

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и методики преподавания»

(наименование кафедры)

44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»

(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика профессионального образования

(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему: «Профессиональная подготовка будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования»

Студент

О.Б. Винокурова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

Т.В. Емельянова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы

д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« _____ » _____ 20 _____ Г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой

д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« _____ » _____ 20 _____ Г.

Тольятти 2018

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы профессиональной подготовки будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования	15
1.1 Структура и содержание инклюзивного образования	15
1.2 Понятие и сущность профессиональной подготовки будущих педагогов	20
1.3 Педагогические условия осуществления подготовки будущих бакалавров к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	27
Выводы по 1 главе	32
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по осуществлению профессиональной подготовки будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования	34
2.1. Выявление первоначального уровня подготовки будущих бакалавров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования	34
2.2. Организация опытнo-экспериментальной работы по осуществлению профессиональной подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзии	49
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по осуществлению профессиональной подготовки будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования	61
Выводы по 2 главе	73
Заключение	76
Список используемой литературы	78
Приложение	87

Введение

В настоящее время инклюзивное образование рассматривается как одно из наиболее перспективных направлений развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Данный подход связан с включением детей с особыми образовательными потребностями в обычные общеобразовательные школы. В связи с этим профессиональная подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования становится приоритетной задачей современного общества и государства.

Конституция Российской Федерации - основной закон государства устанавливает обязанность государства по созданию условий, обеспечивающих каждому гражданину достойный уровень жизни. Политика государства должна быть направлена на защиту интересов социально уязвимого слоя населения страны, а именно детей с ограниченными возможностями здоровья. Сегодня все большее внимание общества уделяется детям с ОВЗ. В 2012 году Российская Федерация ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов, в которой признается, что «дети-инвалиды должны в полном объеме пользоваться всеми правами человека и основными свободами наравне с другими детьми» [37]. Ратификация имела огромное практическое значение, так как Правительство взяло на себя обязанность адаптировать существующую систему образования к работе с детьми с ОВЗ и обеспечить право на образование каждого ребенка, с учетом особенностей его психофизического развития.

В России для детей с ОВЗ была создана система специального образования. В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях организованы особые условия для занятий с такими детьми. Однако, из-за обособленности учреждений данного типа происходит разделение общества на здоровых и инвалидов, что негативно влияет на

интеграцию детей с ОВЗ в полноценную общественную жизнь. Альтернативной системой образования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных общеобразовательных школах. Данный подход к учебно-воспитательному процессу имеет свои перспективы развития.

Еще одним шагом на пути к интеграции детей с ОВЗ стало утверждение в 2011 году государственной программы РФ «Доступная среда» на 2011-2020 годы. Программой предусмотрена реализация комплекса мероприятий, которые позволят обеспечить беспрепятственный доступ людей с инвалидностью к важным объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности. Также программа предусматривает создание в общеобразовательных организациях условий для инклюзивного образования детей-инвалидов, включая создание универсальной «безбарьерной среды» и оснащение общеобразовательных организаций специальным оборудованием (учебным, реабилитационным, компьютерным) [50]. Перечисленные инициативы и реформы в сфере образования призваны создать вокруг детей с ОВЗ такую среду, в которой они могли бы полноценно жить, вести достойный образ жизни, получать доступное качественное образование вместе со своими здоровыми сверстниками.

На сегодняшний день в Самарской области насчитывается почти 32 тысячи детей с ОВЗ (7% от общего числа детей области, при этом детей дошкольного возраста – 50%), из них более 5 тысяч составляют дети-инвалиды (17,8 %).

Согласно данным статистики территориальных управлений министерства образования и науки Самарской области по состоянию на 20.09.2017г. в образовательных организациях Самарской области, реализующих программы дошкольного образования, обучаются 149911 детей. Из них 16944 - дети с ОВЗ, это 11,3% от общего количества детей дошкольного возраста посещающих дошкольные образовательные

организации, детей-инвалидов - 1146 (0,76%). По сравнению с 2016 годом в 2017 году количество детей с ОВЗ в дошкольных организациях выросло на 2,5%, а количество детей-инвалидов увеличилось на 8,5%.

Все вышеприведенные статистические данные указывают на постепенное увеличение числа больных детей, что доказывает факт необходимости формирования доступной городской среды, создания благоприятных условий для жизни этих детей в будущем.

В Самарской области ведется работа по созданию условий, необходимых для обучения детей, имеющих отклонения в развитии, в общеобразовательных учреждениях по месту жительства. Так, порядка 135 губернских школ включены в государственную программу «Доступная среда», из которых более 50% осуществляют инклюзив.

В МБУ городского округа Тольятти также создаются условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей-инвалидов в образовательные учреждения (включая пандусы, специальные лифты, специально оборудованные учебные места, специализированное учебное оборудование). В рамках областной целевой программы «Организация образовательных ресурсов Самарской области для интеграции детей и молодых людей с проблемами в развитии на 2005-2008 годы» была оборудована МБУ "Школа №69". В рамках областной целевой программы «Доступная среда в Самарской области» на 2011 – 2015 годы установлено специальное оборудование для детей-инвалидов (пандусы, подъемные устройства, оборудование для туалетных комнат) в следующих муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждениях: МБУ "Школа №26", МБУ "Школа №32", МБУ "Школа №7", МБУ "Школа №73", МБУ "Школа №91" и др.

В перечисленных образовательных учреждениях дети с ОВЗ могут получать образование наравне со здоровыми детьми. Процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных (массовых) школах принято называть инклюзивным образованием.

Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [62].

Инклюзивное (включенное) образование рассматривается как одно из наиболее перспективных направлений развития системы образования детей с ОВЗ. Ранее стихийный и случайный процесс обучения детей с ОВЗ в массовых школах сегодня приобретает свои очертания, специальное название (включенное или инклюзивное образование) и нуждается в изучении, анализе и методическом обосновании.

Инклюзивное образование предоставляет широкие возможности для социальной адаптации детей с проблемами в развитии: позволяет детям проживать в семье вместе с родителями, а не в учреждениях интернатного типа, обеспечивает постоянное общение с нормально развивающимися сверстниками.

Особенности организации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования обуславливают необходимость специальной подготовки педагогов образовательной организации, обеспечивающей интегрированное образование. Педагоги, работающие в условиях инклюзивного образования должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, особенности психофизического развития детей с ОВЗ, методики и технологии организации образовательного и реабилитационного процесса для детей.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации (2000г.) определила цели обучения и воспитания подрастающего поколения, ожидаемые результаты развития системы образования вплоть до 2025 года. Так, в качестве приоритетной цели выступает подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному самосовершенствованию и мобильности в современных условиях развития общества и технологий. Государством признается ведущая роль педагога в достижении целей системы

образования, а следовательно, выдвигаются новые требования к личности педагога, к его профессиональной компетентности. Данное обстоятельство особенно актуально в контексте развития отдельного направления образования - инклюзивного образования.

Личности учителя, осуществляющему свою профессиональную деятельность в условиях включенного образования, отводится определяющая роль, так как он не просто должен быть способен на высоком уровне осуществлять учебный процесс, формировать у ребенка с проблемами в развитии комплекс необходимых знаний, умений и навыков, а оказать ему помощь в социальной адаптации, в установлении контактов с окружающим его миром, окружающими людьми. Для успешной работы с детьми с ОВЗ педагог должен обладать определенными личностными качествами, а именно: милосердием, эмпатией, толерантностью, тактичностью, терпимостью, психологической устойчивостью, оптимизмом. Огромное значение имеет профессиональная культура педагога, его психолого-педагогическая готовность работать со всеми без исключения детьми.

По этим причинам сегодня профессиональная подготовка специалистов, готовых эффективно работать в условиях массовой инклюзии - наиболее актуальная и острая проблема. Данный факт требует реформирования содержания программ подготовки студентов психолого-педагогического направления, специализирующихся на работе в условиях инклюзивного образования, что выражает практический аспект актуальности нашего диссертационного исследования. Таким образом, одним из важнейших условий успешной реализации системы инклюзивного образования является профессиональное педагогическое сообщество, каждый член которого готов к работе с детьми с ОВЗ, обладает набором личностных качеств, ориентирован на гуманистическую установку воспитания, готов постоянно самосовершенствоваться,

целенаправленно повышать уровень своих профессиональных компетенций, чтобы соответствовать запросам современного общества.

В работах отечественных (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Г.В. Никитина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.) и зарубежных ученых (J. Atkinson, F. Armstrong, C. Barnes, B.S. Bloom, H. Daniels и др.) рассмотрена проблема развития профессиональной компетентности и подготовки будущих педагогов.

Различные аспекты проблемы профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования отражены в научных трудах Д.З. Ахметовой, А.П. Валицкой, О.С. Кузьминой, Е.Г. Самарцевой, В.В. Хитрюк, А.Ю. Шемановым, Ю.В. Шумиловской, Е.Р. Ярской-Смирновой.

В работах ученых (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.) большое внимание уделяется сформированности качеств личности педагога. Так, профессор Н.В. Кузьмина высказывает твердую убежденность в том, что именно в личности педагога заключены важнейшие психологические предпосылки успешности педагогической деятельности.

Так, А.П. Валицкая считает, что педагогу нового типа недостаточно просто владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями. Специалист в сфере инклюзивного образования должен быть личностью подлинной гуманитарной образованности, обладающей высокой нравственной культурой, посвящающей свою жизнь служению, помощи детям [13].

Проведя анализ различных научных работ, мы можем сказать, что, действительно, в последнее время много внимания уделяется теме инклюзивного образования в России, однако отсутствие системы профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования во многом не позволяет полноценно реализовать концепцию

интегрированного образования в практической жизни. Для решения существующих проблем в области подготовки кадров для работы с «особыми детьми» требуется координация работы государства, представителей высших учебных заведений и школ.

Системное внедрение практики инклюзивного образования в России происходит крайне неравномерно, что обусловлено рядом **недостатков** в области профессиональной подготовки кадров:

1. Недостаточное научно-методическое обеспечение (отсутствие учебных пособий, программ) для профессиональной подготовки студентов к работе в инклюзивной среде и для повышения качества подготовки практикующих педагогов.

2. Нежелание, профессиональная и психологическая неготовность учителей работать с детьми с ОВЗ.

3. Низкий уровень готовности образовательных учреждений к реализации инклюзивного подхода (отсутствие дидактических средств для работы с «особыми» детьми).

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что имеет место ряд **противоречий** между:

– наличием потребности в квалифицированных кадрах, способных к эффективной работе в условиях инклюзивного образования и недостатком подготовленных педагогических кадров для осуществления инклюзии;

– необходимостью совершенствования системы инклюзивного образования и недостаточным уровнем подготовки выпускников высших учебных заведений к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

– требованиями, предъявляемыми государством и обществом к уровню подготовки педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в инклюзивной среде и недостаточной разработанностью

теоретических и практических методов профессиональной подготовки такого специалиста в высшем учебном заведении.

Необходимо отметить, что выбор темы нашего диссертационного исследования: «Профессиональная подготовка будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования» непосредственно связан с необходимостью удовлетворения потребности общества в квалифицированных педагогических кадрах, способных к эффективной работе в условиях инклюзивного образования.

Выявленные нами противоречия и недостатки способствовали формулировке **проблемы исследования**: каковы дидактические методы, способствующие подготовке будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования?

Объект исследования: образовательный процесс в высшем учебном заведении.

Предмет исследования: подготовка будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: разработать и экспериментально проверить эффективность комплекса практических упражнений, способствующих подготовке будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что процесс профессиональной подготовки будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования будет результативным, если:

- определить компоненты и уровни подготовки будущих бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования;
- разработать диагностический инструментарий для определения уровня подготовки студентов к работе с детьми с ОВЗ;

– представить содержание процесса подготовки в виде комплекса практических упражнений, обогащающих существующий образовательный процесс;

– будет организован как непрерывный процесс совместной деятельности преподавателя и студентов, направленный на формирование личностно-профессиональных установок на работу с детьми с ОВЗ в инклюзивной среде.

На основе проблемы, цели, объекта, предмета и гипотезы исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по вопросам инклюзивного образования; раскрыть сущность инклюзивного образования.

2. Определить компоненты и уровни подготовки будущих бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования.

3. Разработать и апробировать в опытно-экспериментальных условиях комплекс практических упражнений, способствующих подготовке будущих бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования.

4. Проверить результативность содержания процесса подготовки с помощью разработанного диагностического инструментария.

Теоретическую основу диссертационного исследования составили:

– научные труды по психологии воспитания и педагогике детства (Г.Н. Козлова, И.Н. Кузнецов, А.М. Новиков, П.И. Пидкасистый и др.);

– труды в области инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Л.В. Андреева, Н.Н. Баль, Д.И. Бойков, И.И. Лошакова, Е.В. Резникова, В.Р. Шмидт, М.Ю. Тихонова и др.);

– теория профессионального образования и личностного развития в профессиональном становлении специалиста (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников).

Методологическую базу исследования составили следующие **методы** исследования:

- теоретические методы: изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: наблюдение и анализ; диагностические методы (тестирование, опрос, анкетирование);
- экспериментальные методы: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).

Опытно-экспериментальной базой исследования выступило федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный опорный университет», кафедра педагогики и методик преподавания гуманитарно-педагогического института.

Исследование проводилось в три **этапа** в течение двух лет:

На первом этапе (2016г.) изучалась психолого-педагогическая литература по теме исследования, проводился анализ современного состояния проблемы, формулировалась гипотеза исследования, определялись цель, объект, предмет, задачи и методики исследования. С помощью разработанного диагностического инструментария был выявлен первоначальный уровень подготовки студентов к работе в условиях инклюзии.

На втором этапе (2016-2017г.) в процессе формирующего эксперимента был разработан и реализован комплекс практических упражнений, направленный на формирование соответствующих компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

На третьем этапе (2017-2018г.) осуществлялась проверка выдвинутой гипотезы. Продолжалась опытно-экспериментальная работа, выполнялась обработка экспериментальных данных, оценивались полученные

результаты, формулировались выводы, проводилась работа по оформлению диссертационного исследования.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней предлагается разработка и внедрение комплекса практических упражнений, способствующих подготовке будущих бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении педагогических условий, необходимых при профессиональной подготовке студентов психолого-педагогического направления к работе в условиях инклюзии путем исследования теоретической базы по данному вопросу и анализа различных педагогических подходов к подготовке будущих учителей.

Практическая значимость работы заключается в том, что содержащиеся в данной магистерской диссертации материалы исследования могут быть использованы преподавателями образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования при подготовке студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Достоверность полученных результатов и выводов исследования обеспечивается комплексным применением научно обоснованных и адекватных целям и задачам методов исследования; проведением опытно-экспериментальной работы; воспроизводимостью результатов исследования; положительной динамикой результатов эксперимента; опытом педагогической деятельности автора в сфере высшего образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Экспериментальное исследование эффективности осуществления процесса профессиональной подготовки будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования в ходе выполнения комплекса дидактических упражнений.

Личный вклад автора заключается в разработке и реализации комплекса практических упражнений, способствующих подготовке будущих бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования, в освещении результатов исследования в публикациях и выступлениях на научно-практических конференциях.

Структура и объем работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка используемой литературы, приложения, содержит таблицы и рисунки.

Глава 1. Теоретические основы профессиональной подготовки будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования

1.1 Структура и содержание инклюзивного образования

Сегодня все большее внимание общества уделяется социально уязвимому слою населения страны, а именно детям с ограниченными возможностями здоровья. По официальным данным Федеральной службы государственной статистики (Росстата) в 2017 году общая численность детей-инвалидов в России составляла 636 тысяч человек. Статистическая информация Министерства здравоохранения свидетельствует о прогрессирующем увеличении числа больных детей, что говорит о масштабном характере проблемы.

