова, Н.Я. Семаго, Т.В. Ветер, С.В. Федотова (2012) и др.);

выявлены некоторые пути профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, специальных педагогов (учителей-дефектологов), педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования (J.-R. Kim (2011); K. Scorgie (2010); A. De Boer, S.J. Pijl, A. Minnaert (2011); Е.-Е. Kourkoutas, M.-R. Xavier (2010); A. Moran (2007); С.В. Алехина (2011, 2012); Д.З. Ахметова (2013), М.М. Безруких (2013), О.А. Денисова (2013, 2014);

Е.Н. Кутепова (2011), Е.А. Мартынова (2014), В.Н. Поникарова (2013, 2014), Н.А. Романович (2013) и др.);

определена сущность понятия «инклюзивная компетентность» (М.Ю. Айбазова, К.Ю. Лавринец (2014), И.Н. Хафизуллина (2008)), а также методологические и методические подходы ее формирования у будущих педагогов (В. Cagran, M. Schmidt (2006); N. K. French, R. V. Chopra, L. Florian (2006); Н. Linklater (2009); А.В. Винеvская (2011), О.В. Воробьева (2014), М.Ю. Денисова (2014), А.Д. Гонеев и Е.Г. Самарцева (2012), Е.С. Слюсарева (2014) и др.).

Вместе с тем, феномен «инклюзивная готовность педагога», его содержание, функции и структура, а также подходы, закономерности, принципы, педагогические условия, дидактическая модель и технологии её формирования в условиях высшего образования до настоящего времени не становились предметом научного исследования ни в зарубежной, ни в российской, ни в белорусской педагогической науке. Тогда как именно готовность как социальный аттитюд является стартовой предпосылкой формирования как профессионального мышления и поведения будущего педагога, так и основой его профессионально-педагогической компетентности. При этом следует помнить, что образовательным результатом подготовки будущих педагогов является комплекс компетенций, что предполагает необходимость и целесообразность использования в работе компетентностного подхода. В актуальной педагогической и социальной ситуации России и Беларуси формирование инклюзивной готовности будущих педагогов следует рассматривать как социальный заказ.

Таким образом, очевидными и требующими разрешения являются следующие противоречия:

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

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

на методологическом уровне: между декларируемым компетентностным подходом как основы образовательных программ подготовки будущих педагогов и неразработанностью теоретических основ его взаимосвязи с профессиональной готовностью будущих педагогов и механизмов его реализации во всех

компонентах образовательного процесса в аспекте формирования готовности педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии;

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

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

Необходимость поиска пути разрешения выявленных противоречий определяет **проблему** исследования. В теоретическом плане – это обоснование концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; в практическом – разработка дидактической модели, технологии и педагогических условий, обеспечивающих формирование инклюзивной готовности педагогов в процессе их профессиональной подготовки.

В соответствии с проблемой определена **тема** исследования – «Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования».

Ведущая идея исследования заключается в изучении теории и практики высшего образования Республики Беларусь и выявлении новых закономерностей, принципов, содержания образования и его методического сопровождения в аспекте формирования готовности будущего педагога к работе в новых профессиональных условиях – условиях образовательной инклюзии.

Главным положением диссертационной работы является ведущая идея о необходимости и возможности формирования у педагогов принципиально нового психолого-педагогического качества — готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, поскольку ценности и принципы инклюзивного образования, характеристики инклюзивного образовательного пространства детерминируют особенности профессиональной деятельности педагога в новой образовательной ситуации (поведенческие и коммуникативные стратегии педагога, методы его профессионально-педагогической деятельности и в целом его профессиональный выбор). Сенситивным периодом формирования данного профессионального качества у педагога является период обучения в вузе. Предлагаемая принципиально новая концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, базирующаяся на компетентностном подходе и теориях установки, дидактическая модель формирования и новый критериально-диагностический инструментарий для оценки уровня ИГП позволяют сформировать у будущих педагогов интегральную характеристику субъекта профессиональной педагогической деятельности и одновременно составляющую его профессиональной готовности,

которая содержательно обусловлена комплексом академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и включает в себя когнитивный, эмоциональный, когнитивный, рефлексивный, коммуникативный компоненты, связанные между собой в систему.

В основе концепции лежит идея о новой синтетической функциональной нагрузке педагога инклюзивного образования, которая отражает реально существующие проблемы профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии и новые подходы профессиональной подготовки будущих педагогов в соответствии с актуальным социальным заказом.

Конгруэнтность векторов развития педагогической науки и систем образования Беларуси и России, общность социальных и профессиональных педагогических проблем и задач на этапе внедрения практик инклюзивного образования и подготовки будущих педагогов к работе в актуальных условиях позволяют экстраполировать результаты исследования и использовать их в работе учреждений образования обеих стран. Настоящее исследование обогащает педагогическую теорию и позволяет использовать выявленные закономерности, принципы, дидактическую модель и технологию формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в определении содержания и эффективных методических подходов образовательного процесса учреждений высшего педагогического образования в России и Беларуси.

Цель исследования – разработка и теоретико-методологическое обоснование концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования и первой ступени общего среднего образования.

Предмет исследования – закономерности, принципы, дидактическая модель, педагогическая технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования. Ведущая роль в подготовке будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования принадлежит формированию у них инклюзивной готовности на этапе профессионального становления в учреждении высшего образования. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов представляется эффективным на основе Концепции— системы научно обоснованных взглядов, отражающих понимание компетентностной сущности ИГП как образовательного эффекта и включающих обоснование целесообразности формирования ИГП в учреждении высшего образования, обоснование компетентностного подхода в качестве методологической основы формирования ИГП, выявление закономерностей, определение принципов, условий и механизмов ее формирования в учреждении высшего образования. Устойчивость ИГП и вероятность ее влияния на профессиональное поведение обусловлена силой самой ИГП, степенью минимизации других влияний (стереотипы, предрассудки, ксенофобия и т.д.), специфичностью и релевантностью ИГП моделям профессионального поведения.

Формирование инклюзивной готовности будущего педагога в условиях высшего образования будет успешным, если

обоснование сущности и функций инклюзивной готовности педагога отражает специфику компетенций, обеспечивающих его эффективную профессиональную деятельность в условиях полисубъектного инклюзивного образовательного пространства;

выделение структурных компонентов инклюзивной готовности педагога (когнитивного, эмоционального, конативного, рефлексивного, коммуникативного), определение их компетентностного наполнения и выявление уровней сформированности становится основой конструирования содержания и методической модели образовательного процесса в условиях высшего образования, обеспечивающего формирование инклюзивной готовности будущего педагога;

разработанная концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов опирается на методологию компетентностного подхода, закономерности и принципы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов как социального аттитюда и системного феномена;

процесс профессиональной подготовки будущего педагога в учреждении высшего образования основывается на методологии компетентностного подхода, реализуется в логике обеспечения формирования компетенций, отражающих сущность инклюзивной готовности педагога, на основе межпредметной содержательной интерференции и отражает реальный контекст профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии;

комплекс педагогических условий, система общепедагогических (ценностно-смыслового наполнения содержания высшего педагогического образования, комплексности, технологичности, системности и единства содержания структурных компонентов образовательного процесса, субъектности и интерактивности обучающихся в сочетании с проблемностью учебного материала, модульной структуризации учебного материала в сочетании с динамичностью и гибкостью, обратной связи в сочетании с рефлексивной квалиметрией формирования инклюзивной готовности как образовательного эффекта) и специальных (динамичности, координированности и адекватного отражения в содержании образования условий профессионально-педагогической деятельности, ценностно-толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, приоритета личностного развития будущего педагога в сочетании с соблюдением требований реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, адресности инклюзивной готовности будущих педагогов, интегративности методов и средств обучения и вариативности их выбора, «мягкой силы», трансформации профессионально-практических задач в учебные) принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов конгруэнтны компетентностному содержанию инклюзивной готовности педагога и обеспечивают контекст особенностей профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

использование педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов с решением контекстных проблемных задач и ситуаций обеспечивает формирование алгоритма намерений профессионального поведения, общения и взаимодействия.

Задачи исследования:

Раскрыть социальные предпосылки развития научных представлений об инклюзивной готовности педагога.

Раскрыть содержание понятия «инклюзивная готовность педагога», определить функции, обосновать структуру и содержание компонентов инклюзивной готовности педагога.

Определить уровни инклюзивной готовности педагога и критерии их выделения.

Разработать критериально-диагностический инструментарий инклюзивной готовности педагога.

Сформулировать и обосновать концепцию формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования на основе компетентностного подхода.

Выявить педагогические условия, разработать дидактическую модель и технологию формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования.

Оценить результативность экспериментальной работы по формированию инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования.

Методология и методы исследования. Методологическая основа исследования представлена следующими научными положениями и концепциями: *на философском уровне:*

теория системного подхода (Р. Акофф, В. Г. Афанасьев, Л. Берталани, Т.А. Ильина, В. С. Садовский, А.Н. Уёмов, В.Д. Шадриков, Э. Г. Юдин и др.);

основные положения современных гуманистических теорий личности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Р. Берне, М.Н. Берулава, Г.А. Берулава, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, В. Франки и др.);

теория аксиологического подхода и ценностных ориентаций (Н. С. Розов, В. Степин, В.И. Геницианский, В.А. Сластенин, В.А. Ядов и др.);

на общенаучном уровне:

положения теории социальной установки (Ф. Знанецкий, Д. Майерс, Г. Олпорт, М. Рокич, У. Томас и др.);

основные подходы к изучению профессиональной и психологической готовности (П.К. Анохин, Н.А. М.И. Виноградов, К.М. Гуревич, М.И. Дьяченко, В.Л. Зинченко, Л.А. Кандыбович, Е.А. Климов, А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, Г. Мэгул, Л.С. Нарсесян, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, Г. Уолтер, А.А. Ухтомский, В.Д. Шадриков, и др.);

концепция компетентностного подхода в высшем образовании (В.И. Байденко, И.Д. Белоновская, В.А. Болотов, Н.М. Борытко, А.А. Вербицкий, О.Л. Жук, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Дж. Равен, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.);

концептуальные положения контекстного подхода (А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова и др.);

принципы метапредметного (Ю.А. Самарин, А.В. Хуторской и др.) и задачного (Г.А. Балл, А.М. Матюшкин, И.С. Якиманская и др.) подходов;

на конкретно-научном уровне:

общие закономерности развития высшей школы (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Н.Ф. Талызина, и др.);

теория педагогической деятельности (В.В. Краевский, В.А. Сластёнин, Н.Ф. Талызина и др.);

теоретические основы профессиональной педагогической подготовки и становления личности будущего педагога в учреждениях высшего образования (О.А. Абдуллина, В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, С.Г. Вершловский, А.Я. Гальперин, Б.С. Гершунский, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.Я. Найн, В.Н. Никитенко, А.В. Петровский, М.Н. Скаткин, Н.К. Сергеев и др.);

основные положения технологичности педагогического процесса (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, М.М. Левина, А.И. Мищенко, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова и др.).

К практическим предпосылкам, проблематизирующим процесс формирования инклюзивной готовности будущих педагогов для Российской Федерации и Республики Беларусь в условиях высшего образования, относятся обеспечение механизмов ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов, принятие Федерального Закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», реализация Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь, разработка и обсуждение проекта Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь.

Для решения поставленных задач в работе использовался комплекс теоретических (анализ нормативно-правовых актов, социально-исторический, понятийно-терминологический, структурно-функциональный, субъектно-функциональный анализ, SWOT-анализ, моделирование, проектирование), эмпирических (наблюдение, анкетирование, письменный опрос, анализ результатов решения педагогических задач и ситуаций (метод кейсов); педагогический эксперимент) методов и методов статистической обработки данных (дисперсионный анализ (однофакторный, двухфакторный, трехфакторный), t-критерий Стьюдента, критерий хи-квадрат Пирсона).

Организация исследования. Исследование проводилось в период с 2008 по 2014 годы на базе учреждений образования Российской Федерации (ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет») и Республики

Беларусь (учреждение образования «Барановичский государственный университет», учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», учреждение образования «Мозырский государственный университет имени И.П. Шамякина», учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова»). В исследовании на разных его этапах участвовали 1089 практикующих педагогов, 1486 студентов (из них 289 будущих педагогов приняли участие в формирующем этапе экспериментального исследования).

