

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт  
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»  
(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика образовательной деятельности  
(направленность (профиль))

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Исследование готовности преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ

Обучающийся

С.А. Корнеев

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный

канд. пед. наук, доцент Л.А. Сундеева

руководитель

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2023

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические аспекты исследования готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.....	13
1.1 Инклюзивное образование как способ обучения студентов с ОВЗ: понятие и принципы.....	13
1.2 Сущность и компоненты оценки готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ .....	27
1.3 Моделирование процесса развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ .....	43
Глава 2 Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ .....	58
2.1 Исследование уровня готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ .....	58
2.2 Разработка и внедрение программы развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ .....	72
2.3 Анализ и обобщение результатов исследования готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ .....	83
Заключение.....	96
Список используемой литературы.....	102
Приложение А Учебно-тематический план программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ».....	108
Приложение Б Содержание программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ».....	109

## Введение

**Актуальность** исследования готовности преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях продолжающейся в стране модернизации высшего образования очевидна, поскольку диктуется потребностью общества в социализации лиц с ОВЗ путем предоставления качественного образования. В этом аспекте решающим условием эффективного обучения студентов с ОВЗ в вузе является формирование высокопрофессионального творческого преподавателя, обладающего необходимым уровнем готовности к обучению студентов с ОВЗ в условиях инклюзии, а также потребностью в развитии и совершенствовании такой готовности.

Отношение общества к людям с ограниченными возможностями здоровья считается индикатором культурно-нравственной и экономической зрелости данного общества. Пройдя путь от преобладания идей неприятия проблем инвалидности, общество подошло к осознанию необходимости полноценного включения людей с ОВЗ в общественную жизнь.

В настоящее время в России принята практика инклюзивного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и, вследствие этого, особыми образовательными потребностями, совместно с обычными студентами. В условиях изменения социальной и экономической ситуаций, смены образовательных стереотипов, решающим фактором реализации инклюзивного образования является обеспечение образовательного процесса квалифицированными кадрами, принимающими гуманную систему ценностей, обладающими эмпатией, владеющими методами психолого-педагогической диагностики и коррекции, знающими специфику программ и методик обучения студентов с ОВЗ и творчески реализующими новые технологии обучения.

На современном этапе развития российского общества проблема получения высшего образования лицами с ОВЗ является одной из приоритетных государственных задач.

Профессиональная деятельность преподавателя вуза основана в современных условиях на активной социальной и творческой позициях, самообразовании на протяжении всей трудовой жизни, способности разрабатывать и применять инновационные образовательные технологии. Государственная политика в области высшего образования ориентирует отечественные вузы на поиски путей формирования и развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ. В этом процессе важной задачей профессионального роста преподавателей является развитие особых профессиональных компетенций, позволяющих достигать позитивных результатов в обучении студентов с ОВЗ.

Приоритетной задачей в реализации инклюзивного подхода в системе образования является создание условий, необходимых для обучения лиц с ОВЗ. Решение этой задачи включает разработку специальных образовательных программ и методов обучения, учебников, учебных пособий и дидактических материалов, технических средств обучения, адаптированных к потребностям обучения лиц с ОВЗ, а также предоставления помощи тьюторов, проведения коррекционных занятий и других условий, необходимых для освоения образовательных программ студентами с ОВЗ.

Поскольку преподавательская деятельность осуществляется людьми, профессиональные и личностные характеристики которых определяют успешность и результаты этой деятельности, особую актуальность приобретает исследование готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Понятие «готовность преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ» в нашем исследовании означает осознанное, выраженное желание преподавателей вуза обучать студентов с ОВЗ и основано на

профессиональной компетентности и «системе интегративных качеств личности преподавателя, являющейся отражением совокупности внутренних потребностей и возможностей, ценностного отношения и средств, способствующих достижению такого уровня компетентности, эмпатии, ответственности и коммуникативности» [28, с.152], который обеспечивает эффективность педагогической деятельности в контексте инклюзивного образования студентов с ОВЗ.

Актуальность развития готовности преподавателей высшей школы к работе со студентами с ОВЗ в условиях инклюзивного образования подтверждается в социальном, теоретическом и практическом аспектах. В социальном аспекте актуальность исследования обусловлена необходимостью социализации лиц с ОВЗ и полноценного их участия в общественной жизни в качестве квалифицированных специалистов. В теоретическом аспекте обучение студентов с ОВЗ является актуальным с общих позиций гуманизма, а также с позиций гуманного развития страны в направлении цивилизации. В России она обусловлена значительным масштабом проблемы обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В практическом аспекте тема актуальна, поскольку студентам с ОВЗ на практике труднее освоить образовательные программы вуза и получить высшее образование, чем обычным студентам; для этого требуются особые компетенции преподавателей, понимание и помощь с их стороны.

Анализ научных исследований свидетельствует о том, что имеется значительное количество работ, посвященных изучению формирования и развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ. В современной педагогической науке накоплен достаточный объем знаний по проблеме готовности педагога к обучению студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Значительный вклад в разработку психолого-педагогических аспектов этой проблемы внесли Б.Г. Ананьев [3], Л.М. Гура [10], Д.С. Дмитриев [11], М.И. Дьяченко [12] и другие ученые.

Научные труды Б.Г. Ананьева [3], Е.Э. Воропаевой [8], Н.Ю. Камраковой [19] являются **методологической базой** отечественных исследований по проблеме формирования и развития готовности преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ.

Результаты анализа научных исследований и образовательной практики позволили выявить следующие **противоречия**:

- между потребностью современного общества в социализации студентов с ОВЗ для полноценного их участия в общественной жизни посредством предоставления им качественного образования, с одной стороны, и отсутствием преподавателей, обладающих готовностью к обучению студентов с ОВЗ;
- между нереализованными возможностями социализации лиц с ОВЗ и отсутствием достаточного количества квалифицированных специалистов.

Разрешение означенных противоречий возможно при высоком уровне готовности преподавателей вуза к педагогической деятельности со студентами с ОВЗ. При этом следует отметить недостаточную разработанность теоретических и практических аспектов развития такой готовности. Целесообразно также исследовать и выявить оптимальные структуры и содержание элементов готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзии и определения уровней готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: каковы эффективные условия развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ?

Значимость выдвинутых противоречий, потребность российского общества максимально социализировать инвалидов и лиц с ОВЗ, сделать их полноценными гражданами страны, способными приносить обществу пользу, подтверждают **актуальность** проблемы готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ и позволяют сформулировать тему **ВКР**:

«Исследование готовности преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ».

**Объект исследования** – образовательный процесс в вузе.

**Предмет исследования** – педагогические условия развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

**Цель** – теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ на основе разработанного авторского курса.

Исходя из формулировки проблемы, объекта, предмета и цели была выдвинута **гипотеза** исследования: развитие готовности преподавателей вуза будет осуществляться наиболее эффективно при условии реализации следующих педагогических условий:

- если изучены понятие и принципы инклюзивного образования как способа обучения студентов с ОВЗ и как фактора формирования готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ;
- определены компоненты и показатели готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ;
- определены педагогические условия, способствующие реализации возможности вуза в формировании готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ (разработка и реализация модели развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ; вовлечение как преподавателей, так и студентов с ОВЗ в разные по содержанию виды деятельности, позволяющие проявить уровень готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ, при постоянном мониторинге его развития; педагогическое сопровождение субъект-субъектного взаимодействия, мотивирующее преподавателей на проявление и развитие готовности к обучению студентов с ОВЗ).

Для проверки гипотезы и достижения цели необходимо решить следующие **задачи**:

- рассмотреть сущность, содержание и компоненты основных понятий инклюзивного образования, изучить процесс развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ;
- выявить и обосновать условия развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования;
- провести экспериментальную работу по измерению уровня готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ;
- разработать и реализовать авторский курс, который будет способствовать развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

**Теоретическая основа исследования:**

- исследования, раскрывающие психологическую сущность концепции коррекционно-развивающего обучения как одного из важнейших результатов развития общей и специальной психологии и педагогики XX века (Б.Г. Ананьев [3], И.М. Дьяченко [13], Л.А. Кандыбович [13], И.А. Кучерявенко [24]);
- научные положения о роли инклюзии в социализации студентов с ОВЗ (С.В. Алёхина [2], Д. Митчел [32], О.Л. Назарова [33]);
- научные положения по вопросам педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в вузе (Е.П. Ильин [15], Н.Ю. Камракова [19]).

Базовыми для настоящего исследования явились: работы М.Н. Скаткина [39], В.А. Сластенина [40], О.В. Харитоновой [41].

**Методологическую** основу исследования составляют: деятельностный и личностно-ориентированный подходы (Б.Г. Ананьев [1]); принцип моделирования; гуманистический подход; концепции самореализации личности с ОВЗ в социальных отношениях.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие **методы исследования:**



- изучение, исследование и анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы исследования: наблюдение, сравнение, измерение, опрос, анкетирование;
- систематизация полученных результатов с целью выявления динамики показателей развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

**Экспериментальная работа** проводилась на базе Общества с ограниченной ответственностью «Межрегиональный центр образования и консалтинга (МЦОК)» городского округа Тольятти. Были обследованы преподаватели вуза общим числом 32 человека, в возрасте от 34 до 55 лет, 8 мужчин и 24 женщины. В контрольную и экспериментальную группу вошли преподаватели 34-55 лет, по 16 человек в каждой группе.

**Этапы исследования.** Исследование состояло из 4 этапов.

На первом этапе (с сентября 2020 года по январь 2021 года) проводился анализ психолого-педагогической литературы по определению феномена инклюзивного образования и понятия «готовность» преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ, осуществлялось изучение правовых основ обучения. Определялись цели, задачи, разрабатывалась гипотеза исследования, что позволило наметить пути её оптимального решения, определить возможности МЦОК в формировании готовности преподавателей обучать студентов с ОВЗ.

На втором этапе (февраль 2021 года – июнь 2021 года) на основе анализа научной литературы определены педагогические условия развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ и подобран и адаптирован комплекс методик для проведения педагогического эксперимента. Проведен констатирующий этап эксперимента, проанализированы и обобщены его результаты, написан и оформлен первый параграф второй главы диссертации.

На третьем этапе (сентябрь 2021 года – январь 2022 года) проведен формирующий этап педагогического эксперимента. Создан и апробирован авторский курс «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ»: разработаны цели и задачи курса, сформирован тематический план, описаны формы и методы занятий, представлено материально-техническое обеспечение обучения, предложены критерии оценивания выполненных работ. На основе полученного опыта написан и оформлен второй параграф второй главы.

На четвёртом этапе (февраль 2022 года – июнь 2022 года) реализован контрольный этап педагогического эксперимента, написан третий параграф второй главы диссертации. Оформлены выводы, заключение и приложения, куда вошли авторские методики – анкета «Оценка знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования», план беседы «Творческое владение педагогическим инструментарием».

База исследования: исследование проходило на базе Общества с ограниченной ответственностью «Межрегиональный центр образования и консалтинга (МЦОК)» городского округа Тольятти.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что:

- выявлены и научно обоснованы педагогические условия, способствующие развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ;
- определены критерии, показатели и уровни готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ;
- создан и реализован авторский курс по развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

**Теоретическая значимость** исследования:

- установлены сущности понятий «студенты с ОВЗ», «инклюзивное образование», «готовность преподавателей к реализации программ обучения студентов с ОВЗ», «компоненты и показатели

готовности», адаптации их содержания при дальнейшем построении авторского курса;

– проведены анализ и систематизация педагогического опыта, накопленного по проблеме исследования;

– определен комплекс педагогических условий, эффективных технологий, методов и форм, используемых в программе авторского курса;

– разработаны содержание и логика построения авторского курса по развитию готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ.

**Практическая значимость исследования:**

– разработанный авторский курс «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ» может быть использован в профессиональной системе подготовки преподавателей к работе со студентами с ОВЗ в высших учебных заведениях, на курсах повышения квалификации, на курсах переподготовки.

– разработанная система знаний по развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ может быть использована в практике разработки методологических пособий и практических рекомендаций для преподавателей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Готовность преподавателя вуза к обучению студентов с ОВЗ понимается нами как совокупность профессиональных и личностных качеств, способствующих эффективному решению задач эффективного обучения студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Мы рассматриваем структуру готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ как соединение личностного и деятельностного аспектов, как интегративное качество личности. Готовность преподавателя вуза к обучению студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования включает когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты. Уровень готовности преподавателя вуза обусловлен наличием и степенью

выраженности группы личностно-профессиональных качеств, таких как гибкость и нестандартность мышления, самооффективность во взаимодействии со студентами, независимость, настойчивость, склонность к экспериментированию, стрессоустойчивость, уровень эмоционального выгорания. Развитие и повышение уровня готовности возможно на основе системы психолого-педагогического сопровождения, включающего в себя психодиагностику, формирующие и развивающие технологии. Разработка и внедрение в процесс непрерывного образования психолого-педагогических технологий по развитию личностно-профессиональных качеств окажет положительное воздействие на уровень готовности преподавателя вуза к обучению студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

2. Разработана модель развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ, которая состоит из взаимосвязанных взаимодополняющих компонентов: когнитивного (знания, компетенции), мотивационного (обуславливает мотивацию, содержит методологические подходы и принципы); деятельностного (включает содержание, формы и методы реализации программы).

3. Для развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ необходимо создать психолого-педагогические условия, организационно-педагогические условия, целенаправленно сконструированные формы и методы обучения.

Обоснованность и достоверность результатов исследования достигается соблюдением в процессе исследования требований методологии педагогической науки, использованием теоретических и эмпирических методов, их соответствием цели и задачам исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в ходе экспериментальной работы на базе ООО «Межрегиональный центр образования и консалтинга (МЦОК)» городского округа Тольятти. Отдельные результаты и положения исследования опубликованы в журналах

и сборниках материалов научных конференций, размещенных в РИНЦ (всего 7 статей).

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, 2 глав, заключения, содержит 3 рисунка, 30 таблиц, список использованной литературы (47 источников), приложений А и Б. Основной текст работы изложен на 107 страницах.

## **Глава 1 Теоретические аспекты исследования готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ**

### **1.1 Инклюзивное образование как способ обучения студентов с ОВЗ: понятие и принципы**

В настоящее время в России принята практика инклюзивного (включенного, совместного) обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) вместе с обычными студентами. Современное общество ставит перед образовательными учреждениями такие сложные глобальные задачи, как достижение и поддержание высокого уровня и широкого спектра образовательных услуг при соблюдении условия доступности образования для всех категорий населения. Выполнение этих задач возможно в случае создания в образовательных учреждениях комфортной образовательной среды для протекания учебных процессов в благоприятных для всех категорий учащихся условиях.

Инклюзивное образование – «форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, социальных, эмоциональных, ментальных, языковых, интеллектуальных и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. Инклюзивное образование базируется на идеях признания уникальности, ценности и многообразия всех людей, независимо от их национальности, вероисповедания, культуры, здоровья и включения их в активную социальную жизнь и систему образования с учетом их особых образовательных потребностей. Инклюзия – это одна из последних стратегий специального образования; инклюзия означает полное вовлечение молодого человека с особыми образовательными потребностями в жизнь вуза» [17]. Смысл инклюзии состоит в том, чтобы полностью вовлечь студента с ОВЗ в жизнь студенческой группы.

По отношению к образованию «инклюзия понимается как процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через участие в обучении, культуре и сообществах, и сокращении отказа от поступления в школы и исключения из них. Целью инклюзивного образования является создание свободной, безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с особыми потребностями» [2, с.15]. Большинство современных стран практикуют инклюзивное обучение студентов с ОВЗ, но при этом для таких студентов создают соответствующие условия.

Лица с ОВЗ – это люди, «имеющие недостатки в физическом или психическом развитии, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные врожденными или приобретенными дефектами. Их состояние здоровья препятствует освоению всех или отдельных разделов образовательной программы вне специальных условий обучения и в силу этого они нуждаются в специальных условиях обучения. В РФ различают «следующие категории лиц с ОВЗ: лица с нарушениями слуха; с нарушениями зрения; с нарушениями речи; с нарушениями интеллекта (умственно отсталые); с задержкой психического развития (ЗПР); с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП); с нарушениями эмоционально-волевой сферы; с множественными нарушениями (сочетание нарушений)» [29].

По мнению английского писателя Д. Митчелла, которое разделяют многие другие исследователи, «включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба» [32].

Первые попытки интегрировать людей с ограниченными возможностями здоровья в общество обычных людей проводились в Швеции, США и Японии. «В 1970-х годах в скандинавских странах Европы приняли принцип «нормализации», который позволял людям с инвалидностью вести повседневную жизнь и жить в условиях, максимально приближенных к условиям жизни в обычном обществе. С этого времени начались разработка и внедрение нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей людей с инвалидностью» [2]. В 1994 году прошла «Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями», на ней был провозглашён принцип инклюзивного образования и введён термин «инклюзия», сформулированы его принципы.

Принципы инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен думать и чувствовать;
- каждый человек имеет право на общение и право быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- разнообразие усиливает все стороны жизни.

Данные принципы констатируют, что инклюзивное образование базируется на идеях признания уникальности, ценности и многообразия всех людей, независимо от их национальности, культуры, а, главное, здоровья, признавая право каждого на включение в активную социальную жизнь и систему образования с учетом их особых образовательных потребностей. Целью современного цивилизованного общества является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями здоровья. Это включает техническое



оснащение образовательных организаций, создание специальных условий для получения образования студентами с ОВЗ, а также специальную подготовку преподавателей, направленную на развитие их взаимодействия с студентами с ОВЗ.

По мнению С.В. Алехиной «Инклюзия дает качественный социальный эффект. Идея инклюзии по-настоящему гуманистическая идея, которая сделала вызов нашему образованию и образование на сегодняшний день готово ответить на этот вызов. Идея инклюзии глубокая, ценностная и социально важная» [2, с.12].

Включенность студента с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс может быть полной, частичной и фрагментарной в зависимости от состояния здоровья, индивидуальных особенностей и медицинских рекомендаций, а также желания студента.

Полная вовлеченность «предполагает постоянную включенность обучающегося с ОВЗ в образовательный процесс. Частичная вовлеченность предусматривает эпизодическую включенность в образовательный процесс в том случае, если обучающемуся с ОВЗ по медицинским показаниям рекомендовано освоение адаптированной основной образовательной программы только в заочной и/или дистанционной форме, в том числе в общей академической группе. Фрагментарная инклюзия предполагает частичную включенность в общий образовательный процесс. Обучающиеся с ОВЗ в условиях фрагментарной инклюзии осваивают адаптированную основную образовательную программу в заочной или дистанционной форме, для них разрабатывается индивидуальный график обучения» [8].

В вузе для студентов с ОВЗ должны быть созданы специальные условия, которые призваны помочь таким студентам получить высшее образование. Специальные условия «включают в себя:

- использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов;

- использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- обеспечение доступа в здания организаций и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ» [29].