В России для детей с ОВЗ была создана система специального образования, в которую входят специальные (коррекционные) образовательные учреждения различных видов: для незлышащих, слабослышащих и позднооглохших, незрячих и слабовидящих, для детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для детей с умственной отсталостью. Данные учреждения осуществляют образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. Ребята обучаются в однородных по составу группах, находясь в среде сверстников с похожими проблемами развития. В перечисленных учреждениях рабочие места организуются в соответствии с особенностями развития определенной категории детей. Однако, из-за обособленности учреждений данного типа происходит разделение общества на здоровых и инвалидов, что негативно влияет на интеграцию детей с ОВЗ в полноценную общественную жизнь. Еще Л.С. Выготский отмечал, что: «основной недостаток специальных школ состоит в том, что

они замыкают своих воспитанников в узкий однородный круг коллектива данного коррекционного учреждения, создают ограниченное от реальной жизни пространство, не способствуют социализации особых детей, а, напротив, приводят к еще большей изоляции». Именно Л.С. Выготский был одним из первых, кто обосновал идею интегрированного обучения, говорил о необходимости включения детей с особыми образовательными потребностями в среду обычных детей. Интеграция способствует включению ребенка с ОВЗ в систему общественных отношений, приобретению новых социальных ролей, приобретению чувства групповой принадлежности.

Итак, в качестве альтернативы системы специального образования выступает распространение процесса инклюзии - включения детей с ОВЗ в обычные общеобразовательные учреждения.

Согласно Конвенции ООН о правах инвалидов: «К инвалидам относятся лица с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [37].

Инклюзивный подход стал утверждаться в связи с тем, что в современном обществе на смену «медицинской» модели, которая определяет инвалидность как нарушение состояния здоровья, постепенно приходит «социальная» модель, при которой в качестве причины инвалидности выступает не определенное заболевание, а существующие в обществе физические (архитектурные препятствия) и отношенческие барьеры и стереотипы. Если при «медицинской» модели понимания инвалидности ребенок с ОВЗ рассматривается как «носитель проблемы», то при «социальной» модели, напротив, считается, что проблемы и барьеры в обучении такого ребенка создает само общество и несовершенная система образования, которая не может соответствовать разнообразным потребностям учащихся в условиях массовой школы. Для

успешного осуществления инклюзии учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс и реализации социальной модели требуются изменения в системе образования.

В нашей стране первые образовательные учреждения, в которых дети с ОВЗ смогли получать образование совместно со здоровыми детьми появились в начале 1990-х гг. в Москве. С 1992 г. в России стартовал проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». По итогам реализации проекта было создано несколько экспериментальных площадок по интегрированному обучению детей с инвалидностью.

В 2012 году Российская Федерация ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов. Ратификация имела огромное практическое значение, так как Правительство взяло на себя обязанность адаптировать существующую систему образования к работе с детьми с ОВЗ и обеспечить право на образование каждого ребенка, с учетом особенностей его психофизического развития.

В 2010 году Президентом РФ была утверждена Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», в которой представлены ключевые направления развития общего образования. Согласно этому документу, современная школа - это школа для всех, соответственно, школа должна стать местом, в котором обеспечивается успешная социализация детей с ОВЗ, детей-инвалидов.

Важным шагом на пути к интеграции детей с ОВЗ стало утверждение в 2011 году государственной программы РФ «Доступная среда» на 2011-2020 годы. Программой предусмотрена реализация комплекса мероприятий, которые позволят обеспечить беспрепятственный доступ людей с инвалидностью к важным объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности. Также программа предусматривает создание в общеобразовательных организациях условий для инклюзивного образования детей-инвалидов, включая создание универсальной

«безбарьерной среды» и оснащение общеобразовательных организаций специальным оборудованием (учебным, реабилитационным, компьютерным) [50]. Перечисленные инициативы и реформы в сфере образования призваны создать вокруг детей с ОВЗ такую среду, в которой они могли бы полноценно жить, вести достойный образ жизни, получать доступное качественное образование вместе со своими здоровыми сверстниками.

Существует несколько различных моделей интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную среду. Первая модель предполагает обучение детей с ОВЗ в коррекционных классах массовых общеобразовательных школ. Другая модель предполагает организацию обучения детей с нарушениями развития в одном классе вместе с нормально развивающимися детьми.

Инклюзивное (включенное) образование рассматривается как одно из наиболее перспективных направлений развития системы образования детей с ОВЗ. Инклюзивное образование предоставляет широкие возможности для социальной адаптации детей с проблемами в развитии: повышает качество жизни ребенка, позволяет детям проживать в семье вместе с родителями, а не в учреждениях интернатного типа, обеспечивает постоянное общение с нормально развивающимися сверстниками, наделяет детей возможностью активно участвовать во всех аспектах жизни.

В России до сих пор продолжают дискуссии о необходимости внедрения системы инклюзивного образования. Одни исследователи (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажнокова, Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицына и др.) считают, что именно психолого-медико-педагогическая комиссия должна определить форму обучения и образовательный маршрут для ребенка с ОВЗ. Ученые указывают на то, что совместное обучение больных детей со здоровыми сверстниками далеко не во всех случаях является предпочтительным вариантом. В некоторых случаях, в зависимости от особенностей развития и возможностей ребенка с ОВЗ, наиболее

приемлемым вариантом обучения остаются закрытые коррекционные учреждения.

Другие исследователи придерживаются противоположной позиции (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Э.И. Леонгард, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманова и др.). Они считают, что не должно быть каких-либо противопоказаний к инклюзии, что каждый человек имеет право на свободный выбор маршрута обучения. Данные исследователи отмечают, что дети с ОВЗ не обязаны быть «готовыми» к обучению в образовательном учреждении общего типа.

Бесспорно, согласно принципам инклюзивного образования ценность ребенка не должна зависеть от его состояния здоровья, способностей или достижений. Однако у детей с ОВЗ существуют определенные образовательные потребности, которые требуют учета при выборе формы обучения и построении индивидуального маршрута. Мы считаем, что для ребенка с ОВЗ траектория развития должна быть выстроена таким образом, чтобы ему самому и окружающим сверстникам было максимально комфортно получать образование, должны быть созданы условия для эффективного обучения и воспитания всех детей в коллективе, и здоровых, и с проблемами в развитии. Поэтому нельзя исключать возможность получения детьми с ОВЗ образования в специальном (коррекционном) учреждении.

Следует отметить, что в самой идеи инклюзивного образования заложена вариативность предоставления образовательных услуг для лиц с ОВЗ, а значит не должен быть нарушен основополагающий принцип интеграции - свобода выбора места обучения. Оптимальным вариантом, на наш взгляд, является сохранение сети коррекционных образовательных учреждений с параллельным развитием системы инклюзивного образования. Коррекционные учреждения, при этом, могут выступать в качестве учебно-методических центров, оказывающих помощь педагогам общеобразовательных учреждений, психолого-педагогическую помощь

детям с ОВЗ и их родителям. Таким образом, в настоящее время необходимо вести работу по созданию благоприятных условий обучения как в массовых общеобразовательных школах, так и в специальных коррекционных учреждениях.

Несмотря на большое внимание со стороны ученых и общественности к проблеме инклюзивного образования, множество вопросов остается нерешенными. Особенно актуальной остается проблема профессиональной подготовки педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ. Для организации эффективной системы инклюзивного образования, безусловно, необходимо развитие системы специальной подготовки педагогов к работе в инклюзивной среде. Более подробно рассмотрим вопрос о подготовке будущих педагогов в следующем параграфе данной главы.

1.2. Понятие и сущность профессиональной подготовки будущих педагогов

Одним из важнейших условий развития инклюзивного образования, по мнению ряда исследователей (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Я. Семаго), является профессиональная подготовка компетентных педагогов, которые способны и готовы к работе с детьми с ОВЗ. Международный опыт организации системы инклюзивного образования показывает, что требования к профессиональной деятельности педагогов повышаются, их обязанности расширяются, происходит изменение личностных характеристик.

В новых условиях педагог не может ограничиться знаниями образовательных стандартов, основных образовательных программ и традиционных технологий обучения. Имеющихся знаний, умений и навыков оказывается недостаточно. Развитие системы инклюзивного

образования требует внесения корректировок и изменений в организацию подготовки будущих педагогов.

Исследованию проблемы профессиональной подготовки будущего педагога посвящено большое количество научных трудов. Так, вопросы педагогического образования рассматривались С.И. Архангельским, Ю.К.Бабанским, В.И. Горовой, М.Р. Кудаевым, С.Д. Смирновым и другими. В.А.Сластенин, раскрывая структуру профессиограммы (квалификационной характеристики) педагога, включает в нее, наравне со специальной предметной и методической подготовкой, профессионально-педагогическую направленность учителя, выраженную, во-первых, в положительном эмоциональном отношении к учащимся, к педагогической деятельности, во-вторых – в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. Таким образом, профессионально-педагогическая направленность учителя рассматривается в неразрывной связи с мотивацией [56].

В научных трудах находим мысли ученых о том, что будущему учителю необходимо помогать, создавать условия, стимулирующие его к профессиональному становлению.

Такие исследователи, как Агафонова, Н.П. Артющенко, О.С. Кузьмина, Е.Г. Самарцева высказывают глубокую убежденность в том, что именно педагог играет главную роль в успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощения в педагогическую практику.

Подтверждение этой мысли находим и в трудах С.И. Сабельниковой. Автор настаивает, что: «в условиях реализации инклюзивного образования необходимо соблюдать особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, включающей не только базовый (предметные, методические и иные знания, умения и навыки), но и специальный компонент профессиональной квалификации. При этом содержание специального компонента подготовки должно быть нацелено на формирование у будущих педагогов как знания о сущности

инклюзивного образования, так и умения реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды» [52].

В содержание профессиональной подготовки учителя инклюзивного образовательного учреждения С.В. Алехина включает и подготовку психологическую, в основу которой заложен процесс формирования мотивационной готовности: нравственных принципов педагога в отношении инклюзии, способности эмоционального принятия учащихся с нарушениями в развитии и др. [3].

Для выявления особенностей подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивном образовании необходимо проанализировать имеющиеся общенаучные подходы к понятию «подготовка».

Некоторые исследователи, рассматривая сущность профессиональной подготовки в логике личностно-деятельностного подхода, определяют ее как совокупность знаний, умений, навыков, а также профессионально важных личностных качеств (Н.Ф. Ильина, В.В. Краевский, В.А. Сластенин и др.). В данном случае подготовка предполагает формирование определенных качественных характеристик.

Личности учителя, осуществляющему свою профессиональную деятельность в условиях включенного образования, отводится определяющая роль. Для успешной работы с детьми с ОВЗ педагог должен обладать определенными личностными качествами, а именно: милосердием, эмпатией, толерантностью, тактичностью, терпимостью, психологической устойчивостью, оптимизмом.

В контексте аксиологического подхода основная категория процесса подготовки – это содержание педагогических ценностей. Они же и определяют смысл образования. С.И. Маслов и Т.А. Маслова утверждают, что педагогическая аксиология направлена на изменение характера взаимоотношений учителя и ученика. Таким образом, в результате такого

взаимодействия центром становится не комплекс знаний, умений и навыков, а набор жизненно важных ценностей [43].

В логике компетентного подхода большинство отечественных ученых (О.В. Акулова, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.) принимают подготовку педагога как процесс и результат развития его профессиональной компетентности, что определяет способность специалиста решать различные профессиональные задачи, которые возникают в профессиональной деятельности, опираясь на знания, профессиональный и жизненный опыт, а также на ценности и наклонности [1].

Таким образом, основываясь на вышеизложенном факте, основу нашего диссертационного исследования будет составлять понятие подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования, которое рассматривается как целенаправленный процесс развития профессиональной компетентности педагога, направленный на достижение гуманистической цели и становление системы педагогических ценностей. В результате данного процесса у педагога формируется способность решать профессиональные задачи в сфере инклюзии.

На наш взгляд, в контексте профессиональной подготовки к педагогической деятельности целесообразно выделить четыре основных компонента:

1. Когнитивный компонент – специальные знания, необходимые педагогу для осуществления инклюзивного образования.
2. Деятельностный компонент – умение проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с ОВЗ и здоровых сверстников.
3. Рефлексивный компонент – оценка и осмысление целесообразности и эффективности своей деятельности.
4. Личностный компонент – совокупность профессионально-важных качеств, необходимых для работы в инклюзивной среде.

Рассмотрим подробнее каждый из вышеобозначенных компонентов процесса подготовки к педагогической деятельности.

Когнитивный компонент подготовки к педагогической деятельности в данном исследовании может рассматриваться в качестве теоретической готовности, включающей в себя совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Однако В.А. Сластенин в данное понятие также вкладывал теоретическую деятельность, которая проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить, что предполагает под собой наличие у педагога комплекса аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений [56]. Данные умения являются взаимозависимыми, так как один последовательно сменяется другим, что в итоге представляет обобщенный процесс мыслительной деятельности педагога.

В деятельностный компонент подготовки к педагогической деятельности можно включить психолого-педагогические, методические и коммуникативные умения.

Психолого-педагогические умения являются основой деятельности будущего педагога. К ним относятся проектировочно-прогностические, организаторские, диагностические, защитные, исследовательские, прикладные умения. Они носят название «умения учиться», т.е. учащиеся самостоятельно ставят цель и задачи, занимаются планированием своей деятельности, ее корректированием и оцениванием.

К методическим можно отнести такие умения, как разработка конспектов уроков в соответствии с требованиями ФГОС, владение методами работы, активизация познавательной деятельности школьников, развитие их творческих способностей, осуществление индивидуального подхода, создание условий для полноценного развития, воспитания и обучения учащихся.

Формирование коммуникативных умений имеет особое значение в учебной и профессиональной деятельности студентов. Основываясь на

исследования В.А. Кан-Калика [28], к коммуникативным можно отнести следующие умения: построение гипотезы, обоснование собственной точки зрения, умение общаться, целенаправленная организация общения и управление им.

Определение коммуникативных умений, как особо значимых, с точки зрения характеристики деятельностного компонента подчеркивается тем, что «основной единицей, структурной клеточкой педагогической деятельности является общение учителя и учеников» опирающееся на диалог, как наиболее оптимальную форму субъект-субъектного взаимодействия учителя и обучающегося, отражающую его демократический характер.

Рефлексивный компонент выступает в качестве одной из главных характеристик личности современного преподавателя. Рефлексию можно определить как способность педагога оценивать и прогнозировать результаты как своих действий, так действий учащегося, которые могут носить диагностический или воспитательный характер. Умения анализировать свой опыт, делать важные выводы и оценки ведет педагога к развитию профессионального мастерства, «формулой» которого является, по мнению Д. Познера: «опыт + рефлексия = развитие» [48].

Личностный компонент характеризует степень нравственно-педагогической готовности учителя к профессиональной деятельности, отражает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса к профессии, уровень развития мотивации педагогической деятельности.

Личности учителя, осуществляющему свою профессиональную деятельность в условиях включенного образования, отводится определяющая роль, так как он не просто должен быть способен на высоком уровне осуществлять учебный процесс, формировать у ребенка с проблемами в развитии комплекс необходимых знаний, умений и навыков, а оказать ему помощь в социальной адаптации, в установлении контактов с окружающим его миром, окружающими людьми. Огромное значение

имеет профессиональная культура педагога, его психолого-педагогическая готовность работать со всеми без исключения детьми.

По этим причинам сегодня профессиональная подготовка специалистов, готовых эффективно работать в условиях массовой инклюзии - наиболее актуальная и острая проблема.