Первый этап (2008 – 2010 гг.) – *теоретико-аналитический*, в ходе которого были определены теоретические основы, методология и методы исследования; проведен анализ содержания государственных образовательных стандартов подготовки будущих педагогов с позиций обеспечения формирования комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, обеспечивающих эффективность осуществления профессионально-педагогической деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования; определены противоречия и методологические основы для разработки концепции формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования; сформулирована гипотеза, определены цель, задачи, объект, предмет, этапы исследования; разработано и апробировано научно-методическое обеспечение формирования дефектологической грамотности будущих педагогов.

Второй этап (2010 – 2012 гг.) – *исследовательский* был посвящен эмпирическому изучению различных аспектов подготовки практикующих и будущих педагогов к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования; была создана и апробирована методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов; разработано и внедрено в образовательный процесс подготовки будущих педагогов научно-методическое обеспечение формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания. В результате была разработана концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов к работе в условиях высшего образования; раскрыта сущность, функции и структура феномена инклюзивной готовности педагога, компетентностное наполнение каждого структурного компонента, критерии и показатели уровней сформированности каждого компонента и ИГП в целом; были выявлены закономерности и сформулированы принципы формирования ИГП в условиях высшего образования.

Третий этап (2012 – 2014 гг.) – *экспериментальный* был направлен на разработку и внедрение в образовательный процесс учреждения высшего образования дидактической модели и педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Был реализован обучающий этап экспериментального исследования.

Четвертый этап (2014 – 2015 гг.) – аналитико-обобщающий, в ходе которого были зафиксированы результаты обучающего этапа экспериментального исследования, внесены необходимые коррективы в технологию формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; были интерпретированы, систематизированы и обобщены результаты исследования, состоялось их обсуждение и публикация; было оформлено диссертационное исследование.

Основная концептуальная идея исследования заключается в раскрытии компетентностного содержания компонентной структуры инклюзивной готовности педагога как необходимой составляющей его профессионально-педагогической готовности для эффективной профессиональной деятельности и определении закономерностей, принципов, условий, технологии осуществления образовательного процесса в учреждении высшего образования при его направленности на подготовку будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Осуществление инклюзивного образования определяет новое содержание профессиональной деятельности педагога. К современным педагогам, и прежде всего к педагогам учреждений дошкольного и общего среднего образования (начальные классы / первая ступень), предъявляются требования, связанные с выполнением новых функций. Характеристики полисубъектного инклюзивного образовательного пространства определяют компетентностную модель современного педагога, его готовность и способность к эффективной профессиональной деятельности в новых условиях. Профессиональная деятельность педагога в условиях инклюзивного образования не может быть эффективной без сформированной у него инклюзивной готовности. Инклюзивная готовность педагога (ИГП) – это интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющая его профессиональной готовности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и предопределяющее профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования. Инклюзивной готовности педагога как составляющей профессионально-педагогической готовности присущи функции, характерные для социальной установки (оценочно-адаптивная, гностическая, интегративная, прогностическая, ценностно-ориентировочная, эго-защитная), а также специфические функции (перцептивно-диагностическая, интенциональная, побудительно-эмотивная), определяемые направленностью и содержанием профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

2. В качестве структурных компонентов инклюзивной готовности педагога выступают когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Содержательно каждый компонент ИГП представляет собой комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. Структура инклюзивной готовности педагога

представляет собой сложную систему с присущими ей характеристиками: целостности, эмерджентности и интегративности, иерархичности, открытости, устойчивости. Связи компонентов инклюзивной готовности педагога как системы носят обратный вероятностный характер. Матрица компетентностной модели инклюзивной готовности педагога отражает полисубъектность инклюзивного образовательного пространства, интересы и позиции каждого участника образовательного процесса, а также структурные компоненты профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

3. Инклюзивная готовность педагога в целом и каждый структурный ее компонент может быть сформирован на следующих уровнях: 1) низком (элементарном или интуитивном); 2) среднем (репродуктивном или функциональном); 3) высоком (профессиональном). Критериями уровней ИГП являются показатели/индикаторы сформированности ее структурных компонентов и инклюзивной готовности педагогов в целом. Такими показателями/индикаторами выступают следующие характеристики комплекса компетенций, составляющих содержание ИГП: объем (полнота, системность); качество (точность, степень владения, адекватность); намерение применять в решении задач социализации, обучения и воспитания детей с ООП в условиях инклюзивного образовательного пространства. Элементарный уровень ИГП не является достаточным для эффективной профессионально-педагогической деятельности. Репродуктивный уровень ИГП представляется как необходимый и минимально достаточный для осуществления педагогом профессиональной деятельности. Профессиональный уровень ИГП обеспечивает достаточный уровень компетентности и свободу выбора когнитивных и коммуникативных стратегий, технологий педагогической деятельности. Уровень является системной характеристикой и отражает ИГП в системе эмерджентных связей, когда недостаточный уровень отдельных компонентов может компенсироваться высоким уровнем других компонентов. Дисгармоничное сочетание компонентов ИГП может провоцировать трудности в решении педагогических задач (ситуаций) вследствие нерелевантной оценки как самих задач, так и способов их решения. Репродуктивный и профессиональный уровни обеспечиваются гармоничным сочетанием отдельных компонентов ИГП. Разработанный критериально-диагностический инструментарий позволяет провести оценку, диагностику и измерение актуального состояния компетентностного наполнения инклюзивной готовности педагога в целом и каждого ее структурного компонента, а также может быть использован в решении задач мониторинга исследуемого феномена.

4. Современный вектор развития образования требует разработки концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях их профессиональной подготовки. Такая концепция представляет собой систему научно обоснованных взглядов, отражающих понимание компетентностной сущности инклюзивной готовности и ее формирование в условиях высшего образования, которая опирается на позиции компетентностного подхода и конгруэнтна общей стратегии определения образовательных результатов в виде комплекса компетенций, определяемых Государственными

образовательными стандартами (Республика Беларусь)/ФГОСами (Российская Федерация). Основу закономерностей формирования ИГП в условиях высшего образования составляют: 1) законы существования и функционирования систем, составляющие основу развития системных свойств феномена с точки зрения его структуры; 2) психологические теории и подходы формирования социальных установок и их влияния на поведение, определяющие содержательную сторону концепции; 3) основные педагогические закономерности образовательного процесса, номинирующие оптимальные механизмы процесса формирования исследуемого феномена. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов должно базироваться на комплексе общепедагогических (человеческих приоритетов, признания демократических идей в образовательном пространстве, научного обеспечения процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, содержательной и структурной целостности, мультидисциплинарности) и специфических (ситуативной и прогнозируемой адекватности, диагностируемости, принятия социальной модели инвалидности в качестве приоритетной, ценностно-смысловой компетентности, превентивной профессиональной адаптации, диагностики профессионально-педагогических затруднений и их профилактики, формирования командного стиля профессионально-педагогического мышления и решения задач, формирования опыта профессиональной практической деятельности) принципов.

5. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования представляет собой целенаправленный лонгитюдный поэтапный процесс, содержание которого конструируется на основе компетентностного наполнения структурных компонентов ИГП и обеспечивается:

созданием комплекса педагогических условий как композиции взаимодействующих организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий, который включает научно-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; создание толерантной среды образовательного процесса на основе определения ценностно-смыслового содержания образования как компонента культуры и мотивация будущих педагогов к толерантному поведению посредством принятия толерантности как ценности и нормы общества; реализацию технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; диагностику и мониторинг результатов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов;

внедрением дидактической модели, включающей: взаимосвязанные блоки (мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-технологический и результативно-оценочный), объединенные логикой достижения образовательных результатов – комплекса академических, профессиональных, социально-личностных компетенций; базовые принципы (комплексности, технологичности, системности и единства содержания структурных компонентов образовательного процесса («педагогического резонанса» или сквозного психолого-педагогического процесса), позитивной межпредметной интерференции, субъектности и

интерактивности обучающихся, модульной структуризации учебного материала, проблемности, обратной связи в сочетании с рефлексивностью обучения и профессиональной деятельности, квалиметрии в образовании, интегративности методов и средств обучения и вариативности их выбора) и специальные принципы (динамичности, координированности и адекватного отражения в содержании образования профессионально-педагогической деятельности, характерной для условий образовательной инклюзии; ценностного и толерантного отношения ко всем субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного образования; адресности инклюзивной готовности будущих педагогов, «мягкой силы», трансформации профессионально-практических задач в учебные); этапы реализации дидактической модели с определением методического инструментария;

реализацией метапредметной компетентностно-контекстной технологии, ядром которой являются контекстные проблемные задачи и ситуации (КПЗС), отражающие особенности взаимодействия, общения, обмена профессиональным и социальным опытом субъектов инклюзивного образовательного пространства и др.

6. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в ходе внедрения дидактической модели и метапредметной компетентностно-контекстной технологии в условиях высшего образования является результативным, когда 1) развитие внутренних мотивов профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования обеспечивается ценностно-смысловым содержанием учебных дисциплин социально-гуманитарного, общенаучного и общепрофессионального циклов учебного плана подготовки педагогов («Философия», «Социология», «Иностранный язык», «Экономическая теория», «Введение в педагогическую профессию»); 2) овладение профессиональными знаниями и компетенциями, определяющими содержание ИГП при изучении дисциплин учебного плана («Педагогика», «Психология», «Теория и практика специального образования», «Основы инклюзивного образования» и др.), сопровождается созданием условий эмоционального принятия будущими педагогами всех обучающихся субъектов инклюзивного образовательного пространства как ценности профессионально-педагогической деятельности, включения смыслов другого человека в индивидуальную ценностно-смысловую структуру деятельности; 3) образовательный процесс в условиях высшего образования обеспечивает возможность реализации намерения (готовности) в конкретных актах профессионального поведения, взаимодействия и общения в условиях инклюзивного образовательного пространства (учебные проекты, педагогическая практика, волонтерское движение и др.) с последующей субъект-объектной рефлексией.

Результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна заключаются в следующем:

впервые раскрыто содержание понятия «инклюзивная готовность педагога» как психолого-педагогического феномена и составляющей профессиональной готовности будущих педагогов с позиций системного и компетентностного

подходов [интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющая его профессиональной готовности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и предопределяющее профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования];

выявлены и содержательно определены общие [оценочно-адаптивная, гностическая, интегративная, прогностическая, ценностно-ориентировочная, эго-защитная] и специфические [перцептивно-диагностическая, интенциональная, побудительно-эмотивная] функции инклюзивной готовности педагога;

определены структурные компоненты инклюзивной готовности педагога [когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный, рефлексивный] и обоснован системный характер связей между ними с присущими системе характеристиками целостности, эмерджентности и интегративности, иерархичности, открытости, адаптивности;

впервые выявлены корреляционные отношения между структурными компонентами инклюзивной готовности педагогов [сильные связи существуют между когнитивным и конативным, конативным и коммуникативным, конативным и рефлексивным, когнитивным и рефлексивным, когнитивным и коммуникативным компонентами], эмпирическим путем установлен характер динамических процессов (ослабление внутренних системных связей), происходящих под влиянием комплекса педагогических условий подготовки будущих педагогов, что повышает возможности интеграции инклюзивной готовности педагога в систему профессиональной готовности;

описаны уровни сформированности инклюзивной готовности педагога [элементарный (интуитивный), репродуктивный (функциональный), профессиональный], определены критерии и показатели / индикаторы каждого уровня [характеристики комплекса компетенций: объем (полнота, системность); качество (точность, степень владения, адекватность); намерение применять в решении задач социализации, обучения и воспитания детей с ООП в условиях инклюзивного образовательного пространства];

создан и апробирован критериально-диагностический инструментарий, позволяющий проводить оценку, диагностику и измерение актуального состояния ИГП, а также мониторинг процесса формирования инклюзивной готовности педагога [Методика диагностики ИГП представлена утверждениями (суждениями) с балльными шкалами. Суждения отражают компетентностное содержание компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного, рефлексивного, коммуникативного) инклюзивной готовности педагогов, а также педагогическую и психологическую составляющие каждого структурного компонента. Методика легко структурно адаптируется в соответствии с поставленными исследовательскими задачами (бланк методики может включать все вопросы, или вопросы, отнесенные к определенному структурному компоненту, или двум-трем компонентам); бланк методики может быть разделен

на две-три части и предъявляться при повторных исследованиях отсроченно, например, с недельным интервалом и т.д.)];