В «Методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования» сказано, что «Деятельность образовательной организации высшего образования по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья должна регламентироваться документами локального характера – это положение о центре инклюзивного образования, положение об обучении студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. Также необходимо внесение дополнений в Устав образовательной организации, Положение об организации и проведении текущего контроля знаний и промежуточной аттестации, Положение о практике обучающихся, Положение о государственной итоговой аттестации выпускников и другие документы учитывающие условия инклюзивного обучения» [29].

Далее в «Методических рекомендациях» отмечено: «Создание в образовательной организации высшего образования структурного подразделения, ответственного за обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья или придание соответствующих полномочий и ответственности существующим структурным подразделениям. Таким подразделением может быть центр (отдел, отделение, служба) инклюзивного образования. Основная цель деятельности структурного подразделения, ответственного за обучение инвалидов и лиц с

ограниченными возможностями здоровья: создание условий по обеспечению инклюзивного обучения инвалидов по программам высшего образования. В задачи данного структурного подразделения входит довузовская подготовка и профориентационная работа с абитуриентами, сопровождение инклюзивного обучения студентов с ОВЗ, решение вопросов развития и обслуживания информационно-технологической базы инклюзивного обучения, программ дистанционного обучения инвалидов, социокультурной реабилитации, содействия трудоустройству выпускников, создания безбарьерной архитектурной среды. В случае, если в образовательной организации не создается отдельное структурное подразделение, ответственное за обучение студентов с ОВЗ, то его функции должны быть переданы существующим структурным подразделениям, что отражается в соответствующих положениях о структурных подразделениях» [29].

Для российских образовательных организаций законодательно закреплено «право введения в штат должности тьютора педагога-психолога, социального педагога, социального работника, специалиста по специальным техническим и программным средствам обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья» [38], а также других необходимых специалистов с целью комплексного сопровождения образовательного процесса студентов с ОВЗ.

Тьюторы – главные люди, помогающие студентам с ОВЗ в учебе. В функции тьютора входит организация «процесса индивидуального обучения студента с ограниченными возможностями здоровья, организация их персонального сопровождения в образовательном пространстве. Совместно с обучающимся тьютор распределяет и оценивает имеющиеся ресурсы для реализации поставленных целей. Тьютор также выполняет посреднические функции между студентом с ограниченными возможностями здоровья и преподавателями с целью организации помощи преподавателей в освоении учебных дисциплин» [9, с.100]. Тьюторы оказывают поддержку в образовательном процессе и сопровождают в социально-бытовых вопросах.

Эти функции могут сочетаться в одном специалисте, который должен быть обучен работе с лицами с ОВЗ: иметь специальное образование в этой области либо пройти повышение квалификации. Для назначения тьютора и сопровождающего нужно, чтобы в индивидуальной программе реабилитации студента с ОВЗ в разделе «Педагогическая реабилитация» было прописано, что ему полагаются тьютор и сопровождающий.

Как отмечает коллектив исследователей, функции «педагога-психолога в работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья заключается в создании благоприятного психологического климата, формировании условий, стимулирующих личностный и профессиональный рост, обеспечении психологической защищённости студентов с ОВЗ, поддержке и укреплении их психического здоровья» [9, с.101].

Социальный педагог (социальный работник) осуществляет контроль за соблюдением прав обучающихся, выявляет потребности студента с ограниченными возможностями здоровья и его семьи в сфере социальной поддержки, определяет направления помощи в адаптации и социализации.

Современный образовательный процесс «предполагает применение современных технических и программных средств обучения, что требует наличия в штате вуза специалистов, помогающих использовать эти средства педагогам и обучаемым студентам с ограниченными возможностями здоровья. Эти специалисты также содействуют в обеспечении студентов с ОВЗ дополнительными способами усвоения учебной информации, занимаются разработкой и внедрением специальных методик, информационных технологий и дистанционных методов обучения» [29].

В «Методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования» дается также информация о дополнительной подготовке преподавателей вузов: «дополнительная подготовка преподавателей с целью получения знаний о психофизиологических особенностях студентов с ОВЗ, специфике приема-

передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учетом разных нозологий. Педагогические кадры должны быть ознакомлены с психолого-физиологическими особенностями обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья и учитывать их при организации образовательного процесса. С этой целью необходимо включение блока дисциплин по осуществлению инклюзивного образовательного процесса в программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров» [29].

В рамках программы «Доступная среда», начиная с 2013 года во многих российских вузах были созданы специальные условия для студентов с ОВЗ. Здания многих высших учебных заведений были переоборудованы и оснащены так, чтобы проблемы со здоровьем не мешали комфортному пребыванию на учебе и полноценному освоению образовательных программ. Если среди студентов появлялись те, кому было недостаточно существующего оборудования, руководство вуза обязано обеспечить все необходимые условия. Законодательно для каждого учебного объекта создавался паспорт доступности, в котором прописано, для каких категорий студентов с ОВЗ созданы условия в этом здании. Образовательные программы и дисциплины адаптируются под контингент обучающихся с ОВЗ. При этом не происходит коренных изменений, студенты с ОВЗ получают тот же багаж знаний, что и другие.

Студенты с ОВЗ также имеют право на индивидуальное домашнее обучение с использованием дистанционных технологий, что требует наличия цифровых компетенций студентов и преподавателей вузов.

В истории России «специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья имеет долгую предысторию. Еще в 1806 году в городе Павловске около Санкт-Петербурга открыли учебное учреждение для глухонемых детей; в 1807 году было открыто образовательное учреждение для слепых детей. После 1918 года в России стали создаваться школы для детей с ОВЗ: глухонемых, слабовидящих, умственно отсталых. С 1950-х

началось обучение детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и речи. С 1990-х начали появляться экспериментальные школы, которые принимали на обучение детей с ОВЗ и инвалидностью. Однако только после 2012 года, когда были внесены изменения в закон об образовании, у таких детей в России появилась возможность получения образования независимо от состояния здоровья» [18].

Российские педагоги признаны научным сообществом одними из лучших в мировой практике. Их методы и теории воспитания и образования признаются в числе самых используемых и уважаемых. Педагогические системы русских педагогов, содержащие гуманистические идеи для образования, создали предпосылки внедрения инклюзивного образования для студентов с ОВЗ. Основоположник русской научной педагогики К.Д. Ушинский (02.03.1824 – 22.12.1870) уделял первостепенное внимание нравственному просвещению обучающихся. Русский психолог Л.С. Выготский (17.11.1896 – 11.06.1934) связал психологию и педагогику; его концепции обучения стали знаковыми. А.С. Макаренко (01.03.1888 – 01.04.1939) выдвинул идею интегративности образования, предвосхитив основы современного гуманистического образования [7]. В.А. Сухомлинский (28.09.1918 – 02.09.1970) создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, на признании личности ребёнка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования. Он писал, что «Подлинный смысл педагогики заключается в том, чтобы даже человек, которому трудно то, что посильно другим, не чувствовал себя неполноценным, испытывал высокую человеческую радость – радость познания, радость интеллектуального труда, радость творчества» [7].

Международным документом, «устанавливающим права лиц с ОВЗ, является конвенция о правах инвалидов, принятая генеральной ассамблеей ООН 13 декабря 2006 году Конвенция ООН, ратифицированная Российской

Федерацией 25 сентября 2012 года, в соответствии со статьей 15 Конституции РФ стала частью российского законодательства» [18].

Образование детей с ОВЗ как государственная система стало развиваться в России с 2012 года. Инклюзивное образование было законодательно закреплено в 2012 году законом «Об образовании в Российской Федерации» [42, с. 10]. Оно стало государственной гарантией граждан с ОВЗ на всех ступенях образования. Законом «Об образовании в РФ» определяется, что в нашей стране создаются «необходимые условия для получения, без дискриминации, качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания своевременной коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов, методов и способов общения, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования» [42, с. 11].

На современном этапе в образовании стало возможным использование человекоцентристского подхода, что «обеспечивается демократическими и гуманистическими традициями дореволюционной и советской школы, которые связаны с именами выдающихся деятелей на ниве просвещения (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский)» [18].

При этом успешность обучения студентов с ОВЗ в основном зависит от желания педагогов работать эффективно. Поэтому важной задачей является мотивация педагогов на труд. В программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов включаются дисциплины по инклюзивному образовательному процессу с целью получения преподавателями знаний о психофизических особенностях студентов с ОВЗ, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения.

«В образовательной политике США и стран Европы используются гуманистические образовательные подходы: расширение доступа к образованию (widening participation); мэйнстриминг – временное обучение людей с ОВЗ со сверстниками, встречи на праздниках и совместный досуг; интеграция – совместное обучение людей с ОВЗ со сверстниками без ограничений в обычной системе образования; инклюзия – реформирование образовательных заведений, перепланировка учебных помещений под нужды и потребности всех без исключения. Наиболее совершенную законодательную базу в области инклюзивного образования имеют Канада, Кипр, Дания, Бельгия, Испания, Швеция, США и Великобритания» [18].

Целостный подход к учащимся с ОВЗ должен включать способность учителей справляться с академической успеваемостью студентов, а также с их поведенческими и эмоциональными потребностями [43, с. 2].

Поскольку студенты с ОВЗ не всегда имеют возможность посещать занятия в режиме оффлайн, законодательно также предусмотрено право студентов с ОВЗ на индивидуальное домашнее обучение с использованием дистанционных онлайн технологий. Цифровизация сферы образования расширяет возможности для дистанционного обучения студентов с ОВЗ, создавая благоприятные условия для обучения и повышая эффективность инклюзивного образования. Ключевые цифровые технологии XXI века: гаджеты; интернет вещей (Internet of Things); беспроводной интернет, Wi-Fi; искусственный интеллект и машинное обучение; облачные вычисления; блокчейн и криптовалюта [46]. В образовании используются гаджеты и программы для дистанционного обучения, подготовки и выполнения домашних заданий, составления презентаций, программирования и творческих задач [47]. Виртуальная и дополненная реальность помогают лучше воспринимать материал и делают обучение более интерактивным. ИИ-алгоритмы помогают с профориентацией и учебным процессом.

Эксперты НИУ ВШЭ в докладе «Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования», подготовленном к российско-китайской



образовательной конференции в сентябре 2019 года, выделили следующие семь задач цифровизации обучения в России:

- «развитие материальной инфраструктуры (строительство дата-центров, новых каналов связи и устройств);
- внедрение цифровых программ (создание учебных материалов с использованием машинного обучения, искусственного интеллекта);
- развитие онлайн-обучения (постепенный отказ от бумажных носителей информации);
- разработка новых систем управления обучением (СУО). В дистанционном образовании СУО называются программы по администрированию и контролю учебных курсов. Такие приложения обеспечивают равный и свободный доступ учеников к знаниям;
- развитие системы универсальной идентификации учащегося;
- создание моделей учебного заведения (чтобы понять, куда должно двигаться школьное и университетское образование в плане технологий);
- повышение цифровых компетенций преподавателей в сфере цифровых технологий» [37, с. 34].

Цифровые компетенции – это комплекс компетенций по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами, включая создание и сбор данных, их обработку и анализ, а также автоматизацию процессов с помощью компьютерных технологий [44]. При дистанционном обучении преподаватели используют консультации в прямом эфире и интернет-технологии. Для усовершенствования процесса обучения используют такие цифровые технологии, как видео и аудиозапись, производимая непосредственно с экрана компьютера [45]. При ее использовании студенты с ОВЗ могут изучать видеурок дома, а также нагнать пропущенные темы.

Работа со студентами с ОВЗ требует использования цифровых компетенций при реализации образовательного процесса. Изменения в

управленческой системе школы привели педагогов к поиску новых способов преподавания предметов, в основе которых заложены ценности сотворчества: преподаватели находят иные формы ведения занятий, домашних заданий и оценки работы студентов, организации учебного пространства, взаимодействия учеников друг с другом и с педагогом.

Профессиональные компетенции преподавателя включают глубокое знание предмета своей деятельности, педагогическое мастерство, педагогический такт, владение коммуникационно-информационными технологиями, инновациями, творческое и критическое мышление, а также предметно-педагогическое мышление [15]. В этом аспекте актуально мнение И.Ю. Духовниковой и А.М. Король, которые считают, что одной из основных профессиональных компетенций в современном образовательном поле является обладание цифровыми технологиями. По их мнению, электронное обучение как новая педагогическая среда требует от преподавателей новых навыков – цифровых компетенций. Цифровые компетенции основаны на общей цифровой грамотности и включают в себя общие компетенции цифровой педагогики.

Названные исследователи выделяют три главных цифровых компетенции, необходимые для преподавательской деятельности: способность к ориентации в инструментальных средствах по созданию и применению образовательных ресурсов; умение различать основные цифровые образовательные ресурсы и уметь применять их; умение проектировать учебное занятие с использованием цифровых образовательных технологий. В профессиональной преподавательской деятельности необходимо использовать концепции цифровой педагогики: открытые образовательные ресурсы; массовые открытые онлайн-курсы; электронные учебники; образовательные платформы; электронные библиотеки; облачные образовательные системы и Интернет-сервисы; цифровую видеосвязь; глобальные СМИ; автоматизированные системы

управления образовательной организацией; электронные портфолио и личные электронные кабинеты обучающихся.

В настоящее время в системе образования России идет глобализация цифровой школы, в рамках которой создается единая федеральная облачная система учета всех обучающихся. Преподаватели вузов должны владеть соответствующими знаниями, умениями и навыками для работы с этой платформой. Владение цифровыми компетенциями повышает их конкурентоспособность в образовательном пространстве, что способствует повышению успешности преподавательской деятельности.

Передовые российские вузы уже прошли цифровую трансформацию. В Финансовом университете при правительстве РФ разработано десять образовательных онлайн-программ по различным направлениям цифровой экономики. Основной целью цифровой трансформации является переход к управлению вузом на основе данных. Оно должно быть на всех уровнях: от управления бюджетом университета до управления образовательной траекторией конкретного студента [5].

В условиях цифровизации преподаватель по-прежнему является главным субъектом образовательного процесса и живое общение с компетентным преподавателем невозможно переоценить. При этом владение цифровыми компетенциями не только позволяет преподавателям более эффективно обучать студентов с ОВЗ, но решает многие проблемы образования и в целом способствует прогрессу общественного развития.

По мнению О.Л. Назаровой «условия реализации инклюзивного образования предполагают: наличие и исполнение в стране соответствующего законодательства; отсутствие нормативно-бюрократических препятствий для инноваций в инклюзивном образовании; автономность задачи воспитания и обучения лиц с ОВЗ; готовность и способность имеющих отношение к этой проблеме специалистов к коллективной совместной работе; дифференциация образовательных затруднений учащихся как основа организации их обучения, включающая

тщательный и индивидуальный подбор образовательной среды; сертифицированность специальной образовательной среды в образовательных учреждениях; открытость систем общего и специального образования» [33, с. 95].

По мнению Н.Ю. Камраковой «Внедрение принципов инклюзивного обучения для российской системы образования до настоящего времени является инновацией, следовательно, требует грамотного управления на всех этапах его моделирования и внедрения. Эффективность инклюзивного обучения предполагает создание условий, среди которых основными выступают готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса. Этот процесс включает все виды готовности: личностную, профессиональную, психологическую; гуманистическую систему воспитания; организацию коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения социализации обучающихся» [19].

Таким образом, инклюзивное образование сегодня признано в мире самым эффективным способом обучения для людей с ОВЗ и лучшим способом их социализации и включения в общественную жизнь. В Российской Федерации инклюзивное образование студентов с ОВЗ совместно с обычными студентами принято с 2012 году. Цель инклюзивного образования - создание свободной, безбарьерной среды в обучении.

## **1.2 Сущность и компоненты оценки готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ**

Понятие «готовность» в общем быденном значении обозначает способность объекта быть в состоянии выполнять какую-либо функцию при заданных условиях в данный момент времени. В современных научных исследованиях отмечается, что готовность представляет собой фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. Синонимы слова «готовность»: «согласие», «желание», «воля», «намерение»,

«подготовленность», «услужливость», «нетерпеливость», «требование», «решимость».

В словаре русского языка С.И. Ожегова «готовность» трактуется как «согласие сделать что-нибудь; как состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [34, с. 100].

В словаре-справочнике М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича «готовность» объясняется как «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задач. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Готовность к определенному виду деятельности (игра, учение, труд) предполагает наличие определенных мотивов и способностей» [13, с. 54].

А.Н. Леонтьев рассматривает понятие «готовность как процесс формирования определенных умений, становление которых осуществляется через этапы наблюдения извне, овладения способами деятельности и самостоятельного осуществления деятельности. Готовность к деятельности в данном случае означает согласие выполнить эту деятельность, а также состояние, при котором деятельность может быть выполнена эффективно» [26, с. 100].

Рассмотренные примеры отражают сущность понятия «готовность и позволяют сделать вывод об истолковании авторами понятия «готовность» как многогранного положительного и позитивного феномена.

В 1960-х годах проблема готовности к деятельности стала «предметом исследований спортивных и военных психологов, а также ученых, занимавшихся изучением взаимодействия человека и сложных технических систем. Далее необходимость изучения феномена готовности к деятельности была осознана и представителями социальной и педагогической психологии и психологии развития [31, с. 150].

Одним из первых понятие «готовность» ввел в научный оборот русский ученый–психолог Б.Г. Ананьев (1907-1972) в 1950-х Б.Г. Ананьев понятие

«готовность» к продуктивной деятельности в определенной области общественной жизни определял, как «проявление способностей». В его формулировке «готовность – это психологическая категория, отражающая определенное состояние личности» [3].

Тем не менее, «до настоящего времени в психолого-педагогической науке отсутствует единая трактовка понятия «готовность» и единое понимание её структуры» [24].

К.К. Платонов (1906-1984) в структуре готовности выделял «моральную, психологическую и профессиональную готовности. Качества субъекта, определяющие психологическую готовность, относятся к области, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, а качества, определяющие профессиональную готовность субъекта, относятся к опыту личности» [36, с. 77].

Советский психолог Н.Д. Левитов (1890-1972) выделяет «длительную готовность и временное состояние готовности. Первая понимается в качестве определяющей уровень профессиональной пригодности, а вторая - как предстартовое состояние к деятельности» [25].

Советский психолог, специалист в области педагогической психологии В.А. Крутецкий (1917-1991) под готовностью к деятельности понимал «весь ансамбль, синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности» [22, с. 85].

По мнению М.Н. Скаткина (1900-1991), «готовность к самообразованию определяется не только конкретными умениями, но и, в большей степени, внутренним состоянием человека, которое позволяет успешно осуществлять самообразовательную деятельность. Данное состояние предполагает наличие у человека глубоких знаний как основы самостоятельной познавательной деятельности; действенных мотивов к непрерывному образованию; развитых навыков самостоятельного овладения знаниями; умений самоорганизации познавательной деятельности» [39, с. 13].

Дальнейшие исследования готовности велись в контексте ее соотношения со способностями, компетентностью, профессионализмом человека.