Практика показывает, что выпускники педагогических вузов, как правило, обладают профессиональной и методической готовностью к педагогической деятельности в инклюзивном образовательном учреждении: владеют разнообразными методами и технологиями, знают основы специальной психологии и педагогики, индивидуальные отличия детей и др. Однако освоение знаний по инклюзии не способствует решению психологических проблем педагога, не снимает напряжение, возникающее при наличии в классе учащегося с особыми образовательными потребностями. Как следствие, из общего числа выпускников педагогических вузов лишь немногие изъявляют желание работать в условиях инклюзивного образовательного учреждения.

Чтобы идея инклюзии действительно «заработала», необходимо, чтобы она стала неотъемлемой частью профессионального мышления педагога. Решению проблем педагога, снятию напряжения, возникающего при обучении в классе детей с особыми потребностями, может способствовать осознание того факта, что от деятельности каждого педагога зависит эффективность проводимых образовательных реформ (мотивация на успех, мотивация к достижению цели).

Данный факт требует реформирования содержания программ подготовки студентов психолого-педагогического направления, специализирующихся на работе в условиях инклюзивного образования, что выражает практический аспект актуальности нашего диссертационного исследования. Таким образом, одним из важнейших условий успешной реализации системы инклюзивного образования является профессиональное педагогическое сообщество, каждый член которого

готов к работе с детьми с ОВЗ, обладает набором личностных качеств, ориентирован на гуманистическую установку воспитания, готов постоянно самосовершенствоваться, целенаправленно повышать уровень своих профессиональных компетенций, чтобы соответствовать запросам современного общества.

Таким образом, наличие всех четырех вышеперечисленных компонентов будет способствовать эффективному процессу подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной среды.

1.3 Педагогические условия осуществления подготовки будущих бакалавров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

Для определения педагогических условий, направленных на осуществление подготовки бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, необходимо определиться с самим понятием «педагогических условий».

В определении В.Л. Муравьева, понятию «условия» придается педагогическая направленность. В связи с чем, под условиями понимаются требования и рекомендации к организации педагогической деятельности, подчиняющиеся общим принципам педагогического процесса [45].

В нашей работе за основу было взято определение Ю.К. Бабанского, который определяет педагогические условия как обстановку, при которой компоненты учебного процесса представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно работать, руководить учебным процессом, а учащимся успешно трудиться [10].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволили нам сформулировать следующие педагогические условия,

направленные на осуществление профессиональной подготовки бакалавров к педагогической деятельности:

1) организация тренингов, направленных на формирование личностных качеств будущего педагога, необходимых для работы в условиях инклюзивного образования;

2) построение образовательного процесса на основе личностно - ориентированного обучения;

3) формирование мотивационного компонента образовательной среды, направленной на возникновение устойчивого интереса и необходимости в самосовершенствовании в учебно-профессиональной деятельности;

4) построение образовательного процесса на основе тесной связи теоретического материала и практической деятельности.

В отличие от обычного учителя, педагогу инклюзивного образования нужно обладать рядом качеств, среди которых можно выделить такие как толерантность, тактичность, эмпатию, ответственность и т.д.

Инклюзивное образование, как никакое другое подключает профессионально-гуманистическую направленность личности, которая проявляется в осознании педагогом гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею.

Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности сложный вопрос, для которого не существует однозначного решения. Рассмотрим опыт педагогов-исследователей при подготовке выпускников педагогических направлений.

В исследованиях американского ученого Дж.Р. Кима анализируются особенности модификации программ профессионального образования в высших учебных заведениях [32]. Так, автор выделяет три вида программ – комбинированные, отдельные и общие профессиональные. Стоит отметить, что только в комбинированных и отдельных программах предусмотрены специальные блоки для усвоения теории и практики

инклюзии. В то время, когда отдельный вид программ посвящен изучению общей и специальной педагогике в рамках обучения на направлении с коррекционной направленностью, комбинированный тип совмещает в себе оба эти курса. Исследования ученых подтвердили, что обучение на комбинированной программе способствует формированию не только положительного отношения к инклюзивному образованию, но и способствуют более глубокому усвоению как теоретических знаний, так и практических навыков и умений.

Поддерживая вариацию образовательных программ в высшей школе, К. Скорджи в целях повышения уровня подготовки, рекомендует использовать интерактивный комплекс упражнений. Данный комплекс позволяет учащимся создавать и проживать различные ситуации из реальной действительности [55]. Такая технология открывают безграничные возможности. Данный комплекс будет весьма полезен будущим педагогам, выступающим в качестве родителей ребенка-инвалида, позволит разбирать конкретные ситуации и ощутить на себе физические и психические особенности детей, обучающихся в рамках инклюзивного образования. Такая стратегия погружения в обучения способствует приобретению глубоких знаний, а также понимания проблем семей, которые воспитывают ребенка с ОВЗ, что в дальнейшем обеспечит их поддержку.

Отечественные исследователи проблем инклюзивного образования Н.В. Касицина и Н.Н. Михайлова разработали модель подготовки будущих педагогов в качестве команды, которые проектируют будущую профессиональную деятельность в рамках инклюзии [30].

Данная модель способствует развитию умений анализировать свои практические умения, определять возникшие проблемы, находить пути решения, осуществлять рефлексию собственной деятельности. Авторы данной технологии аргументирует свою позицию тем фактом, что несмотря на наличие общего коллектива педагогов, очень часто работают

разобщенно. Зачастую это вызывает затруднения у ребенка, так как при несогласованности действий различных педагогов, все их усилия могут быть взаимонивелирующими.

Шведские ученые Е.Н. Маттсон и А.М. Хансен посвятили свои исследования изучению роли наставников при обучении будущих педагогов [70]. Ученые заметили, что сплоченный педагогический коллектив, которые ориентируются на инклюзивное образование на основе наставничества, легко решит возникающие педагогические проблемы. По их мнению, образовательные учреждения с развитой системой наставничества проявляют большую гибкость при переходе на инклюзивное образование, нежели другие школы.

В целях осуществления качественной подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзии Л.А. Лошакова предлагает технологию организации стажировочной площадки [61]. Главным преимуществом применения данной педагогической технологии является развитие проектировочных умений будущих учителей. В ходе прохождения данной стажировочной площадки педагоги учатся составлять планы-конспекты инклюзивных уроков, разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты для детей-инвалидов, знакомятся с дифференцированными подходами в обучении детей с ОВЗ. Данная технология не только способствует распространению опыта в области инклюзивного образования, но и осуществляет внутришкольный мониторинг.

Еще одним методом организации обучения, способствующему развитию профессиональной подготовки к деятельности в условиях инклюзии выступает рефлексивный подход к обучению. Рефлексивный подход создает благоприятную среду обучения, будущий педагог проходит путь от простого признания разнообразия людей до прочной убежденности в важности инклюзивного подхода в образовании как для отдельной личности, так и для общества.

В.И. Возняк акцентирует внимание на эмоционально-интеллектуальное мотивирование педагогов на профессиональное развитие. В ходе семинарских занятий студенты совместно с преподавателем просматривают фрагменты фильмов о проблемах людей-инвалидов, об особенностях их обучения и адаптации, знакомство с их сложным внутренним миром. Дискуссия по результатам просмотра, по мнению автора, способствует эмоционально-личностному погружению в проблему инклюзии, осмыслению и принятию идей инклюзивного образования, пониманию необходимости работы в команде специалистов (дефектологов, психологов, логопедов и др.) при активном взаимодействии с родительской общественностью [15].

О.С. Кузьмина в своем диссертационном исследовании решает проблему подготовки будущих педагогов за счет внедрения гуманитарных технологий [39]. Данная технология представлена в виде совокупности технологии, способствующих профессионально-личностному развитию педагога и направленных на формирование ценностного отношения к детям-инвалидам.

В Тольяттинском государственном университете ведется подготовка бакалавров по направлению "Психология и педагогика начального образования". В соответствии с учебным планом за 2017 год, студенты на втором курсе изучают следующие дисциплины: "Коррекционная педагогика и специальная психология", а также "Теория и технология социализации детей".

Мы считаем, что этого недостаточно для полноценной подготовки будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Поэтому в своем исследовании ставим целью разработать комплекс практических упражнений, направленный на осуществление профессиональной подготовки к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Выводы по 1 главе

В настоящее время инклюзивное образование рассматривается как одно из наиболее перспективных направлений развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Данный подход связан с включением детей с особыми образовательными потребностями в обычные общеобразовательные школы. В связи с этим профессиональная подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования становится приоритетной задачей современного общества и государства.

Психолого-педагогический анализ основных подходов отечественных и зарубежных ученых (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажнокова, Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицына, В.Н. Ярская) позволил определить инклюзивное образование как процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных (массовых) школах.

Осуществив анализ различных трактовок понятия «профессиональная подготовка» таких ученых как А.В. Васильева, А.Д. Лазукина, Ю.Г. Фокина, за основу было взято следующее определение: профессиональная подготовка – это совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности.

В контексте профессиональной подготовки к педагогической деятельности целесообразно выделить четыре основных компонента:

1. Когнитивный компонент – специальные знания, необходимые педагогу для осуществления инклюзивного образования.
2. Деятельностный компонент – умение проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с ОВЗ и здоровых сверстников.
3. Рефлексивный компонент – оценка и осмысление целесообразности и эффективности своей деятельности.
4. Личностный компонент – совокупность профессионально-важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств.

Таким образом, структура профессиональной подготовки определяется единством всех четырех вышеперечисленных компонентов.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволили нам сформулировать следующие педагогические условия, направленные на осуществление профессиональной подготовки бакалавров к педагогической деятельности:

1) организация тренингов, направленных на формирование личностных качеств будущего педагога, необходимых для работы в условиях инклюзивного образования;

2) построение образовательного процесса на основе личностно - ориентированного обучения;

3) формирование мотивационного компонента образовательной среды, направленной на возникновение устойчивого интереса и необходимости в самосовершенствовании в учебно-профессиональной деятельности;

4) построение образовательного процесса на основе тесной связи теоретического материала и практической деятельности.

Проанализировав учебный план студентов направления подготовки Психолого-педагогическое образование, было обнаружено, что обучающиеся на 2 курсе обучения изучают две дисциплины коррекционной направленности – «Коррекционная педагогика и специальная психология» и «Теория и технология социализации детей», что, на наш взгляд, является недостаточным для осуществления качественной и высококвалифицированной инклюзивной педагогической деятельности. В связи с чем нами было принято решение о разработке и внедрении комплекса дидактических упражнений, направленных на повышение уровня подготовки студентов к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по осуществлению профессиональной подготовки будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования

2.1. Выявление первоначального уровня подготовки будущих бакалавров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

Для подтверждения эффективности выделенных нами педагогических условий была проведена опытнo-экспериментальная работа. Педагогический эксперимент осуществлялся на базе ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет». В качестве испытуемых выступили студенты третьего курса направления подготовки Психолого-педагогическое образование (экспериментальная группа) и Социология (контрольная группа).

Опытнo-экспериментальная работа была разделена на три основных этапа:

1. Констатирующий этап. Данный этап включал в себя подбор диагностических методик с целью изучения всех компонентов подготовки к профессиональной деятельности. Помимо этого на этапе констатации непосредственно проводились подобранные диагностические методики, а также подсчитывались полученные результаты.

2. Формирующий этап. На этом этапе происходило внедрение выделенных нами педагогических условий в образовательный процесс высшего учебного заведения в экспериментальной группе.

3. Контрольный этап. Итоговый срез включал в себя проведение аналогичных диагностических методик, что и на этапе констатации. Проводился подсчет полученных результатов, а также делался вывод об эффективности тех или иных педагогических условий.

Констатирующий этап эксперимента проводился в сентябре 2017 года. На основе компонентов подготовки к профессиональной деятельности, выделенных в теоретической части, нами были подобраны следующие диагностические методики (Таблица 1).

Таблица 1 – Диагностический инструментарий определения уровня подготовки к профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях инклюзивного образования

№	Компоненты процесса подготовки к профессиональной деятельности	Диагностическая методика
1	Когнитивный компонент	- Тест «Основы инклюзивного образования» (Т.В. Емельянова)
2	Деятельностный компонент	- Наблюдение за студентами в ходе внеучебной деятельности
3	Рефлексивный компонент	- «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишникова)
4	Личностный компонент	– Методика «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская) – Опросник А.Мехрабиена и Н.Эпштейна (диагностика способности к эмпатии) – Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров).

Диагностическая методика 1. Тест «Основы инклюзивного образования» (составитель Т.В. Емельянова). Целью данного теста является выявление уровня знаний студентов об инклюзивном образовании как педагогическом феномене. Тест включает в себя 20 вопросов, посвященных теории и технологии инклюзии. Каждый правильный ответ студента оценивается 1 баллом.

Для упрощения способа интерпретации полученных данных нами были выделены следующие уровни подготовки к профессиональной деятельности в контексте когнитивного компонента (Таблица 2).

Таблица 2 – Уровни подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования на основе Методики №1

Уровень подготовки	Кол-во баллов	Качественная характеристика
Низкий	0-8	Низкий уровень знаний о теории и практики инклюзии, неосведомленность о категориях коррекционной педагогики, а также об базовых исследованиях в данной области.
Средний	9-15	Уровень знаний в области инклюзии носит обрывочный характер, имеются пробелы в некоторых аспектах данной области.
Высокий	16-20	Испытуемый демонстрирует полное понимание и знаний сущности инклюзивного образования.

Полученные результаты. По итогам проведения данной диагностической методики в экспериментальной группе было выявлено, что 5 (22%) студентов имеют высокий уровень знаний в области инклюзивного образования, 10 (43%) студентов обладают средним уровнем и 8 (35%) имеют низкий уровень когнитивного компонента. Данные, полученные при диагностике контрольной группы, намного ниже результатов экспериментальной группы. Высокий уровень свойствен 2 (8%) студентам, средний уровень характерен для 7 (28%) студентов, а оставшиеся 16 (64%) студентов находятся на низком уровне сформированности когнитивного компонента профессиональной подготовки.

Обобщенные результаты представлены на гистограмме (Рисунок 1).

Таким образом, полученные данные свидетельствует о том, что уровень знаний обучающихся экспериментальной группы в области

инклюзивного образования намного выше, чем у контрольной. Данный факт объясняется спецификой образовательной программы данных студентов. Однако результаты экспериментальной группы педагогов находятся преимущественно на низком и среднем уровнях, что недопустимо для будущих специалистов в области инклюзии.



Рисунок 1 – Результаты проведения тестирования «Основы инклюзивного образования» (Т.В. Емельянова)

Диагностическая методика 2. Наблюдение. Для выявления уровня сформированности деятельностного компонента профессиональной готовности нами было организовано целенаправленное наблюдение за участниками эксперимента. Данное исследование базировалось на анализе поступков и действий студентов, а также их оценка в соответствии с выделенными показателями. Так, среди основных показателей деятельности испытуемых были выделены:

- проявление активного интереса к вопросам инклюзивного образования;
- высокий уровень знаний и владение материалом в области коррекционной педагогики, в частности инклюзивного образования;

- наличие положительной мотивации к осуществлению инклюзивного образования и к педагогической профессии в целом;
- осуществление волонтерской деятельности в рамках педагогического отряда «Успех», а также наличие опыта работы с детьми с ОВЗ;
- изучение проблемы инклюзивного образования в условиях современной школы в исследовательских работах.

Каждый из перечисленных критериев оценивался от 0 до 2 баллов (0 – данный показатель не проявляется вовсе; 1 - проявляется частично; 2 – данный показатель явно выражен). Выявленные показатели составили основу выделенных уровней сформированности деятельностного компонента профессиональной готовности.

