

**Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Введение: Дис. ....д-ра пед. наук [13.00.08 – теория и методика профессионального образования ]/ В.В.Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 5–30.**

## ВВЕДЕНИЕ

**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) [283]. 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 (A.C. Armstrong, D.Armstrong, E.Spandagou (2011); D. Goodley, K. Runswick-Cole (2011); J. Rix (2011); J. McLeskey (2011); F. Polat (2011); N.L. Waldron (2010); 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 (М. Koster, М.Е. Timmerman, Н. 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 (М. Schmidt, В. Cagran (2006); Elin M. Hoffman (2011); С. Wendelborg, J. Tossebro (2011); S. Carrington, R. Robinson, (2006); М. Nind, Sh. Benjamin, K. Sheehy, J. Collins, К. 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); E.-E. 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 (B. Cagran, M. Schmidt (2006); N. K. French, R. V. Chopra, L. Florian (2006); H. 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 разработка концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; в

практическом – проблема определения разработки 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, конативный, 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 ИПП 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 квалитиметрией 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:**

1. Раскрыть социальные предпосылки развития научных представлений об инклюзивной готовности педагога.
2. Раскрыть содержание понятия «инклюзивная готовность педагога», определить функции, обосновать структуру и содержание компонентов инклюзивной готовности педагога.
3. Определить уровни инклюзивной готовности педагога и критерии их выделения.
4. Разработать критериально-диагностический инструментарий инклюзивной

готовности педагога.

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

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

7. 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. Бергаланфи, 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. Слостенин, 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. Мэгун, 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, ММ. 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.

Сформулированные цель и задачи исследования определили комплекс *теоретических, эмпирических методов и методов статистической обработки данных. Теоретические методы: анализ нормативно-правовых актов Российской Федерации и Республики Беларусь, регламентирующих систему образования, с целью выявления соответствия содержания педагогического образования требованиям социального заказа; социально-исторический анализ* позволил выявить детерминанты инклюзивных процессов в обществе и образовании;

*понятийно-терминологический* анализ социологической и психолого-педагогической литературы позволил описать терминологический аппарат исследования; *структурно-функциональный анализ* профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволил установить ее компонентный состав, способ организации и взаимосвязи компонентов, функциональное назначение каждого компонента; *субъектно-функциональный анализ* профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволил определить функции педагога, направленные на достижение стратегических и текущих целей, формируемых из базовых потребностей субъектов инклюзивного образовательного пространства, его целеносителей и позиции участников инклюзивного образовательного пространства; *SWOT-анализ* инклюзивного образовательного пространства и образовательного пространства учреждения высшего образования позволил оценить сильные и слабые его стороны, возможности и ограничения, а также построить стратегии использования сильных сторон и возможностей для укрепления слабых сторон и нивелирования угроз; *моделирование* (разработка дидактической модели формирования инклюзивной готовности педагогов в условиях учреждения высшего образования); *проектирование* (разработка педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования ИГП).

*Эмпирические методы:*

1) на этапе скрининговых исследований: наблюдение, анкетирование, письменный опрос (методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, модифицированные под решение задач исследования методики «Шкала социальной дистанции» (Э. Богардус); экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова (2002)), «Евробарометр» (ксенофобия), «Опросник аффилиации» (Р.С. Немов), «Профессиональная направленность личности учителя» (Е.И. Рогов); методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко);

2) на этапе выполнения экспериментальной работы: анкетирование и письменный опрос (методика диагностики инклюзивной готовности педагогов (И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк); анализ результатов решения педагогических задач и

ситуаций (метод кейсов); педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).

*Методы статистической обработки полученных данных:* (дисперсионный анализ (однофакторный, двухфакторный, трехфакторный), t-критерий Стьюдента, критерий хи-квадрат Пирсона).

**Организация исследования.** Научно-практическое подтверждение положений выдвинутой гипотезы и решение поставленных в исследовании задач осуществлялись 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-методического 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 предопределяющие 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. Структурными компонентами инклюзивной готовности педагога являются когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Содержательно каждый компонент ИГП включает



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 её компонент могут быть сформированы на следующих уровнях: 1) низком (элементарном или интуитивном); 2) среднем (репродуктивном или функциональном); 3) высоком (профессиональном). Критериями выделения уровней ИГП являются показатели/индикаторы сформированности структурных компонентов ИГП (когнитивного, эмоционального, конативного, коммуникативного и рефлексивного) 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 формирования ИГП в актуальных педагогических условиях.