Так, российский психолог, создатель отечественной школы военной психологии М.И. Дьяченко (1919-2006) и белорусский психолог Л.А. Кандыбович (1934-2011), обобщая результаты первоначальных исследований в области готовности к деятельности, показали, что «психологическая готовность – это существенная предпосылка целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности. Она помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий» [12, с. 6]. Из сказанного следует, что М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович в своих научных исследованиях определяют готовность как «психологический настрой на исполнение деятельности» [12, с. 7].

Российский ученый психолог Е.П. Ильин (1933-2015) рассматривает «готовность как определённое психическое состояние индивида. Готовность рассматривается во временном аспекте, как кратковременное или долговременное состояние психической и физиологической готовности к действию или деятельности, как настрой и мобилизация на предстоящую деятельность» [39]. Рассматривая «оптимальное рабочее состояние», автор говорит о готовности как о «максимуме функциональной системы, выражающейся в длительном сохранении работоспособности, наибольшей скорости вработываемости и восстановления сил, адекватности реакций на внешние воздействия, большей стабильности максимальных функций, устойчивости оптимального состояния, слаженности в работе всех частей системы» [16, с. 65].

О.В. Михайлов пишет: «Проблемой психологической готовности к различным видам деятельности психологи начали заниматься в 60-х годах

XX века. Необходимость изучения феномена готовности к деятельности была осознана представителями социальной и педагогической психологии. Вначале феномен готовности соотносился с деятельностью в измененных, сложных, экстремальных условиях – будь это деятельность военного, спортсмена, оператора ЭВМ или педагога. Это выразилось в том, что готовность к деятельности определялась через понятия «бдительность», «боеготовность», «мобилизационная готовность», «настроенность», «предстартовое состояние», «оперативный покой» и рассматривалась только как кратковременное состояние» [31, с. 89].

Российский психолог В.Д. Шадриков рассматривает готовность как «высший профессионализм, который основан на разнообразных, отобранных социальным опытом и профессией резервах, компенсациях и замещениях, рожденный самосовершенствованием природных данных, личного опыта и практики, процессом обучения и собственной профессиональной ориентацией» [42, с. 20].

Понятие «психологическая готовность или готовность к деятельности» отсутствовало в словарях по психологии до начала 1990-х годов. В 1990 году термин «Готовность к профессиональной деятельности» появился в «Психологическом словаре» [13, с. 78]. Одновременно в психологическом научном сообществе было отмечено, что «главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является её интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, то есть, профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала» [31, с. 40].

Научные исследования феномена готовности основаны на соотношении его с деятельностью в широком ее значении, предполагающей общение,



обучение, саморазвитие. При этом основанием для исследований выступают функциональный, личностный и личностно-деятельностный подходы.

Сторонниками функционального подхода «готовность рассматривается как состояние индивида, в котором активизируются его психофизические функции, как умение мобилизовать все свои психофизические ресурсы, необходимые для эффективной деятельности» [31, с. 41].

В функциональном подходе готовность индивида к труду рассматривается в зависимости от структуры деятельности. Большинство авторов объясняли готовность через «совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, общее психо-физиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий» [22, с. 201].

Л.В. Кондрашова считает, что «готовность к деятельности предполагает образование таких отношений, свойств и качеств личности, установок, которые дадут специалисту возможность сознательно и добросовестно приступить, и творчески выполнить свои профессиональные обязанности» [20].

Н.В. Кузьмина отмечает, что «психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм (психологическая готовность) в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применить методологию и методы специальных наук для установки диагноза, и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы, наиболее подходящие для их решения» [23, с. 56].

Таким образом, понятие «готовность к деятельности» трактуется учеными как сложное интегральное состояние личности, в котором

учитываются степень соответствия характеристик человека требованиям той или иной деятельности, а также ресурсы, мобилизующие человека на эффективную деятельность, способствующие преодолению внутренних и внешних противоречий и творческой реализации планируемых результатов деятельности.

Готовность к педагогической деятельности В.А. Крутецкий истолковывает как «уровень профессионального мастерства педагога, включающий в себя овладение стандартами профессионально-педагогического образования. Творческий характер педагогической деятельности, возводящий нестандартность подходов и решений в стандарт, предъявляет большие требования к профессиональной готовности, компетентности учителей в ходе осуществления ими учебно-воспитательного процесса» [22, с. 78].

По мнению В.А. Сластенина «Профессиональная готовность к педагогической деятельности определяется как совокупность профессионально обусловленных требований к преподавателю. В ее составе выделяют психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а также научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма» [40, с. 89].

Наиболее распространенными подходами к содержанию и структурированию педагогической готовности к деятельности являются личностный и функциональный подходы.

И.А. Сухих считает, что «Общим в исследованиях, посвященных проблеме готовности к педагогической деятельности, является понимание готовности как интегративного качества, представляющего собой совокупность взаимосвязанных компонентов и, как результат, специальной подготовки и активно-действенного состояния личности» [41].

На сегодняшний день большинство ученых рассматривают педагогическую готовность как интегративное качество личности [8].

Р.Р. Бикбулатов на основании анализа научно-педагогических исследований различных авторов выделяет нижеследующие подходы к определению понятия «педагогическая готовность»:

- «готовность как личностное качество. Определяется как личностное качество, как интегральное качество личности педагога, обеспечивающее целенаправленное решение педагогических задач; как сложное динамически развивающееся целостное личностное образование, которое характеризуется совокупностью внешних и внутренних мотивов, обеспечивающих успешное осуществление профессиональной деятельности;
- готовность как психическая функция. Готовность рассматривается как психическое состояние человека, выраженное на личностном уровне и отражающее тип мышления и особенности менталитета педагога; готовность является психическим состоянием, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности;
- готовность как профессиональное качество; определяется как интегральное образование профессионально значимых качеств личности педагога;
- готовность как новообразование: выступает как интегральное профессионально значимое новообразование, обеспечивающее оптимальное функционирование личности преподавателя в обществе; как целостное системное интегративное новообразование, определяющее личностный рост педагога, обеспечивающее профессиональную адаптацию;
- готовность как предварительное состояние: рассматривается как некоторое состояние субъекта готовности приступить к профессиональной деятельности. Субъективное состояние индивида, осознающего себя подготовленным к выполнению разных видов профессиональной деятельности;

– готовность как активно-действенное состояние: рассматривается как результат личностного роста в своей профессии, который характеризуется реальными действиями по совершенствованию своего мастерства. Сформировавшееся активно действенное состояние личности, обеспечивающее быструю адаптацию, эффективную актуализацию и использование в процессе практической работы» [6].

Концептуальную основу нашего понимания понятия «готовность преподавателя вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ» составляют результаты исследований Н.Ю. Камраковой и Е.В. Щеголевой, в которой деятельность педагога в условиях инклюзивного образования включает когнитивный, мотивационный, личностный и деятельностный компоненты [19].

Понятие «готовность преподавателя вуза к обучению студентов с ОВЗ» в данном исследовании означает осознанное, выраженное желание преподавателей вуза обучать студентов с ОВЗ и включает профессиональную компетентность и «систему интегративных качеств личности преподавателя, отражающую совокупность внутренних потребностей, возможностей, ценностного отношения, средств, способствующих достижению такого уровня компетентности, эмпатии, ответственности и коммуникативности» [19], который обеспечивает эффективность педагогической деятельности в контексте инклюзивного образования студентов с ОВЗ.

Готовность преподавателя вуза к обучению студентов с ОВЗ понимается нами как совокупность профессиональных качеств преподавателя, способствующих решению задач эффективного обучения студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Н.Ю. Камракова и Э.Н. Щеголева выделяют следующие компоненты готовности преподавателя вуза к обучению студентов с ОВЗ:

– «когнитивный компонент – базовый уровень и качество знаний, степень информированности по вопросам инклюзивного образования студентов с ОВЗ. Характеризуется уровнем теоретических,

практических и методических знаний педагога, степенью владения и умением оперировать основными понятиями, категориями и закономерностями в области инклюзивного образования;

– мотивационный компонент – потребность и стремление к профессиональному саморазвитию в области педагогической деятельности, личностному росту через повышение образовательного уровня. Характеризуется отношением педагогов к проблеме необходимости внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, устойчивым интересом к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области инклюзивного образования;

– личностный компонент включает способность к адекватной оценке себя как личности, профессионала, субъекта образовательного процесса в области инклюзивного образования, творческие способности;

– деятельностный компонент включает степень владения умениями и навыками в сфере инклюзивного образования. Данный компонент характеризуется умениями перевести знания в область практического применения» [19].

Педагогическая диагностика готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ осуществляется с применением оценочно-критериального инструментарий, который позволяет оценить уровень готовности с использованием показателей, включающий метод оценки уровня готовности.

Для проведения педагогической диагностики готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ подбирается «оценочно-критериальный инструментарий, который позволяет оценить уровень готовности с использованием субъективных и объективных показателей, включающий в себя и метод оценки уровня готовности.

Оценка уровня готовности педагога к обучению студентов с ОВЗ может быть осуществлена в ходе педагогической диагностики, функции которой представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Функции педагогической диагностики готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ

Функция	Содержание функции
Оценочная	«Диагностические данные позволяют оценить актуальный уровень развития готовности путем сравнения и сопоставления достигнутых результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности» [18].
Прогностическая	«Диагностические данные обеспечивают основу для выявления резервных возможностей и прогноза потенциала коллектива преподавателей вуза, прогнозирования спектра необходимых компетенций, личностных качеств педагогов, необходимых для реализации программ обучения студентов с ОВЗ» [18].
Конструктивная	«Диагностические данные обеспечивают основу для моделирования процесса развития данной готовности, прогнозировать спектр необходимых компетенций, личностных качеств преподавателей, необходимых для реализации программ обучения студентов с ОВЗ» [18].
Управленческая	«Обеспечивает организацию и самоорганизацию развития готовности преподавателей к реализации программ обучения студентов с ОВЗ с использованием диагностических данных внешней и само-диагностики» [18].
Обратной связи	«Диагностические данные служат для корректировки процесса развития готовности на основе анализа актуального уровня готовности преподавателей к реализации программ обучения студентов с ОВЗ» [18].

Н.Ю. Камракова считает, что «Мотивационный компонент указывает на самореализацию личности преподавателя как профессионала в обучении студентов с ОВЗ, на уровень эмпатии, на потребность в создании новых технологий обучения. Данный компонент определяется следующими показателями: наличие познавательно интереса к инклюзивному образованию; осознанная потребность в разработке и реализации новых технологий обучения; сформированность целей педагогической

деятельности; наличие высокого уровня восприимчивости к нововведениям; желание участвовать в создании, реализации и распространении новых технологий обучения с новых технологий обучения студентов с ОВЗ» [19].

Оценка уровня готовности преподавателей к реализации программ обучения студентов с ОВЗ реализуется путем соотнесения реального состояния готовности с идеальной моделью по степени их близости» [18].  
Оценочно-критериальный инструментарий диагностики представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Оценочно-критериальный инструментарий диагностики готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ

Компоненты	Показатели	Диагностический инструментарий
Мотивационный	«Потребность и стремление к профессиональному саморазвитию в области обучения студентов с ОВЗ. Наличие познавательного интереса к инновационным педагогическим технологиям. Осознанная потребность в разработке и реализации инноваций. Сформированность целей собственной инновационной деятельности; наличие высокого уровня восприимчивости к нововведениям; желание участвовать в создании, реализации и распространении педагогических инноваций» [18].	«Опрос по методике И.В. Никишиной (модификация) «Способности педагога к творческому саморазвитию»; Методика оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива (модификация методики Т.В. Морозовой); Методика «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств»; Методика «Определение уровня новаторства учителей в школьном коллективе»; Методика педагогической оценки и самооценки способностей педагога к инновационной деятельности (В.А. Слостенин, Л.С. Подымова)» [18].
Когнитивный	Знания целей, задач, способов инновационной деятельности, методов работы.	Диагностика планов по самообразованию педагогов; Наблюдение; Деловая игра «Педагог-новатор» .
Деятельностный	Наличие конструктивных и проектировочных умений, организованность, владение и умение применять на практике инновационные педагогические	Методика оценки конкурентоспособности В.И. Андреева.

«Когнитивный компонент определяется следующими показателями: знание целей, задач, способов и методов педагогической деятельности по обучению студентов с ОВЗ; знание особенностей инклюзивного образования как формы обучения студентов с ОВЗ; знание психологии студентов с ОВЗ; знание правовых основ инклюзивного образования. Совокупность данных показателей характеризует знания преподавателя о технологиях обучения и умение логически построить этапы обучения студентов с ОВЗ на практике.

Деятельностный компонент связан с реализацией деятельности, отражает функциональный состав формируемых умений. Данный компонент определяется следующими показателями: наличие конструктивных и проектировочных умений; умение свободно ориентироваться в потоке информации, пополнять свои знания, развивать умения, обобщать опыт; умение творчески применять знания и умения в педагогической деятельности; использование разнообразных интерактивных методов и технологий; владение методом педагогического наблюдения; профессиональная компетентность; регулярное повышение квалификации;» [19].

И.А. Кучерявенко пишет: «В формировании психологической готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является стержневым, своего рода направляющим образованием, поскольку вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, в том числе и педагогическая» [24].

По компонентам и показателям можно выделить следующие три уровня готовности преподавателей к реализации программ обучения студентов с ОВЗ: высокий; средний; низкий [8].

Уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ определяется вооруженностью общими и специальными знаниями, умениями, навыками и компетенциями, совершенствованием индивидуальных, личностных и



субъектных процессов, состояний и свойств, ответственностью за результаты деятельности.

Уровни проявления компонентов готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни проявления компонентов готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ

Компонент	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	«Обладает знаниями теоретических и методологических основ предметной образовательной области в полном объеме; хорошо осведомлен о психолого-педагогических способах решения проблем в образовательной деятельности; владеет точными знаниями о современных требованиях к учителю; проявляет ярко выраженную потребность в постоянном пополнении знаний» [30].	«Обладает знаниями теоретических и методологических основ предметной образовательной области не в полном объеме; недостаточно хорошо осведомлен о психолого-педагогических способах решения проблем в образовательной деятельности; владеет недостаточно точными знаниями о современных требованиях к учителю; потребность в постоянном пополнении знаний недостаточна» [30].	«Обладает знаниями теоретических и методологических основ предметной образовательной области слабо; слабо осведомлен о психолого-педагогических способах решения в образовательной деятельности; слабо владеет знаниями о современных требованиях к учителю; потребность в пополнении знаний не выражена» [30].
Мотивационный	«Ценностное отношение к профессии ярко выражено; осознает значимость проявления собственной личности как профессионала; в высокой степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту» [30].	«Ценностное отношение к профессии выражено не ярко; интерес к проявлению собственной личности как профессионала носит непостоянный характер; в средней степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту» [30].	«Ценностное отношение к профессии выражено слабо или не выражено; интерес к собственной личности как профессионалу выражен слабо; в низкой степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту» [30].
Деятельностный	«Полностью осознается	«Осознается	«Слабо развиты

	значимость владения коммуникативными умениями, интеллектуальными качествами;	значимость совершенствования коммуникативных умений, однако они развиты недостаточно	интеллектуальные умения; отсутствует потребность в развитии
--	--	--	---

Продолжение таблицы 3

Компонент	Высокий	Средний	Низкий
	осуществляет анализ профессионального поведения, ярко выражена потребность в постоянном совершенствовании деятельности; владеет проектной деятельностью» [30].	все коммуникативные качества требуют доработки и совершенствования, необходимо совершенствовать профессиональную и проектную деятельность» [30].	коммуникативных качеств, эти качества развиты слабо, не умеет размышлять вслух, убеждать, доказывать, высказывать свою точку зрения; не стремится к проектной деятельности» [30].

Критериально-оценочная база уровней готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Критериально-оценочная база уровней готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ

Компонент	Показатели	Уровень
Мотивационный	«Наличие познавательно интереса к педагогическим технологиям обучения студентов с ОВЗ, к инклюзивному образованию; осознанная потребность в разработке и реализации новых технологий обучения; сформированность целей педагогической деятельности.	низкий; средний; высокий
	Осознанная потребность в разработке и реализации технологий обучения студентов с ОВЗ;	
	Сформированность целей собственной деятельности по обучению студентов с ОВЗ;	
	Наличие высокого уровня восприимчивости к нововведениям;	
	Желание участвовать в создании и реализации педагогических технологий по обучению студентов.	
Когнитивный	Знание целей, задач, способов и методов педагогической деятельности по обучению студентов с ОВЗ. Стремление к работе со студентами с ОВЗ, совершенствование знаний и умений, чтобы работать с данной категорией обучающихся.	низкий; средний; высокий

	Знание особенностей инклюзивного образования как формы обучения студентов с ОВЗ.	
	Знание психологии студентов с ОВЗ.	
	Знание правовых основ инклюзивного образования	
Деятельностный	Наличие конструктивных и проектировочных умений;	низкий; средний; высокий

Продолжение таблицы 4

Компонент	Показатели	Уровень
	Умение творчески применять знания и умения в педагогической деятельности. Использование разнообразных методов и технологий. Профессиональная компетентность по предмету. Регулярное повышение квалификации.	
	Владение и умение применять на практике инновационные педагогические технологии.	
Личностный	Активность; организованность;	низкий; средний; высокий
	Креативность, самостоятельность; Критичность мышления, оригинальности мышления. Наличие врожденных творческих способностей. Стремление к личностному росту.	
	Открытость к инновациям;	
	Умение и способность анализировать свою деятельность, осознавать свой потенциал, давать адекватную самооценку;	
	Способность к самосовершенствованию;	
	Способность анализировать и оценивать свою готовность к работе со студентами с ОВЗ» [10].	

По каждому выбранному компоненту развития готовности к обучению студентов с ОВЗ в исследовании проводится диагностическая работа. Для исследования рекомендуется использовать следующие методики: «Способность преподавателя к творческому саморазвитию» И.В. Никишиной; «Оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» Т.В. Морозовой; «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств» Н.Б. Пугачевой; «Педагогическая оценка и самооценка способностей преподавателя к инновационной деятельности» В.А. Слостенина и Л.С. Подымовой. Также рекомендуется разрабатывать авторские анкеты и опросные листы.

Таким образом, готовность преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ дает студентам возможность получения качественного высшего образования, облегчая тем самым их социализацию и обеспечивая участие в общественной жизни в качестве полноценных специалистов, а не иждивенцев. В этих функциях заключается сущность готовности.

Рассмотрены основные категории готовности, такие как «общая готовность», «готовность к деятельности», «готовность к педагогической деятельности», «готовность преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ». Также рассмотрены компоненты, показатели и уровни готовности – высокий, средний и низкий. Сделан вывод, что решающим фактором реализации инклюзивного образования, является обеспечение образовательного процесса в вузе квалифицированными преподавателями, достигших высокого уровня готовности к обучению студентов с ОВЗ.