Таблица 3 – Уровни подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования на основе наблюдения

Уровень подготовки	Кол-во баллов	Качественная характеристика
Низкий	0-3	Испытуемый не проявляет интереса к изучению и осуществлению инклюзивного образования, не принимает участия в работе с детьми с ОВЗ и в исследованиях по данной тематике.
Средний	4-7	Участник эксперимент проявляет интерес к вопросам инклюзии, однако не имеет достаточного уровня знаний или не реализует свои интересы в практической деятельности.
Высокий	8-10	Студент обладает высокой мотивацией к изучению инклюзивного образования, реализовывает свои интересы в волонтерской деятельности или в исследовательских работах.

Полученные результаты. По окончании проведения данной диагностической методики были получены следующие результаты. Всего лишь 2 студентов (9%) в экспериментальной группе имеют высокий

уровень сформированности деятельностного компонента. Преобладающее количество испытуемых обладает средним уровнем – 15 человек (65%), в то время когда низкий уровень свойственен лишь 6 испытуемым (26%). В контрольной группе результаты схожие, что удивительно, учитывая, что данная область не является областью их специализации: высокий уровень – 1 человек (4%), средний – 17 человек (68%), низкий уровень – 7 (28%).

Результаты наблюдения демонстрируют, что большинство испытуемых имеет средний уровень сформированности деятельностного компонента профессиональной готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Однако, по нашему мнению, при целенаправленной работе многие студенты могут достичь высокого уровня.

Данная гистограмма отображает результаты, полученные в ходе наблюдения (Рисунок 2).



Рисунок 2 – Результаты проведения наблюдения

Диагностическая методика 3. «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишников). Данная методика направлена на выявление уровня рефлексивного компонента профессиональной готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного

образования. Для определения уровня педагогической рефлексии студентам были предложены 34 вопроса, на которые они отвечали либо положительно, либо отрицательно. После данной процедуры ответы испытуемых сравнивались с ключом данной методики.

Для интерпретации результатов данной диагностической методики были выделены следующие уровни (Таблица 4).

Таблица 4 – Уровни подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования на основе Методики №3

Уровень подготовки	Кол-во баллов	Качественная характеристика
Низкий	0-11	Испытуемый обладает низким уровнем педагогической рефлексии, не умеет и не хочет анализировать собственные действия, свои поступки, не обращает внимания на действия других. Все события, происходящие в жизни, приписывает воле случая.
Средний	12-22	Студенту свойственен средний уровень педагогической рефлексии. Он понимает, что собственная деятельность требует анализа, однако не всегда умеет это делать.
Высокий	23-34	Обучающийся имеют высокий уровень педагогической рефлексии. Все свои поступки и действия оцениваются, сравниваются, анализируются, делаются выводы.

Полученные результаты. Результаты диагностической методики «Определение уровня педагогической рефлексии» в экспериментальной группе следующие: 6 студентов (26%) имеют высокий уровень, 12 (52%) обладают средним уровнем и 5 (22%) испытуемых находятся на низком уровне педагогической рефлексии. В контрольной группе на высоком уровне находятся 7 студентов (28%), на среднем уровне 14 человек (56%), а вот низкий уровень имеют 4 студента (16%).

Анализируя данные данной диагностической методики, мы пришли к выводу, что результаты контрольной и экспериментальной группы довольно схожие, что связано с необходимостью проведения рефлексии в процессе осуществления любого вида деятельности. Поэтому и для студентов социологического направления данный компонент подготовки является весьма актуальным.

Обобщенные данные методики «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишниковой) представлены ниже (Рисунок 3).



Рисунок 3 – Результаты проведения методики «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишниковой)

Диагностическая методика 4. «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская). Цель данной диагностической методики – выявление уровня психологической компетентности учителя, которая входит в личностный компонент подготовки к профессиональной деятельности. Данная методика выполняется по тому же алгоритму, что и предыдущая. Студентам для ответа предлагается 30 вопросов, связанных с особенностями педагогической профессии, на которые надо ответить либо

положительно, либо отрицательно. По завершению исследования полученные ответы обрабатывались с помощью ключа.

В ходе данной диагностической методики были определены следующие уровни сформированности личностного компонента по данному опроснику (Таблица 5).

Таблица 5 – Уровни подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования на основе Методики №4

Уровень подготовки	Кол-во баллов	Качественная характеристика
Низкий	0-11	Исследуемый имеет низкий уровень психологической компетентности, что выражается в отсутствии ценностного отношения к собственной деятельности и неготовности к дальнейшему профессиональному росту.
Средний	12-20	Испытуемый имеет средний уровень психологической компетентности, о чем свидетельствует не ярко выраженное ценностное отношение к профессии, а также непостоянный характер к проявлению интереса к другой личности и деятельности.
Высокий	21-30	Студент имеет высокий уровень, что проявляется в готовности проявления себя как специалиста и готовности к профессиональному росту, а также наличие ценностного отношения к собственной профессиональной деятельности.

Полученные результаты. Анализ данных, полученных в ходе проведения диагностики «Психологическая компетентность учителя», продемонстрировал следующие результаты. В экспериментальной группе 5 (22%) студентов имеют высокий уровень психологической компетентности, 11 (48%) респондентов получили средний уровень, остальные же испытуемые экспериментальной группы – 7 человек (30%) –

находятся на низком уровне. В контрольной группе высокому уровню соответствует 4 опрошенных, что составляет 16%. Средний уровень имеют 8 студентов – 32%. Остальные участники группы находятся на низком уровне – 13 человек – 52%.

Данная гистограмма наглядно демонстрирует результаты диагностической методики «Психологическая компетентность учителя» (Рисунок 4).



Рисунок 4 – Результаты проведения методики «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графской)

Диагностическая методика 5. Опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна. Данная диагностическая методика направлена на выявление уровня способности личности к проявлению эмпатии. В контексте нашего исследования эмпатия является достаточно важным личностным качеством, поэтому данный опросник был включен для определения уровня развития личностного компонента подготовки. Содержание данной диагностической методики составляют 33 вопроса, направленные на выявление уровня эмпатии и требующий положительного либо отрицательного ответа.

Выявленные уровни сформированности личностного компонента по данному опроснику способствовали интерпретации полученных данных (Таблица 6).

Таблица 6 – Уровни подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования на основе Методики №5

Уровень подготовки	Кол-во баллов	Качественная характеристика
Низкий	0-22	Данный уровень характеризуется концентрацией на себе и своих чувствах, а также безразличием к мыслям и чувствам окружающих. Такие люди редко понимают окружающих и испытывают затруднения при установлении контактов.
Средний	23-29	Данный уровень характеризуется равнодушием к чувствам других в большинстве случаев, и лишь в некоторых проявлением сопереживания. Такие люди проявляют эмоции, однако в большинстве случаев предпочитают держать их под контролем.
Высокий	30-33	Такие люди склонны понимать других людей, лучше, чем себя. Они эмоционально отзывчивы, легко идут на контакт, очень великодушны. Высокий уровень характеризуется умением находить выход из любого конфликта, а также поиском социального одобрения.

Полученные результаты. Проведение опросника А. Мехрабиена и Н. Эпштейн позволило получить следующие результаты. Высокий уровень эмпатийных способностей в экспериментальной группе имеют 3 студента (13%). Преобладающее количество респондентов, а точнее 18 – 78%, имеют средний уровень. Низкий уровень свойственен 2 (9%) студентам педагогического направления.

В контрольной группе 4 студента (16%) находятся на высоком уровне развития эмпатийных способностей. Как и в экспериментальной группе, в контрольной средний уровень характерен для 18 учащихся (72%).

Оставшиеся респонденты – 3 человека (12%) – имеют низкий уровень в результате прохождения данного опросника.

Обобщенные данные изучения уровня развития эмпатийных способностей у студентов третьего курса представлены на Рисунке 5.



Рисунок 5 – Результаты проведения диагностики способности к проявлению эмпатии (А. Мехрабиена и Н. Эпштейна)

Диагностическая методика 6. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров). Проведение данной диагностической методики позволит выявить уровень педагогической толерантности, которая в свою очередь является достаточно важным элементом личностного компонента подготовки к профессиональной деятельности. Структура данного опросника представлена в виде 87 вопросов, требующих согласия или несогласия респондента. Обработка результатов производится с помощью ключа.

Для интерпретации полученных результатов были определены уровни сформированности педагогической толерантности, а также их качественная и количественная характеристика (Таблица 7).

Таблица 7 – Уровни подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования на основе Методики №6

Уровень подготовки	Кол-во баллов	Качественная характеристика
Низкий	0-30	Данный уровень характеризуется проявлением беспокойства, переживанием неудач, зависимостью от настроения, наличием сильного чувства долга. Такой педагог зависит от одобрения окружающих, имеет фобические синдромы, хотя пытается их не проявлять.
Оптимальный	31-50	Данный уровень является оптимальным по данной диагностической методике. По данным нашего исследования, этот уровень положительно коррелирует с высокой экспертной оценкой деятельности педагога со стороны коллег, администрации, учащихся и родителей.
Высокий	50-87	Этот уровень характеризуется излишне выраженной толерантностью. При высоком значении данного показателя реализация педагогической деятельности весьма затруднена из-за саморазрушительного характера и максимально выраженных толерантных установок педагога.

Полученные результаты. Анализ данных, полученных в процессе исследования педагогической толерантности, позволил получить следующие результаты. В экспериментальной группе оптимальный уровень свойствен половине студентов - 12 человек (53%). 7 студентов (30%) имеют низкий уровень и 4 студента (17%) находятся на высоком уровне.

В контрольной группе были получены довольно схожие результаты. Оптимальный уровень имеют 11 человек (44%), данный показатель немного ниже, чем в экспериментальной группе. Низкий уровень

свойствен для 9 студентов (36%). Остальные 6 участников эксперимента имеют высокий уровень педагогической толерантности – 24%.

Ниже приведенная гистограмма наглядно демонстрирует данные, полученные в ходе изучения профессиональной педагогической толерантности (Рисунок 6). В отличие от остальных диагностик, в данной методике средний уровень выступает в качестве оптимального. Именно достижение данного уровня будет одной из основных задач на формирующем этапе.

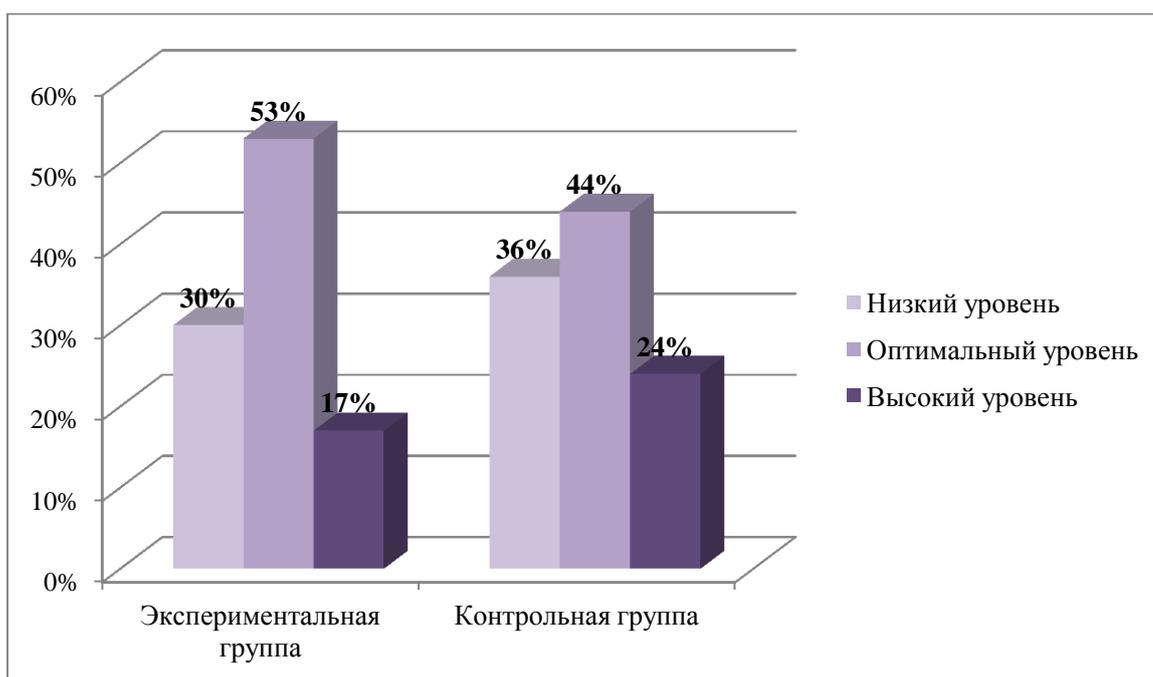


Рисунок 6 – Результаты проведения диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров)

С целью обобщения данных, полученных в результате проведения шести различных диагностических методик, нами был разработан способ обобщения данных. Так как каждая диагностическая методика имеет свою шкалу данных, мы оценивали испытуемых следующим образом.

Низкий уровень оценивался 1 баллом.

Средний уровень оценивался 2 баллами.

Высокий уровень оценивался 3 баллами.

Поэтому данные, полученные в ходе проведения диагностики, суммировались по вышеизложенному принципу. Исключение составляет

«Диагностика профессиональной педагогической толерантности», где оптимальный уровень является наиболее желательным для нашего исследования, поэтому он оценивался 3 баллами, в то время как высокий приравнивался к двум.

Результаты констатирующего эксперимента по итогам проведения шести диагностических методик в экспериментальной и контрольной группах вынесены в Приложение 1 и Приложение 2 соответственно.

После интерпретации полученных данных был сделан вывод об общем уровне подготовки будущих педагогов и социологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (Рисунок 7).

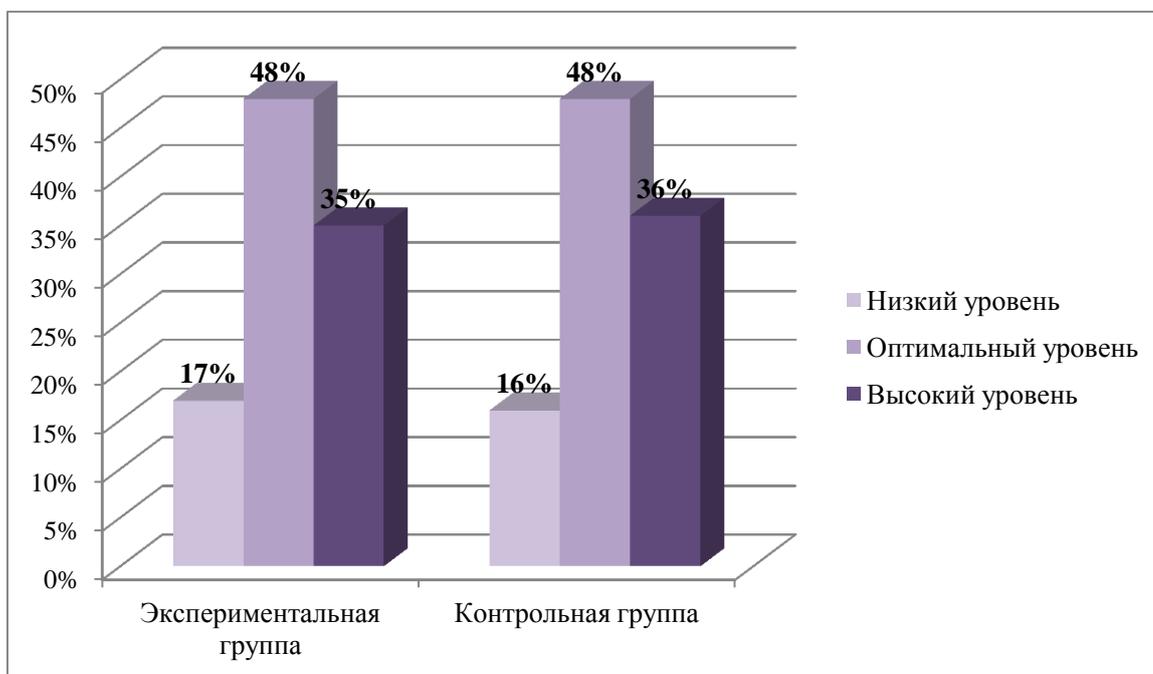


Рисунок 7 – Уровень подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, в экспериментальной группе 4 (17%) обучающихся имеют низкий уровень подготовки, 11 (48%) студентов находятся на оптимальном уровне, для оставшихся же 8 (35%) человек характерен высокий уровень.