разработана концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования на основе компетентностного подхода, которая определяет структуру и содержание дидактической модели и технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Концепция представлена 1) ведущей концептуальной идеей и ее обоснованием; 2) закономерностями формирования ИГП [*закономерности*: обеспечение содержательной взаимосвязи инклюзивной готовности будущих педагогов и компетентностной модели педагога инклюзивного образования; детерминированность уровня сформированности инклюзивной готовности овладением и способностью к использованию комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций в решении практических задач; обусловленность процесса формирования инклюзивной готовности снижением уровня личностного восприятия рисков новых образовательных условий; зависимость процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов от отношения к ценностям инклюзивного образования, толерантного отношения к участникам инклюзивного образовательного пространства; детерминированность процесса формирования инклюзивной готовности снижением показателей эмоционального и когнитивного диссонанса; обусловленность формирования инклюзивной готовности будущих педагогов обеспечением в образовательном процессе эффекта «педагогического резонанса», интеграции знаний, умений, компетенций, составляющих ее содержание; детерминированность процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов созданием условий, обеспечивающих овладение достаточным объемом специальных теоретических знаний, методами и приемами их применения в практической деятельности и определенного опыта такой деятельности; 3) принципами формирования ИГП: *общепедагогическими* (человеческих приоритетов, признания демократических идей в образовательном пространстве, научного обеспечения процесса формирования ИГП, системности, мультидисциплинарности) и *специфическими* (ситуативной и прогнозируемой адекватности, диагностируемости, принятия социальной модели инвалидности в качестве приоритетной, ценностно-смысловой компетентности преподавателей учреждения высшего образования, превентивной адаптации будущих педагогов к новым условиям профессионально-педагогической деятельности, диагностики профессионально-педагогических затруднений и их профилактики, формирования командного стиля профессионально-педагогического мышления и решения задач, формирования опыта профессиональной практической деятельности)];

определен комплекс педагогических условий, обеспечивающий формирование инклюзивной готовности будущих педагогов [основу комплекса педагогических условий создает композиция взаимодействующих организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий, определяющих 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 мотивация 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];

обоснована и сконструирована дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования [дидактическая модель включает взаимосвязанные блоки (мотивационный, содержательный, процессуально-технологический и контрольно-результативный) и 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», «Педагогика», «Психология»); 2) включение в учебные планы подготовки будущих педагогов учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» с полным учебно-методическим обеспечением; 3) наполнение инклюзивным содержанием всего арсенала используемых в образовательном процессе методов обучения; 4) использование внеаудиторных форм учебной деятельности будущих педагогов (тренинги, инфо-кампании, задания для педагогической практики) и их методическое обеспечение];

разработана педагогическая метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивного образования будущих педагогов [Педагогическая технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является метапредметной (в процессуальном аспекте) компетентностной (с позиций образовательных результатов) и контекстной (в содержательном аспекте). МККТ предполагает содержательное, методическое и дидактическое реконструирование и проектирование всего образовательного процесса и реализуется поэтапно: диагностико-мотивационный, когнитивно-аффективный, ценностно-смысловой, конативный (практический) этапы]; целевым компонентом МККТ является формирование комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций;

определена дефиниция «контекстные проблемные задачи и ситуации» [«обобщенные знаковые модели» 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, составляющих инклюзивную готовность педагога]; проведена типология контекстных проблемных задач и ситуаций [в основу типологии контекстных задач и ситуаций проблемного содержания положены различные критерии: 1) локализация проблемы и характер информации, необходимой для ее разрешения (мононаучные, интегративные, практические); 2)

источник возникновения проблемной ситуации (внутриконтекстные, внешнеконтекстные, поликонтекстные); 3) характер формируемых компетенций (монокомпетентностные, поликомпетентностные)].

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она определяет подходы в решении проблемы, имеющей важное социокультурное и социально-экономическое значение, открывающей новое направление теоретических и практико-ориентированных научных исследований по формированию инклюзивной готовности педагогов как механизма обеспечения качества инклюзивного образования. Раскрытие содержания, определение функциональной нагрузки, выявление структурных компонентов инклюзивной готовности педагогов, их компетентностного наполнения составят основу для новых научных представлений о профессиональной готовности, проектированию методических подходов и механизмов ее формирования. Выявление системных связей структурных компонентов инклюзивной готовности педагога, определение векторов и характера их динамики под влиянием создаваемых педагогических условий дают возможность для новых психолого-педагогических исследований по проектированию содержания и методики профессионального образования. Разработанная концепция, основанная на компетентностном подходе, определяющая содержание и структуру дидактической модели, комплекса педагогических условий, подходов в конструировании метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности педагога, способствует обогащению теории и практики профессионального образования в аспекте выявления закономерностей и принципов формирования инклюзивной готовности как социального аттитюда и системного феномена.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие понятийно-терминологического аппарата педагогической науки посредством раскрытия сущности и обоснования целесообразности использования понятий «инклюзивная готовность педагога», «инклюзивное образовательное пространство», «инклюзивная образовательная ситуация», «принцип ситуативной и прогнозируемой адекватности», «принцип позитивной межпредметной интерференции», «метапредметная компетентностно-контекстная технология», «контекстные проблемные задачи и ситуации».

Практическая значимость исследования заключается в его направленности на совершенствование содержания и методической модели подготовки будущих педагогов в аспекте формирования их готовности к работе в условиях образовательной инклюзии; в разработке диагностического инструментария мониторинга процесса формирования ИГП (как в целом, так и отдельных структурных компонентов); в создании научно-методического обеспечения концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на основе компетентностного подхода в учреждении высшего образования, которое включает 1) внесение дополнений с образовательные стандарты Республики Беларусь (Высшее образование. Первая ступень по специальностям: 1-01 02 01 Начальное образование; 1-01 01 01 Дошкольное

образование); 2) разработку разноуровневой модульной программы учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования», одноименного практикума и электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК), включающего теоретический, практический, вспомогательный разделы, а также раздел контроля знаний; в разработке метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов с использованием контекстных проблемных задач и ситуаций. Разработка и апробация учебных дисциплин «Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития», «Основы инклюзивного образования», интеграция инклюзивного компонента в учебные курсы «Философия», «Экономическая теория», «Социология», «Иностранный язык», учебных дисциплин методического содержания обогащают практику профессиональной подготовки будущих педагогов, отвечающую требованиям социального заказа. Разработанные программы учебных дисциплин, опубликованные монографии, учебные и учебно-методические пособия могут быть использованы в практике подготовки будущих педагогов в учреждениях высшего образования как Республики Беларусь, так и Российской Федерации.

Степень достоверности и апробация результатов. Достоверность и обоснованность результатов подтверждается теоретической и методологической обоснованностью исходных положений; адекватностью цели, предмету и задачам исследования и согласованностью использованного диагностического инструментария; полнотой рассмотрения объекта исследования; апробацией полученных научных результатов; логичностью, последовательностью, доказательностью сделанных выводов; репрезентативностью экспериментальных выборок скрининговых исследований и экспериментального исследования; статистически достоверной значимостью экспериментальных данных; востребованностью учебно-методических разработок в практике образовательного процесса учреждений высшего образования, реализующих образовательные программы подготовки будущих педагогов.

Материалы исследования апробированы в учреждениях высшего образования Республики Беларусь («Барановичский государственный университет»; «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»; «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова») и Российской Федерации («Балтийский государственный университет им. И. Канта», «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», «Смоленский государственный университет», «Курский государственный университет»).

Результаты исследования нашли отражение в монографиях, учебных, учебно-методических пособиях и практикумах, статьях, а также были представлены в ходе участия в научно-практических, научно-методических конференциях и обучающих мероприятиях: *международные научные и научно-практические конференции:* (Москва, 2011, 2013, 2014; 2015; Санкт-Петербург, 2013, 2014; Минск, 2008, 2010, 2013; Калининград, 2013, 2014; Смоленск, 2013;

Барановичи, 2009, 2010, 2012; Волгоград, 2010; Ялта, 2010; Киев, 2011; Люблин, 2011; Краков, 2011 2012); *региональные научные и научно-практические конференции* (Москва, 2010; Минск, 2007; Брест, 2010); *семинары, тренинги* (Волгоград, 2011; Алматы, 2014; Смоленск, 2014; Минск, 2015; Барановичи, 2013, 2015; Витебск, 2014).

Личное участие автора состоит в теоретическом обосновании концепции и положений исследования; в получении научных результатов, отраженных в диссертации и опубликованных научных, учебных и учебно-методических работах.

Экспериментальный этап исследования осуществлялся в рамках научно-исследовательской работы по научному обеспечению деятельности Министерства образования Республики Беларусь «Научно-методическое обоснование, разработка и внедрение дидактической модели формирования инклюзивной культуры будущих педагогов», № Госрегистрации 201130500 от 26.04.2013.

Структура диссертации: диссертация (общий объем – 390 страниц) состоит из введения, пяти глав, заключения, списка сокращений и условных обозначений, списка литературы (487 наименования, в том числе 35 иностранных источников), приложений (11).

Во **введении** обоснован выбор темы, её актуальность, обозначены противоречия, определена проблема, цель, объект и предмет, сформулированы гипотеза и задачи, раскрыты методы и логика исследования, заявлены положения, выносимые на защиту, раскрыта научная, теоретическая и практическая значимость исследования; приводятся сведения об апробации результатов исследования.

В **первой главе «Социальные и профессионально-педагогические предпосылки исследования инклюзивной готовности педагога»** представлен анализ исторических и социальных детерминант практик совместного обучения детей с ОВЗ / ОПФР и их сверстников с нормативным развитием в Российской Федерации и Республике Беларусь; приведены результаты структурно-функционального анализа инклюзивного образования как социального феномена, стратегии SWOT-анализа инклюзивного образовательного пространства; обозначены общие характеристики и различия образовательной интеграции и инклюзии; выявлены особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Во **второй главе «Инклюзивная готовность педагогов как психолого-педагогический феномен»** представлен теоретический анализ сущности, структуры, функциональной нагрузки инклюзивной готовности педагогов; выявлено компетентностное содержание каждого структурного компонента инклюзивной готовности педагога; дана характеристика уровней сформированности ИГП.

В **третьей главе «Концепция формирования инклюзивной готовности у студентов учреждения высшего образования»** обосновано содержание основных положений процесса формирования ИГП в учреждении высшего образования на основе компетентностного подхода; определены закономерности

и сформулированы принципы формирования инклюзивной готовности будущего педагога; выявлены проблемы и возможности формирования ИГП в условиях высшего образования.

В четвертой главе «**Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования в Республике Беларусь**» представлена методика диагностики и мониторинга формирования инклюзивной готовности педагога, результаты эмпирического исследования инклюзивной готовности практикующих педагогов и обучающихся учреждений высшего образования России и Беларуси; обозначен комплекс педагогических условий формирования ИГП; раскрыты структура, содержание, этапы реализации дидактической модели и педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования.

В пятой главе «**Результативность дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов**» освещены результаты диагностики уровня инклюзивной готовности будущих педагогов, раскрыта динамика уровня инклюзивной готовности будущих педагогов и её структурных компонентов в процессе обучения в учреждении высшего образования Республики Беларусь.

В заключении обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие доказанность выдвинутой гипотезы и состоятельность положений, выносимых на защиту.

В приложениях приводятся матрицы, бланки анкет, таблицы, схемы, математические расчеты, иллюстрирующие полученные результаты.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Инклюзивное образование представляет собой закономерный этап в развитии системы образования Российской Федерации и Республики Беларусь, изменяющий взгляды общества на «особых», «иных» людей и детей, расширяющий их возможности в получении качественного образования среди своих сверстников и опирающийся на принятие разнообразия как ресурса взаимообогащения и уважительного отношения к нему. Современное понимание инклюзивного образования базируется на убеждении о целесообразности и возможности совместного обучения всех детей при обеспечении необходимой поддержки и сопровождения (Н.Н.Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Кобрина, О.А. Денисова и др.).

Исторические корни становления и развития идей инклюзивного образования лежат в плоскости социальных трансформаций, изменения отношения социального сообщества к «особым» детям и людям, возможностям их обучения и воспитания, профессиональной подготовки и социализации (Н.Н. Малофеев), нашедших отражение в ряде международных и национальных нормативно-правовых актов и документов. Важное место в становлении и

развитии идей инклюзивного образования в России и Беларуси занимает сформированная система специального образования.

Среди основных социальных детерминант, обуславливающих позиционирование идей образовательной инклюзии, можно выделить переход социального сообщества от декларации к созданию реальных условий реализации права каждого человека на образование в том содержательном, временном, формальном и результирующем формате, который он считает для себя приемлемым, целесообразным и адекватным; принятие идеи гуманизации социального сообщества и его институтов, в том числе и образования; «прорастание» идей социальной и образовательной интеграции в недрах специального образования; роль общественных организаций в определении социального и образовательного заказа; истории успеха лиц с инвалидностью, добившихся личностных и профессиональных успехов.