### **1.3 Моделирование процесса развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ**

Социализация студентов с ОВЗ с целью обеспечения их полноправного участия в общественной жизни представляет собой важнейшую составляющую социального заказа общества. Эффективный путь к выполнению этого заказа проходит через получение лицами с ОВЗ высшего профессионального образования в сфере инклюзивного образования.

В этой связи формирование высокопрофессионального творческого преподавателя вуза, обладающего высоким уровнем готовности к обучению студентов с ОВЗ, выступает главным условием реализации инклюзивного образования для лиц с ОВЗ, способствуя их социализации и обеспечивая выполнение социального заказа российского общества.

Обучение студентов с ОВЗ требует от преподавателей вуза особых компетенций в силу психологических особенностей студентов с ОВЗ.

Как отмечает Н.А. Лызь, «Процесс обучения, в том числе процесс моделирования педагогических ситуаций в отношении студентов с ОВЗ должен строиться с учетом их особых образовательных потребностей. Преподаватели должны знать, что в учебной группе есть студент с ОВЗ, они должны быть ознакомлены со специфическими психологическими особенностями обучающихся с ОВЗ различных нозологических групп относительно особенностей их когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер. В соответствии с данной информацией и на основе собственных наблюдений выбираются наиболее релевантные каждому отдельному случаю методы и технологии обучения, опирающиеся на сильные стороны студента и минимизирующие влияние дефекта» [27].

Следует отметить, что психологические особенности и проблемы развития лиц с ОВЗ не могут не оказывать деструктивного влияния на их самореализацию в социуме и в образовательной среде вуза.

Ограничения жизнедеятельности и неопределенность будущего приводят к стрессам, провоцируют психологическое напряжение и истощение у инвалида. Изучая социально-психологические проблемы студентов с ОВЗ, преподаватель должен учитывать наличие или отсутствие чувства неполноценности.

Отношение к себе и самооценка – важная характеристика любого человека, особенно это важно в случае ограниченных возможностей здоровья, так как окружающая среда не всегда принимает и помогает людям с ОВЗ. В свою очередь, самооценка студентов с ОВЗ характеризуется противоречивостью: «наблюдаются резкие различия в оценке отдельных качеств, а также тенденция давать очень высокие или очень низкие оценки, причем завышенная самооценка является проявлением психологической защиты. Нередко студентам с ОВЗ характерен эгоцентризм, сосредоточенность на своих проблемах» [10].

«Изменения в когнитивной и эмоциональной сферах являются наиболее характерными для студентов с ОВЗ. Им часто присущи различные

фобии, которые могут быть как обоснованными, так и преувеличенными либо внушенными. Так, обучающиеся с ОВЗ могут страдать от дефицита общения, испытывать страх одиночества и одновременно бояться, и избегать общения с другими людьми. Ощущение дефицита знаний, умений, навыков, необходимых для жизни в обществе, осознание ограниченности своих физических возможностей и юридических прав в связи со статусом инвалида нередко приводит к фиксации на мыслях о бессмысленности дальнейшего существования» [27].

Следует отметить, что для студента с ОВЗ может быть характерно состояние «выученной беспомощности» вследствие гиперопеки со стороны семьи, родных и близких. У таких студентов формируется привычка отказа влиять на свою жизнь, неверие в себя и результаты своих усилий, что делает их порой беспомощными в социальной среде вуза.

«С состоянием выученной беспомощности и чувством самоэффективности связана такая личностная черта, как локус контроля, которая является эмпирическим аналогом ответственности. Локус контроля – это представление человека о том, где осуществляется контроль над значимыми событиями в его жизни: внутри него самого или во внешней среде. В зависимости от воспитания и отношения к ребенку-инвалиду у него может формироваться внутренний или внешний локус контроля. В условиях гиперопеки формируется внешний локус контроля. В этом случае человек с ОВЗ связывает успешность своих действий с везением, действиями других людей, поэтому он будет считать, что в этой жизни от него мало что зависит и реже стремиться самостоятельно преодолевать трудности, брать на себя ответственность за события своей жизни, а значит, у него не будет достаточного опыта для развития чувства самоэффективности» [27].

Психологические особенности и проблемы студентов с ограниченными возможностями здоровья негативно сказываются на их самореализации в социуме и в образовательной среде вуза. Несмотря на то, что эти проблемы

характерны не для всех обучающимся студентам с ОВЗ, им всем требуется индивидуальный подход с учетом общих и специфических особенностей.

«Для создания психологически комфортной среды для лиц с ОВЗ в вузе необходимо, чтобы преподаватели не отвергали, не игнорировали, а умели с ними общаться, владели этикой общения. Принцип равного является главным принципом в общении с инвалидом, который предполагает создание таких условий для самореализации, чтобы человек сам начал зарабатывать, был личностью, несмотря на недостатки собственного здоровья» [27].

«Этика общения с лицом с ОВЗ начинается с мыслей о таком человеке. Корректный лексикон помогает формировать позитивные отношения в коллективе, в котором учится человек с инвалидностью. Например, о человеке с ОВЗ нельзя говорить «больной, калека». О человеке, использующем инвалидную коляску, не следует говорить «прикованный к инвалидной коляске». Если человек перенес какую-либо болезнь, травму, неэтично говорить, что он «страдает тем-то» или «жертва того-то», о человеке с эмоциональным расстройством – «псих». Когда мы говорим о человеке, не имеющем инвалидности, более корректно будет сказать не «здоровый или нормальный», а «обычный». Люди незрячие, слабовидящие не приемлют термин «слепой», а слабослышащие «глухой». При этом термин «инвалид» лицами с ограниченными возможностями здоровья считается приемлемым, так как является официальным» [27].

На основании положений «Декларации независимости инвалида» сформулированы следующие правила этикета в общении с людьми с инвалидностью, которых придерживаются во всем мире.

«При общении с инвалидами любой нозологии следует обращаться непосредственно к нему, а не к сопровождающему лицу. Необходимо стараться расположиться так, чтобы человеку было удобно разговаривать.

Разговаривая с человеком, испытывающим речевые трудности, стоит проявлять терпение, ждать, пока он сам закончит фразу, не торопить, не поправлять и не договаривать за него. При возникновении проблем в

общении, можно спросить, не хочет ли собеседник использовать другой способ: написать, напечатать. В разговоре стараться задавать вопросы, которые требуют коротких ответов или кивка» [27].

Нужно отметить правило, которым следует руководствоваться, оказывая помощь человеку с заболеванием опорно-двигательного аппарата: нельзя опираться на инвалидную коляску, толкать или катить коляску без согласия человека, сидящего в ней.

При общении со слабовидящим студентом нужно называть себя и всех присутствующих; кратко описать местонахождение и предупредить о препятствиях на пути. В общении со студентом с нарушениями слуха в начале разговора необходимо привлечь его внимание: громко назвать его имя.

«Если есть сомнения, как правильно себя вести в той или иной ситуации, всегда лучше положиться на здравый смысл, эмпатию, доброжелательность и помнить о золотом правиле нравственности: относись к другому так, как ты бы хотел, чтобы относились к тебе» [27].

Данные знания необходимо популяризировать, информацию доводить до тех преподавателей, которые ранее не работали с студентами с ОВЗ, а также до студентов-одногоруппников.

Согласно мнению А.К. Павлова, «в качестве одной из сторон закономерности образовательного процесса на нескольких уровнях могут рассматриваться педагогические условия» [35].

«Педагогическая ситуация – это совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых преподавателем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе. Цель создания: формирование и развитие обучающегося как будущего активного субъекта общественной и трудовой деятельности, формирование его как личности; взаимодействие педагога с учеником на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными



проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений» [35].

В ходе образовательного процесса преподаватели сталкиваются с различными типами проблемных ситуаций. А.К. Павлов выделяет три основных типа педагогических ситуаций: «ситуации, в которых обучающиеся овладевают научно-техническими основами трудовой деятельности; ситуации, в которых практический опыт осваивается в единстве с опытом организаторским, коммуникативно-управленческим; ситуации, предполагающие овладение социально-политическим, организаторским, практическим опытом в единстве» [35].

В процессе решения различных типов педагогических ситуаций А.К. Павлов ориентировочно выделяет следующие этапы:

- «изучение обучающимися сущности ситуации, определение цели своих действий;
- поиски уже имевших место аналогичных ситуаций путём их разрешения, которые помогут в ходе их обсуждения;
- определение тактики решения ситуации, порядка действий учителя, учеников, анализ результатов, которые должны быть получены;
- переход от теоретического проекта к практическим действиям» [35].

В психолого-педагогических исследованиях эффективно применяется педагогическое моделирование метод

Под педагогическим моделированием «понимается создание модели или разработки идеи создания педагогических ситуаций, систем, процессов с указанием основных путей их достижения. Назначение моделирования состоит в том, что в сознании ученика актуализируются процессы, которые психологически соответствуют действиям человека. Важно, чтобы ситуация носила для обучающегося познавательный характер, не была искусственной, надуманной, абстрактной, давала возможность использования жизненного

опыта. Моделирование ситуаций на занятиях позволяет создать информационное взаимодействие, общение между обучающимися, содержание которого - предложенная педагогическая ситуация» [35].

«Моделирование педагогических ситуаций предполагает:

- определение целей своих действий, целей обучающихся, того, чем должна закончиться педагогическая ситуация, какие последствия и новообразования вызвать;
- выбор содержания педагогической ситуации, способов действия в ней;
- осуществление и корректировка в ходе выполнения действий;
- анализ хода педагогической ситуации и достигнутых в ней результатов» [35].

По мнению Л.В. Кондрашовой «основу обучения составляет комплексный подход и такие основополагающие принципы, как: стимулирование активности преподавателей в решении учебных задач, развитие их способностей к деятельности по обучению студентов с ОВЗ; педагогическое взаимодействие, сотрудничество и сотворчество; опора на индивидуальную образовательную стратегию, ориентация на инновационную деятельность с учетом познавательных потребностей обучаемых, уровня их профессионального роста и развития творческих способностей» [24, с.61].

С учетом этих принципов в процессе моделирования разрабатываются дидактические технологии, которые должны соответствовать следующим требованиям:

- «управления участниками учебных занятий путем выявления, анализа и интерпретации дидактических целей в ходе овладения программами учебных предметов;
- постановка четких целей и задач для того, чтобы они были осмыслены и приняты каждым обучающимся, а при необходимости их могли бы корректировать сами обучающиеся;

- гибкость, которая позволяет учитывать индивидуальность каждого обучающегося преподавателя и его склонность к обучению студентов с ОВЗ;
- диагностика личных достижений в плане готовности преподавателя вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ» [20].

Организация занятий на основе данных принципов и требований к организации обучения будет стимулировать потребность в педагогических инновациях и позволит повысить уровень готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Основное назначение использования технологий в учебном процессе – направленность на развитие готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ. «В содержании дидактических технологий предусмотрены индивидуальная гибкость траекторий саморазвития каждого преподавателя, индивидуализация и дифференциация учебного процесса, совместное конструирование программной деятельности, избирательность в содержании и формах работы по профессиональному саморазвитию» [20].

При использовании инновационных технологий в учебном процессе рекомендуется уделять внимание «активным формам и методам организации обучения преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ. Основу таких форм и методов составляет моделирование как ведущий компонент педагогической деятельности при обучении студентов с особыми образовательными потребностями» [11].

Подготовка преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ начинается с моделирования учебного процесса. При этом «педагогическая готовность к деятельности включает в себя комплексное решение следующих взаимосвязанных задач в границах полного дидактического цикла: педагогическое целеполагание; конструирование учебного материала; выбор методов, приемов и действий для достижения цели; выбор организационных

форм деятельности для достижения цели; определение дидактических средств, материалов и способов их использования в учебном процессе» [20].

Моделирование и осуществление деятельности влияет на внутренние процессы преподавателей, формирует их мотивационную заинтересованность. Развитие готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ возможно при ориентации обучения на индивидуальные возможности и способности каждого участника, обеспечивая максимальное раскрытие его потенциала.

Педагогическая направленность на использование инновационных технологий, убежденность в их практическом значении и возможность находить в них собственную удовлетворенность положительно воздействует на уровень профессионализма преподавателей вуза.

Опираясь на современное понимание совокупности профессиональных и нравственных качеств, необходимых преподавателю вуза, можно сделать вывод, что развитие готовности преподавателя вуза к обучению студентов с особыми образовательными потребностями – это «социально-педагогический процесс, целенаправленный, организованный, курирующий возникновение и функционирование механизмов, отвечающих за становление и закрепление в структуре личности индивида таких черт и свойств, которые повышают статус человека в группе и определяются через способность быстро ориентироваться в разных ситуациях, активность, адекватную реакцию на вызовы и угрозы времени, умение сплотить людей, поставить цели и вести к ним. Поэтому для реализации возможностей вузов в развитии готовности преподавателей для работы со студентами с ОВЗ должны быть созданы достаточные и необходимые педагогические условия» [20].

В рамках проводимого исследования мы рассматриваем педагогические условия в качестве элемента управления образовательным процессом, как результат целенаправленного применения средств, организационных форм, методов и условий обучения.

Решение задач по развитию готовности преподавателей к реализации программ обучения студентов с ОВЗ связано с реализацией «деятельностного компонента».

В разработанной модели решение задач по развитию готовности преподавателей к реализации программ обучения студентов с ОВЗ связано с реализацией «деятельностного компонента, включающего в себя такие элементы, как содержание программы, формы и методы деятельности» [21], способствующие реализации возможностей вуза в развитии готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ.

В связи с этим разработка и реализация модели этого процесса является необходимым (рисунок 1).

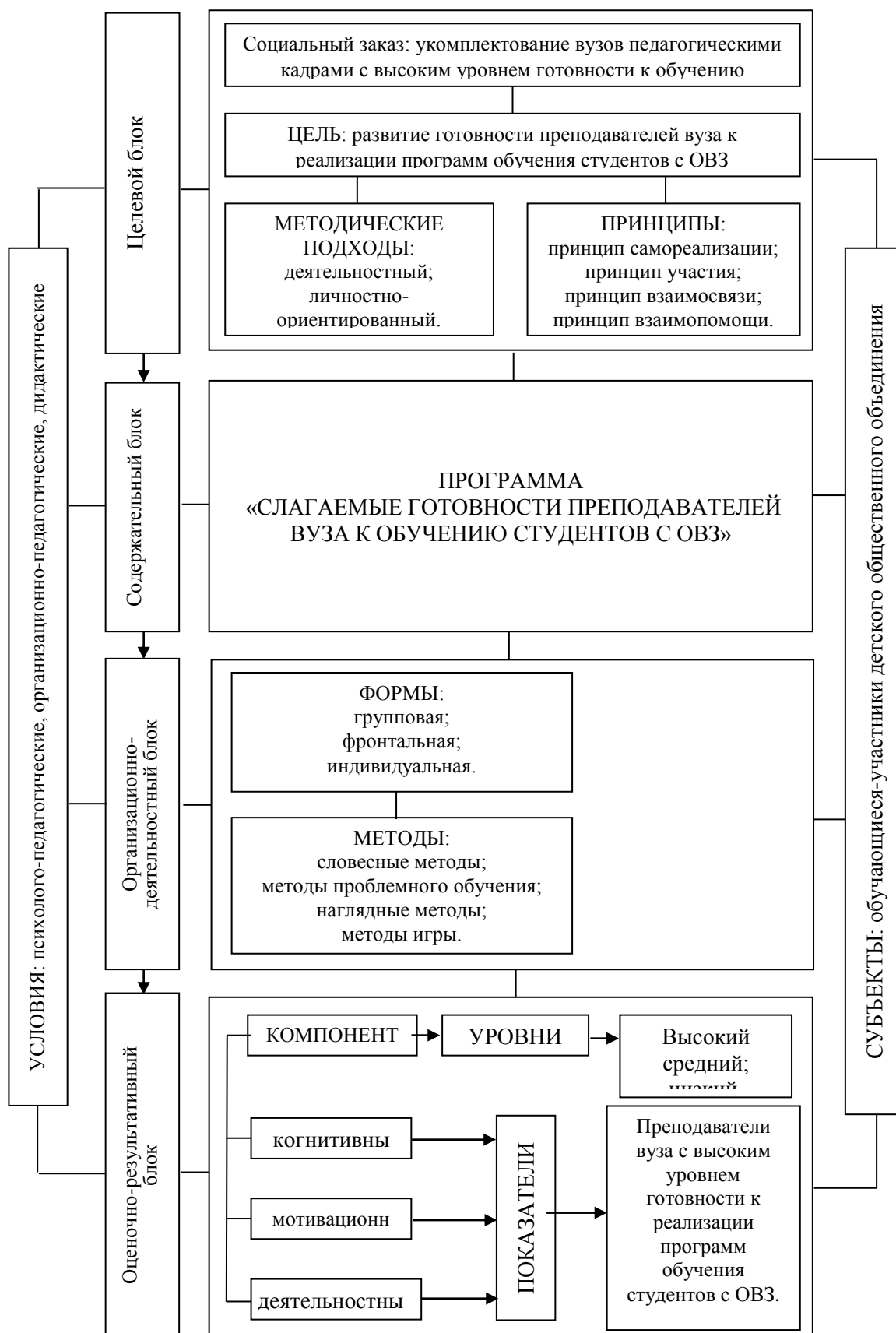


Рисунок 1 – Модель процесса развития готовности преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ

Предлагаемая модель содержит 4 раздела (блока):

- целевой блок: сформулирован социальный заказ, цель, методические подходы и принципы обучения;
- содержательный блок: разработана программа «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ»;
- организационно-деятельностный: содержит формы и методы реализации программы;
- оценочно-результативный: содержит компоненты (критерии), уровни и показатели критериев оценки готовности преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ.

Субъектами выступают преподаватели вуза.

Предложенная модель будет эффективна при выполнении следующих условий:

- создание благоприятных психолого-педагогических условий;
- специально организованная образовательная среда: подразумевает наличие организованного процесса развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ;
- целенаправленно сконструированные формы и методы обучения, направленные на развитие готовности, то есть дидактические условия.

Таким образом, развитие готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ в настоящее время становится востребованным в связи с требованиями к социализации студентов с ОВЗ.

Выводы по первой главе

На современном этапе общественного развития наиболее эффективным способом обучения для людей с ограниченными возможностями здоровья признано инклюзивное образование. Мировое сообщество прошло путь от практики изоляции лиц с ОВЗ к осознанию необходимости полноценного их включения в общественную жизнь. В итоге инклюзивное образование признано в большинстве стран лучшим способом достижения цели

социализации людей с ОВЗ и включения их в общественную жизнь. Поэтому в Российской Федерации, как в большинстве развитых странах мира, с 2012 года принята практика инклюзивного образования студентов с ОВЗ совместно с обычными студентами.

Инклюзивное образование – «форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. Инклюзивное образование базируется на идеях признания уникальности, ценности и многообразия всех людей, независимо от их здоровья, национальности, вероисповедания, культуры» [17].