Довольно схожие результаты были получены в контрольной группе. Такое же количество испытуемых – 4 (16%) – находятся на низком уровне подготовки к профессиональной деятельности. 12 испытуемым (48%) свойственен средний уровень. Высокий уровень имеют остальные 9 студентов-социологов (36%).

Данные, полученные, в ходе контрольного этапа эксперимента, свидетельствуют о преобладающем количестве низкого и среднего уровня подготовки. Данный факт является недопустимым, учитывая, что через год эти студенты начнут свою профессиональную деятельность. В связи с чем нами было принято решение об организации опытно-экспериментальной работы, направленной на подготовку студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Данная работа будет осуществляться только со студентами психолого-педагогического направления, так как это затрагивает их профессиональную деятельность.

2.2. Организация опытно-экспериментальной работы по осуществлению профессиональной подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзии

С целью повышения уровня профессиональной подготовки бакалавров третьего курса к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования нами было принято решение о проведении опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» на кафедре педагогики и методик преподавания в период с сентября 2017 года по апрель 2018 года. В формирующем эксперименте принимали участие студенты экспериментальной группы – студенты 3 курсы обучения направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиль «Психология и педагогика начального образования». Данный этап

эксперимента реализовывался непосредственно в процессе изучения таких дисциплин как «Практическая педагогика» и «Педагогическая этика».

Для достижения поставленной цели формирующего этапа педагогического эксперимента нами был разработан комплекс дидактических упражнений. На основании ранее выделенных компонентов понятия профессиональной подготовки к деятельности в условиях инклюзии все упражнения были разделены на 4 блока: когнитивный, рефлексивный, личностный и деятельностный.

Каждый разработанный блок упражнений был направлен на формирование соответствующего компонента профессиональной подготовки. Апробация данного комплекса осуществлялась последовательно в ходе изучаемых дисциплин.

Уникальность разработанного комплекса обучающих упражнений состоит в использовании как традиционных, так и инновационных методов обучения в высшей школе. Помимо этого каждое применение каждого упражнения ставит своей целью обучение, закрепление, контроля, развитие или воспитания того или иного качества, знаний, характеристик, умений и т.д.

Первым блоком, внедряемым в образовательный процесс вуза, выступил когнитивный блок. Упражнения, представленные в данном блоке, направлены на формирование конкретных знаний в области теории инклюзивного образования.

Упражнение 1.1 Определение «инклюзивное образование»

Цель: учиться давать определение термину «инклюзивное образование».

Содержание. Работа осуществляется в группах. Каждая группа получает набор различных слов. Их задача – как можно скорее из предложенных слов составить наиболее точное и полное определение термина «инклюзивное образование».

Данное упражнение направлено на глубокое понимание сущности

инклюзивного образования. Понимая суть данного явления, студенты будут пытаться выразить свои мысли предложенными словами.

Стоит отметить, что групповая форма работы весьма успешна для проведения в экспериментальной группе. Все коллективы справились с заданием, но к выполнению подошли по-разному. Например, группа №2 составила определение, используя всего лишь 2 слова «...это особое образование». А группа №5 проявила творческий подход и в своем выступлении использовали все предложенные слова, которых было около 20. Группе №6 для качественного выполнения предложенного задания потребовалось создание собственных слов. Таким образом, по итогам данного упражнения была проведена рефлексия и сделан вывод о том, что же такое инклюзивного образования.

Упражнение 1.2 Составление таблиц

Цель: систематизация и обобщение изученного материала.

Содержание. На основании темы лекционного или практического занятия студентам необходимо было заполнить таблицу, выделяя основные параметры изучаемой темы. Составление таблицы актуально как для закрепления изученного материала, так и для изучения новых сведений.

При составлении таблиц происходит развитие логических операций: анализ, синтез, сравнение и т.д. В дальнейшем составленные таблицы оценивались на основании выделенных критериев.

При изучении дисциплины «Практическая педагогика» были составлены таблицы на следующие темы: «Отношение государства и общества к людям с ограниченными возможностями здоровья», «Виды задержки психического развития», «Характеристика психических процессов у детей с ранним детским аутизмом».

Упражнение 1.3 Составление структурно-логических тем

Цель: закрепление и систематизация полученных знаний.

Содержание. В зависимости от темы лекционного занятия студентам

предлагается составить структурно-логическую тему. Данное задание предполагает поиск структурных элементов, установление их взаимосвязи и иерархии.

Составление структурно-логических схем способствует формированию культуры научного познания, активизирует логическое мышление, служит развитию у учащихся способности наблюдать причинно-следственные связи, выдвигать суждения и устанавливать между ними взаимосвязь в виде умозаключений.

В ходе изученных предложенных дисциплин студенты составляли структурно-логические схемы на следующие темы: «Критерии психического здоровья», «Виды нарушения зрения (слуха)», «Факторы школьной дезадаптации».

Впоследствии данные схемы оценивались на основании критерии, полученные баллы выставлялись в технологическую карту.

Упражнение 1.4 Составление кроссворда

Цель: обобщение и закрепление знаний и основных терминов в области инклюзивного образования.

Содержание. Участникам экспериментальной группы предлагалось составить кроссворд, посвященный основным вопросам инклюзии, в размере 20 слов. В структуру кроссворда могли входить не только термины, определяющие категории инклюзивного образования, это могли быть понятия, касающиеся особенностей обучения детей с ОВЗ, нормативные документы и даже сведения из истории развития инклюзивного образования.

Помимо формирования когнитивного компонента в области инклюзии составление кроссворда так же способствует развитию таких качеств, как беглость, гибкость и оригинальность мышления, разработанность идей, активное творческое саморазвитие, интеллектуальная самостоятельность студентов.

По завершении работы по составлению кроссворда студенты

обменивались своими работами и отвечали на вопросы одногруппников, тем самым развивая умение ориентироваться в учебном и дополнительном материале.

Упражнение 1.5 Итоговое тестирование

Цель: выявить уровень знаний студентов в области инклюзивного образования.

Содержание. Студентам необходимо было ответить на 20 вопросов, посвященных вопросам инклюзивного образования, в течение 20 минут. Данный тест содержал различные типы вопросов – это и вопросы с одним правильным ответом, вопросы с несколькими правильными ответами, задания на установление соответствия и задания на упорядочивание.

После осуществления проверки педагогом, проводился анализ данных работ и работа над ошибками. Студенты объясняли свои ошибки, исправляли их, аргументируя правильный ответ.

Вторым блоком, апробированным в ходе экспериментальной работы, является личностный. В процессе внедрения данного блока студенты проходили различные тренинги, психологические тесты, семинары, которые позволяют сформировать личностные качества, необходимые для работы в условиях инклюзии.

Упражнение 2.1 Личностные качества

Цель: выявить и определить личностные качества, необходимые для работы в области инклюзивного образования.

Содержание. Группе студентов на выбор предлагаются различные личностные качества педагога. Задача студентов – отобрать лишь те качества, которые будут необходимы педагогу для работы с детьми с ОВЗ. После отбора необходимых личностных качеств идет обсуждение. Обучающиеся аргументируют свой выбор, подтверждают фактами и опытом. Стоит отметить, что при проведении данного упражнения некоторые студенты не смогли прийти к соглашению, поэтому было решено оставить некоторые качества индивидуально.

Среди наиболее популярных личностных качеств, необходимых для работы в области инклюзивного образования, студенты педагогического направления выбирали эмпатию и толерантность, что является логичным, так как именно эти качества отражают основу инклюзии.

Упражнение 2.2 Тренинг

Цель: развитие личностных качеств, необходимых педагогу для работы в области инклюзивного образования.

Содержание. Данное упражнение является логичным продолжением предыдущего задания. После отбора перечня необходимых личностных качеств, студенты выбирали ту личностную характеристику, которая, на их взгляд, является важнейшей для педагога инклюзии.

После чего студенты должны были диагностировать с помощью диагностической методики наличие того или иного качества у своих одноклассников. В дальнейшем работа велась по развитию тех или иных качеств.

Стоит отметить, что данная форма работы очень понравилась студентам. Несмотря на то, что некоторые обучающиеся выбрали одинаковые личностные качества, они подбирали различные диагностические методики и тренинги развития, что стимулировало интерес сверстников.

Помимо этого, такая форма работы повышает мотивацию к обучению, стимулирует познавательный интерес, сплачивает учебный коллектив и совершенствует личность.

Упражнение 2.3 Дискуссии

Цель: развитие личностных качеств, формирование положительного отношения к практике инклюзивного образования в современной системе образования.

Содержание. Студентам для обсуждения давалась тема. В ходе обсуждения одни студенты принимали положительную позицию, другие – негативные. Задача каждой группы - привести доводы и аргументы, чтобы

склонить соперника на свою сторону.

Дискуссия как метод обучения способствует нестандартности образовательного процесса, она оказывает благоприятное влияние на мышление и поведение обучаемых, способствует развитию у них ответственности и сознательности.

Темы, используемые для дискуссии в ходе формирующего эксперимента:

- Готово ли наше общество к инклюзивному образованию?
- Если в школу приходят дети с ограниченными возможностями здоровья, не тормозит ли это успеваемость всего класса?
- Стоит ли уделять особое внимание детям с ОВЗ, выделять их среди остальных учащихся?

Дискуссии, организованные в ходе изучения дисциплины «Профессиональная этика», были заранее подготовлены студентами. В процессе обсуждались плюсы и минусы выдвинутой проблемы, обсуждались пути ее решения, озвучивалось положение данной проблемы в современной ситуации.

Упражнение 2.4 Написание эссе

Цель: развивать умение прогнозировать свою будущую профессиональную деятельность, диагностировать профессионально значимые личностные качества.

Содержание. В качестве заключительного упражнения на данном этапе студентам было предложено написать эссе на тему «Смогу ли я сделать это?». В своем эссе будущие педагоги должны были порассуждать о том, могли ли бы они работать в сфере инклюзивного образования, обозначить трудности, с которыми они могут столкнуться, а также описать те личностные качества, которые помогут им в работе с детьми с ОВЗ, и те, качества, которых им будет не хватать в их профессиональной деятельности.

Анализ студенческих эссе продемонстрировал, что, по мнению

большинства студентов, они не готовы к работе в условиях инклюзивного образования. Примерно половина учащихся отмечает, что им недостает набора важных личностных качеств, которые будут необходимы для работы с детьми с ОВЗ, а также рассуждают о тяжелой психологической нагрузке. Однако, всего лишь 2 студентов отмечают низкий уровень теоретических знаний в области инклюзивного образования, что затрудняет их будущую профессиональную деятельность. Данный факт свидетельствует об эффективности уже внедренных упражнений и наличие у большинства студентов теоретической базы.

Однако, несмотря на отсутствие теоретической базы или профессионально важных личностных качеств, практически все студенты отмечают свое желание работать с детьми с ОВЗ, что также подтверждает их равнодушие к данной проблеме в современной системе образования.

Упражнение 2.5 Составление плана саморазвития педагога

Цель: составить план саморазвития, проанализировать личностные качества, определить программу их развития.

Содержание. На основании выше описанного упражнения, мы пришли к выводу о том, что большинство студентов заинтересованы в осуществлении своей профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, однако испытывают потребности в развитии личностных качеств или углублении области теоретических знаний.

С этой целью студенты должны были представить свой собственный план саморазвития педагога на ближайший семестр, в котором отражены их основные недостатки, затрудняющие будущую профессиональную деятельность, а также способы их преодоления и сроки.

Для облегчения процесса составления плана саморазвития была предложена следующая структура: формируемая компетенция; цель формирования; методы достижения; сроки; оценка за выполнение.

План саморазвития был представлен и оформлен в начале семестра в ходе практического занятия по дисциплине «Педагогическая этика».

Будущие педагоги представляли и описывали необходимые компетенции для развития и предлагали методы достижения. Дальнейшая работа по развитию выделенных компетенций велась самостоятельно. По окончании семестра студенты защищали уже реализованные планы по самовоспитанию, представляя те навыки, умения, личностные качества, которыми они овладели, а также и демонстрируя те компетенции, которые им не удалось развить, описывая причину и намечая дальнейшие пути развития.

В ходе данного метода работы многие студенты отмечают, что у них исчез страх перед инклюзивной профессиональной деятельностью. Отметив важнейшие характеристики данной профессии, они сумели обозначить свои сильные и слабые стороны, стимулируя себя для дальнейшего развития.

Несмотря на завершение данного курса, многие студенты высказались о том, что будут продолжать выполнять свой план саморазвития, более глубоко описывая требуемые компетенции.

Следующий блок – рефлексивный блок, упражнения которого будут способствовать формированию умения анализировать и корректировать свою профессиональную деятельность.

Упражнение 3.1 Педагогические ситуации

Цель: формирования умения анализировать и корректировать педагогическую деятельность.

Содержание. Студентам предлагаются для решения три педагогические задачи, имеющие проблему в области теории и практики инклюзивного образования. Их задача – найти выход из сложившейся ситуации, проанализировать деятельность педагога, обозначить преимущества и недостатки его действий, предложить собственный вариант решения проблемы.

Применение данного метода в практике высшей школы способствует ориентации учащихся на самостоятельную работу с научно-методической

литературой, развитию умений творчески подходить к решению учебно-воспитательных проблем, пробуждению профессионального интереса и формированию готовности студентов к педагогической деятельности.

Использование данного метода вызвало бурную реакцию участников эксперимента, так как каждый студент имеет свое решение возникшей проблемы на основании личностных характеристик. Также стоит отметить, что на данном этапе особо удачно будущим педагогам удавались задания на оценку действий другого педагога, однако при рефлексии своей деятельности возникали затруднения.

Упражнение 3.2 Составление рекомендаций для родителей

Цель: обобщение знаний о различных видах отклонений у детей, развитие рефлексивных способностей.

Содержание. Студенты делились на группы по 3-4 человека. Каждая группа выбирала то или иное отклонение, свойственное для детей с ОВЗ (ранний детский аутизм, нарушения в интеллектуальной сфере, нарушение речи, нарушение зрения и слуха, синдром дефицита внимания и т.д.). Задача каждой группы – разработать рекомендации для родителей таких детей, которые облегчат и помогут им в общении и взаимодействии со своим ребенком.

Выполнение данного задания требует наличия полного объема знаний об особенностях развития ребенка с любым видом нарушения. Помимо этого, данное упражнение позволит студентам встать на позицию как родителей, так и ребенка, и оценить свои действия со стороны, что, в свою очередь, будет способствовать развитию рефлексивного компонента.

Стоит отметить, что студенты третьего курса педагогического направления весьма творчески подошли к выполнению данного задания. Некоторые студенты представили свою работу в виде презентации. Одна группа продемонстрировала результаты работы в виде красочных буклетов, которые могут служить раздаточным материалом.

Упражнение 3.3 Написание рецензии на научно-методическую

статью

Цель: формирования умения анализировать информацию, выделять главную мысль в научном тексте, а также учиться выражать свое отношение к поднятой в тексте проблеме в письменной форме.