Демократические процессы, определяющие формирование гражданского общества, предполагают признание ценности «инаковости», принятие субъектности позиции каждого ребенка, обеспечение условий проявления и развития индивидуальных возможностей, а также право получать образование в среде своих сверстников, создание «сбалансированного» гармоничного образовательного пространства, изменение акцентов и задач института образования на уровне дошкольного и общего среднего образования, учет особых образовательных потребностей и повышение профессиональной компетентности педагога.

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

Необходимым условием инклюзивного образования является создание адаптивной образовательной среды, предполагающей техническое оснащение учреждений образования, дополнительную специальную подготовку педагогов, разработку индивидуальных программ развития и обучения ребенка с ОПФР/ОВЗ, направленных на облегчение процесса их адаптации.

Диверсификация моделей образования детей/лиц с ОПФР/ОВЗ, формирование системы специального образования и создание сети учреждений специального образования для различных категорий детей с ОПФР/ОВЗ на уровнях дошкольного и общего среднего образования, развитие моделей

интегрированного обучения и воспитания имеют историческую и социальную обусловленность.

Таким образом, эволюция развития общественного сознания в отношении лиц с особенностями развития, становление и развитие разветвленной сети учреждений специального образования для каждой категории детей, имеющих те или иные нарушения, демократизация общественных отношений, оказывающая влияние на национальные системы образования, подписание и ратификация ряда международных документов, касающихся лиц с инвалидностью, явились основанием зарождения и развития процессов образовательной интеграции и инклюзии.

При имеющейся общности идеи интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования эти модели имеют ряд отличительных особенностей содержательного и организационного порядка. Модель интегрированного обучения и воспитания, являясь организационной формой специального образования, не тождественна модели инклюзивного образования.

Инклюзивное образовательное пространство представлено системой структурных компонентов и блоков, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения. Инклюзивному образовательному пространству присущи как общие характеристики: организованность, протяженность (как во времени, так и в пространстве), содержательность и структурированность, так и специфические: доступность, полисубъектность, вариативность (содержательная, временная, организационная). Основными его принципами являются: принцип социализирующей направленности образовательного процесса; принцип индивидуализации и персонификации образовательного пространства; принцип интегративности сопровождения субъектов инклюзивного образовательного пространства; принцип ценностного и толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности.

Эффективность инклюзивного образовательного пространства обеспечивается определением стратегии учета и взаимодействия детерминирующих его внешних и внутренних факторов, а также составляющих его компонентов. «Ахилесовой пятой» внутренней среды инклюзивного образовательного пространства являются содержательно-функциональные и организационные аспекты, определяющие деятельность педагогов.

Закрепившаяся в системе образования практика сегментирования образования (массовое (общее) и специальное) и дифференцированная в содержательном отношении подготовка педагогов и учителей-дефектологов для осуществления профессиональной деятельности в каждом сегменте сменяется необходимостью расширения функций профессионально-педагогической деятельности и подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Обязательной составляющей такой подготовки, обеспечивающей

эффективность инклюзивного образования как социального института, является формирование инклюзивной готовности будущих педагогов.

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

Требования социального заказа, заключающиеся в подготовке педагогов, способных решать новые профессиональные задачи, связанные с отбором содержания, разработкой и/или адаптацией методов, приемов и способов работы, средств обучения и воспитания детей в условиях гетерогенных (неоднородных) групп с учетом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого обучающегося, детерминируют необходимость модернизации содержания высшего педагогического образования, способного обеспечить формирование инклюзивной готовности будущих педагогов, а также разработку дидактической модели адекватной поставленным целям образовательного процесса. Условия инклюзивного образования связаны также с коммуникативными рисками и рисками получения непредсказуемого или малопредсказуемого результата.

Анализ содержания образовательных стандартов Республики Беларусь (Высшее образование. Первая ступень по специальностям 1-01 01 01 Дошкольное образование и 1-01 02 01 Начальное образование) свидетельствует о несоответствии уровня подготовки будущих педагогов особенностям профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Все перечисленные обстоятельства чрезвычайно актуализируют необходимость поиска путей формирования готовности будущих педагогов к работе в новых профессиональных обстоятельствах.

Выявление содержательных и организационных условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов требует определения сущности феномена, его структуры и характеристик.

При определении понятия «инклюзивная готовность педагога» и рассмотрении его сущности следует учитывать следующие аспекты: положения теории социальной установки (социального аттитюда), концептуальные положения феномена профессионально-педагогической готовности, характеристики инклюзивного образовательного пространства, детерминирующего особенности профессионально-педагогической деятельности

в условиях образовательной инклюзии.

Инклюзивная готовность педагога является интегральным качеством субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющей его профессиональной готовности. Содержание инклюзивной готовности педагога детерминировано особенностями и характеристиками инклюзивного образовательного пространства, структурой профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии; раскрывается посредством комплекса компетенций и предопределяет профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности педагога в актуальных условиях инклюзивного образования.

Феномен инклюзивной готовности педагога характеризуется следующими особенностями: ценностно-смысловой насыщенностью, определяющей социальную и культурную значимость инклюзивности как инструмента обеспечения доступности образования для всех; «манифестирующей» толерантностью, детерминированной ценностно-смысловым содержанием инклюзивной образовательной среды; многовекторностью направленности, обусловленной полисубъектностью инклюзивного образовательного пространства и обеспечивающей вариативность функциональной нагрузки педагога; структурной многокомпонентностью, определяемой содержанием и условиями профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования; взаимосвязью и контентной взаимообусловленностью характером и содержанием образовательных результатов высшего профессионального образования, определяемых социокультурными и профессиональными запросами.

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

Структура инклюзивной готовности педагога представлена когнитивным, эмоциональным, конативным, рефлексивным и коммуникативным компонентами, объединенными в систему с присущими ей характеристиками целостности, эмерджентности и интегративности, иерархичности, открытости, адаптивности. Каждый структурный компонент ИГП содержательно представлен комплексом академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и отражает полисубъектность инклюзивного образовательного пространства. Инклюзивная готовность педагога характеризуется как абстрактная, открытая, сложная, развивающаяся, самоорганизующаяся, децентрализованная система. Системный характер ИГП обеспечивает согласованную актуализацию всех ее компонентов при решении профессионально-педагогической задачи, ситуации, проблемы. При этом степень активизации того или иного компонента ИГП может детерминироваться характером, сложностью, актуальностью задачи.

Перечисленные характеристики ИГП следует учитывать при конструировании моделей и разработке технологий ее формирования.

Инклюзивная готовность педагога может иметь различный уровень сформированности (элементарный (интуитивный), репродуктивный (функциональный), профессиональный). Дифференциальными критериями выделения уровней являются качественные и количественные характеристики комплекса компетенций, составляющих содержательное наполнение инклюзивной готовности педагога в целом и каждого ее структурного компонента. Элементарный уровень инклюзивной готовности не позволяет педагогу обеспечить результативность образовательного процесса в условиях инклюзивного образования. Репродуктивный уровень инклюзивной готовности педагога является необходимым, но недостаточным для эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии. Профессиональный уровень инклюзивной готовности обеспечивает достаточный уровень компетентности и свободу выбора когнитивных и коммуникативных стратегий, технологий педагогической деятельности.

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

Необходимость выполнения социального заказа на обеспечение качества инклюзивного образования требует разработки концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях их профессиональной подготовки.

Сенситивным периодом формирования ИГП является время приобретения профессии. Игнорирование необходимости организации целенаправленной работы по формированию инклюзивной готовности будущих педагогов приводит к несоответствию качества подготовки специалистов требованиям реальной образовательной ситуации. В основу такой работы должна быть положена цельная концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования.

Основополагающие идеи разработанной концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

определяют требования к инклюзивной готовности будущих педагогов как образовательному эффекту и составляющей профессионально-педагогической готовности к эффективной профессиональной деятельности;

раскрывают компетентностное содержание инклюзивной готовности педагога и её компонентной структуры;

выявляют возможности использования положений компетентностного подхода как основы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования;

служат основой в определении закономерностей и комплекса принципов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов;

обозначают подходы в разработке дидактической модели и конструировании технологии осуществления образовательного процесса в

учреждении высшего образования при его направленности на подготовку будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Компетентностный подход в формировании инклюзивной готовности будущего педагога выступает методологической основой в определении содержания образования, организации образовательного процесса, требований к его результатам и эффектам. Готовность как социальная установка при создании соответствующих условий является определяющей в выборе стратегии и модели поведения, в том числе и профессионального. Целесообразность опоры на компетентностный подход в формировании ИГП обуславливается следующими позициями:

готовность и компетенции могут быть рассмотрены в качестве результатов образования;

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

уровень сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов детерминирован сформированностью комплекса компетенций, определяющего ее психологическую и педагогическую составляющие;

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

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

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

компетентностный подход, будучи связанным с контекстным подходом, создает реальные условия подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Закономерности формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования отражают законы (закономерности) существования и функционирования систем, психологические теории и подходы формирования социальных установок, условия их влияния на поведение, а также основные педагогические закономерности образовательного процесса.

Закономерности определяют комплекс принципов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Этот комплекс представлен общепедагогическими принципами (человеческих приоритетов, признания демократических идей в образовательном пространстве, научного обеспечения

процесса формирования ИГП, системности, мультидисциплинарности) и специфическими принципами (ситуативной и прогнозируемой адекватности, диагностируемости, принятия социальной модели инвалидности в качестве приоритетной, ценностно-смысловой компетентности преподавателей учреждения высшего образования, превентивной адаптации будущих педагогов к новым условиям профессионально-педагогической деятельности, диагностики профессионально-педагогических затруднений и их профилактики, формирования командного стиля профессионально-педагогического мышления и решения задач, формирования опыта профессиональной практической деятельности).

В основе проблем формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в Республике Беларусь лежит ряд объективных факторов (нормативно-правовое обеспечение инклюзивных процессов на разных уровнях образовательной вертикали; определение функциональной профессиональной нагрузки педагогов в условиях образовательной инклюзии; несоответствие содержания и методических подходов высшего педагогического образования условиям образовательной инклюзии, неподготовленность профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования, неразработанность научно-методического и учебно-методического обеспечения процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на основе компетентного подхода) и субъективных факторов (субъективное сопротивление идеям и ценностям инклюзивного образования, недостаточный уровень толерантности к «особым» обучающимся, деформированные мотивы и ценностные ориентации профессиональной деятельности, недостаточные навыки партнерства в профессионально-педагогической деятельности и др.).

Проведенные разноаспектные эмпирические и экспериментальные исследования выявили неготовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, проявляющуюся в дисгармоничности между принятием общечеловеческих ценностей и когнитивным диссонансом, сопряженным со стереотипами профессионального и личностного мышления, а также в несформированности необходимых профессиональных и социально-личностных компетенций. Инклюзивное образование как ситуация профессиональной неопределенности вызывает растерянность педагога, его неспособность к эффективной профессиональной деятельности и может приводить к возникновению как социального риска, проявляющегося в осложнении взаимоотношений между участниками образовательного пространства, так и к риску несоответствия или риску бездействия. Именно поэтому формирование готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования становится чрезвычайно актуальной задачей учреждений высшего образования.

Проведенный SWOT-анализ образовательного пространства учреждения высшего образования выявил его сильные стороны и возможности эффективной реализации концепции формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов. Образовательная ситуация в Республике Беларусь и образовательное пространство учреждений высшего образования способны обеспечить условия для формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, так как

первостепенной задачей учреждений высшего образования является удовлетворение социального заказа на подготовку специалистов, обеспечивающих эффективное функционирование системы образования в актуальных социальных условиях;

учреждения высшего образования реализуют образовательные программы, отражающие содержание и образовательные результаты подготовки будущих педагогов;

содержание педагогического образования обеспечивает формирование ценностей профессионально-педагогической деятельности, ценностей образования, в том числе и инклюзивного;

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

ОСВО/ФГОСы рассматривают профессиональные компетенции в качестве образовательных результатов;

УВО обеспечивают взаимосвязь с потенциальными работодателями, что дает возможность оперативно реагировать на изменения социальных условий и требований заказчика к качеству подготовки будущих педагогов;

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

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

Первым и чрезвычайно важным шагом в построении модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является разработка диагностического инструментария, позволяющего определять уровень сформированности ИГП в целом и каждого её структурного компонента, а также служить инструментом мониторинга образовательного процесса в аспекте подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Разработанная методика диагностики ИГП отвечает предъявляемым требованиям. Полученные эмпирические результаты свидетельствуют о ее надежности и валидности. Разработанная методика позволяет определить уровень ИГП в целом и каждого ее структурного компонента (таблица 1).