Цель инклюзивного образования - создание свободной, доступной среды в обучении и профессиональной подготовке студентов с особыми образовательными потребностями. При этом для студентов с ОВЗ создают соответствующие условия.

Задача получения высшего образования лицами с ОВЗ в нашей стране признана одной из приоритетных государственных задач. Законодательство РФ декларирует принцип равных прав на образование для лиц с ОВЗ.

Для реализации инклюзивного подхода требуется создание специальных условий, необходимых для обучения лиц с ОВЗ, а именно: разработка специальных образовательных программ и методов обучения, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, технических средств обучения, предоставления помощи тьюторов и социальных педагогов, проведения коррекционных занятий.

Рассмотрены основные категории готовности, такие как «общая готовность», «готовность к деятельности», «готовность к педагогической деятельности», «готовность преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ». Рассмотрены компоненты, показатели и уровни готовности (высокий, средний и низкий).

Готовность преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ дает возможность получения данными студентами качественного высшего



образования, облегчая тем самым их социализацию и обеспечивая им участие в общественной жизни в качестве полноценных специалистов, а не иждивенцев. В этих функциях заключается сущность готовности.

Понятие «готовность» в общем значении означает способность объекта быть в состоянии выполнять какую-либо функцию при заданных условиях в данный момент времени. «Готовность к определенной деятельности – это интегральное состояние индивида, отражающее степень соответствия характеристик человека требованиям той или иной деятельности и оптимальным моделям функционирования человека в той или иной сфере его жизнедеятельности» [31, с. 150].

«Понятие «готовность преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ» в данном исследовании означает осознанное, выраженное желание преподавателей вуза обучать студентов с ОВЗ и основано на профессиональной компетентности и системе интегративных качеств личности преподавателя, являющейся отражением совокупности внутренних потребностей и возможностей, ценностного отношения и средств, способствующих достижению такого уровня компетентности, эмпатии, ответственности и коммуникативности» [28, с. 151], который обеспечивает эффективность педагогической деятельности в контексте инклюзивного образования студентов с ОВЗ. Другими словами, это умение, желание и способность преподавателя вуза обучить студента с ОВЗ.

Объединяющим фактором во взглядах различных исследователей является понимание готовности как интегративного качества, представляющего совокупность взаимосвязанных компонентов.

Анализ научных исследований, посвященных изучению развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ позволили выделить когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты формирования и развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ.

Сделан вывод, что решающим фактором реализации инклюзивного образования, является обеспечение образовательного процесса в вузе квалифицированными преподавателями, достигшими высокого уровня готовности к обучению студентов с ОВЗ.

Социализация студентов с ОВЗ с целью обеспечения их полноправного участия в общественной жизни является одной из составляющих социального заказа общества. Эффективный путь к выполнению этого заказа проходит через получение лицами с ОВЗ высшего профессионального образования в сфере инклюзивного образования.

В этой связи формирование высокопрофессионального творческого преподавателя вуза, обладающего высоким уровнем готовности к обучению студентов с ОВЗ, представляет собой главное условие реализации инклюзивного образования для лиц с ОВЗ, способствуя их социализации и обеспечивая потребности и выполнение социального заказа российского общества.

Поэтому тема готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ выбрана для педагогического исследования.

В качестве закономерности образовательного процесса в вузе рассматриваются педагогические условия. В нашем исследовании мы рассматриваем педагогические условия на уровне педагогической деятельности по управлению образовательным процессом.

В педагогических исследованиях широко применяется моделирование как метод. В связи с этим разработка и реализация модели этого процесса является необходимым педагогическим условием, способствующим реализации возможностей вузов в формировании готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Разработана модель развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ, которая состоит из 4 взаимосвязанных и взаимодополняющих блоков: целевого блока, в котором сформулирован социальный заказ, цель, методические подходы и принципы обучения;

содержательного блока, в рамках которого разработана программа «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ»; организационно-деятельностного блока, который содержит формы и методы реализации программы; оценочно-результативного блока, который содержит компоненты (критерии), уровни и показатели критериев оценки готовности преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ.

В разработанной модели решение задач по развитию готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ определяется в наибольшей степени реализацией деятельностного компонента. Субъектами выступают преподаватели вуза.

Таким образом, развитие готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ в настоящее время востребовано в связи с запросом общества на социализацию студентов с ОВЗ.

## **Глава 2 Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ**

### **2.1 Исследование уровня готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ**

Цель исследовательской работы по развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ – эмпирическое исследование и развитие готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ.

Поставленная цель достигается путем решения следующих задач:

- выявить существующий уровень готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ;
- разработать и реализовать программу развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ;
- проверить эффективность программы по развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

В соответствии с поставленными задачами исследовательская работа была разделена на три этапа: констатирующий эксперимент; формирующий эксперимент; контрольный эксперимент. Констатирующим называется эксперимент, устанавливающий существование определенного факта или явления. Цель проведения констатирующего эксперимента – установление существующего уровня готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ.

Констатирующий эксперимент был проведен в период с января по февраль 2022 года.

Далее был проведен формирующий эксперимент, направленный на разработку программы развития готовности преподавателей вуза к обучению

студентов с ОВЗ. Сроки проведения – период с сентября по декабрь 2022 года. Апробация программы проводилась в экспериментальной группе.

Суть контрольного этапа заключается в осуществлении контрольной диагностики контрольной и экспериментальной групп, целью которой является проверка эффективности разработанной программы развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Экспериментальная работа проводилась на базе МЦОК города Тольятти. На констатирующем этапе в исследовании приняли участие 32 представителя профессорско-преподавательского состава. Выборку составили 8 мужчин и 24 женщины, возраст испытуемых от 34 лет до 55 лет. В контрольную и экспериментальную группу вошли преподаватели 34-55 лет, по 16 человек в каждой группе.

Под готовностью преподавателей к обучению студентов с ОВЗ в данном исследовании мы понимаем сформированность у преподавателей необходимого набора профессиональных педагогических компетенций, а также личных качеств преподавателя, раскрывающих его внутренние потребности, возможности, ценности и средства, позволяющие достичь такого уровня компетентности и ответственности, который обеспечивает эффективность педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Исследования позволили обобщить научные результаты, согласно которым психолого-педагогическая готовность преподавателей вуза включает когнитивный, мотивационный и деятельностный критерии (компоненты) и соответственно оценивается по уровню развития данных критериев. Педагогическая готовность будет высокой при определенном уровне развития всех компонентов.

Для проведения констатирующего эксперимента был выбран диагностический инструментарий, направленный на изучение уровней сформированности готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ, который определяется по следующим компонентам и показателям:

когнитивный (знания и профессиональная компетентность для работы со студентами с ОВЗ); мотивационный (понимание этой деятельности как лично и общественно значимой; обоснованное выраженное стремление к работе со студентами с ОВЗ); деятельностный (применение знаний на практике, результативность и эффективность деятельности).

Разработана диагностическая карта констатирующего эксперимента – таблица 5.

Таблица 5 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Компонент	Показатель	Диагностическая методика
Когнитивный	Знание психолого-педагогических основ инклюзивного образования, как прогрессивной формы обучения студентов с ОВЗ	Методика «Оценка знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования» (авторская)
	Знание требований, предъявляемых к современному преподавателю вуза в условиях инклюзивного образования	Методика «Оценка готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования» (Н.Ю. Камракова, Е.В. Щеголева)
Мотивационный	Осознание причастности к миссии социализации студентов с ОВЗ	Методика «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств при обучении студентов с ОВЗ» (Н.Б. Пугачева)
	Наличие осознанного выраженного стремления к обучению студентов с ОВЗ	Методика «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И.В. Никишина)
Деятельностный	Применение на практике знаний о психологических особенностях студентов с ОВЗ	Методика «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ» (В.А. Слостенин)
	Уровень развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ	Методика «Определение уровня готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ» (Т.С. Соловьева)

Методика «Оценка знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования» (авторская).

Цель методики: оценить знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования.

Вопросы анкеты:

Я считаю, что инклюзивное образование является наиболее прогрессивной формой обучения студентов с ОВЗ.

У меня имеется умение и желание обучать студентов с ОВЗ.

Я в достаточной степени обладаю знаниями в области правовых основ инклюзивного образования.

Я в достаточной степени владею компьютерной техникой и цифровыми технологиями.

Я считаю, что преподаватели должны проводить онлайн и гибридные курсы для студентов с ОВЗ.

Я считаю, что преподаватели должны проводить онлайн защиту дипломных работ и диссертаций для студентов с ОВЗ.

Я считаю, что студенты с ОВЗ в новых условиях дистанционного обучения эффективно включаются в работу и усваивают материал.

Я считаю, что онлайн защита дипломных работ и диссертаций для студентов с ОВЗ – это то направление, в котором будет развиваться образование в будущем.

Я считаю, что эмоциональному развитию следует уделять не меньше внимания, чем интеллектуальному.

Я считаю, что благодаря дистанционной форме проведения занятий стало больше времени для саморазвития.

Оценивание:

3 балла – утверждение полностью соответствует действительности;

2 балла – соответствует частично;

1 балл – не соответствует.

Подведение итогов:

10-15 баллов. Низкий уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ.

16-20 баллов. Средний уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ.

21-30 баллов. Высокий уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ.

Количественные данные, полученные в результате опроса по методике «Оценка знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования» представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты оценки уровня готовности преподавателей вуза к работе по методике «Оценка знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования»

Уровень готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество участников, (чел.)	%	Количество участников, (чел.)	%
высокий	4	25	2	14
средний	8	49	10	61
низкий	4	26	4	25

Исследование по методике «Оценка знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования» показало, что 14% преподавателей экспериментальной группы имеют высокий уровень знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования и, соответственно, высокий уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ; такой же уровень показали 25% преподавателей контрольной группы. Средний уровень готовности имеют 61% и 49% обучающихся контрольной и экспериментальной группы соответственно. Низкий уровень готовности имеют 26% преподавателей контрольной группы и 25% преподавателей экспериментальной группы.

Методика «Оценка готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования» (Н.Ю. Камракова, Е.В. Щеголева).

Цель методики: определение актуального уровня готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования при обучении студентов с ОВЗ.



Вопросы анкеты:

Я считаю инклюзивное образование формой образования, максимально соответствующей целям обучения студентов с ОВЗ.

Я обладаю необходимым в условиях инклюзивного образования набором профессиональных педагогических компетенций.

У меня имеются личные качества, позволяющие достичь необходимого в инклюзивном образовании уровня готовности к обучению студентов с ОВЗ.

Я могу обеспечить эффективность педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Я в достаточной степени владею компьютерной техникой и современными цифровыми технологиями.

У меня имеются личные качества, позволяющие достичь необходимого в инклюзивном образовании уровня компетентности.

Я могу обеспечить эффективность педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Я в достаточной степени владею компьютерной техникой и современными цифровыми технологиями.

Подведение итогов:

8-12 баллов. Низкий уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ.

13-16 баллов. Средний уровень готовности.

17-24 балла. Высокий уровень готовности.

Полученные в ходе выполнения методики количественные результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты уровня развития готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования

Уровень готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество участников, (чел.)	%	Количество участников, (чел.)	%
высокий	4	25	2	13

средний	8	50	10	62
низкий	4	25	4	25

Исследование показало, что 13% преподавателей экспериментальной группы имеют высокий уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ по методике «Оценка готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования»; аналогичный результат продемонстрировали 25% преподавателей контрольной группы. Средний уровень готовности имеют 62% (контрольная группа) и 50% (экспериментальная группа). Низкий уровень готовности по результатам оценки готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования имеют 25% участников контрольной группы и 25% участников экспериментальной группы.

Методика «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств при обучении студентов с ОВЗ». (Н.Б. Пугачева).

Цель: определение мотивации преподавателей к освоению новшеств при обучении студентов с ОВЗ.

Вопросы анкеты:

Я осознаю причастность к миссии социализации студентов с ОВЗ.

Я обладаю чувством осознанного выраженного стремления к обучению студентов с ОВЗ.

Я считаю обязательным для преподавателя при работе со студентами с ОВЗ иметь высокий уровень профессиональных притязаний и потребность в достижении высоких результатов.

Я ощущаю потребность в контактах с харизматичными, творческими людьми.

Я могу обеспечить эффективность педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Оценивание: 3 балла – утверждение полностью соответствует действительности; 2 балла – соответствует частично; 1 балл – не соответствует.

Подведение итогов: 5-8 баллов – низкий уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ; 9-11 баллов – средний уровень готовности; 12-15 баллов – высокий уровень готовности.

Количественные данные выполнения методики представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты уровня сформированности мотивационной готовности преподавателей к освоению новшеств при обучении студентов с ОВЗ

Уровень готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество преподавателей	%	Количество преподавателей	%
Высокий	2	13	2	13
Средний	6	37	9	56
Низкий	8	50	5	31

Полученные в ходе проведения методики «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств при обучении студентов с ОВЗ» результаты, определяющие степень причастности преподавателей к социализации студентов с ОВЗ, наличие у них выраженного стремления и готовности к обучению студентов с ОВЗ, свидетельствуют: уровень сформированности мотивационной готовности преподавателей к освоению новшеств при обучении студентов с ОВЗ низкий у 50% и 31% участников контрольной и экспериментальной групп соответственно; средний у 38% и 56% преподавателей контрольной группы и 64% преподавателей экспериментальной группы; высокий соответственно у 12% и 13% преподавателей.

Методика «Способности педагога к творческому саморазвитию». (И.В. Никишина).

Цель: изучение способности преподавателей к творческому саморазвитию, в том числе в процессе обучения студентов с ОВЗ.

Для выполнения методики представлена анкета. Вопросы анкеты:

Я критически изучаю себя и окружающих.

Я регулярно выделяю время для саморазвития.

Я ищу обратную связь, так как это помогает мне оценить себя.

Я анализирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.

Я исследую свои чувства и опыт.

Я много читаю.

Я верю в свои возможности.

Я стремлюсь быть более открытым.

Я управляю своим профессиональным развитием.

Я положительно отношусь к продвижению по службе.

Оценивание: 3 балла – утверждение полностью соответствует действительности; 2 балла – соответствует частично; 1 балл – не соответствует.

Подведение итогов: 30-24 баллов - активное саморазвитие (высокий уровень готовности). 21-15 баллов – недостаточное саморазвитие (средний уровень готовности). 14-10 баллов – отсутствует система саморазвития (низкий уровень готовности).

Результаты ответов испытуемых позволили выявить качественные особенности готовности преподавателей к творческому саморазвитию при обучении студентов с ОВЗ. Количественные данные даны в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты уровня готовности преподавателей к творческому саморазвитию при освоении программ обучения студентов с ОВЗ

Уровень готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество преподавателей	%	Количество преподавателей	%
Высокий	3	19	4	25
Средний	8	50	9	56
Низкий	5	31	3	19

Из таблицы следует, что 19% и 25% преподавателей контрольной и экспериментальной групп соответственно показали высокий уровень

готовности к творческому саморазвитию при освоении программ обучения студентов с ОВЗ.

Для 50% преподавателей контрольной группы и 56% преподавателей экспериментальной группы характерен средний уровень проявления готовности к творческому саморазвитию при освоении программ обучения студентов с ОВЗ.

К группе с низким уровнем проявления готовности к творческому саморазвитию при освоении программ обучения студентов с ОВЗ относятся 31% и 19% преподавателей контрольной и экспериментальной групп соответственно.

Методика «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ». (В.А. Сластенин) (модификация).

Цель: определение готовности преподавателей вуза к применению инновационных технологий при обучении студентов с ОВЗ.

Вопросы анкеты:

Я заинтересован в творческой деятельности.

Мне свойственно стремление к творческим достижениям.

Мне свойственно стремление к получению высокой оценки деятельности.

Для меня важна личная значимость творческой деятельности.

Мне присуще стремление к самосовершенствованию.

Я обладаю способностью отказаться от стереотипов в педагогической деятельности.

Я обладаю критичностью мышления, способностью к оценочным суждениям.

Я высоко оцениваю свою способность к самоанализу.

Оценивание:

3 балла – утверждение соответствует действительности полностью; 2 балла – утверждение соответствует действительности частично; 1 балл – не соответствует.

Подведение итогов:

8-12 баллов. Низкий уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ.

13-16 баллов. Средний уровень готовности.

17-24 балла. Высокий уровень готовности.

Полученные при выполнении методики результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты определения готовности преподавателей вуза к участию в инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ.

Уровень готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество преподавателей	%	Количество преподавателей	%
высокий	5	31	4	25
средний	9	56	8	50
низкий	2	12	4	25

Исследования готовности преподавателей к инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ показало, что 25% преподавателей экспериментальной группы имеют высокий уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ; аналогичный результат продемонстрировали 31% преподавателей контрольной группы. Средний уровень готовности имеют 56% и 50% обучающихся контрольной и экспериментальной группы соответственно. Низкий уровень готовности продемонстрировали 12% преподавателей контрольной группы и 25% преподавателей экспериментальной группы.

Методика «Определение уровня готовности преподавателей к освоению программ обучения студентов с ОВЗ». (Т.С. Соловьева) (модификация).

Цель: выявление уровня готовности преподавателей к освоению программ обучения студентов с ОВЗ.

Вопросы анкеты:

Я изучаю передовой педагогический опыт, стремлюсь внедрить его с учетом образовательных потребностей студентов с ОВЗ.

Я постоянно занимаюсь самообразованием.

Я придерживаюсь педагогических идей о прогрессивности и позитивности инклюзивного образования для студентов с ОВЗ.

Я сотрудничаю с научными консультантами.

Я вижу перспективу своей деятельности, прогнозирую её.

Я открыт новому.

Оценочная шкала: 3 балла – всегда (высокий уровень); 2 балла – иногда (средний уровень); 1 балл – никогда (низкий уровень).

Подведение итогов:

6-9 баллов. Низкий уровень готовности к обучению студентов с ОВЗ.

10-13 баллов. Средний уровень готовности.

14-18 балла. Высокий уровень готовности.

Результаты ответов позволили выявить качественные особенности готовности преподавателей к освоению программ обучения студентов с ОВЗ.

Количественные данные представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты исследования уровня готовности преподавателей к освоению программ обучения студентов с ОВЗ

Уровень готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество преподавателей	%	Количество преподавателей	%
Высокий	5	31	4	25
средний	9	56	8	50
низкий	2	13	4	25

Данные таблицы показывают, что 31% и 25% преподавателей контрольной и экспериментальной групп соответственно показали высокий уровень готовности к освоению программ обучения студентов с ОВЗ.

Для 56% преподавателей контрольной группы и 50% преподавателей экспериментальной группы характерен средний уровень проявления готовности к освоению программ обучения студентов с ОВЗ.

К группе с низким уровнем проявления готовности к освоению программ обучения студентов с ОВЗ относятся 13% и 25% преподавателей контрольной и экспериментальной групп соответственно.

Далее обобщим данные констатирующего эксперимента и определим уровень развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ контрольной и экспериментальной групп по когнитивному, мотивационному и деятельностному критериям.