Содержание. Студентам необходимо было найти научно-методическую статью в журналах «Начальная школа», «Учитель», «Классный руководитель», «Начальная школа до и после», посвященную проблеме инклюзивного образования, и написать на нее рецензию.

Рецензия статьи должна была содержать описание проблемы, поднятой автором в данной статье, предложенные пути ее решения, а также непосредственно отношение рецензента к данной проблеме.

Проанализировав работы студентов, можно прийти к выводу о том, что большинство студентов находят проблему, поднятую автором в статье, актуальной и важной для обсуждения. Помимо этого будущие педагоги положительно воспринимали методы решения возникшей проблемы, предложенные автором статьи.

Однако среди положительных рецензий, были такие, в которых студенты критически относились к содержанию представленного материала и скептически высказывались о методах решения проблемы.

Данный метод работ способствовал развитию рефлексивного компонента, который заключался в умении анализировать не только свою собственную, но и профессиональную деятельность коллег.

И последний блок – это деятельностный блок. В процессе выполнения упражнений данного блока студенты учились, тренировались и готовились к реальной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Упражнение 4.1 Практическая деятельность

Цель: развивать навыки общения и взаимодействия студентов с детьми ОВЗ.

Содержание. На наш взгляд, наиболее эффективным и действенным

методом формирования деятельностного компонента является непосредственно сама практическая деятельность. Поэтому в ходе семинарских занятий нами было организовано посещение детского приюта №3 г.о. Тольятти, где студенты могли пообщаться и позаниматься с детьми с ОВЗ.

Наличие теоретических знаний позволит им построить общение с такими детьми, научиться взаимодействовать их и даже учить.

После первой встречи многие студенты отмечали трудности в общении, невозможность найти контакт, а также тяжелое психологическое давление. На следующем аудиторном занятии каждый обучающийся мог поделиться своим опытом, рассказать о том, что получилось, а что нет. В ходе обсуждения озвучивались причины неудач, предлагались различные варианты решения возникшей проблемы и альтернативные методы взаимодействия. Благодаря проведенной коррекционной работе повторное посещение интерната оставило наиболее положительные эмоции, чем в первый раз.

Всего в ходе формирующего эксперимента было организовано 4 посещения детей с ОВЗ. Как студенты, так и сами дети отмечали положительный опыт общения и продуктивное времяпрепровождение.

Таким образом, стоит отметить, что внедрение данного комплекса упражнений, позволило не только активизировать познавательную активность студентов, мотивировать их к учебной и исследовательской деятельности, но и повысить уровень знаний в теории и практики инклюзивного образования. Помимо этого, сформированность всех составляющих компонентов позволяет судить о готовности студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Однако, об эффективности разработанного комплекса упражнений позволит судить качественная и количественная характеристика динамики уровня профессиональной подготовки, проведенная на этапе контрольного среза.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по осуществлению профессиональной подготовки будущих бакалавров к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования

Последним и завершающим этапом опытно-экспериментальной работы по осуществлению профессиональной подготовки студентов к работе с детьми с ОВЗ являлся контрольный срез.

Цель контрольного этапа педагогического эксперимента – определение уровня подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Данные, полученные в результате проведения констатирующего и контрольного этапов, сравнивались, анализировались, определялась динамика уровня профессиональной подготовки, а также делался вывод об эффективности разработанного комплекса дидактических упражнений, внедряемых в ходе дисциплин «Практическая педагогика» и «Педагогическая этика».

Для достоверности полученных результатов на данном этапе были использованы соответствующие методики, что и на этапе констатации.

Для диагностики когнитивного компонента профессиональной подготовки к педагогической инклюзивной деятельности был выбран тест «Основы инклюзивного образования» (автор Т.В. Емельянова).

В ходе целенаправленного наблюдения был определен уровень сформированности деятельного компонента.

Выявлению уровня рефлексивного компонента способствовала диагностическая методика Е.Е. Рукавишниковой «Определение уровня педагогической рефлексии».

И наконец, для определения уровня педагогической готовности личности к работе в условиях инклюзивного образования были использованы следующие диагностические методики: методика «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская), опросник А.Мехрабиена и Н.Эпштейна (диагностика способности к эмпатии),

методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров).

Основу проведения контрольного этапа педагогического эксперимента составили те же самые критерии и показатели, что были определены на этапе констатации.

Диагностическая методика 1. Тест «Основы инклюзивного образования» (составитель Т.В. Емельянова). Для выявления уровня знаний студентов об инклюзивном образовании как педагогическом феномене был предложен тест, состоящий из 20 вопросов. Каждый правильный ответ студента оценивается 1 баллом.

Полученные результаты. По итогам проведения данной диагностической методики в экспериментальной группе было выявлено, что 15 (65%) студентов обладают высоким уровнем знаний в области инклюзивного образования, оставшиеся же 8 (35%) студентов обладают средним уровнем. Стоит отметить, что в экспериментальной группе отсутствуют студенты с низким уровнем когнитивного компонента – все студенты смогли ответить верно не менее чем на 12 вопросов теста.

Данные, полученные при диагностике контрольной группы, незначительно отличаются от данных, полученных на этапе констатации. Высокий уровень свойствен 3 (12%) студентам, средний уровень характерен для такого же количества студентов - 7 (28%), а оставшиеся 15 (60%) студентов имеют низкий уровень знаний в области теории и практики инклюзивного образования.

Таким образом, проведения тестирования как основного метода для выявления когнитивного компонента позволяет судить о положительной динамике в экспериментальной группе. Подтверждению этому факту свидетельствует увеличение количества участников с высоким уровнем на 41% и уменьшение количества с низким уровнем на 35%. В контрольной же группе значительных изменений не произошло. Помимо этого, уровень когнитивного компонента в области инклюзивного образования

значительно выше у студентов педагогической специальности, чем социологической. Обобщенные результаты представлены на гистограмме (Рисунок 8).



Рисунок 8 – Результаты проведения тестирования «Основы инклюзивного образования» (Т.В. Емельянова)

Диагностическая методика 2. Наблюдение. Данный эмпирический метод исследования позволяет выявить уровень сформированности деятельностного компонента профессиональной подготовки. Как и в ходе констатирующего эксперимента, на данном этапе оценивались и анализировались поступки и действия испытуемых на основании ранее выделенных показателей:

- проявление активного интереса к вопросам инклюзивного образования;
- высокий уровень знаний и владение материалом в области коррекционной педагогики, в частности инклюзивного образования;
- наличие положительной мотивации к осуществлению инклюзивного образования и к педагогической профессии в целом;

– осуществление волонтерской деятельности в рамках педагогического отряда «Успех», а также наличие опыта работы с детьми с ОВЗ;

– изучение проблемы инклюзивного образования в условиях современной школы в исследовательских работах.

Полученные результаты. По окончании проведения данной диагностической методики были получены следующие результаты. В экспериментальной группе 10 студентов (43%) в экспериментальной группе имеют высокий уровень сформированности деятельностного компонента. Средним уровнем обладает 9 испытуемых (40%), однако в данной группе по-прежнему имеются студенты с низким уровнем – 4 человека (17%). В контрольной группе результаты не подверглись изменениям и остались прежними: высокий уровень – 1 человек (4%), средний – 17 человек (68%), низкий уровень – 7 (28%). Гистограмма, приведенная ниже, отображает результаты, полученные в ходе наблюдения (Рисунок 9).



Рисунок 9 – Результаты проведения наблюдения

Анализируя полученные данные, можно прийти к выводу о положительной динамике в экспериментальной группе. Количество

респондентов с высоким уровнем увеличилось на 8 человек (на 34%), а число участников с низким уровнем снизилось на 9%, что позволяет сделать вывод о том, что динамика на данном этапе произошла за счет перехода испытуемых со средним уровнем на высокий.

Несмотря на то, что результаты контрольной группы не подверглись изменениям, данные экспериментальной являются намного выше. Так, количество студентов с высоким уровнем преобладает на 39%, а с низким уровнем меньше на 11%.

Диагностическая методика 3. «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е.Рукавишникова). Повторное проведение данной диагностической методики позволяет выявить уровень рефлексивного компонента профессиональной подготовки к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. На данном этапе респондентам предлагались те же вопросы, что и на этапе констатации.

Полученные результаты. Результаты диагностической методики «Определение уровня педагогической рефлексии» в экспериментальной группепродемонстрировали следующую динамику: 13 студентов (56%) имеют высокий уровень, 8 (35%) обладают средним уровнем и 2 (9%) испытуемых находятся на низком уровне педагогической рефлексии. Несмотря на тот факт, что в контрольной группе не проводилась целенаправленная работа по формированию рефлексивного компонента, на данном этапе также была обозначена динамика. На высоком уровне находятся 10 студентов (40%), на среднем уровне 13 человек (52%), а вот низкий уровень имеют 2 студента (8%).

Таким образом, в экспериментальной группе выявлена положительная динамика в увеличении количества учащихся с высоким уровнем на 30% и уменьшении студентов с низким уровнем на 13%. В контрольной группе также прошли изменения, характеризующиеся увеличением числа респондентов с высоким уровнем на 12% и уменьшении с низким на 8%.

Несмотря на то, что количество учащихся с низким уровнем приблизительно одинаковое, то количество участников с высоким уровнем выше в экспериментальной группе на 16%, что свидетельствует об эффективности наших методов формирования рефлексивного компонента.

Обобщенные данные методики «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишниковой) представлены на рисунке 10.

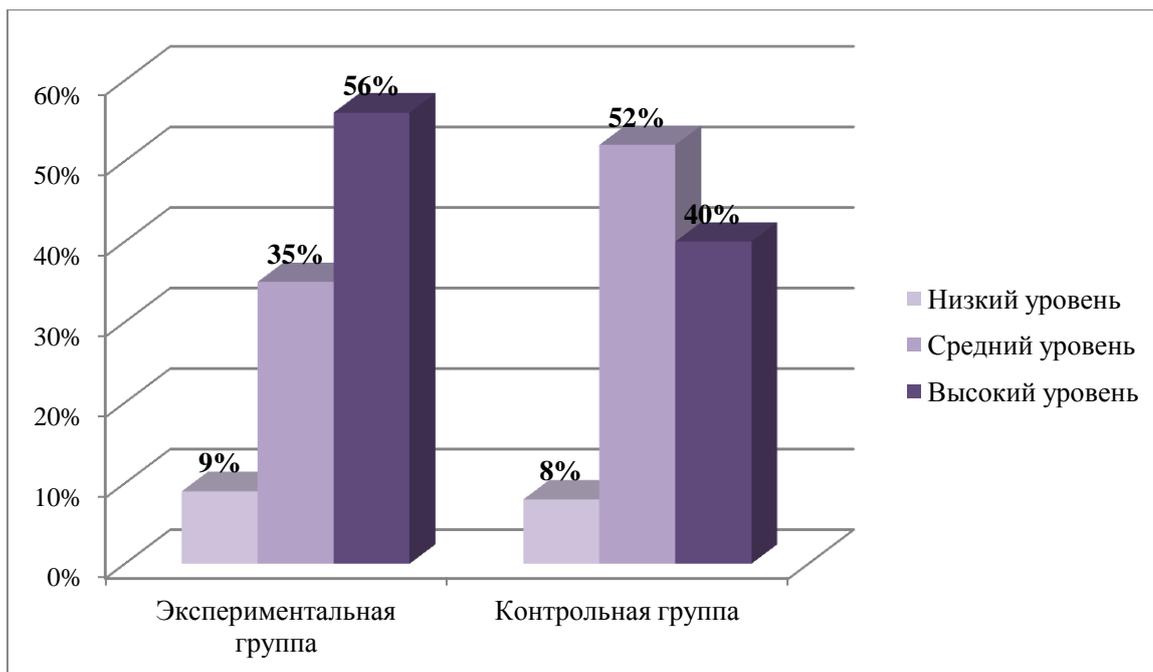


Рисунок 10 – Результаты проведения методики «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишникова)

Диагностическая методика 4. «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская). Проведение данной методики основывалось на выявлении уровня психологической компетентности учителя, которая в свою очередь является составной частью личностного компонента подготовки к педагогической деятельности.

Полученные результаты. Анализ данных, полученных в ходе проведения диагностики «Психологическая компетентность учителя», продемонстрировал следующие результаты. В экспериментальной группе 14 (61%) студентов имеют высокий уровень психологической компетентности, 8 (35%) респондентов получили средний уровень, и лишь

1 испытуемый (4%) экспериментальной группы находится на низком уровне.

Изменения, произошедшие в контрольной группе, довольно незначительны. Высокому уровню соответствует 5 опрошенных, что составляет 20%. Средний уровень имеют 9 студентов – 36%. Остальные участники группы находятся на низком уровне – 11 человек – 44%.

Таким образом, динамика уровня психологической компетентности следующая. В экспериментальной группе динамика высокого уровня составила 39%, что на 41% выше, чем в контрольной группе. А количество участников с низким уровнем снизилось на 26%, что в данный момент на 40% ниже, чем в контрольной группе, где не проводилось целенаправленной работы.

Данная гистограмма наглядно демонстрирует результаты диагностической методики «Психологическая компетентность учителя» (Рисунок 11).



Рисунок 11 – Результаты проведения методики «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская)

Диагностическая методика 5. Опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна. Повторное проведение данной диагностической методики способствовало выявлению способности личности к проявлению эмпатии.

Полученные результаты. Проведение опросника А. Мехрабиена и Н. Эпштейна позволило получить следующие результаты. Преобладающее количество респондентов в экспериментальной группе, а точнее 18 – 78%, имеют высокий уровень. Средний уровень эмпатийных способностей в экспериментальной группе имеют 5 студентов (22%). Испытуемых с низким уровнем в экспериментальной группе выявлено не было.

Довольно значительные изменения произошли и в контрольной группе. 7 студентов (28%) находятся на высоком уровне развития эмпатийных способностей. В отличие от экспериментальной группы, преобладающее количество студентов имеет по-прежнему средний уровень – 17 (68%). И лишь один человек (4%) имеет низкий уровень в результате прохождения данного опросника.

Обобщенные данные диагностики уровня развития эмпатийных способностей у студентов третьего курса представлены на рисунке 12.



Рисунок 12 – Результаты проведения диагностики способности к проявлению эмпатии (А. Мехрабиен и Н. Эпштейн)

Давая качественную характеристику динамики уровня эмпатийных способностей, хочется отметить динамику высокого уровня в экспериментальной группе на 65%, а в контрольной на 12%. Показатель высокого уровня в экспериментальной группе выше контрольной на 50%. Помимо этого, число респондентов с низким уровнем снизилось на 9%, а в контрольной на 8%. Несмотря на это, количество участников с низким уровнем в ЭГ вообще отсутствует, в отличие от КГ, где такой показатель равен 4%.

Диагностическая методика 6. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров). Целью данной диагностической методики, как и на этапе констатации, выступает выявление уровня педагогической толерантности – структурного элемента личностного компонента подготовки к профессиональной деятельности.

Полученные результаты. Интерпретация полученных данных позволила получить следующие результаты. В экспериментальной группе оптимальный уровень свойствен преобладающему количеству студентов - 19 человек (82%). По двое студентов (9%) находятся на высоком и низком уровне соответственно.

Повторное проведение данной диагностической методики не выявило никаких изменений в контрольной группе, поэтому их результаты остались прежними. Оптимальный уровень имеют 11 человек (44%), данный показатель немного ниже, чем в экспериментальной группе. Низкий уровень свойствен для 9 студентов (36%). Остальные 6 участников эксперимента имеют высокий уровень педагогической толерантности – 24%.