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

1) созданием комплекса педагогических условий как композиции взаимодействующих организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий, которая 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;

2) внедрением дидактической модели формирования ИГП, 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;

3) 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» и др.); 2) овладение профессиональными знаниями и компетенциями, определяющими содержание ИПП 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;

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), а также эмпирическим путем установлен характер динамических процессов (ослабление внутренних системных связей), происходящих под влиянием комплекса педагогических условий подготовки будущих педагогов;

описаны уровни сформированности инклюзивной готовности педагога (элементарный (интуитивный), репродуктивный (функциональный), профессиональный), определены критерии и показатели/индикаторы каждого уровня посредством характеристик комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций;

создан и апробирован критериально-диагностический инструментарий, позволяющий проводить оценку, диагностику и измерение актуального состояния

ИГП, а также мониторинг процесса формирования инклюзивной готовности педагога;

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;

определен комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования, основу которого создает композиция взаимодействующих организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий;

обоснована и сконструирована дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования, включающая взаимосвязанные блоки (мотивационный, содержательный, процессуально-технологический и контрольно-результативный) и предполагающая 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» и др.); 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, целевым компонентом которой является формирование комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и предполагающая системное использование контекстных проблемных задач и ситуаций; проведена типология контекстных проблемных задач и ситуаций.

**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 с учетом выявленных закономерностей. 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», «принцип ситуативной и прогнозируемой адекватности», «принцип позитивной межпредметной интерференции», «инклюзивное образовательное пространство», «инклюзивная образовательная ситуация», «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 компетентного 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; 3) разработку метапредметной компетентно-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», «Педагогика», «Психология», учебные дисциплины 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 федеральный университет имени Иммануила Канта», «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», «Курский государственный университет», «Смоленский 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 и обучающих мероприятиях:

*международные научные и научно-практические конференции:*  
«Инклюзивное образование: методология, практика, технологии» (Москва, МГППУ, 2011, 2013, 2015); «Специальное образование» (Санкт-Петербург, ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013, 2014); «Специальное образование: традиции и инновации» (Минск, БГПУ им. М. Танка, 2008, 2010, 2013); «Ценности современного образования в интересах личности, общества и государства» (Калининград, БФУ им. И. Канта, 2013, 2014); «Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы» (Смоленск, СмолГУ, 2013); «Наука. Образование. Технологии» (Барановичи, БарГУ, 2009, 2010); «Образование взрослых : состояние, перспективы инновационного развития» (Барановичи, БарГУ, 2012); «Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования» (Волгоград, 2010); «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України» (Ялта, 2010); «Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів» (Київ, 2011); «Не рядом, а вместе» (Люблин (Польша), 2011); 11th International academic conference

“State, economy, society” (Krakow, 2011); Konteksty wychowania i edukacji i a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej (Krakow, 2012);

*региональные научные и научно-практические конференции:* «Психолого-педагогическая культура учителя-дефектолога» (Минск, 2007); «Дети с отклонениями в развитии: проблемы изучения и организации комплексной помощи» (Брест, 2010); «III Всероссийские педагогические чтения по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии» (Москва, ИКП РАО, 2010).

*семинары, тренинги:* «Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии» (Международный научно-методический семинар, Волгоград, 2011), «Безбарьерная среда, универсальный дизайн и инклюзивное образование как путь открытия доступа к общественному пространству людям с инвалидностью» (Казахстан, Алматы, 2014), «Сопровождение инклюзивной практики в образовательной среде» (Смоленск, 2014); «Инклюзивное образование: основные подходы и пути продвижения» (Минск, 2015); «Инклюзивному образованию – инклюзивного педагога» (Барановичи, 2013); «Инклюзивное образование: ресурсное обеспечение» (Барановичи, 2015); «Инклюзивное образование: от идеи к реализации» (Витебск, 2014).

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.