Результаты вычислений, выраженные в процентах, представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Уровень развития когнитивного критерия оценивания готовности преподавателей к освоению программ обучения студентов с ОВЗ (в %)

Уровень готовности	Число преподавателей контрольной группы (%)	Число преподавателей экспериментальной группы (%)
Высокий	25	13
Средний	50	62
Низкий	25	25

Результаты показывают, что знаний о готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ (когнитивный критерий) больше у преподавателей контрольной группы (таблица 13).

Таблица 13 – Уровень развития мотивационного критерия оценивания готовности преподавателей к освоению программ обучения студентов с ОВЗ (в %)



Уровень готовности	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
высокий	16	19
средний	44	56
низкий	40	25

В таблице 14 отражен уровень развития деятельностного критерия оценивания готовности преподавателей к освоению программ обучения студентов с ОВЗ (в %).

Таблица 14 – Уровень развития деятельностного критерия оценивания готовности преподавателей к освоению программ обучения студентов с ОВЗ (в %)

Уровень готовности	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
высокий	31	25
средний	56	50
низкий	12	25

В таблице 15 представлены полученные в ходе констатирующего эксперимента обобщенные данные оценивания уровня развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 15 – Уровень развития готовности преподавателей к освоению программ обучения студентов с ОВЗ (в %)

Уровень готовности	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
высокий	24	19
средний	50	56
низкий	26	25

Полученные данные позволяют сделать вывод, что на этапе констатирующего эксперимента преподаватели контрольной и экспериментальной групп находятся на примерно одинаковом неудовлетворительном уровне развития готовности к обучению студентов с

ОВЗ: в контрольной группе только 24% преподавателей имеют высокий уровень готовности, а в экспериментальной всего 19%. Полученные данные доказывают необходимость проведения целенаправленной работы на формирующем этапе педагогического эксперимента в экспериментальной группе.

Наглядно результаты представлены на рисунке 2.

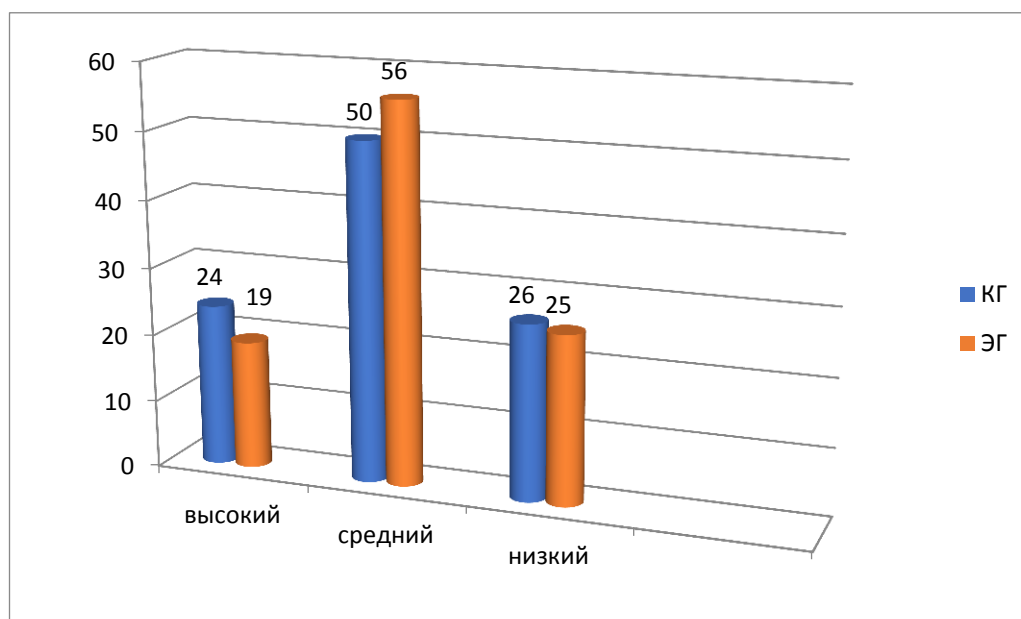


Рисунок 2 – Уровень развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ (в %)

По результатам диагностики уровня сформированности готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ на констатирующем этапе эксперимента можно сделать вывод, что в основном готовность находится в стадии развития и требует дальнейшего развития.

## 2.2 Разработка и внедрение программы развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ

Цель формирующего эксперимента: определить эффективность содержания, форм и методов формирования готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Задачи формирующего эксперимента:

- разработать содержание программы, направленной на формирование готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ;
- апробировать программу, направленную на формирование готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Для достижения цели формирующего эксперимента была разработана программа «Условия готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ», которая является одним из механизмов развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Программа разработана на основе системно-деятельностного подхода, который направлен на развитие компетенций каждого преподавателя, участвующего в обучении студентов с ОВЗ.

Занятия проводятся онлайн, в лекционной форме и в форме тренинга.

При разработке содержания и организации образовательного процесса учитывались следующие принципы:

- «принцип системности: заключается в формировании у преподавателей знаний и навыков эффективного взаимодействия в учебной, общественной и социальной сферах деятельности;
- принцип деятельности: заключается в том, что обучающийся получает знания не в готовом виде, а добывает их сам; при этом он осознает содержание и формы своей деятельности, понимает и принимает систему ее норм, участвует в их совершенствовании;
- принцип непрерывности: означает преемственность между всеми этапами занятия на уровне технологии, содержания и методик;

- принцип целостности: предполагает формирование у обучающихся системного представления о мире, природе, обществе, самом себе;
- принцип психологической комфортности: означает снятие всех стрессообразующих факторов, создание на занятиях доброжелательной атмосферы;
- принцип вариативности: означает формирование у обучающихся способностей к перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора» [37].

Программа разработана для повышения правовой грамотности преподавателей в области инклюзивного образования, а также для повышения уровня владения цифровыми технологиями. Программа построена с учетом нагрузки и графика работы преподавателей. В процессе работы, обучающиеся овладевают знаниями и приобретают умения, которые систематически совершенствуются.

Цель программы: формирование и развитие психолого-педагогической готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи программы:

- сформировать у преподавателей систему понятий и представлений об инклюзивном образовании;
- обучать приемам и методам организации и планирования деятельности;
- развить у преподавателей организаторские способности;
- сформировать потребность в самопознании и саморазвитии.

Программа разработана для преподавателей вуза, мужчин и женщин, возраст 34-65 лет.

Важным элементом, обуславливающим актуальность реализации Программы, является востребованность рассматриваемых вопросов.

Объем программы составляет 36 часов, форма обучения очно-заочная. Режим проведения занятий 1 раз в неделю. Продолжительность занятия 2 академических часа.

Предполагаемый результат программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ»: проверка идеи значимости для общества ценностей социализации студентов с ОВЗ, влияния полученных в вузе знаний на трудоустройство таких студентов, на активизацию жизненной позиции и повышение роли лиц с ОВЗ в общественной жизни.

В результате освоения программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ» обучающиеся преподаватели получают возможность формирования предметных результатов:

- получить знания понятий «инклюзивное образование», «педагогическая готовность», «компоненты, показатели и уровни готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ»;
- освоить приемы и методы планирования и организации деятельности.

Структура программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ» представлена в таблице 16.

Таблица 16 – Структура программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ»

Название	Цель	Темы раздела
Раздел 1. Введение: Особенности инклюзивного образования как формы обучения студентов с ОВЗ (10 часов)	Расширение представлений об инклюзивном образовании как форме обучения студентов с ОВЗ. Ознакомление с практикой тьюторства в инклюзивном образовании	Психологический портрет студента с ОВЗ. Понятие и принципы инклюзивного образования. «Тьютор – это кто? Какой он – идеальный тьютор»
Раздел 2. Компоненты готовности преподавателей вуза к обучению	Расширение представлений о психолого-педагогической готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ	Критерии и уровни готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ Взаимоотношения тьютора и

студентов с ОВЗ (12 часов)		студента с ОВЗ
Раздел 3. Правовое обеспечение инклюзивного образования (4 часа)	Знакомство с законодательной базой инклюзивного образования. Изучение положений федеративного закона «Об образовании в РФ» в части образования студентов с ОВЗ	Положения ст.5 федеративного закона «Об образовании в Российской Федерации» в части обучении студентов с ОВЗ

Продолжение таблицы 16

Название	Цель	Темы раздела
Раздел 4. Цифровые компетенции преподавателя вуза. (10 часов)	Тренировка и отработка практических навыков в части цифровых технологий. Закрепление результатов, подведение итогов	Роль цифровых технологий в развитии готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ. Проектирование дела.

Учебно-тематический план программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ» приведен в приложении А (таблица А.1), содержание Программы в приложении Б.

Занятия составлены с учетом расписания преподавателей и включают, кроме лекций и информационных сообщений, психологические игры и упражнения. Каждое занятие выстроено по схеме: вводная часть, основная часть, заключительная часть.

Программа «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ» содержит четыре раздела

- раздел 1: Особенности инклюзивного образования студентов с ОВЗ;
- раздел 2: Компоненты готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ;
- раздел 3: Правовое обеспечение инклюзивного образования;
- раздел 4: Роль цифровых технологий в формировании и развитии готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Готовность преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ реально возможна лишь при условии усвоения и практического применения ими психолого-педагогических и организационных особенностей обучения студентов с ОВЗ. Исходя из этой предпосылки в первом разделе «Особенности инклюзивного образования студентов с ОВЗ» рассматривались основные психологические и организационные особенности обучения студентов с ОВЗ.

На первом занятии состоялось знакомство участников программы с ведущими занятиями, создание позитивной атмосферы в аудитории; создание у участников заинтересованности темой занятий; выяснение фактических знаний преподавателей о современных формах и методах обучения студентов с ОВЗ. Для этого с участниками обсуждались правила работы в группе: принципы и правила общения, умение четко формулировать собственную позицию. В общих чертах было сформировано представление о психологическом портрете студентов с ОВЗ и об инклюзивном образовании как форме обучения студентов с ОВЗ. Отмечено, что процесс обучения студентов с ОВЗ должен строиться с учетом их особых образовательных потребностей.

На занятии по теме «Психологический портрет студента с ОВЗ» были расширены представления об особенностях психики студентов с ОВЗ и об инклюзивном образовании как форме их обучения. Преподаватели были подробно ознакомлены со специфическими психологическими особенностями обучающихся ОВЗ в когнитивной, эмоциональной и деятельностной сферах. Рассмотрены такие черты характера студента с ОВЗ, как уязвимость, ранимость, важность присутствия мечты и цели в жизни, при этом рассмотрено различие мечты и цели. Рассмотрена важность наличия эмпатии в общении с преподавателями и сверстниками. Определены понятия самооценки, в том числе заниженной, завышенной и адекватной самооценки. Изучены способы повышения самооценки, проведено обсуждение правил работы с дневником саморазвития.

Подчеркнуто, что социализация студентов с ОВЗ с целью обеспечения их полноправного участия в общественной жизни является одной из составляющих социального заказа общества, а эффективный путь к выполнению этого заказа проходит через получение лицами с ОВЗ высшего профессионального образования.

Основными методами работы на занятиях «Психологический портрет студента с ОВЗ» стали лекция, беседа, анкетирование, тренинг. Отмечена важность тайм-менеджмента для студента с ОВЗ, а также важность настойчивости в достижении поставленных целей.

Второе занятие по теме «Понятие и принципы инклюзивного образования» проводилось в виде лекций и практических занятий. Установлено, что инклюзивное образование – «правовая форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, социальных, эмоциональных, ментальных, языковых, интеллектуальных и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях» [17]. При этом для студентов с ОВЗ создаются специальные условия.

Практические занятия проводились в форме беседы, ситуативного разговора и круглого стола.

Третья тема первого раздела «Тьютор – это кто? Какой он – идеальный тьютор» раскрывает понятие тьюторского сопровождения, «Тьюторское сопровождение студентов с ОВЗ – необходимое звено инклюзивного образования. Тьютор (tutor англ. наставник, опекун) – это специалист, персонально сопровождающий учебную деятельность студента с ОВЗ и помогающий ему успешно войти в образовательную среду. В результате работы тьютера студент с ОВЗ получает возможность иметь высокий образовательный уровень и успешно развиваться в социуме. Цель тьютора – успешно включить студента с ОВЗ в среду вуза, проектировать образовательный маршрут студента и участвовать в его реализации» [17].

Задачи тьютора:



«Обеспечить студенту с ОВЗ комфортное пребывания в вузе. Помочь родителям в выборе будущей профессии. Организовать в вузе и аудитории рабочее место и место отдыха студента. Обязанности тьютора: обеспечить студенту особый индивидуальный режим и график занятий. Сотрудничать с родителями для создания комфортной психологической атмосферы

Обеспечить социализацию студента. Помочь студенту с ОВЗ войти в коллектив группы, установить и сохранять дружеские отношения со сверстниками. Помочь здоровым студентам принять студента с ОВЗ, помогать ему и дружить с ним.

Обеспечить усвоение образовательной программы. Адаптировать программы и учебный материал с опорой на зоны развития студента с ОВЗ, его психические, физические особенности и ресурсы. Корректировать учебный маршрут в зависимости от прогресса развития здоровья, вместе преодолевать затруднений в учебе. Свести всех специалистов (преподавателей, психолога, дефектолога, логопеда, завуча) и родителей в единую систему для реализации образовательного маршрута» [1].

В практической части проводилась диагностическая процедура «Я – тьютор студента с ОВЗ» с обсуждением результатов. Полученные результаты стали темой для индивидуального оценивания, поводом для размышлений над своими действиями. Особое место в занятии было уделено упражнению, где необходимо нарисовать собирательный образ идеального тьютора и выступить в команде с презентацией своих работ, что способствовало развитию креативности и творческих способностей участников, навыков публичных выступлений.

Во втором разделе Программы рассмотрены компоненты готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ. Первая тема раздела определяет критерии (компоненты), показатели и уровни готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Готовность преподавателя вуза к работе в системе инклюзивного образования рассматривалась нами как осознанное, выраженное желание

преподавателей вуза обучать студентов с ОВЗ, включающее профессиональную компетентность и «систему интегративных качеств личности преподавателя, отражающую совокупность внутренних потребностей, возможностей, ценностного отношения, средств, способствующих достижению такого уровня компетентности, эмпатии, ответственности и коммуникативности» [19], который обеспечивает эффективность педагогической деятельности в контексте инклюзивного образования студентов с ОВЗ.

«Эффективной профессиональной деятельности преподавателя вуза способствуют знания о личности студентов с ограниченными возможностями здоровья и об особенностях их здоровья, положительное к ним отношение, принятие и опыт взаимодействия с ними» [4]

Одним из значимых показателей готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ следует считать умение преподавателя создать команду в учебной группе и вовлечь в эту команду студента с ОВЗ, создать ему комфортный климат.

В ходе реализации темы проводился тренинг формирования команды и вовлечения в неё студентов с ОВЗ, что позволило затронуть такие области, как эмоции, аспекты личности и взаимоотношений. В результате участники стали «лучше понимать друг друга, более эффективно взаимодействовать; делался акцент на том, что разные точки зрения – это мощный ресурс работы, а терпимость как понимание и признание сильных и слабых сторон каждого – это важный аспект вовлечения студентов с ОВЗ в коллективную работу» [14].

Вторая тема раздела 2 актуализирует вопрос взаимоотношений тьютора и студента с ОВЗ. На теоретических занятиях рассмотрены принципы взаимоотношений тьютора и студента с ОВЗ. Чтобы помочь студентам с ограниченными возможностями здоровья «успешно участвовать и реализовываться в учебном процессе, взаимоотношения тьютора и студента с

ограниченными возможностями здоровья строятся в соответствии с следующими принципами:

Открытость. Согласованный со студентом выход за рамки стандартной программы: использование культурно-социальных ресурсов, включая музеи, дома науки и творчества» [1].

Вариативность. Использование всех ресурсов вуза (кружки, секции, библиотека, дополнительные занятия) и создание новых.

Непрерывность. Взаимоотношения тьютора и студента с ОВЗ должны осуществляться постоянно.

Индивидуальный подход. «Выбор наиболее удобных форм, темпов и способов обучения. Единая система коммуникации тьютора и преподавателя со студентом в зависимости от его ведущей системы восприятия: визуальной, аудиальной, кинестетической» [1].

Индивидуализация. Совместное с преподавателем принятие и следование индивидуальным приоритетам студента с ограниченными возможностями здоровья. Обучение тому, что именно сейчас наиболее важно.

Практические занятия осуществлялись в форме бесед, обсуждения принципов взаимоотношений, выработки новых решений. Проводилась практическая работа в группах.

Важным аспектом Программы является развитие знания и понимания участниками целей и приоритетов государственной политики РФ, касающихся образования и социализации людей с ОВЗ.

Поэтому третий раздел программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ» посвящен вопросам правового обеспечения инклюзивного образования студентов с ОВЗ. Целью раздела является знакомство с законодательной базой инклюзивного образования, в частности, изучение положений федеративного закона «Об образовании в РФ», касающихся образования студентов с ОВЗ.

Теоретическая часть темы «Положения федеративного закона «Об образовании в Российской Федерации» в части обучении студентов с ОВЗ» включала изучение и обсуждение ст. 5 закона «Об образовании».

В практической части темы участники писали эссе по данной теме. В конце занятия была проведена беседа по итогам эссе, в котором участники представили свой взгляд на проблему правового обеспечения студентов с ОВЗ.

В разделе 4 рассмотрена роль цифровых технологий в развитии готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ. Тема 4.1 касается цифровых компетенций преподавателя вуза.

Российское высшее образование, как и другие области социальной сферы, переживают процесс цифровой трансформации. В сторону цифровизации вузы активно подталкивает государство. Университеты меняют бумажные зачетные книжки на электронные, увеличивают набор на IT-специальности и наращивают цифровые компетенции преподавателей.

Цифровая трансформация как инструмент, а не цель деятельности, подразумевает внедрение технологий, которые повышают эффективность всех процессов и снижают транзакционные издержки. Применительно к университетам трансформация должна затрагивать все уровни и подразделения.

В духе времени должен меняться и образовательный процесс, использоваться технологии для получения результатов в более короткие сроки. Это могут быть индивидуальные образовательные траектории, игровые симуляторы, новые форматы оценки компетенций.

Одна из основных задач цифровой трансформации образования – внедрение сквозных цифровых технологий. Это освободит преподавателей от излишней бюрократии и рутины. При этом искусственный интеллект, дополненная и измененная реальность, анализ данных не заменит преподавателей в ближайшие годы, а поможет им меньше заниматься рутинной работой и больше своими непосредственными обязанностями.

Преподаватели часто вместо того, чтобы учить, вынуждены готовить отчеты, заполнять бланки. Технологии должны обеспечить снижение административной нагрузки. Благодаря цифровой трансформации образование должно стать доступным для всех в условиях дистанта.