Анализ данных данной диагностической методики свидетельствует о положительной динамике оптимального уровня в экспериментальной группе на 38%. В то же время, количество студентов с низким и высоким уровнем снизилось на 21% и 8% соответственно. В контрольной группе не произошло никаких изменений. В то же время количество респондентов с

оптимальным уровнем на 38% выше в экспериментальной группе, чем в контрольной.

Приведенная ниже гистограмма наглядно демонстрирует данные, полученные в ходе изучения профессиональной педагогической толерантности (Рисунок 13). В отличие от остальных диагностик, в данной методике средний уровень выступает в качестве оптимального.

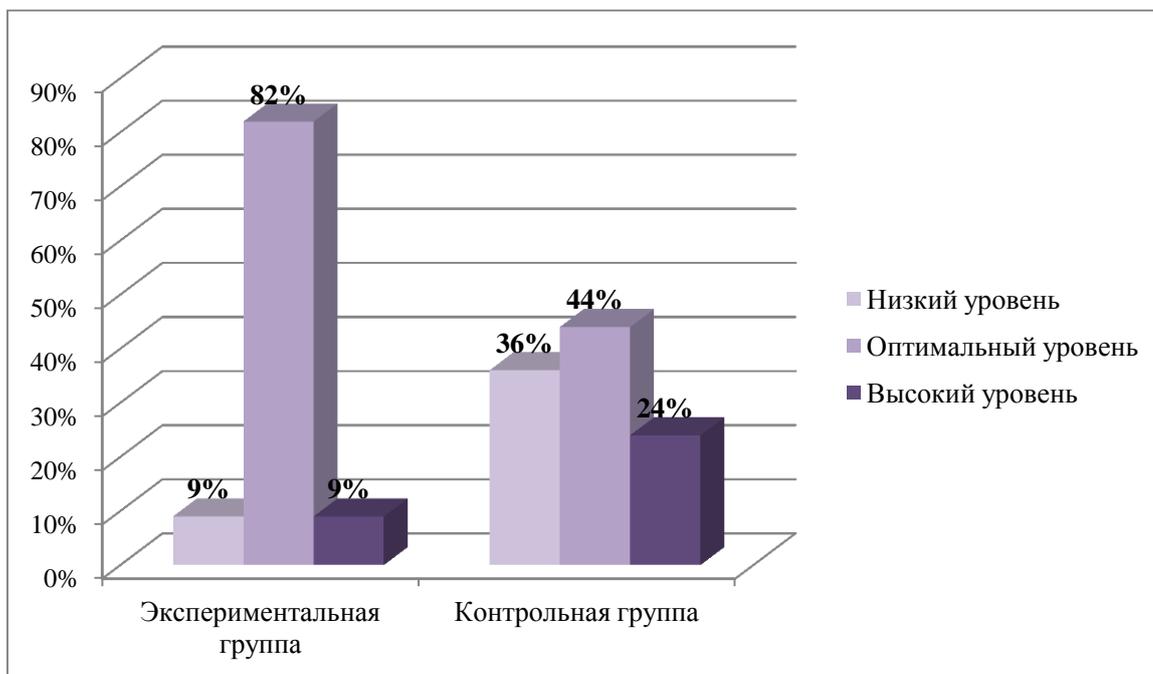


Рисунок 13 – Результаты проведения диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров).

С целью обобщения данных, полученных в результате проведения шести различных диагностических методик, нами был использован тот же способ обобщения данных, что и на констатирующем этапе. Так как каждая диагностическая методика имеет свою шкалу данных, мы оценивали испытуемых следующим образом.

Низкий уровень оценивался 1 баллом.

Средний уровень оценивался 2 баллами.

Высокий уровень оценивался 3 баллами.

Поэтому данные, полученные в ходе данных диагностик, суммировались по вышеизложенному принципу. Исключение составляет «Диагностика профессиональной педагогической толерантности», где

оптимальный уровень является наиболее желательным для нашего исследования, поэтому он оценивался 3 баллами, в то время как высокий приравнивался к двум.

Результаты контрольного эксперимента по итогам проведения шести диагностических методик в экспериментальной и контрольной группах вынесены в Приложение 3и Приложение 4 соответственно.

После интерпретации полученных данных был сделан вывод об общем уровне подготовки будущих педагогов и социологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (Рисунок 14).

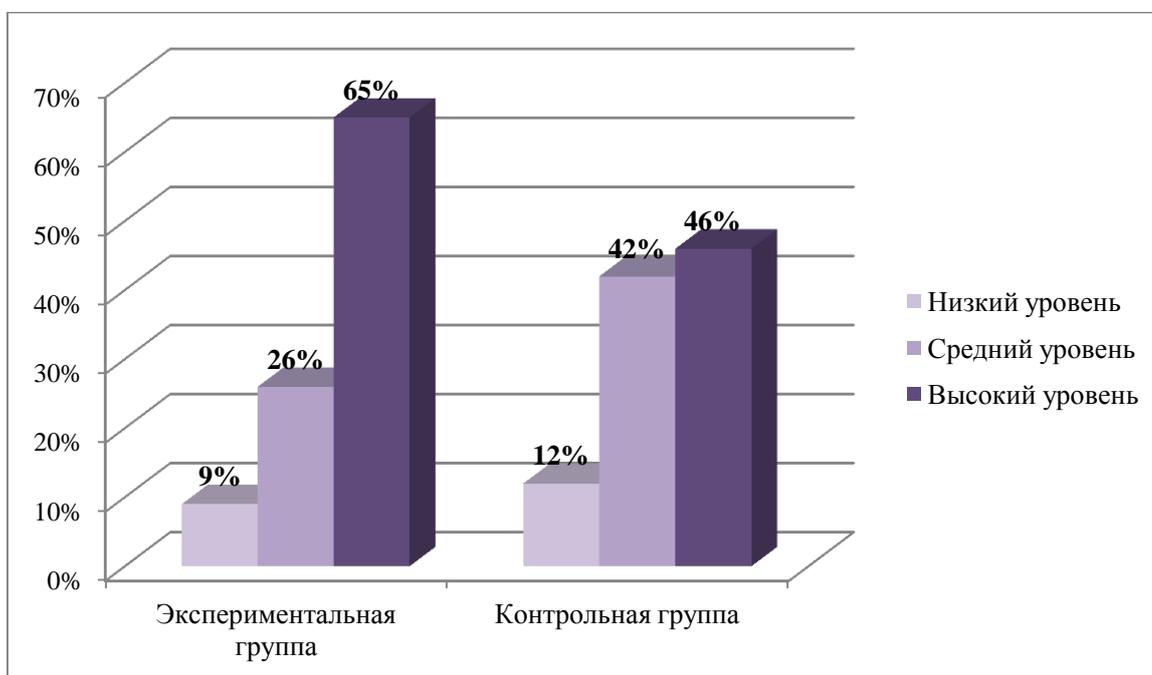


Рисунок 14 – Уровень подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, в экспериментальной группе 15 (65%) обучающихся имеют высокий уровень подготовки, 6 (26%) студентов находятся на среднем уровне, для оставшихся же 2 (9%) человек характерен низкий уровень.

Результаты контрольной группы значительно отличаются от экспериментальной. На высоком уровне подготовки к профессиональной

деятельности находятся 6 испытуемых – 46%. 11 испытуемым (42%) свойственен средний уровень. Низкий уровень имеют оставшиеся 8 студентов-социологов (12%).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о динамике общего уровня подготовки студентов к педагогической инклюзивной деятельности. Так, в экспериментальной группе произошло увеличение числа респондентов с высоким уровнем на 30% и уменьшение с низким уровне на 8%.

Динамика так же произошла и в контрольной группе, где количество испытуемых с высоким уровнем увеличилось на 10%, а с низким уменьшилось на 4%.

Однако динамика контрольной группы является незначительной по сравнению с данными экспериментальной группы. Так, количество испытуемых из ЭГ с высоким уровнем больше на 19%, а с низким уровнем меньше на 3%.

Положительная динамика участников экспериментальной группы свидетельствует об эффективности разработанного нами комплекса упражнений, внедряемого в ходе изучения дисциплин «Практическая педагогика» и «Педагогическая этика». Данный комплекс включает в себя как традиционные, так и инновационные методы работы на занятиях, что способствует развитию всех четырех компонентов профессиональной подготовки.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза была доказана, а цель магистерской диссертации достигнута.

Результаты исследования не исчерпывают всех аспектов решения проблемы подготовки бакалавров психолого-педагогического образования к деятельности в условиях инклюзивного образования, требуют дальнейшего исследования и разработки новых направлений, программ, методов, новых технологий обучения в высшей школе.

Выводы по 2 главе

Для подтверждения эффективности выделенных нами педагогических условий была проведена опытно-экспериментальная работа на базе ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» со студентами психолого-педагогического и социологического направлений.

Для выявления первоначального уровня подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования нами был подобран комплекс диагностических методик, основанный на четырех компонентах:

1. Когнитивный компонент (тест «Основы инклюзивного образования»)
2. Деятельностный компонент (наблюдение за студентами в ходе внеучебной деятельности)
3. Рефлексивный компонент («Определение уровня педагогической рефлексии»)
4. Личностный компонент (методика «Психологическая компетентность учителя», опросник А.Мехрабиена и Н.Эпштейна, методика диагностики профессиональной педагогической толерантности).

По итогам констатирующего эксперимента были получены следующие результаты. В экспериментальной группе 4 (17%) обучающихся имеют высокий уровень подготовки, 11 (48%) студентов находятся на среднем уровне, для оставшихся же 8 (35%) человек характерен низкий уровень. В контрольной группе такое же количество испытуемых – 4 (16%) – находятся на высоком уровне подготовки к профессиональной деятельности. 12 испытуемым (48%) свойственен средний уровень. Низкий уровень имеют остальные 9 студентов-социологов (36%).

С целью повышения уровня профессиональной подготовки к педагогической деятельности нами был разработан комплекс дидактических упражнений. На основании ранее выделенных компонентов понятия профессиональной подготовки к деятельности в условиях инклюзии все упражнения были разделены на 4 блока: когнитивный, деятельностный, рефлексивный и личностный.

Каждый разработанный блок упражнений был направлен на формирование соответствующего компонента профессиональной подготовки. Апробация данного комплекса осуществлялась последовательно в ходе дисциплин «Практическая педагогика» и «Педагогическая этика».

Уникальность разработанного комплекса обучающих упражнений состоит в использовании как традиционных, так и инновационных методов обучения в высшей школе. Помимо этого применение каждого из упражнений ставит своей целью обучение, закрепление, контроль, развитие или воспитание того или иного качества, знаний, характеристик, умений и т.д.

Для проверки эффективности внедряемого комплекса упражнений был проведен контрольный срез, в структуру которого входили диагностические методики, используемые на констатирующем этапе. Результаты, полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов экспериментов, сравнивались и анализировались, определялась динамика уровня готовности бакалавров психолого-педагогического образования к инклюзивной деятельности.

В экспериментальной группе 15 (65%) обучающихся имеют высокий уровень подготовки, 6 (26%) студентов находятся на среднем уровне, для оставшихся же 2 (9%) человек характерен низкий уровень. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о динамике общего уровня подготовки студентов к педагогической инклюзивной деятельности. Так, в

экспериментальной группе произошло увеличение числа респондентов с высоким уровнем на 30% и уменьшение с низким уровнем на 8%.

Данные же контрольной группы не подверглись значительным изменениям.

Анализ полученных данных позволяет заключить, что разработанный нами комплекс упражнений, реализуемый в ходе изучения дисциплин «Практическая педагогика» и «Педагогическая этика» обеспечивают наиболее ярко выраженные позитивные изменения в подготовке к педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Заключение

1. Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что инклюзивное образование представляет собой процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных (массовых) школах.

2. Были выделены четыре основных компонента профессиональной подготовки, совокупность которых определяет целостность и единство данного феномена:

– когнитивный компонент – специальные знания, необходимые педагогу для осуществления инклюзивного образования.

– деятельностный компонент – умение проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с ОВЗ и здоровых сверстников.

– рефлексивный компонент – оценка и осмысление целесообразности и эффективности своей деятельности.

– личностный компонент – совокупность профессионально-важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств.

3. Определены педагогические условия, способствующие подготовке будущих бакалавров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования:

– организация тренингов, направленных на формирование личностных качеств будущего педагога, необходимых для работы в условиях инклюзивного образования;

– построение образовательного процесса на основе личностно - ориентированного обучения;

– формирование мотивации к образовательной деятельности, посредством создания мотивирующей среды, способствующей возникновению у студентов устойчивых интересов и потребностей к самосовершенствованию в учебно-профессиональной деятельности;

– построение образовательного процесса на основе тесной связи теоретического материала и практической деятельности.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы был разработан комплекс дидактических упражнений. На основании ранее выделенных компонентов понятия профессиональной подготовки к деятельности в условиях инклюзии все упражнения были разделены на 4 блока: когнитивный, деятельностный, рефлексивный, личностный. Каждый разработанный блок упражнений был направлен на формирование соответствующего компонента профессиональной подготовки. Апробация данного комплекса осуществлялась последовательно в ходе изучаемых дисциплин.

Уникальность разработанного комплекса обучающих упражнений состоит в использовании как традиционных, так и инновационных методов обучения в высшей школе. Помимо этого каждое применение каждого упражнения ставит своей целью обучение, закрепление, контроля, развитие или воспитания того или иного качества, знаний, характеристик, умений и т.д.

5. Повторное проведение диагностических методик позволило выявить динамику уровня подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. В экспериментальной группе произошло увеличение числа респондентов с высоким уровнем на 30% и уменьшение с низким уровнем на 8%, что свидетельствует об эффективности разработанного комплекса дидактических упражнений.

Список используемой литературы

1. Акулова О.В, Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя; под общ.ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 290 с.
2. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.
3. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. №1(44). С. 26–32.
4. Алехина С.В. Принципы инклюзии в практике // Аутизм и нарушения развития. 2013. №1(40). С. 1-6.
5. Алова Н.Н. Педагогическая культура: функциональный анализ // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 1 (77). С. 9-13.
6. Андреева А.А. Особенности проявления профессионально важных качеств педагогов специального и инклюзивного образования у студентов // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г.: в 10 ч.; под общ.ред. Е.П. Ткачевой. Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. №7, часть X. С. 8–11.
7. Андриевская Л.А. Использование контекстного обучения в высшей школе для подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Международный научный журнал «Символ науки». 2015. №11. С. 99–102.
8. Ахметжанова Г.В. Эмпирическое исследование уровня развития педагогической функции будущего педагога // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. Самарский государственный технический университет. 2014. №3 (23). С. 13-18.

9. Ахметова Д.З. Готовность российских педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику (концепция и реальность) // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. Часть 1.520 с.

10. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 588 с.

11. Богданова Е.В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. №3. С.158–160.

12. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология: учебник для вузов. СПб: Изд-во Питер, 2018. 512 с.

13. Валицкая А.П., Рабош В.А. Инклюзивное образование –образование для всех // Социальная педагогика. 2009. № 1. С. 18–22.

14. Воденникова Л.А. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2015. 193с.

15. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. Белгород, 2017. 212 с.

16. Воронич Е.А., Козлова Г.Г.Повышение инклюзивной культуры родителей как педагогическая проблема. Комплексная психологическая помощь в образовании // Материалы IV научно-практической конференции 15 декабря 2014 года. СПб.:Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. С. 15–18.

17. Галасюк И.Н. Профессиональная позиция педагога в работе с особым ребенком и его семьей // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. Часть 1. 520 с.

18. Герасименко Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования// Педагогическое образование в России, 2015. № 6.С. 145-150.

19. Губина Е.В. Подготовка будущих учителей к работе с особыми детьми в условиях инклюзивного образования // Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен: научные материалы I Международной научно-практической конференции. М.: Крылья, 2014. С.45– 49.