В исследовании приняли участие практикующие в учреждениях дошкольного и общего среднего образования педагоги Российской Федерации (всего 690 человек) и Республики Беларусь (всего 399 человек), а также обучающиеся предвыпускных и выпускных курсов педагогических специальностей учреждений высшего образования Российской Федерации (всего 310 человек) и Республики Беларусь (700 человек).

Таблица 1 — Диапазоны возможных значений показателей ИГП и её структурных компонентов в соответствии с выделенными уровнями

Компоненты ИГП	Диапазон возможных значений компонента	Уровни сформированности		
		Элементарный (интуитивный)	Репродуктивный (функциональный)	Профессиональный
		<i>Диапазоны предельных значений</i>		
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(ИГП)	-2,5...+6,5	-2,5...+0,4	0,5...4,3	4,4...6,5

Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о том, что абсолютное большинство ответов респондентов групп практикующих и будущих педагогов относятся к репродуктивному уровню ИГП (необходимому, но недостаточному для эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования). Недостаточность затрагивает все компоненты ИГП: когнитивный (знания), эмоциональный (отношение, принятие), конативный (побудители профессионального поведения), рефлексивный (анализ процесса и результатов педагогической деятельности), коммуникативный (характер общения и взаимодействия с участниками инклюзивного образовательного пространства). Отсутствие статистически значимых различий показателей сформированности ИГП и её структурных компонентов между выделенными группами практикующих педагогов, а также группами студентов педагогических специальностей учреждений высшего образования России и Беларуси (таблица 2; таблица 3; таблица 4; таблица 5) свидетельствует об идентичности проблем актуального состояния инклюзивной готовности педагогов как в профессиональной, так и образовательной среде обеих стран.

Наличие опыта профессионально-педагогической деятельности не оказывает значимого влияния на формирования ИГП. Выявленная однородность групп СРБ и СРФ, а также отсутствие статистически значимых различий между ними дают основания экстраполировать выводы экспериментального исследования на всю генеральную совокупность обучающихся по педагогическим специальностям учреждений высшего образования России и Беларуси.

Таблица 2 — Средние показатели ИГП и её структурных компонентов в группах практикующих педагогов Российской Федерации и Республики Беларусь

Группа выборки	Компоненты ИГП					g
	g (K)	g (Э)	g (KH)	g (P)	g (KM)	
Педагоги (РФ)	2,9	-0,6	3,6	3,5	4,5	2,8
Педагоги (РБ)	2,5	-0,8	3,3	3,4	4,2	2,5

Таблица 3 — Уровни ИГП в группах практикующих педагогов Российской Федерации и Республики Беларусь

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

Таблица 4 — Средние показатели ИГП и структурных компонентов в группах студентов педагогических специальностей учреждений высшего образования России и Беларуси

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

Таблица 5 — Уровни ИГП в группах студентов педагогических специальностей учреждений высшего образования России и Беларуси

Уровни ИГП	СРБ		СРФ		Хи-квадрат, эмпирическое значение	df, степени свободы	p, уровень стат. значимости
	%	n	%	n			
g(K)							
Репродуктивный	99,57	697	100,00	310	1,332529	df=2	p=,51363
Профессиональный	0,29	2	0,00	0			
Элементарный	0,14	1	0,00	0			
g(Э)							
Репродуктивный	96,29	674	91,94	285	13,61617	df=2	p=,00111
Профессиональный	3,57	25	6,13	19			
Элементарный	0,14	1	1,94	6			
g(KH)							
Репродуктивный	98,00	686	98,06	304	,0230424	df=2	p=,98854
Профессиональный	1,71	12	1,61	5			
Элементарный	0,29	2	0,32	1			
g(P)							
Репродуктивный	95,43	668	98,39	305	8,942571	df=2	p=,01143
Профессиональный	4,57	32	1,29	4			
Элементарный	0,00	0	0,32	1			
g(KM)							
Репродуктивный	98,71	691	99,68	309	2,503171	df=2	p=,28606
Профессиональный	0,71	5	0,00	0			
Элементарный	0,57	4	0,32	1			
g(ИГП)							
Репродуктивный	99,86	699	100,00	310	,4432960	df=1	p=,50554
Профессиональный	0,14	1	0,00				
Элементарный	0,00	0	0,00	0			

С целью выявления наличия и силы корреляционных связей шкал методики диагностики инклюзивной готовности педагогов был использован коэффициент корреляции Пирсона, с помощью которого можно оценить тесноту связи между признаками. В формате настоящего исследования определение корреляционных отношений является прямым доказательством эмерджентности ИГП (таблица 6).

Наличие умеренных и сильных корреляционных отношений между структурными компонентами инклюзивной готовности в группах практикующих педагогов и студентов характеризует системность феномена ИГП с выраженными системообразующими факторами, что может свидетельствовать о недостаточной интегрированности ИГП в общую систему профессионально-педагогической готовности.

Таблица 6 — Корреляционные отношения компонентов ИГП в группе практикующих педагогов и студентов Российской Федерации и республики Беларусь

Педагоги					Студенты				
Компоненты ИГП	g(Э)	g(КН)	g(P)	g(КМ)	Компоненты ИГП	g(Э)	g(КН)	g(P)	g(КМ)
g(К)	0,65	0,87	0,74	0,72	g(К)	0,33	0,71	0,57	0,52
g(Э)		0,59	0,51	0,33	g(Э)		0,30	0,29	0,14
g(КН)			0,76	0,77	g(КН)			0,61	0,67
g(P)				0,69	g(P)				0,50

n=1089

n=1010

Очевидно, что сила отношений опосредуется опытом практической деятельности при сохранении общих тенденций, характеризующих связи между компонентами ИГП в обеих группах. Наиболее сильные связи устанавливаются между когнитивным и конативным, конативным и коммуникативным, конативным и рефлексивным, когнитивным и рефлексивным, когнитивным и коммуникативным компонентами.

Реализация концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования предполагает обоснование педагогических условий, разработку дидактической модели, технологии, а также учебно-методического обеспечения. 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; способы реализации 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 реализуемая посредством педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии (МККТ), предполагает содержательное преобразование учебных дисциплин (органичное включение материала, ориентированного на позиционирование ценностей и принципов инклюзивного образования, в содержание и структуру различных учебных дисциплин («Философия», «Экономическая теория», «Иностранный язык», «Социология», «Педагогика», «Психология»); включение в учебные планы подготовки будущих педагогов учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» с полным учебно-методическим обеспечением); наполнение инклюзивным содержанием всего арсенала используемых в образовательном процессе методов обучения; использование внеаудиторных форм учебной деятельности будущих педагогов (тренинги, инфо-кампании, задания для педагогической практики) 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.

Система принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов включает две подсистемы, объединяющие как стратегические (базовые: ценностно-смыслового наполнения содержания высшего педагогического образования; комплексности; технологичности, системности и единства содержания структурных компонентов образовательного процесса; субъектности и интерактивности обучающихся в сочетании с проблемностью учебного материала; модульной структуризации учебного материала в сочетании с динамичностью и гибкостью; обратной связи в сочетании с рефлексивной квалиметрией формирования инклюзивной готовности как образовательного эффекта), так и тактические (специальные: динамичности, координированности и адекватного отражения в содержании образования профессионально-педагогической деятельности; ценностно-толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного образования; приоритета личностного развития будущего педагога в сочетании с соблюдением требований реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования; адресности инклюзивной готовности будущих педагогов; интегративности методов и средств обучения и вариативности их выбора; принцип «мягкой силы»; трансформации профессионально-практических задач в учебные) принципы.

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.

Основными содержательными линиями, реализуемыми дидактической моделью формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на основе компетентностного подхода, являются: мотивационно-ценностная; нормативная; когнитивная; дидактическая (процессуально-технологическая); профессионально-компетентностная.

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 ее структурных компонентов; сокращение социальной дистанции и эмоциональное принятие всех участников инклюзивного образовательного пространства; намерение учитывать образовательные потребности и индивидуальные возможности каждого ребенка и адекватно адаптировать учебные средства, методы и приемы работы.

Механизмом реализации дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов выступает педагогическая метапредметная компетентностно-контекстная технология (МККТ). Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов определяет условия и этапы трансляции интегрированного содержания образования с целью формирования готовности и способности его осмысленного применения и предполагает использование возможностей как аудиторной, так и внеучебной деятельности студентов. Ядром разработанной технологии являются контекстные проблемные задачи и ситуации — «обобщенные знаковые модели» предметного и социального содержания профессионально-педагогической деятельности, которые отражают проблемы взаимодействия, общения, обмена социальным опытом субъектов инклюзивного образовательного пространства. Проблемный характер задач и ситуаций обеспечивается наличием и/или субъективным осознанием будущим педагогом противоречия, которое следует разрешить. В основу типологии КПЗС положены различные критерии содержательного и процессуального порядка. Контекстные проблемные задачи и ситуации могут относиться к разным уровням сложности, что определяет возможности дифференциации образовательного процесса.

Разработанное методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, отвечающее требованиям комплексности и разноаспектности, адекватности используемым организационным формам и методам обучения, конгруэнтности условиям профессиональной деятельности, позволяет обеспечить качество подготовки студентов к актуальным условиям профессиональной деятельности в условиях образовательной инклюзии.

Определение результативности сформулированного комплекса педагогических условий, разработанных дидактической модели и технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов проводилось в ходе экспериментального исследования, в котором приняли участие студенты учреждений высшего образования Республики Беларусь (всего 476 человек, том числе 289 – респонденты экспериментальной группы (ЭГ) и 187 – респонденты контрольной группы (КГ)) специальностей «Начальное образование. Дополнительная специальность» (ЭГНО и КГНО) и «Дошкольное образование. Дополнительная специальность» (ЭГДО и КГДО).

По итогам констатирующего этапа экспериментального исследования можно утверждать, что контрольная и экспериментальная группы в целом и в

разреze выделенных подгрупп могут характеризоваться как однородные и имеющие равные «стартовые» возможности (таблица 7; рисунок 1; рисунок 2).

Таблица 7 — Показатели ИГП респондентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий этап)

Группа	Специальность	Показатели компонентов ИГП					Общий показатель ИГП (g)
		g (К)	g (Э)	g (КН)	g (Р)	g (КМ)	
КГ	НО	2,4	-1,0	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	-1,0	3,1	3,3	3,9	2,3
ЭГ	ДО	2,4	-0,9	3,3	3,1	3,8	2,3

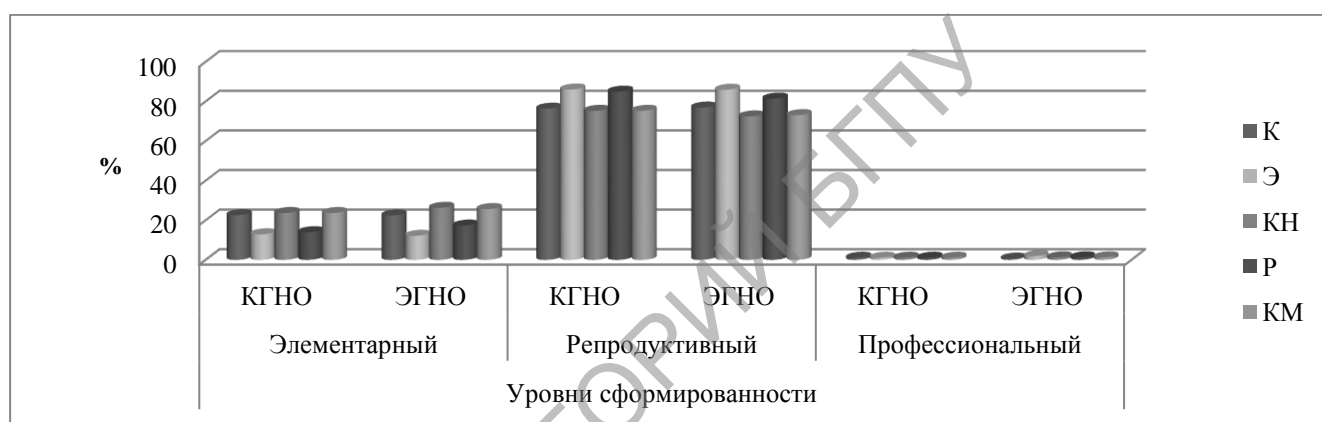


Рисунок 1 — Уровни сформированности компонентов ИГП в подгруппах (ЭГНО и КГНО) экспериментальной и контрольной групп