На практических занятиях проводилась практическая работа в группах по тренировке и отработке практических навыков работы на персональном компьютере

В теме «Проектирование дела» рассмотрены понятия «проектная деятельность», «проект», «социальное проектирование». В теоретической части темы участники изучали основные этапы подготовки социального проекта: постановка проблемы, формулировка цели и задач проекта, определение ресурсной базы проекта, разработка PR-кампании, плана реализации, прогнозирование результатов реализации проекта.

На практических занятиях участники занимались разработкой социального проекта по реализации возможностей студентов с ОВЗ.

Таким образом, программа «Развитие готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ», включающая теоретические и практические вопросы готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ, позволила преподавателям ознакомиться с основными положениями обучения студентов с ОВЗ в системе инклюзивного образования. В рамках данной программы значительное внимание уделялось анализу психологических особенностей студентов с ОВЗ, организационным моментам обучения, вопросам самореализации.

По завершению программы все участники констатировали, что они более глубоко поняли проблемы социализации людей с ОВЗ путем получения высшего образования студентами с ОВЗ и открыли для себя важность и значимость этой проблемы. Также все преподаватели отметили, что они узнали много нового, получили много ценной информации и практических навыков об особенностях инклюзивного образования как

формы обучения студентов с ОВЗ, в том числе о психологическом портрете студента с ОВЗ.

Особенно положительно преподаватели оценили полученную ими информацию о компонентах (критериях), показателях и уровнях готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ. Также весьма ценными они сочли полученные знания о практике тьюторства и о правовом обеспечении инклюзивного образования. Актуальными были новые знания о роли цифровых технологий в развитии готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ и о проектировании деятельности.

Таким образом, реализация программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ» способствовала повышению готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

### **2.3 Анализ и обобщение результатов исследования готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ**

На третьем этапе проведена контрольная диагностика экспериментальной и контрольной групп преподавателей для определения динамики развития их готовности к обучению студентов с ОВЗ. Диагностика проводилась с целью выяснения эффективности применения программы по развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ. Для проведения диагностики использовались те же методики, которые были применены в констатирующем эксперименте.

Сравнительный анализ показателей контрольного и констатирующего экспериментов показал следующие результаты:

Количественные данные, полученные в результате опроса по методике «Оценка знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования» представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Сравнительный анализ результатов развития готовности преподавателей по методике «Оценка знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования»

Уровень готовности	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
	Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
высокий	4	25	4	25	2	14	5	32
средний	8	50	9	56	10	61	10	62
низкий	4	25	3	19	4	25	1	6

Контрольная диагностика по определению уровня знания преподавателями психолого-педагогических основ инклюзивного образования при обучении студентов с ОВЗ свидетельствует, что в экспериментальной группе увеличилось количество преподавателей, получивших высокую оценку, с двух до пяти человек, то есть на 3 человека и достигло 32%. При этом результат преподавателей контрольной группы с высоким уровнем оценки знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования остался прежним - 25% обследованных. Оценили как средний уровень готовности 56% и 62% преподавателей контрольной и экспериментальной группы соответственно. Повторная диагностика по данной методике показала, что в экспериментальной группе остался 1 преподаватель с низким уровнем знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования по результатам оценки (6%), в то время как в контрольной группе таких преподавателей 19% (3 человека).

Динамика уровня знания преподавателями психолого-педагогических основ инклюзивного образования при обучении студентов с ОВЗ экспериментальной и контрольной групп представлена в таблице 18.

Из таблицы видно, что 19% преподавателей экспериментальной группы демонстрируют положительную динамику в оценке развития уровня знания преподавателями психолого-педагогических основ инклюзивного образования при обучении студентов с ОВЗ.

Таблица 18 – Динамика уровня развития знания психолого-педагогических основ инклюзивного образования при обучении студентов с ОВЗ

Динамика высокого уровня готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество участников	%	Количество участников	%
Положительная	0	0	3	19

Количественные данные, полученные в результате опроса по методике «Оценка готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования» представлены в таблице 19.



Таблица 19 – Сравнительный анализ результатов развития готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования

уровень развития	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
	Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
высокий	4	25	4	25	2	13	5	31
средний	8	50	9	56	10	62	10	63
низкий	4	25	3	19	4	25	1	6

Контрольная диагностика по определению уровня готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования свидетельствует, что в экспериментальной группе увеличилось количество преподавателей, получивших высокую оценку готовности, с 23% до 31%; при этом результат преподавателей контрольной группы с высоким уровнем оценки готовности остался неизменным (25% обследованных). Оценили, как средний уровень готовности 56% и 63% преподавателей контрольной и экспериментальной группы соответственно. Контрольная диагностика по данной методике показала, что в экспериментальной группе остался 1 преподаватель с низким уровнем готовности по результатам оценки (6%), в то время как в контрольной группе таких преподавателей 19% (3 человека).

Динамика уровня развития готовности преподавателей к работе в условиях инклюзивного образования экспериментальной и контрольной групп представлена в таблице 20.

Таблица 20 – Динамика уровня развития готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования

Динамика высокого уровня готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество преподавателей	%	Количество преподавателей	%
Положительная	0	0	3	19

Из таблицы 20 следует, что, как и в анализе по предыдущей методике, результаты 19% преподавателей экспериментальной группы демонстрируют

положительную динамику готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования.

Полученные результаты свидетельствуют, что уровень сформированности мотивационной готовности к освоению новшеств при обучении студентов с ОВЗ значительно повысился у преподавателей экспериментальной группы (с 13% до 31%) в сравнении с уровнем готовности преподавателей контрольной группы (с 13% до 19%).

Количественные данные контрольного и констатирующего экспериментов, полученные в ходе исследования по методике «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств при обучении студентов с ОВЗ» представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Сравнительный анализ результатов развития мотивационной готовности преподавателей при обучении студентов с ОВЗ

уровень развития	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
	Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
высокий	2	13	3	19	2	13	5	31
средний	6	37	6	38	9	56	10	62
низкий	8	50	7	43	5	31	1	7

Из данных таблицы видно, что низкий уровень мотивационной готовности сохранился у 7% преподавателей экспериментальной группы и 43% преподавателей контрольной группы. Средний уровень наблюдался у 62% преподавателей экспериментальной группы и 38% респондентов контрольной группы. Высокий уровень мотивационной готовности соответственно у 31% контрольной и 19% экспериментальной группы преподавателей.

Динамика уровня развития мотивационной готовности преподавателей экспериментальной и контрольной групп представлена в таблице 22.

Таблица 22 – Динамика уровня мотивационной готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ

Динамика высокого уровня готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество участников	%	Количество участников	%
Положительная	1	7	3	19

Из таблицы 22 видно, что результаты 19% преподавателей экспериментальной группы свидетельствуют о положительной динамике высокого уровня мотивационной готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ.

Количественные данные контрольного и констатирующего экспериментов, полученные в ходе проведения исследования по методике «Способности педагога к творческому саморазвитию при обучении студентов с ОВЗ» представлены в таблице 23.

Сравнительный анализ уровня готовности преподавателей к творческому саморазвитию при обучении студентов с ОВЗ показал уменьшение количества имеющих низкий уровень преподавателей с 31% до 25% и с 19% до 0% соответственно в контрольной и экспериментальной группах. При этом увеличилось количество испытуемых с высоким и средним уровнями развития готовности к участию в инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ.

Таблица 23 – Сравнительный анализ уровня развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ по методике «Оценка готовности преподавателя к участию в инновационной деятельности»

уровень развития	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
	количество участников	%	количество участников	%	количество участников	%	количество участников	%
высокий	3	19	3	19	4	25	7	44
средний	8	50	9	56	9	56	9	56
низкий	5	31	4	25	3	19	0	0

Из таблицы видно, что к группе с высоким уровнем проявления готовности преподавателей к творческому саморазвитию относятся 19% и 44% преподавателей контрольной и экспериментальной групп соответственно. Существенная динамика наблюдается только в экспериментальной группе, в то время как в контрольной полученные данные практически соответствуют первому этапу диагностики.

Подобные результаты получены по каждому из критериев. Динамика уровня развития готовности преподавателей к творческому саморазвитию представлена в таблице 24.

Таблица 24 – Динамика уровня развития готовности преподавателей к творческому саморазвитию при обучении студентов с ОВЗ

Динамика высокого уровня готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество участников	%	Количество участников	%
Положительная	0	0	3	19

Из таблицы следует, что результаты 19% преподавателей экспериментальной группы свидетельствуют о положительной динамике развития готовности преподавателей к творческому саморазвитию при обучении студентов с ОВЗ; в контрольной группе положительная динамика отсутствует.

Количественные данные по методике «Оценка готовности преподавателей к участию в инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ» представлены в таблице 25.

Таблица 25 – Сравнительный анализ результатов оценки готовности преподавателей к участию в инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ

уровень развития	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
	количество участников	%	количество участников	%	количество участников	%	количество участников	%
высокий	5	31	5	31	4	25	9	56
средний	9	56	10	63	8	50	6	38
низкий	2	19	1	6	4	25	1	6

Сравнительный анализ результатов оценки готовности преподавателей к инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ показал увеличение количества преподавателей с высоким уровнем развития данных способностей. Из таблицы видно, что к группе с высоким уровнем проявления готовности преподавателей к инновациям при обучении студентов с ОВЗ относятся 31% и 56% преподавателей контрольной и экспериментальной групп соответственно. Одновременно уменьшилось количество имеющих низкий уровень преподавателей в контрольной и экспериментальной группах, с 19% до 6% и с 25% до 6% соответственно.

Динамика результатов оценки готовности преподавателей к участию в инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ представлена в таблице 26.

Таблица 26 – Динамика результатов оценки готовности преподавателей к участию в инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ

Динамика развития	контрольная группа		экспериментальная группа	
	количество человек	%	количество человек	%
Положительная	0	0	5	56

Из таблицы видно, что результаты 56% преподавателей экспериментальной группы свидетельствуют о положительной динамике

развития готовности преподавателей к участию в инновационной деятельности при обучении студентов с ОВЗ. В контрольной группе положительная динамика отсутствует.

Количественные данные по методике «Определение уровня готовности педагогов к обучению студентов с ОВЗ» показаны в таблице 27.

Таблица 27 – Сравнительный анализ результатов определения уровня готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ

уровень развития	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	количество участников	%	количество участников	%	количество участников	%	количество участников	%
высокий	4	25	5	31	3	19	9	56
средний	7	44	10	63	7	44	7	44
низкий	5	31	1	6	6	37	0	0

Сравнительный анализ результатов определения уровня готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ показал увеличение количества преподавателей с высоким уровнем развития готовности экспериментальной группы. К группе с высоким уровнем проявления готовности преподавателей относятся 31% и 56% преподавателей контрольной и экспериментальной групп соответственно. Одновременно уменьшилось количество имеющих низкий уровень преподавателей в контрольной и экспериментальной группах, с 19% до 6% и с 38% до 0% соответственно.

Динамика уровня готовности преподавателей к реализации программ обучения студентов с ОВЗ представлена в таблице 28.

Таблица 28 – Динамика уровня готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ

Динамика развития	контрольная группа		экспериментальная группа	
	количество участников	%	количество участников	%
Положительная	1	6	6	38

Из таблицы 28 следует, что результаты 38% преподавателей экспериментальной группы свидетельствуют о положительной динамике развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ. В контрольной группе положительная динамика развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ составила 6%.

Анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволяет определить динамику уровня развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ согласно когнитивному, мотивационному и деятельностному критериям.

Полученные результаты развития когнитивного, мотивационного и деятельностного критериев оценивания готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ представлены в таблице 29.

Таблица 29 – Результаты развития когнитивного критерия оценивания готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ (в %)

Уровень развития	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
высокий	25	25	13	32
средний	50	56	62	62
низкий	25	19	25	6

Полученные результаты свидетельствуют о том, что по когнитивному критерию больше знаний о реализации программ обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья после проведения формирующего эксперимента стало у обучающихся экспериментальной группы (таблица 30).

Таблица 30 – Результаты развития мотивационного критерия оценивания готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ (в %)

Уровень развития	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
высокий	19	19	25	44
средний	50	56	56	56
низкий	31	25	19	0

Мотивация к обучению студентов с ОВЗ также преобладает у участников, что подтверждается оценкой готовности к обучению студентов с ОВЗ по деятельностному критерию (таблица 31).

Таблица 31 – Результаты развития деятельностного критерия оценивания готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ (в %)

Уровень развития	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
высокий	31	31	19	56
средний	56	63	44	44
низкий	19	6	37	0

В таблице 32 представлены обобщенные данные оценивания диагностических критериев, выраженные в процентах, которые позволяют представить уровень развития готовности преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ.

Таблица 32 – Обобщенные данные оценивания диагностических критериев, полученных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов (%)

Уровень развития	контрольная группа		экспериментальная группа	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
высокий	23	25	19	44
средний	47	55	54	52
низкий	31	20	27	4

Наглядно результаты представлены на рисунке 3.



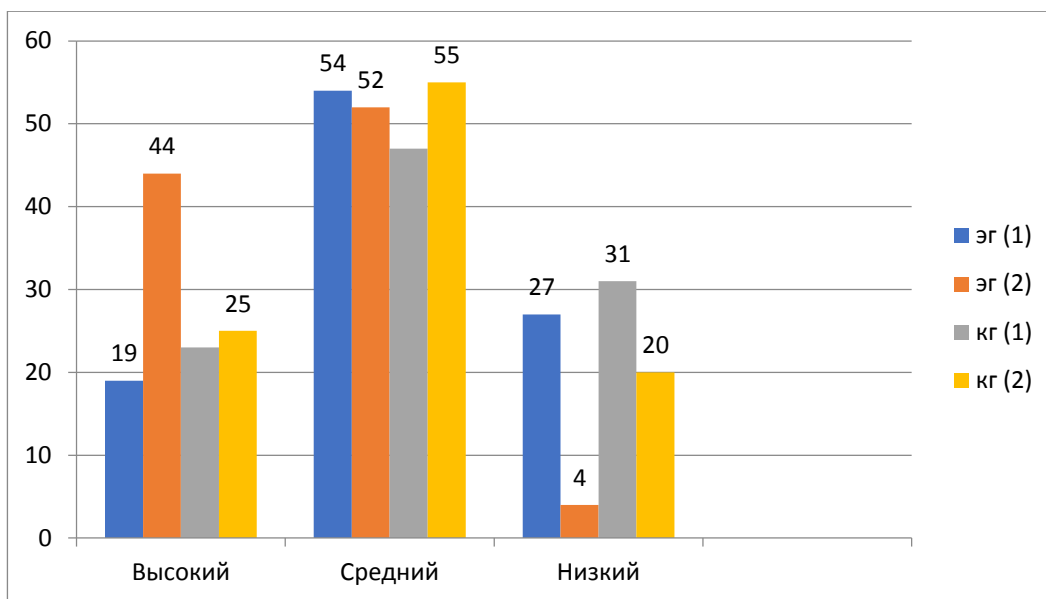


Рисунок 3 – Динамика уровней развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ по результатам проведения контрольного этапа эксперимента (%)

Из приведенных в таблице 32 и на рисунке 2 результатов видно, что результаты значительно отличаются. В контрольной группе наблюдается незначительная динамика уровня готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ, в то время как в экспериментальной группе наблюдается значительная положительная динамика в развитии готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ: численность преподавателей с высоким уровнем готовности выросла с 19% до 44%. Показатель низкого уровня сформированности готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ в экспериментальной группе снизился на 23% (с 27% до 4%), а показатель среднего уровня остался на прежнем уровне.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что после проведения формирующего эксперимента уровень развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ обучающихся экспериментальной группы значительно повысился, что свидетельствует об эффективности разработанной Программы.

Выводы по второй главе

Во второй главе проведена опытно-экспериментальная работа по развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ. В первом параграфе проведен констатирующий этап, в ходе которого исследован существующий в настоящее время уровень готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Для констатирующего этапа исследования был выбран диагностический инструментарий, направленный на изучение уровней сформированности готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Выбраны проверяемые компоненты: когнитивный (знания и профессиональная компетентность для работы со студентами с ОВЗ); мотивационный (мотивация, понимание этой деятельности как личностно общественно значимой; обоснованное выраженное стремление к работе со студентами с ОВЗ); деятельностный (умения применить на практике знания, результативность и эффективность деятельности).

Проведены опросы по каждому из компонентов по методикам. Рассчитаны средние значения уровней по каждому компоненту как среднеарифметические. Рассчитаны средние значения уровней готовности как среднеарифметические.

Полученные расчетные данные позволили сделать вывод, что на этапе констатирующего эксперимента преподаватели контрольной и экспериментальной групп находились на примерно одинаковом неудовлетворительном уровне развития готовности к обучению студентов с ОВЗ, а именно: в контрольной группе только 24 % преподавателей имеют высокий уровень готовности, а в экспериментальной всего 19 %.

Во втором параграфе второй главы проведен формирующий эксперимент – обучение преподавателей экспериментальной группы по разработанной программе «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ».

Многие преподаватели после прохождения обучения отмечали, что стали совершенно иначе относиться к обязанности обучать студентов с ОВЗ. Если раньше некоторые из них воспринимали работу со студентами с ОВЗ как дополнительную докучливую нагрузку, которая к тому же не гарантирует положительного результата, то после обучения они стали воспринимать работу с такими студентами как почетную общественную миссию, как служение высоким целям, достижение которых обязательно принесет позитивные плоды.

В третьем параграфе второй главы проведен контрольный эксперимент. Были снова проведены опросы участников контрольной и экспериментальной групп (с использованием диагностического инструментария констатирующего эксперимента, по аналогии с констатирующим экспериментом по тем же методикам) и далее проведено сравнение результатов. Результаты показали, что в контрольной группе результаты констатирующего и контрольного экспериментов практически не изменились, тогда как в экспериментальной группе процент преподавателей с высоким уровнем готовности увеличился с 19% до 44%, то есть более чем в 2 раза.

## Заключение

Актуальность проблемы готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ обусловлена, с одной стороны, противоречиями между потребностью современного общества в социализации студентов с ОВЗ и полноценном их участии в общественной жизни посредством предоставления им качественного образования, с другой стороны, нереализованными возможностями такой социализации из-за отсутствия достаточно количества квалифицированных специалистов; а также необходимостью разработки программы, способствующей эффективному формированию готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ и научно-методическим обеспечением данного процесса.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяется цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, методологические основы и степень разработанности проблемы исследования, его эмпирическая база и используемые методы, раскрывается научная новизна работы и ее практическая значимость.

В первой главе «Теоретические основы исследования готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ» на основе анализа психолого-педагогической литературы уточнены основные понятия «студенты с ОВЗ», «инклюзивное образование», «образовательный процесс», «готовность преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ», «компоненты, показатели и уровни готовности».