20. Де Боэр А., Пийл С.-Дж., Миннаэрт А. Отношение к инклюзии учителей начальной общеобразовательной школы: обзор литературы [Электронный ресурс] // Международный журнал инклюзивного образования. Вып.15, №3. URL: <http://pandia.ru/text/78/163/18076.php> (Дата обращения 22.01.2018)

21. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поликарпова В.Н., Букина И.А. Региональный опыт проектирования образовательных программ подготовки педагогов для инклюзивного образования детей с ОВЗ// Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. Москва, 2013. С. 564-568.

22. Емельянова Т.В. Компетентностный «портрет» будущего педагога инклюзивного образования //Вестник гуманитарного института ТГУ. 2014. №1 (15). С. 13–17.

23. Емельянова Т.В., Александров Ю.М. Основы инклюзивного образования: практикум. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014. 69 с.

24. Журавлева Н.В., Парфенова Л.М. Практическая деятельность в работе с молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья как средство личностно-профессионального развития студента среднего профессионального образования // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2015г.: в 4 ч. М.: ООО «АР-Консалт», 2015г. Ч. II. 161с.

25. Иванина Ю.П. Использование облачных технологий в образовании // Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения

и инновации: сборник статей международной научно-практической конференции; под.общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. 214с.

26. Инклюзивное образование как основное направление развития региональной системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: научно-методический сборник; под ред. Н.М. Борозинец. Ставрополь, 2014. 243с.

27. Инновации в оценке качества повышения квалификации педагогов; под ред. Н.В. Чекалевой. Омск: ЛИТЕРА, 2013. 334 с.

28. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

29. Карынбаева О.В. Подготовка педагогов дополнительного профессионального образования к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2016. 214 с.

30. Касицина Н. В. Педагогическое проектирование как практика повышения квалификации специалистов в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. Москва, 2011. С. 233-235.

31. Кашапова Л.М. Формирование социальной успешности лиц с ОВЗ в образовательном комплекса «ДОУ-школа-колледж-вуз» // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов IIМеждународной научно-практической конференции; отв. ред. С.В. Алёхина. М.: Изд-во МГППУ, 2013 С. 194-198.

32. Ким Дж.-Р. Влияние программ профессиональной подготовки педагогов на готовность к инклюзии студентов-практикантов //InternationalJournalofInclusiveEducation, 2011. Вып. 15. № 3.

33. Ковалев Е.В., Захарова А.В., Староверова М.С. Инклюзивное образование: Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие. М.: ВЛАДОС, 2012. 167 с.

34. Кожекина Т.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивной практики// Научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика, 2013. №6. С. 52–56.

35. Козловская Г.Ю. Аксиологические приоритеты в структуре личностно-профессиональной направленности педагогов инклюзивного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета, 2014. № 5(44). С. 183–187.

36. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография; под ред. проф. В.А.Козырева и проф. Н.Ф.Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С.9-13.

37. Конвенция о правах инвалидов (принята в г. Нью-Йорке 13.12.2006 Резолюцией 61/106 на 76-ом пленарном заседании 61-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН) [Электронный ресурс]. URL: http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf (дата обращения 17.11.2016).

38. Краснова Н.А. Коммуникативная компетентность педагога как составляющая успешной профессиональной деятельности при сопровождении инклюзивного образования// Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сборник научно-методических материалов; под науч.ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В.Поликашевой. М.: Издательство «Спутник+», 2015. С. 144-149.

39. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2015. 319 с.

40. Кутепова Е.Н., Черенкова Ж.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики // Инклюзивное

образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред.: С.В. Алехина. Москва, 2013. С. 588-592.

41. Макарова И.А. Инклюзивное образование, толерантность, эмпатия: грани пересечения // Актуальные задачи педагогики: материалы IV международной научной конференции (г. Чита, октябрь 2013 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. С. 129-132.

42. Мара Э.А., Губарьков С.В. Особенности применения инновационных методов обучения в вузе // Новая наука: от идеи к результату: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (Сургут, 22.01.2017). Стерлитамак: АМИ, 2017. №1-2. С. 59-61.

43. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Тула: Изд-во Тульского ун-та, 2013. № 3-2. С. 202-212.

44. Маслов С.И., Маслова Т.А. Педагогический потенциал поликультурной среды в педагогическом образовании высшей школы // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Тула: Изд-во Тульского ун-та, 2013. №4. С. 495-500.

45. Муравьев В.Л. Педагогические условия формирования опыта технической творческой деятельности у студентов педагогического университета с использованием компьютера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Владимир, 2000. С.50.

46. Панферова О.С. Акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде: автореф. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13. Москва, 2013. 27 с.

47. Подласый И.П. Педагогика: учебник. 3-е изд. М.:Юрайт, 2016. 576 с. (серия Бакалавр. Прикладной курс).

48. Познер Д. Практический опыт: руководство по развитию рефлексии у учителя. М., 1994. 115 с.

49. Полторацкая Н.Л. Первые шаги организации инклюзивного образовательного процесса в Смоленском педагогическом колледже // Современное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., 15-16 февраля 2013 года. Москва, 2013. С. 130-134.

50. Постановление Правительства РФ от 01.12.2015 N 1297 (ред. от 30.03.2018) Об утверждении государственной программы Российской Федерации Доступная среда на 2011 - 2020 годы [Электронный ресурс]. URL:http://edu.ifmo.ru/file/pages/207/law189921_0_20160218_134433_54386.pdf (дата обращения 29.11.2016).

51. Ряписов Н.А., Ряписова А.Г. Опыт подготовки профессиональных кадров для развития системы инклюзивного образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред. С.В. Алехина. Москва: Буки Веди, 2013. С. 595-598.

52. Сабельникова С.И. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: методические рекомендации для учителей начальной школы; под.ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012. 84 с.

53. Сафонова Н.А. Особенности эмоциональной устойчивости педагогов в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 211-215. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95086.html> (дата обращения 11.12.2017).

54. Сенько Ю.В. Гуманитарное основание инклюзии// Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред.: С.В. Алехина. Москва: Буки Веди, 2013. С. 598-601.

55. Скорджи К. Краткое и эффективное погружение в родительство: размышления о виртуальной программе подготовки инклюзивных педагогов // Международный журнал инклюзивного образования. Вып. 14, № 7. С. 697-708. URL: <http://pandia.ru/text/78/163/180794.php> (дата обращения 12.04.2018).

56. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2011. С.608.

57. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога. Москва: Владос, 2013. 180 с.

58. Тесленко О.В., Артамонова Е.И. Формирование профессионализма педагога: компетентностный подход // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. С. 166-183.

59. Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» [Электронный ресурс]. URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1613662> (дата обращения 06.05.2017).

60. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. Изд-во Аделант, 2017. 800 с.

61. Федеральная стажировочная площадка «Духовно-нравственная культура в условиях реализации ФГОС общего образования»: Сборник; под ред. Лошаковой Л.А. Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2012. 224 с.

62. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Консультант плюс. 2012.URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата обращения 13.01.2017).

63. Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В. Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография. Омск : Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. 210 с.
64. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый, 2015. №23. С. 1020-1022.
65. Четверикова Т.Ю. Специальное образование в Омской области// Национальные приоритеты России»: научный и научно-публицистический журнал. 2014. № 1 (11). С. 88-93.
66. Четверикова Т.Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен// В мире научных открытий. 2013. № 11.7 (47). С. 326-331.
67. Barbieru, I. T. C. The Role of the Educator in a Montessori Classroom // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2016. № 8(1). P. 107-123.
68. Biesta, G. The duty to resist: Redefining the basics for today's schools// RoSE- Research on Steiner Education. 2015. Vol.6.
69. Dobrzynski H.J. Fit For Hiring? It's Mind Over Matter// New York Times. 2013. P. 16-17.
70. Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // European Journal of Special Needs Education. 2009. Vol. 24, №. 4.
71. Raptis J., Spanaki E. Teachers' Attitudes Regarding the Development of Socio-Emotional Skills in Elementary Schools in Greece // International Journal of Psychology and Educational Studies. 2017. №4(1). P. 21-28.

Приложение 1

Результаты констатирующего эксперимента по итогам проведения шести диагностических методик
в экспериментальной группе

№ п/п	Испытуемые экспериментальной группы	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Методика №6	Сумма	Общий уровень
1	Испытуемый №1	1	2	1	1	2	1	8	низкий
2	Испытуемый №2	1	1	2	1	1	2	8	низкий
3	Испытуемый №3	2	2	1	3	1	2	11	средний
4	Испытуемый №4	2	1	2	2	2	2	11	средний
5	Испытуемый №5	3	1	1	1	1	1	8	низкий
6	Испытуемый №6	2	3	3	3	2	3	16	высокий
7	Испытуемый №7	1	1	1	1	2	1	7	низкий
8	Испытуемый №8	2	1	1	3	2	2	11	средний
9	Испытуемый №9	2	1	2	2	2	1	10	средний
10	Испытуемый №10	1	1	1	2	2	1	8	низкий
11	Испытуемый №11	2	3	2	2	2	1	12	средний
12	Испытуемый №12	2	1	1	2	2	2	10	средний
13	Испытуемый №13	3	3	3	3	3	3	18	высокий
14	Испытуемый №14	1	1	1	2	2	1	8	низкий
15	Испытуемый №15	1	1	2	1	1	1	7	низкий
16	Испытуемый №16	2	1	1	3	2	2	11	средний
17	Испытуемый №17	2	1	2	2	3	2	12	средний
18	Испытуемый №18	3	3	2	2	3	3	16	высокий
19	Испытуемый №19	1	1	1	1	1	1	6	низкий
20	Испытуемый №20	2	3	3	3	2	3	16	высокий
21	Испытуемый №21	2	2	3	3	3	2	15	средний
22	Испытуемый №22	2	2	2	3	3	2	14	средний
23	Испытуемый №23	2	2	1	1	2	3	11	средний

Результаты констатирующего эксперимента по итогам проведения шести диагностических методик
в контрольной группе

№ п/п	Испытуемые контрольной группы	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Методика №6	Сумма	Общий уровень
1	Испытуемый №1	1	1	1	1	1	1	6	низкий
2	Испытуемый №2	2	3	3	3	2	3	16	высокий
3	Испытуемый №3	2	2	3	3	3	2	15	средний
4	Испытуемый №4	2	2	1	1	2	3	11	средний
5	Испытуемый №5	2	1	1	2	2	2	10	средний
6	Испытуемый №6	3	3	3	3	3	3	18	высокий
7	Испытуемый №7	1	1	1	2	2	1	8	низкий
8	Испытуемый №8	1	1	2	1	1	1	7	низкий
9	Испытуемый №9	2	1	1	3	2	2	11	средний
10	Испытуемый №10	1	1	2	1	1	2	8	низкий
11	Испытуемый №11	2	2	1	3	1	2	11	средний
12	Испытуемый №12	2	1	1	3	2	2	11	средний
13	Испытуемый №13	2	1	2	2	3	2	12	средний
14	Испытуемый №14	2	3	2	2	2	1	12	средний
15	Испытуемый №15	2	1	2	2	3	2	12	средний
16	Испытуемый №16	3	3	2	2	3	3	16	высокий
17	Испытуемый №17	1	1	1	1	1	1	6	низкий
18	Испытуемый №18	1	2	1	1	2	1	8	низкий
19	Испытуемый №19	3	1	1	1	1	1	8	низкий
20	Испытуемый №20	2	3	3	3	2	3	16	высокий
21	Испытуемый №21	1	1	1	1	2	1	7	низкий
22	Испытуемый №22	2	1	1	3	2	2	11	средний
23	Испытуемый №23	2	2	1	1	2	3	11	средний

Продолжение приложения 2

№ п/п	Испытуемые контрольной группы	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Методика №6	Сумма	Общий уровень
24	Испытуемый №24	2	1	2	2	2	1	10	средний
25	Испытуемый №25	1	1	2	1	1	1	7	низкий

Результаты контрольного эксперимента по итогам проведения шести диагностических методик
в экспериментальной группе

№ п/п	Испытуемые экспериментальной группы	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Методика №6	Сумма	Общий уровень
1	Испытуемый №1	1	2	1	3	2	1	10	средний
2	Испытуемый №2	1	1	2	1	1	2	8	низкий
3	Испытуемый №3	2	2	3	3	3	3	16	высокий
4	Испытуемый №4	3	2	3	3	3	3	17	высокий
5	Испытуемый №5	3	1	1	2	2	2	11	средний
6	Испытуемый №6	3	3	3	3	3	3	18	высокий
7	Испытуемый №7	3	2	1	1	2	1	12	средний
8	Испытуемый №8	3	2	3	3	3	3	17	высокий
9	Испытуемый №9	2	3	3	2	2	3	16	высокий
10	Испытуемый №10	2	2	3	2	2	2	13	средний
11	Испытуемый №11	3	3	3	3	3	3	18	высокий
12	Испытуемый №12	3	3	3	3	3	3	18	высокий
13	Испытуемый №13	3	3	3	3	3	3	18	высокий
14	Испытуемый №14	2	2	2	3	3	2	14	средний
15	Испытуемый №15	2	2	2	1	2	2	11	средний
16	Испытуемый №16	3	2	2	3	3	3	16	высокий
17	Испытуемый №17	3	1	3	3	3	3	16	высокий
18	Испытуемый №18	3	3	3	3	3	3	18	высокий
19	Испытуемый №19	1	1	1	1	1	1	6	низкий
20	Испытуемый №20	3	3	3	3	3	3	18	высокий
21	Испытуемый №21	2	3	3	3	3	3	17	высокий
22	Испытуемый №22	2	2	3	3	3	3	16	высокий
23	Испытуемый №23	3	3	3	3	3	3	18	высокий

Результаты контрольного эксперимента по итогам проведения шести диагностических методик
в контрольной группе

№ п/п	Испытуемые контрольной группы	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Методика №6	Сумма	Общий уровень
1	Испытуемый №1	1	1	1	1	1	1	6	низкий
2	Испытуемый №2	3	3	3	3	2	3	17	высокий
3	Испытуемый №3	3	3	3	3	3	2	17	высокий
4	Испытуемый №4	2	2	1	1	2	3	11	средний
5	Испытуемый №5	2	1	1	2	2	2	10	средний
6	Испытуемый №6	3	3	3	3	3	3	18	высокий
7	Испытуемый №7	2	2	2	2	2	2	12	низкий
8	Испытуемый №8	1	1	2	1	1	1	7	низкий
9	Испытуемый №9	2	1	1	3	2	2	11	средний
10	Испытуемый №10	1	1	2	1	1	2	8	низкий
11	Испытуемый №11	2	2	1	3	1	2	11	средний
12	Испытуемый №12	2	1	1	3	2	2	11	средний
13	Испытуемый №13	2	1	2	2	3	2	12	средний
14	Испытуемый №14	2	3	2	2	2	1	12	средний
15	Испытуемый №15	2	3	2	3	3	3	16	высокий
16	Испытуемый №16	3	3	2	3	3	3	17	высокий
17	Испытуемый №17	1	1	1	1	1	1	6	низкий
18	Испытуемый №18	1	2	1	1	2	1	8	низкий
19	Испытуемый №19	3	1	1	1	1	1	8	низкий
20	Испытуемый №20	3	3	2	3	2	3	16	высокий
21	Испытуемый №21	1	1	1	1	2	1	7	низкий
22	Испытуемый №22	2	1	1	3	2	2	11	средний
23	Испытуемый №23	2	2	1	1	2	3	11	средний

Продолжение приложения 4

№ п/п	Испытуемые контрольной группы	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Методика №6	Сумма	Общий уровень
24	Испытуемый №24	2	1	2	2	2	1	10	средний
25	Испытуемый №25	2	2	2	1	2	1	10	средний