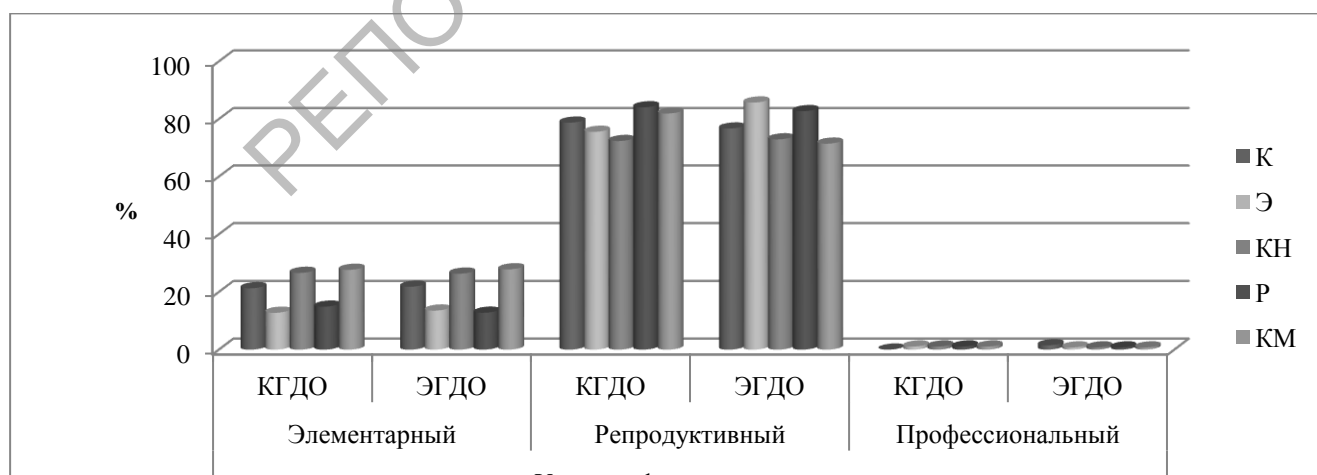


Рисунок 2 — Уровни сформированности компонентов ИГП в подгруппах (ЭГДО и КГДО) экспериментальной и контрольной групп

Предложенные педагогические условия оказали различное влияние на динамику формирования каждого структурного компонента ИГП. Наиболее благоприятными они оказались для эмоционального, рефлексивного,

коммуникативного и когнитивного компонентов. Очевидно, что ведущая на констатирующем этапе исследования роль когнитивного компонента трансформируется. Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов обеспечивает условия перехода знаний в сформированное профессиональное намерение принимать всех участников инклюзивного образовательного пространства, организовывать их общение и взаимодействие, проводить анализ образовательной ситуации через призму их позиций и интересов.

Полученные по итогам формирующего этапа исследования данные свидетельствуют о результативности разработанной и внедренной дидактической модели и педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в целом (рисунок 3; рисунок 4).

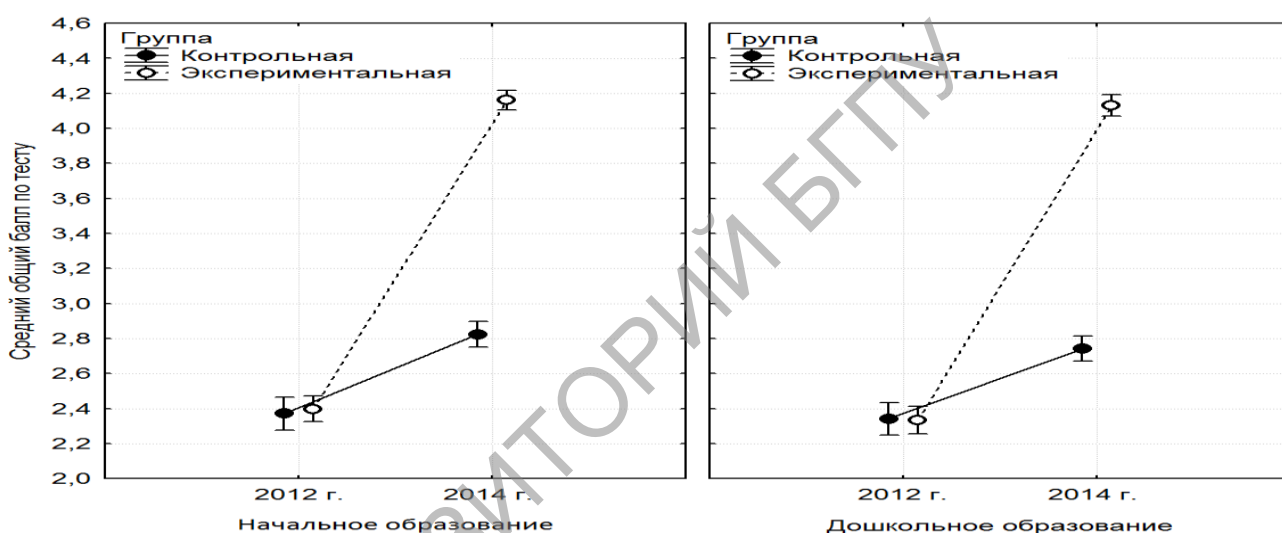


Рисунок 3 — Динамика средних значений общего показателя ИГП для контрольной и экспериментальной групп специальностей НО и ДО по итогам формирующего этапа экспериментального исследования.

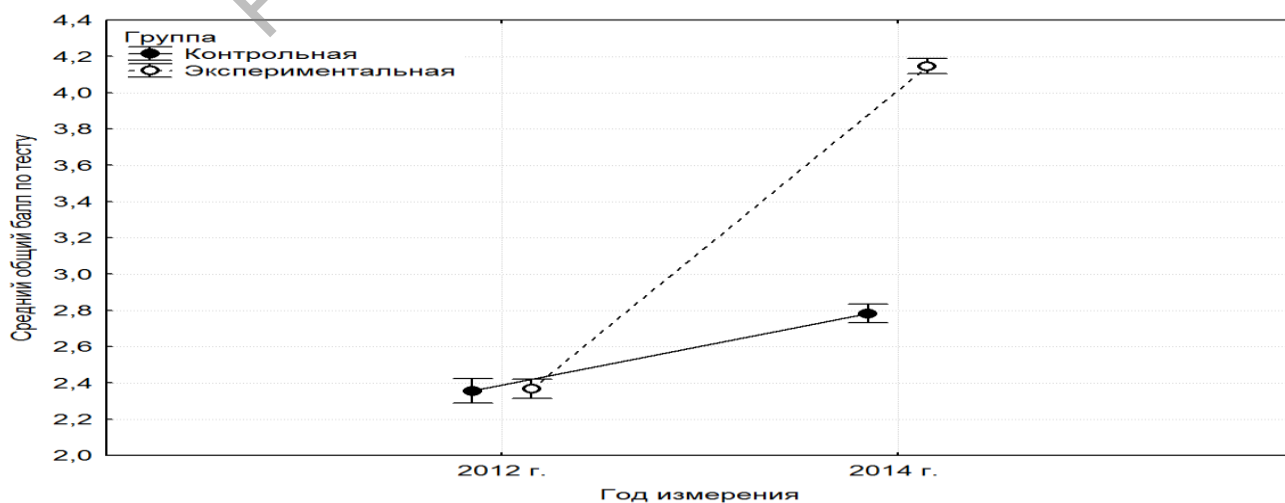


Рисунок 4 — Средние значения общего показателя g (ИГП) для контрольной и экспериментальной групп до и после экспериментального исследования

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 в обеих специальностях 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. 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 (таблица 8).

Таблица 8 — Уровни сформированности ИГП и ее структурных компонентов в ЭГ и КГ по итогам формирующего этапа экспериментального исследования

Уровни ИГП	КГ		ЭГ		Хи-квадрат, эмпирическое значение	df, степени свободы	p, уровень стат. значимости
	%	n	%	n			
g(K)							
Репродуктивный	99,47	186	56,75	164	46,98305	df=1	p=,00000
Профессиональный	0,53	1	43,25	125			
g(Э)							
Репродуктивный	81,28	152	27,68	80	130,5650	df=1	p=0,0000
Профессиональный	18,72	35	72,32	209			
g(KH)							
Репродуктивный	99,47	186	87,89	254	21,76235	df=1	p=,00000
Профессиональный	0,53	1	12,11	35			
g(P)							
Репродуктивный	93,58	175	44,98	130	116,5001	df=1	p=0,0000
Профессиональный	6,42	12	55,02	159			
g(KM)							
Репродуктивный	100,00	187	50,17	145	133,5904	df=1	p=0,0000
Профессиональный	0,00	0	49,83	144			
g(ИГП)							
Репродуктивный	100,00	187	78,20	226	46,98305	df=1	p=,00000
Профессиональный	0,00	0	21,80	63			

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 был идентичен. Существенные изменения силы связей между компонентами ИГП произошли в ЭГ после экспериментального исследования (таблица 9; таблица 10.). Связи остались значимыми, но их сила значительно уменьшилась. 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 различных по силе связей с внешней средой, другими системами. Сильные связи между элементами внутри системы могут препятствовать ее взаимодействию и органичному включению в качестве компонента в систему более высокого уровня (в формате настоящего исследования это может быть ИГП как структурный компонент профессионально-педагогической готовности). Кроме этого, законы развития системы предполагают стремление ее элементов к автономии, проявлением которой является ослабление связей с другими элементами.

Таблица 9 — Корреляционные отношения структурных компонентов ИГП в контрольной группе

КГ, 2012	g(Э)	g(КН)	g(P)	g(КМ)	КГ, 2014	g(Э)	g(КН)	g(P)	g(КМ)
g(К)	0,34	0,60	0,51	0,40	g(К)	0,33	0,52	0,51	0,38
g(Э)		0,39	0,40	0,03	g(Э)		0,39	0,37	0,05
g(КН)			0,59	0,66	g(КН)			0,52	0,58
g(P)				0,40	g(P)				0,40
N=187					N=187				

Таблица 10 — Корреляционные отношения структурных компонентов ИГП в экспериментальной группе

ЭГ, 2012	g(Э)	g(КН)	g(P)	g(КМ)	ЭГ, 2014	g(Э)	g(КН)	g(P)	g(КМ)
g(К)	0,44	0,62	0,48	0,32	g(К)	0,17	0,18	0,15	0,24
g(Э)		0,33	0,36	-0,03	g(Э)		0,26	0,11	0,09
g(КН)			0,43	0,49	g(КН)			0,19	0,18
g(P)				0,22	g(P)				0,54
N=289					N=289				

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 ее существования, структуры и содержательного наполнения. Все 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.

Реализация дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования, реализуемая посредством МККТ, оказала влияние на силу связей между структурными компонентами ИГП. Динамические процессы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов проявляются в ослаблении силы внутрисистемных связей между компонентами ИГП, создавая тем самым условия укрепления связей вне системы

и интеграции ИГП в систему более высоко порядка – профессионально-педагогическую готовность.

Педагогические условия формирующего этапа экспериментального исследования оказали влияние на характер и силу системных связей компонентов ИГП у респондентов экспериментальной группы, и повлекли за собой качественные изменения самой системы. На фоне ослабления сильных связей между компонентами, проявившимися на констатирующем этапе исследования, наблюдается значительное усиление связи рефлексивного и коммуникативного компонентов. Полученные результаты свидетельствуют о формировании у будущих педагогов комплекса компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в условиях полисубъектного инклюзивного образовательного пространства. Все это является прямым подтверждением результативности разработанной и внедренной в образовательный процесс дидактической модели и педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

Анализ исторических истоков и социальных предпосылок становления и развития идей социальной и образовательной инклюзии подтвердили объективную обусловленность развития научных представлений об инклюзивной готовности педагога как нового психолого-педагогического феномена, *Нітрук*образования для всех обучающихся и являющегося компонентом профессионально-педагогической готовности. Ценности и принципы инклюзивного образования, характеристики инклюзивного образовательного пространства детерминируют особенности профессиональной деятельности педагога в новой образовательной ситуации.

Эмпирическим путем установлено, что проблемы изучения феномена «инклюзивная готовность педагога» и формирования ИГП в условиях высшего образования являются общими для научного и профессионального сообщества Российской Федерации и Республики Беларусь.