Наиболее оптимальным представляется определение готовности преподавателей вуза к реализации программ обучения студентов с ОВЗ Н.Ю. Камраковой: «Готовность преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ предполагает осознанное, выраженное желание преподавателей вуза обучать студентов с ОВЗ и включает: профессиональную компетентность, наличие средств, способствующих достижению такого уровня компетентности, а также систему интегративных качеств личности,

отражающую совокупность внутренних потребностей, возможностей, ценностного отношения, эмпатии, ответственности и коммуникативности, которые обеспечивают эффективность педагогической деятельности в контексте инклюзивного образования». В структуре готовности преподавателя к обучению студентов с ОВЗ можно выделить когнитивный (знания, профессиональная компетентность), мотивационный (осознанная потребность) и деятельностный (умение и навыки) компоненты.

Во второй главе «Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ» описываются организация и проведение педагогического эксперимента и результаты исследования готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ.

С целью измерения начального уровня сформированности готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ был проведен констатирующий этап педагогического эксперимента. Исследование проходило на базе Межрегионального центра образования и консалтинга города Тольятти». Констатирующий этап эксперимента был организован для измерения начального уровня сформированности готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ.

Обобщенные результаты по проведенным диагностическим методикам показали, что в экспериментальной группе уровни распределились следующим образом: только 3 преподавателя из 16 (19 %) имеют высокий уровень развития готовности к обучению студентов с ОВЗ, 9 преподавателей (56 %) имеют средний уровень и 4 преподавателя (25%) имеют низкий уровень готовности. В контрольной группе примерно такие же показатели. Таким образом, развитие готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ находится на недостаточном уровне как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Такие результаты требуют разработки и реализации программы по повышению сформированности компонентов готовности.

Недостаточный уровень развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ выявил необходимость приступить к формирующему этапу эксперимента и разработать авторский курс «Слагаемые развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ».

Цель: развитие готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ. Обучение составляет 36 академических часов, 18 из которых лекции, 18 практика. Форма обучения очно-заочная. Изучение теоретического материала было организовано в форме лекций и бесед. Практические занятия проводились в форме семинаров.

Программам «Слагаемые развития готовности преподавателей к обучению студентов с ОВЗ» содержит четыре раздела: «Введение: Особенности инклюзивного образования как формы обучения студентов с ОВЗ», «Компоненты готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ», «Правовое обеспечение инклюзивного образования», «Цифровые компетенции преподавателя вуза» и следующие темы: «Психологический портрет студента с ОВЗ», «Понятие и принципы инклюзивного образования», «Критерии и уровни готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ», «Взаимоотношения тьютора и студента с ОВЗ», «Положения статьи 5 федеративного закона «Об образовании в РФ в части обучении студентов с ОВЗ», «Роль цифровых технологий в развитии готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ».

В ходе работы был использован личностно-ориентированный подход. По итогам обучения преподаватели должны были предоставить выполненные задания в качестве формы итогового контроля.

Контрольный этап эксперимента показал положительную динамику в экспериментальной группе. В контрольной группе наблюдалась незначительная динамика развития уровня готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ, тогда как в экспериментальной группе наблюдалась значительная положительная динамика в развитии: численность

преподавателей с высоким уровнем готовности выросла с 19% до 44%. Показатель низкого уровня сформированности готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ в экспериментальной группе снизился на 23% (с 27% до 4%), а показатель среднего уровня остался на прежнем уровне.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что после проведения формирующего эксперимента уровень развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ обучающихся экспериментальной группы значительно повысился, что говорит об эффективности реализованной программы.

В заключении представлены основные результаты поставленных задач исследования и сделаны выводы.

Структура готовности преподавателя вуза к обучению студентов с ОВЗ определяется следующими компонентами:

- когнитивный компонент (высокая профессиональная компетентность, включающая цифровую грамотность; знание психологических особенностей студентов с ОВЗ и технологий эффективного доведения материала);
- мотивационный компонент (понимание преподавательской деятельности как общественно и лично значимой; осознанное и выраженное желание обучать студентов с ОВЗ);
- деятельностный компонент (применение знаний на практике, творческое владение педагогическим инструментарием, результативность и эффективность деятельности).

Обучение студентов с ОВЗ должна происходить с учетом их психологических особенностей и состояния физического здоровья, с применением специальных методов обучения. Организация обучения студентов с ОВЗ должна также происходить с широким использованием современных информационных технологий.

С целью повышения уровня готовности был разработан и апробирован авторский курс – программа «Слагаемые готовности преподавателей вуза к

обучению студентов с ОВЗ». Продолжительность обучения 36 часов (лекции 18 часов, практика 18 часов).

Авторский курс содержит четыре раздела: «Введение: Особенности инклюзивного образования как формы обучения студентов с ОВЗ», «Компоненты готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ», «Правовое обеспечение инклюзивного образования», «Цифровые компетенции преподавателя вуза» и следующие темы: «Психологический портрет студента с ОВЗ», «Понятие и принципы инклюзивного образования», «Критерии и уровни готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ», «Взаимоотношения тьютора и студента с ОВЗ», «Положения статьи 5 федеративного закона «Об образовании в РФ в части обучения студентов с ОВЗ», «Роль цифровых технологий в развитии готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ».

В ходе проведенного эксперимента выявлено, что преподаватели вузов, прошедшие обучение по разработанной программе, улучшили свои результаты по каждому компоненту готовности к обучению студентов с ОВЗ. Наибольшие изменения произошли в части мотивационных показателей готовности к обучению студентов с ОВЗ: понимания преподавательской деятельности с такими студентами как общественно и лично значимой; осознанное желание обучать студентов с ОВЗ. 5 человек перешли с низкого уровня на средний, 6 человек – со среднего на высокий. Преподаватели получили мотивацию на саморазвитие.

Авторский курс способствовал развитию готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ на когнитивном, мотивационном и деятельностном уровнях благодаря реализации педагогических условий и содержанию обучения.

По результатам контрольного эксперимента данные контрольной и экспериментальной групп качественно отличаются: в экспериментальной группе наблюдается существенная положительная динамика. В контрольной группе наблюдается незначительная динамика развития уровня готовности



преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ, в то время как в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в развитии: численность преподавателей с высоким уровнем готовности выросла с 19% до 44%. Показатель низкого уровня сформированности готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ в экспериментальной группе снизился на 23% (с 27% до 4%), а показатель среднего уровня остался на прежнем уровне.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что после проведения формирующего эксперимента уровень развития готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ обучающихся экспериментальной группы значительно улучшился, что говорит об эффективности реализованной программы.

Таким образом, задачи исследования решены, гипотеза подтверждена.

## Список используемой литературы

1. Акопян М. А. Профессиональная компетентность тьютора в социально-образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья. Издательство типографии «Ариал». Симферополь, 2019. С.40-44.
2. Алёхина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. [Электронный ресурс] // Первое сентября, 2019. URL: <http://school30.org.ru/docs/Ped.pdf> (дата обращения: 13.12.2022).
3. Ананьев Б. Г. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1980. 288 с.
4. Асмаковец Е. С., Кожей С. А. Готовность преподавателей университета к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья // Клиническая и специальная психология, 2021. №3. С. 24-44.
5. Березина Е. П. Диктатура онлайн: Как цифровизация меняет высшее образование [Электронный ресурс] // Российская газета. № 125 (8476), 2021. URL: <https://rg.ru/2021/06/09> (дата обращения: 13.12.2022).
6. Бикбулатов Р. Р. Педагогическая готовность к работе с интеллектуально одаренными обучающимися [Электронный ресурс] // Евразийский союз учёных, 2020. URL: <https://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/> (дата обращения: 13.12.2022).
7. Время лучших: 5 отечественных педагогов, изменивших мир: [Электронный ресурс] // Российский учебник, 2021. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/vremya-luchshikh-5> (дата обращения: 13.12.2022).
8. Воропаева Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования, 2019. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view> (дата обращения: 13.12.2022).

9. Гончарова В. Г., Подопригора В. Г., Гончарова С. И. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования : монография. Красноярск, 2019. 248 с.

10. Гура Л. М. Педагогические основы формирования социально-психологической готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности. Иркутск, 1994. 209 с.

11. Дмитриев Д. С. Формирование готовности преподавателей вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности. Самара, 2017. 23 с.

12. Дьяченко И. М., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы личности в готовности к педагогической деятельности. БГУ, 1978. 175 с.

13. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. М.: Народная асвета, 1996. 549 с.

14. Желанова В. В. Развитие профессиональной готовности учителя начальных классов к педагогическому общению с учащимися. Москва, 2021. 22 с.

15. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.

16. Ильин Е. П. Психология. СПб: Питер, 2004. 601 с.

17. Инклюзивное образование [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании, 2022. URL: [https://akvobr.ru/inklyuzivnoe\\_obrazovanie/](https://akvobr.ru/inklyuzivnoe_obrazovanie/) (дата обращения: 13.12.2022).

18. Инклюзивное образование: что это такое [Электронный ресурс] // Кабардино-балкарский государственный университет, 2022. URL: <https://kbsu.ru/bez-rubriki/inkluzivnoe-obrazovanie-что-jeto-takoe> (дата обращения: 13.12.2022).

19. Камракова Н. Ю., Щеголева Е. В. Оценка готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования

[Электронный ресурс] // Педагогика и психология, 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-prepodavateley-vuza-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.12.2022).

20. Кондрашова Л. В. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности как средство повышения уровня их профессионализма [Электронный ресурс] // Педагогическое новаторство, 2021. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/> (дата обращения: 13.12.2022).

21. Константинова Д. С., Кудаева М. М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования [Электронный ресурс] // Экономика труда, 2020. URL: <https://1economic.ru/lib/111073>. (дата обращения: 13.12.2022).

22. Крутецкий В. А. Психология. М.: Просвещение, 1980. 352 с.

23. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., Высшая школа, 1990. 119 с.

24. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Молодой ученый, 2019. № 12. С. 60-62. URL: <https://moluch.ru/archive/35/4055/> (дата обращения: 13.12.2022).

25. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера [Электронный ресурс] // Современный гуманитарный университет. М., 2020 URL: <https://www.livelib.ru/author/307783/levitov> (дата обращения: 13.12.2022).

26. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

27. Лызь Н. А. Рекомендации по обучению студентов с ОВЗ [Электронный ресурс] // Организация деятельности студентов в высшем образовании. Южный федеральный университет, 2021. 93 с. URL: <https://sfedu.ru/files/upload/sts/> (дата обращения: 13.12.2022).

28. Медяник Г. А. Формирование конкурентоспособной личности педагога в условиях инновационного процесса. Тольятти: ТГУ, 2019. С. 151-155.

29. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2014. URL: <https://ospu.ru/assets/> (дата обращения: 13.12.2022).

30. Методические рекомендации для преподавателей по работе со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ [Электронный ресурс] // Сибирский государственный университет водного транспорта, 2021. URL: <http://www.ssuwt.ru/metod-rek-prep-inv> (дата обращения: 13.12.2022).

31. Михайлов О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития. М., 2007. 166 с.

32. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве, 2023. URL: <http://school30.org.ru/docs/.pdf> (дата обращения: 13.12.2022).

33. Назарова О. Л. Анализ готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования // Магнитогорский государственный технический университет, 2021. С. 93-96.

34. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Мир и образование, 2007. 1200 с.

35. Павлов А. К. Технология моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе [Электронный ресурс] // Электронный методический журнал «Инфоурок», 2022. URL: <https://infourok.ru/pavlov-a-k>. (дата обращения: 13.12.2022).

36. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.

37. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 155 с.

38. Семячков К. А. Цифровая экономика и ее роль в управлении современными социально-экономическими отношениями [Электронный ресурс] // Современные технологии управления. №8 (80). 2022. URL: <https://sovman.ru/> (дата обращения: 13.12.2022).

39. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986. 286 с.

40. Слостенин В. А. Педагогика. М.: Академия, 2005. 576 с.

41. Харитонов О. В. Подготовка профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного образования в вузе [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения: 13.12.2022).

42. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М.: ИП РАН, 2019. 332 с.

43. Shani M., Hebel O. Educating towards Inclusive Education: Assessing a Teacher-Training Program for Working with Pupils with Special Educational Needs and Disabilities [Электронный ресурс] // International Journal of Special Education. №3. 2022. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120685.pdf> (дата обращения: 13.12.2022).

44. Karynbaeva O. Teachers readiness for inclusive education [Электронный ресурс] // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 2021. URL: [https://www.researchgate.net/publication/352571419\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/352571419_Teachers) (дата обращения: 13.12.2022).

45. Scharenberg K., Liebner S. Effective teacher training for inclusive education [Электронный ресурс] // The importance of pre-service teachers beliefs about inclusion, 2021. № 4. URL: [https://www.researchgate.net/publication/332859524\\_Effective\\_teacher\\_training\\_for\\_inclusive\\_education](https://www.researchgate.net/publication/332859524_Effective_teacher_training_for_inclusive_education) (дата обращения: 13.12.2022).

46. Mugambi M. Approaches to inclusive education and implications for curriculum theory and practice [Электронный ресурс] // International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 2021. № 4. URL:

[https://profiles.uonbi.ac.ke/mercy\\_mugambi/files/inclusive\\_education\\_pdf](https://profiles.uonbi.ac.ke/mercy_mugambi/files/inclusive_education_pdf) (дата обращения: 13.12.2022).

47. Kurth J. Miller A. Inclusive education: perspectives on implementation and practice from international experts [Электронный ресурс] // Inclusive Education, 2022. №101. URL: [https://www.researchgate.net/publication/329523348\\_Inclusive\\_Education\\_Perspectives\\_on\\_Implementation\\_and\\_Practice\\_From\\_International\\_Experts](https://www.researchgate.net/publication/329523348_Inclusive_Education_Perspectives_on_Implementation_and_Practice_From_International_Experts) (дата обращения: 13.12.2022).

## Приложение А

### Учебно-тематический план программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ»

Таблица А.1 – Учебно-тематический план программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ»

Наименование разделов и тем	Всего часов	В том числе	
		теоретические	практические
Раздел 1. Особенности инклюзивного образования как формы обучения студентов с ОВЗ	10	5	5
Психологический портрет студента с ОВЗ	3	1	2
Понятие и принципы инклюзивного образования	4	3	1
Тьютор – это кто? Какой он – идеальный тьютор	3	1	2
Раздел 2. Компоненты готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ	12	6	6
Критерии и уровни готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ	8	5	3
Взаимоотношения тьютора и студента с ОВЗ	4	1	3
Раздел 3. Правовое обеспечение инклюзивного образования	4	3	1
Положения статьи 5 закона «Об образовании в РФ» в части обучении студентов с ОВЗ	4	3	1
Раздел 4. Роль цифровых технологий в развитии готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ	10	3	7
Цифровые компетенции преподавателя вуза.	6	1	5
Проектирование дела и технология его подготовки.	2	1	1
Технологии организации деятельности	2	1	1
всего	36	17	19



## Приложение Б

### Содержание программы «Слагаемые готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ»

Раздел 1. Особенности инклюзивного образования как формы обучения студентов с ОВЗ

Тема 1.1. Психологический портрет студента с ОВЗ

Теория. Особенности психики студента с ОВЗ. Значение цели в жизни человека. Различие мечты и цели. Правила постановки цели. Определение приоритетной области жизни студента с ОВЗ. Цели деятельности. Важность тайм-менеджмента. Скрытые ресурсы и основные правила тайм-менеджмента: выполнение работы вовремя, выполнение сложной работы и правила экономии времени. Эмпатия в общении.

Практические занятия: составление индивидуальной диаграммы целей. Анкетирование «Эффективно ли вы используете свои возможности и время?».

Тема 1.2. Понятие и принципы инклюзивного образования.

Теория. Понятие инклюзивного образования. История возникновения. Условия обучения студентов с ОВЗ: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и другие. Основные принципы инклюзивного образования.

Практические занятия: беседы, ситуативный разговор, круглый стол.

Тема 1.3. Тьютор – это кто? Какой он – идеальный тьютор.

Теория. Понятие «тьютор», основные качества тьютора. Целостность и структура личности тьютора. Тьюторское сопровождение студентов с ОВЗ как необходимое звено инклюзивного образования. Цель и задачи тьютора. Результаты работы тьютера.

Практические занятия: мини-сочинение «Идеальный тьютор». Беседа по итогам мини-сочинения.

## Раздел 2. Компоненты готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ

### Продолжение Приложения Б

Тема 2.1. Критерии и уровни готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ.

Теория. Готовность преподавателя вуза к работе в системе инклюзивного образования. Компоненты готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ: когнитивный, аффективный, поведенческий. Уровни готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ: высокий, средний, низкий. Знания о личности студентов с ограниченными возможностями здоровья и об особенностях их здоровья, положительное к ним отношение, принятие и опыт взаимодействия с ними.

Практическое занятие: беседа, анкетирование, эссе.

Тема 2.2 Взаимоотношения тьютора и студента с ОВЗ.

Теория. Принципы взаимоотношений тьютора и студента с ОВЗ: открытость, вариативность, непрерывность, индивидуальный подход, индивидуализация.

Практические занятия: беседа. Обсуждение принципов взаимоотношений. Выработка новых решений. Практическая работа в группах.

Раздел 3. Правовое обеспечение инклюзивного образования

Тема 3.1. Положения статьи 5 закона «Об образовании в РФ» в части обучении студентов с ОВЗ.

Теория. Цели, приоритеты и направления государственной политики в Российской Федерации в отношении людей с ОВЗ. Положения статьи 5 закона №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в части обучении студентов с ОВЗ. Общероссийские и региональные и проекты для студентов с ОВЗ. Формы поддержки социальной активности студентов с ОВЗ, гранты на реализацию проектов.

Практические занятия: беседа. Эссе на тему: «Мой взгляд на проблему правового обеспечения студентов с ОВЗ».

#### Продолжение Приложения Б

Раздел 4. Роль цифровых технологий в развитии готовности преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ

Тема 4.1. Цифровые компетенции преподавателя вуза.

Теория. Процесс цифровой трансформации в российском высшем образовании. Цифровая трансформация как инструмент. Изменения в образовательном процессе. Внедрение сквозных цифровых технологий. Искусственный интеллект. Снижение административной нагрузки благодаря цифровой трансформации. Доступность высшего образования в условиях дистанта. Эффективность образовательных процессов, снижение транзакционных издержек.

Практические занятия: беседа. Практическая работа в группах по повышению цифровых компетенций преподавателя вуза.

Тема 4.2. Проектирование дела.

Теория. Понятия «проектная деятельность», «проект». Основные этапы проектирования дела: определение цели дела и ожидаемых результатов от его проведения, разработка концепции проведения дела, разработка и реализация плана подготовки проведения дела, оценка проекта дела (оценка готовности проекта дела к практической реализации). Понятие «социальное проектирование». Основные этапы подготовки социального проекта: постановка проблемы, определение целевой группы проекта, формулировка цели проекта, постановка задач, методы и участники проекта, ресурсы проекта, партнеры по реализации проекта, PR-кампания проекта, план реализации, ожидаемые результаты реализации проекта.

Практические занятия: разработка социального проекта по реализации имеющихся возможностей студентов с ОВЗ и их предстоящему трудоустройству.