Изучен комплекс социальных и профессионально-педагогических факторов, определяющих содержание инклюзивной готовности педагога и её функциональную нагрузку. Основу понятия «инклюзивная готовность педагога» составляют положения теории социальной установки (социального аттитюда), концептуальные положения феномена профессионально-педагогической готовности, характеристики инклюзивного образовательного пространства, детерминирующего особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии. Определено, что инклюзивная готовность педагога, являясь интегральным качеством субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющей его профессиональной готовности,

содержательно обусловлена комплексом академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и предопределяет профессиональный выбор, направленность, поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности педагога в актуальных условиях инклюзивного образования.

Выявлен и обоснован компонентный состав структуры инклюзивной готовности педагога (когнитивный, эмоциональный, конативный, рефлексивный, коммуникативный), системный характер связи между структурными компонентами. Экспериментальным путем установлено, что внутрисистемные связи между структурными компонентами инклюзивной готовности педагога характеризуются как умеренные и сильные при ведущей роли когнитивного компонента.

Обоснованы критерии и показатели определения уровней инклюзивной готовности педагога. Установлено, что уровень инклюзивной готовности педагога определяет полноту, качество и самостоятельность комплекса компетенций, определяющих содержание ИГП, и влияет на эффективность его профессиональной деятельности.

Показано, что арсенал современной педагогической и психологической науки не имеет единого критериально-диагностического инструментария, позволяющего проводить диагностику инклюзивной готовности педагога в целом и каждого её структурного компонента. Доказано, что разработанная авторская методика диагностики ИГП позволяет решить исследовательские задачи

Установлено, что сенситивным периодом формирования ИГП является время приобретения профессии. Игнорирование необходимости организации целенаправленной работы по формированию инклюзивной готовности будущих педагогов приводит к несоответствию качества подготовки специалистов требованиям реальной образовательной ситуации. В основу такой работы должна быть положена цельная концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования.

Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования происходит достаточно результативно при реализации концепции, разработанной на основе компетентностного подхода. Концепция, содержательную основу которой составляет идея о новой синтетической функциональной нагрузке педагога инклюзивного образования, отражает реально существующие проблемы профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии и новые подходы профессиональной подготовки будущих педагогов в соответствии с актуальным социальным заказом. Подтверждено, что реализация концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов опирается на ряд закономерностей, учитывает законы существования и функционирования систем, психологические теории и подходы формирования социальных установок, условия их влияния на поведение, основные педагогические закономерности образовательного процесса.

Эмпирическим путем доказано, что актуальные условия высшего образования без специально организованной работы по формированию

инклюзивной готовности будущих педагогов обеспечивают для большинства выпускников репродуктивный уровень их инклюзивной готовности, который является необходимым, но недостаточным для удовлетворения социального заказа в подготовке педагогов для работы в новых профессиональных условиях инклюзивного образования.

В контексте концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования на основе компетентностного подхода экспериментально доказана 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 ее переноса и использования в подготовке будущих педагогов различных специальностей. Проведенное экспериментальное исследование доказывает эффективность и целесообразность использования компетентностного подхода в определении содержания, форм и методов, используемых в образовательном процессе для формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

Установлено, что педагогические условия экспериментального исследования, обусловленные внедрением дидактической модели, по отношению к инклюзивной готовности педагога являются внешними системоразрушающими, что приводит к ослаблению внутренних связей между элементами системы. Связи между структурными компонентами остаются значимыми, но их сила уменьшается. Это может означать недостаточную способность системы поддерживать адаптивность. Ослабление системных связей структурных компонентов ИГП может быть связано также с согласованным влиянием внешних воздействий, совпадающим с состоянием внутренних свойств, т.е. с резонансным возбуждением. Инклюзивные процессы на современном этапе развития систем образования России и Беларуси характеризуются как неустойчивые, следовательно, способные вызывать непредсказуемое поведение системы. Очевидно, что сила системоразрушающих факторов, спровоцированных внедрением дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, превышает силу системообразующих факторов и приводит к выходу системы на новый уровень развития и необходимости «пересмотра» числа компонентов и связей между ними. С точки зрения решения исследовательских задач настоящего исследования, это означает возможность образования более сильных связей между инклюзивной готовностью педагога как подструктурой общей системы профессионально-педагогической готовности и другими ее компонентами, гармонизацию этих отношений.

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 ее 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. Обеспечение процесса формирования ИГП в условиях высшего образования является экономически эффективным, так как сокращает сроки подготовки кадров к реальным условиям профессиональной деятельности, следовательно, снижает затраты государства.

Полученные результаты открывают перспективы дальнейших исследований в области профессиональной подготовки педагогических кадров к условиям инклюзивного образования: формирование профессионального инклюзивного мышления, инклюзивной культуры педагога и разработка соответствующего критериально-диагностического инструментария.

Основное содержание работы отражено в следующих публикациях автора, общим объемом 134,8 печатные листа:

I. Монографии

1. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с. (16,5 п.л.).

2. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивная готовность педагога: педагогическая система формирования : монография / В.В. Хитрюк. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 176 с. (10,5 п.л.).

II. Учебные, учебно-методические, методические пособия

3. *Хитрюк, В.В.* Педагогика. Введение в коррекционную педагогику : курс лекций / В.В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 201 с. (6,5 п.л.).

4. *Хитрюк, В. В.* Педагогика. Введение в коррекционную педагогику : практикум для студентов высших учебных заведений педагогических специальностей / В.В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 141 с. (8,4 п.л.).

5. *Хитрюк, В.В.* Основы дефектологии : учебное пособие / В. В. Хитрюк. — Минск : Издательство Гревцова, 2009. — 279 с. (16,3 п. л.).

6. *Хитрюк, В.В.* Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : сборник заданий и упражнений для студентов высших учебных заведений / В.В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2010. — 93 с. (5,5 п.л.).

7. *Хитрюк, В.В.* Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития: вопросы и ответы : учебно-методическое пособие для студентов учреждений высшего образования / В.В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 200 с. (11,9 п. л.).

8. *Хитрюк, В.В.* Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : практикум для студентов учреждений высшего образования / В.В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 224 с. (11,4 п. л.).

9. *Хитрюк, В.В.* Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрюк. — Мозырь : Белый ветер, 2014. — 136 с. (8,1 п. л.).

10. *Хитрюк, В.В.* Основы инклюзивного образования: электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 454 с. (19,1 п. л., авт. 16,0 п. л.).

III. Научные статьи

а) опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК Российской Федерации для публикации основных положений докторских диссертаций:

11. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского университета. — 2012. — № 1. — С. 80–84 (0,5 п. л.).

12. *Хитрюк, В.В.* Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций / В.В. Хитрюк // Известия Смоленского государственного университета. — 2013. — № 4. — С. 446–455 (0,6 п. л.).

13. *Хитрюк, В.В.* Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2013. — № 11. — С. 72–79 (0,6 п. л.).

14. *Хитрюк, В.В.* Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект / В.В. Хитрюк // Вестник Московского городского педагогического университета. — 2013. — № 4. — С. 102–110 (0,6 п. л.).

15. *Хитрюк, В.В.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2013. — № 3. — С. 189–194 (0,5 п. л.).

16. *Хитрюк, В.В.* Компетентностная характеристика уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2013. — № 5. — С. 138–146 (0,4 п. л.).

17. Хитрюк, В.В. Концепция формирования инклюзивной готовности педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. — 2014. — № 1. — С. 163–169 (0,5 п. л.).

18. Хитрюк, В.В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов / В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2014. — № 1. — С. 104–108 (0,4 п.л., авт. 0,2 п.л.).

19. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2014. — № 5. — С. 31–39 (0,6 п. л., авт. 0,3 п.л.).

20. Хитрюк, В.В. Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности педагогов: система принципов / В.В. Хитрюк // Гуманитарные науки и образование. — Саранск, 2014. — № 3. — С. 83–87 (0,6 п.л.).

21. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: SWOT-анализ образовательного пространства вуза / В.В. Хитрюк // Известия Смоленского государственного университета. — 2014. — №4 (28). — С. 401–411 (0,7 п. л.).

22. Хитрюк, В.В. Контекстные проблемные задачи и ситуации в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Педагогическое образование в России. — 2014. — №9. — С. 127–130 (0,4 п.л.).

23. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2015. — № 1. — С. 100–112 (0,7 п. л.).

24. Хитрюк, В.В. Комплекс педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Башкирского университета. — 2014. — Т. 19. — № 4. — С. 1588–1593 (0,5 п.л.).

25. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели / В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2015. — № 5. — С. 112–120 (0,4 п.л., авт. 0,2 п.л.).

26. Хитрюк, В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Православного Свято-Тихоновского государственного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. — 2015. — № 2.(37). — С. 14–23 (0,7 п.л.).

б) опубликованные в ведущих периодических изданиях Республики Беларусь, рекомендованных ВАК Республики Беларусь для публикации основных положений докторских диссертаций:

27. Хитрюк, В.В. Субъектность и инклюзивная готовность будущих педагогов: к вопросу о взаимосвязи / В.В. Хитрюк, Н.С. Троцкая // Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта. — Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2012. — № 1. — С. 108–118 (0,8 п.л., авт. 0,4 п.л.).

28. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивная готовность будущих педагогов: механизмы обеспечения / В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева, Е.И. Пономарева // *Вестник МДПУ імя І. Шамякіна.* — 2013. — № 4. — С. 114–121 (0,6 п.л., авт. 0,2 п.л.).

29. *Хитрюк, В.В.* К вопросу о готовности педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарева // *Вестник МГИРО (Минского городского института развития образования).* — 2013. — № 1. — С. 24–33 (0,75 п.л., авт. 0,4 п. л.).

30. *Хитрюк, В.В.* Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва // *Адукацыя і выхаванне.* — 2013. — № 11. — С. 35–40 (0,6 п.л., авт. 0,3 п. л.).

31. *Хитрюк, В.В.* Толерантность будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями: к вопросу о готовности к работе в условиях образовательной инклюзии / В. В. Хитрюк, О. А. Ульянова // *Вестник Брэсцкага ўніверсітэта.* — Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2013. — № 1. — С. 120–128 (0,8 п.л., авт. 0,4 п. л.).

32. *Хитрюк, В.В.* Проблемы современного российского образования: системный взгляд / В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева // *Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта.* — 2013. — № 6. — С. 111–115 (0,5 п. л., авт. 0,3).

33. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивное образование глазами педагога: «надо», «хочу», «могу» / В. В. Хитрюк // *Вестник Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. Куляшова.* Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методика). — 2014. — № 1. — С. 57–65 (0,5 п.л.).

34. *Хитрюк, В.В.* Содержание образовательных стандартов и инклюзивная готовность будущих педагогов: к вопросу о взаимосвязи / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарева // *Вестник Барановичского государственного университета.* — 2015. — № 1. — С. 33-39 (0,5 п.л., авт. 0,3 п.л.).

35. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивная готовность педагога: конативный компонент / В.В. Хитрюк // *Вестник МДПУ імя І. Шамякіна.* — 2015. — № 2. — С. 98–103 (0,6 п. л.).

36. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивное образовательное пространство: педагогическое сопровождение родителей / В.В. Хитрюк // *Адукацыя і выхаванне.* — 2015. — № 3. — С. 71–78 (0,6 п. л.).

37. *Хитрюк, В.В.* Когнитивный компонент инклюзивной готовности педагогов: сущность и уровни сформированности / В.В. Хитрюк // *Вестник Барановичского государственного университета.* — 2015. — № 1. — С. 26–33 (0,5 п. л.).

в) опублікованыя в навуковых, навучна-методических периодических изданиях:

38. *Khitrjuk, V.V.* Inclusive tolerance as a basis of professional competence of prospective teachers / Vera V. Khitrjuk, Olga A. Ulianova // *Educational issues,*

and insights — 2012. Problems of education in the 21st century. — 2012. — Volume 43. — P. 21–32 (0,8 п.л., авт. 0,4 п. л.).

39. *Хитрюк, В.В.* Профессиональная подготовка педагогов: к вопросу о содержании образования / В.В. Хитрюк // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : збірник наукових праць. Частина II. Випуск VII. — Рівне, 2008. — С. 343–349 (0,3 п.л.).

40. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивное образовательное пространство: позиции участников / В. В. Хитрюк // Открытая школа. — Алматы. — 2014. — С. 51–53 (0,3 п. л.).

41. *Хитрюк, В.В.* Научно-методическое обеспечение компетентностного подхода в формировании готовности будущих педагогов, работающих в условиях образовательной интеграции / В.В. Хитрюк // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвузовский сборник научных статей с международным участием. Вып. 1. В 2 ч. Ч. 1. Психология / под науч. ред. Я.Л. Коломинского. Ч. 2. Педагогика / под науч. ред. В.И. Козел / отв. ред. А.А. Селезнёв. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — С. 302–309 (0,4 п.л.).

42. *Хитрюк, В.В.* Компетентностный подход в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Учитель и время. — 2013. — № 8. — С. 212–215 (0,2 п.л.).

IV. Материалы научных, научно-практических международных и всероссийских конференций

43. *Хитрюк, В. В.* Профессиональная готовность будущих педагогов к работе в учреждениях интегрированного типа / В.В. Хитрюк // Психолого-педагогическая культура учителя-дефектолога : материалы Республиканской научно-практической конференции, Минск, 24 октября 2007 г. ; редкол. Н.Н. Баль [и др.], отв. ред. В.А. Шинкаренко. — Минск : БГПУ, 2007. — С. 66–70 (0,2 п.л.).

44. *Хитрюк, В.В.* Проблемы интегрированного обучения и подготовка педагогических кадров: к вопросу о взаимосвязи / В.В. Хитрюк // Специальное образование: традиции и новации : материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 10–11 апреля 2008 г. ; редкол. Н. Н. Баль [и др.], отв. ред. С. Е. Гайдукевич. — Минск : БГПУ, 2008. — С. 317–319 (0,2 п.л.).

45. *Хитрюк, В.В.* Структура профессионально-педагогической готовности: к вопросу о качестве высшего образования / В.В. Хитрюк // Педагогічні проблеми забезпечення якості професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції : матеріали міжнародного круглого столу 23 квітня 2009 р. : збірник наукових праць. — Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. — С. 190–195. (0,4 п.л.)

46. *Хитрюк, В.В.* Готовность будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции: мотивационный компонент / В.В. Хитрюк // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта, 23-25 вересня 2010 р. / ред. кол. О. В. Глузман [та ін.]. — Ялта : РВВ КГУ, 2010. — Ч. 1. — С. 89–92 (0,4 п.л.).

47. *Хитрюк, В.В.* Информационно-компетентностный компонент готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции: детерминация опытом практической работы / В.В. Хитрюк // Наука. Образование. Технологии — 2010 : материалы III Международной научно-практической конференции, 21–22 октября 2010 г., ; [редкол.: А. В. Никишова и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2010. — С. 57–59 (0,2 п.л.).

48. *Хитрюк, В.В.* Компетентностный подход и качество подготовки педагогов к работе в условиях образовательной интеграции / В.В. Хитрюк // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Международной научно-практической конференции, Минск, 8–9 апр. 2010 г.; редкол. С. Е. Гайдукевич (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГПУ, 2010. — С. 248–250 (0,2 п.л.).

49. *Хитрюк, В. В.* Профессиональные компетенции педагога, работающего в условиях образовательной интеграции: структура и педагогические условия формирования / В.В. Хитрюк // Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования : материалы Международной научно-практической конференции, Волгоград, 15–17 ноября 2010 г. — Волгоград, 2010. — С. 11–14 (0,2 п.л.).

50. *Хитрюк, В.В.* Компетентностный подход в формировании инклюзивной грамотности будущих педагогов: к вопросу об обеспечении качества подготовки специалистов / В.В. Хитрюк // Инновационные технологии в образовании : материалы VIII Международной научно-практической конференции, Ялта, 15–17 сентября 2011 г. Т. 2 ; под ред. В. А. Дрозд [и др.]. — Симферополь — Ялта, 2011. — С. 206–212 (0,7 п.л.).

51. *Хитрюк, В.В.* Комплекс педагогических условий формирования инклюзивной культуры будущего педагога: теоретический аспект / В.В. Хитрюк // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность : материалы I Международной научно-практической конференции, Барановичи, 27–28 октября 2011 г. ; [редкол. З.Н. Козлова и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — С. 167–168 (0,2 п.л.).

52. *Хитрюк, В.В.* Основание педагогического взаимодействия в условиях интеграции: к вопросу об инклюзивной толерантности / В.В. Хитрюк, О.А. Ульянова // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : материалы II Международной научно-практической конференции, Минск, 24 ноября 2011 г. / учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка». — Минск, 2011. — С. 148–151 (0,2 п.л., авт. 0,1 п.л.).

53. *Хитрюк, В.В.* Толерантность как основа инклюзивной компетентности педагога / В.В. Хитрюк, О.А. Ульянова // Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии : материалы I Международного научно-методического семинара, Волгоград, 27–28 октября 2011 г. ; редкол.: Е. А. Лапп (отв. ред.) [и др.] — Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2011. — С. 55–60 (0,3 п.л., авт. 0,2 п.л.).

54. *Хитрюк, В. В.* Профессионально-педагогическая готовность будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведения: детерминация учебным опытом / В.В.Хитрюк // Konteksty wychowania i edukacji. — Краков, 2011. — С. 247–257 (0,5 п.л.).

55. *Хитрюк, В.В.* Образовательная инклюзия: готовность и компетентность педагога / В.В. Хитрюк // Инклюзивное образование: генезис, проблемы внедрения и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 27 февраля 2013 г. — Чебоксары, 2013. — С. 191–194 (0,3 п.л.).

56. *Хитрюк, В.В.* Педагог в инклюзивном образовании / В.В. Хитрюк // Образование взрослых : состояние, перспективы инновационного развития : тезисы докладов I Международная научно-практическая конференция, Барановичи, 22 ноября 2012 г. ; [редкол.: В. В. Хитрюк (гл. ред.) и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2012. — С. 110–115 (0,2 п.л.).

57. *Хитрюк, В.В.* Готовность будущих педагогов к сопровождению детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной инклюзии: к вопросу об условиях формирования / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарева // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка личности в онтогенезе : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Брест, 18–19 апреля 2013 г. / учреждение образования «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина» ; отв. ред. З.Р. Железнякова. — Брест, 2013. — С. 254–257 (0,2 п.л., авт. 0,1 п.л.).

58. *Хитрюк, В.В.* Готовность будущих учителей начальных классов к социально-профессиональному партнерству в инклюзивном образовательном процессе / В.В. Хитрюк // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : материалы III Международной научно-практической конференции, Минск, 14 ноября 2013 г. / учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» ; редкол.: Н.В. Жданович [и др.]. — Минск : БГПУ, 2013. — С. 91–93 (0,1 п.л.).

59. *Хитрюк, В.В.* Инклюзия в массовом образовании: к вопросу о готовности будущих «массовых» педагогов / В.В. Хитрюк // Специальное образование : материалы IX Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 24–25 апреля 2013 г. / под общ ред. проф. В. Н. Скворцова. — СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. — Т. II. — С. 372–376 (0,3 п.л.).

60. *Хитрюк, В.В.* Обычный педагог – «особый ребенок»: готовность и подготовленность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Актуальные вопросы профессиональной

подготовки современного учителя начальной школы : материалы Международной научно-практической конференции, Смоленск, 24 апр. 2013 г. / Министерство образования и науки РФ, Смоленский государственный университет ; отв. ред. Н. В. Асонова. — Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2013. — С. 222–229 (0,4 п.л.).

61. *Хитрюк, В.В.* Университетский ресурсный центр инклюзивного образования: к вопросу об условиях формирования готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Ценности современного образования в интересах личности, общества и государства : материалы XIII научно-практической конференции : в 2 ч. / отв. ред. Н. Ю. Никулина. — Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. — Ч. 2. — С. 150–152 (0,1 п.л.).

62. *Хитрюк, В.В.* Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход / В.В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 26–28 июня 2013 г. — М., 2013. — С. 666–670 (0,2 п.л.).

63. *Хитрюк, В.В.* Принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные: к вопросу о формировании инклюзивной готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Специальное образование : материалы X Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 23-24 апреля 2014 г. / Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. — СПб, 2014. — Т. II. — С. 311–314 (0,3 п. л.).

64. *Хитрюк, В.В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве / В.В. Хитрюк // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка личности в онтогенезе : материалы Международной научно-практической конференции, Брест, 24–25 апреля 2014 г. / Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина. — Брест : БрГУ, 2014. — С. 84–88 (0,2 п. л.).

65. *Хитрюк, В.В.* Особенности профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образовательного пространства / В.В. Хитрюк // Культурогенезные функции образования : развитие инновационных моделей : сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Г.П. Захарова, Т.Н. Семенова. — Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. — С.129 – 132 (0,3 п.л.).

66. *Хитрюк, В.В.* Тренинговые технологии в формировании инклюзивной готовности будущих учителей / В.В. Хитрюк // Всероссийской научно-практической конференции «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: инновационные модели и технологии». — Екатеринбург, 2014. — С. 329–334 (0,3 п.л.).

67. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивное образовательное пространство: к вопросу о путях обеспечения доступности / В.В. Хитрюк // Международная научно-практическая конференция Одинцовские психолого-педагогические чтения : «Сопровождение личности в образовании: союз науки и практики»: 20 февраля

2014 года г. Одинцово, Московская область, Россия; г. Минск, Республика Беларусь. — М. 2014. — С. 151–156 (0,3 п.л.).

68. *Хитрюк, В.В.* Формирование ценностей инклюзивного образования у будущих педагогов: дидактический подход / В.В. Хитрюк // Специальное образование: пути развития за 20 лет независимости : материалы Международной научно-практической конференции, Алматы, 11–12 октября 2012 г. — Алматы, 2012. — С. 359–364 (0,3 п.л.).

69. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивное образование: профессиональные педагогические риски и готовность к изменениям / В.В. Хитрюк // X Международная научно-практическая конференция «Современное образование: роль психологии». — Москва, 2014. — С. 444–448 (0,2 п.л.).

70. *Хитрюк, В.В.* Содержательные линии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Международная научно – практическая конференция «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» 10-11 июня 2014. — Казань, 2014. — С. 38–42 (0,3 п.л.).

71. *Хитрюк, В.В.* Компетентностная модель педагога инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Международный конгресс «Поддержка одарённости – развитие креативности», 23-26 сентября. — Витебск, 2014. — С. 184-187 (0,3 п.л.).

72. *Хитрюк, В.В.* Коммуникативный компонент инклюзивной готовности будущих педагогов: сущность, векторы, критерии и показатели сформированности / В.В. Хитрюк // XIV Международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогические проблемы развития личности профессионала в условиях университетского образования», 2-6 сентября. — Киттен (Болгария), 2014. — С.484–490 (0,5 п.л.).

73. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивная готовность будущих педагогов: основные проблемы формирования / В.В. Хитрюк // Международная научно-практическая конференция «Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт», 13-14 октября 2014. — Барнаул, 2014. — С. 262-264 (0,3 п.л.).

74. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивная готовность педагога: функциональный анализ / В.В. Хитрюк, О.В. Романович // сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в XXI веке», 31 октября 2014. — Тамбов, 2014. — С. 153–156 (0,2 п.л., авт. 0,1 п.л.).

75. *Хитрюк, В.В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: методическая модель работы с иноязычным текстом / В.В. Хитрюк, О.В. Романович // сб. материалов IV международного научно-методического семинара «Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии», 5-6 ноября 2014. — Волгоград, ВРОО «ППСПД», ФГБОУ «ВГСПУ», 2014. — С. 184–190 (0,4 п.л., авт. 0,2 п.л.).

76. *Хитрюк, В.В.* Подготовка будущих педагогов учреждений общего образования к осуществлению практик инклюзивного образования / В.В. Хитрюк

// Медико-психологические проблемы реабилитации детей: сборник научных статей. — Брест, 2014. — С. 152–165 (0,8 п.л.).

77. *Хитрюк, В.В.* Инклюзивная готовность будущих педагогов: сопровождение профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования / В.В. Хитрюк // Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии: Встреча поколений...: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной (г. Курск, 27 февраля 2015 г.) ; под общ. ред. Е.Н. Российской, Е.А. Репринцевой. — Ч.1. — Курск, 2015. — С. 88–93 (0,3 п.л.).

78. *Хитрюк, В.В.* Научно-методическое обеспечение закономерностей формирования инклюзивной готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // III Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы» (г. Москва, 24-26 июня 2015 г.). — Москва, 2015. — С. 462–465 (0,4 п.л.).

79. *Хитрюк, В.В.* Подготовка будущих педагогов к психолого-педагогическому сопровождению родителей в инклюзивном образовании / В.В. Хитрюк // XI Международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования» (Москва, 7-10 июля 2015г.). — Москва, 2015. — С. 439–443 (0,3 п.л.).

РЕПОЗИТОРИЙ БРГАУ