

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 «Формирование мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»

Студент

А.А. Степанько

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

Г.В. Ахметжанова

(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 формирования мотивационной компетенции будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.....	14
1.1. Подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзии как психолого-педагогическая проблема	14
1.2. Определение сущности и структуры мотивационной компетенции будущих педагогов	27
1.3 Условия формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном учреждении	41
Выводы по 1 главе	49
ГЛАВА 2. Проектирование процесса формирования мотивационной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования для работы в условиях инклюзивного образовательного учреждения	50
2.1. Контекстное обучение как основа процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов	50
2.2. Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	57
2.3. Разработка учебно-методического обеспечения процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	67
Выводы по 2 главе	79
Заключение	81
Список используемой литературы.....	84
Приложения.....	94

Введение

Актуальность исследования определяется тем, что профессиональная мотивации педагогов (как практикующих, так и будущих) входит в число приоритетных вопросов государственной кадровой политики и является основополагающим условием достижения более высоких педагогических и учебных результатов и в целом качества образования. Данное положение актуализировано рядом государственных стратегических нормативно-правовых актов: Законом об образовании в РФ, государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» и др.

Российское образование на современном этапе развития претерпевает существенные системные изменения. В результате введения с 1 сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г., а также нового профессионального стандарта педагога (2017 г.), поднимается вопрос о такой сфере высшего образования, как формирование профессиональной направленности и готовности учителя к принятию и оказанию помощи любому ребенку, независимо от его реальных возможностей в учебе, особенностей в поведении, состояния психофизического здоровья. Исследователи (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев и др.) выявили созависимость направленности личности с совокупностью устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность и относительно независимых от наличной ситуации. Во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование указывается, что выпускник вуза должен обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1).

Таким образом, речь идет о педагоге, не только осознанно и целенаправленно выбравшем сферу профессиональной деятельности, но и мотивированном к работе в условиях инклюзии.

На социальном уровне актуальность исследования связана с изменением государственной политики в отношении детей с особыми возможностями здоровья, в частности, их образовательных потребностей и возможностей (результат процесса демократизации современной России). Инклюзивное (совместное) обучение «обычных» детей и детей «особенных» получает сегодня широкое распространение.

На необходимость внедрения инклюзивного подхода в образовании указывается, к примеру, в Федеральном законе «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (ФЗ принят Государственной Думой 25 апреля 2012 года и одобрен Советом Федерации 27 апреля 2012 года). В законе говорится, что инклюзивный подход – это реализация права «особенных» детей на образование, исключающего дискриминацию. Причем обучение может осуществляться в течение всей жизни и на всех ступенях, за счет чего реализуется принцип равенства возможностей каждого человека [65]. Образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья учтены и в Государственной программе РФ «Доступная среда» на 2011-2020 годы», утвержденной постановлением Правительства РФ от 1.12.2015 г. № 1297, и в Федеральном государственном образовательном стандарте [64] и др.

Еще один фактор заключается в том, что в состоянии здоровья детей и подростков специалистами наблюдается устойчивая негативная тенденция. Число детей с инвалидностью в России за последние 5 лет возросло более чем на 9%, о чем свидетельствуют данные Минздрава РФ [72].

Наряду с этим, растет и количество образовательных учреждений, реализующих практику инклюзии. Так, в Справке о состоянии системы образования Самарской области (от 13.11.17) приводится ряд фактов, говорящих о инклюзивном подходе в образовании как о явлении,

неотъемлемом от специфики современной жизни. По данным Справки, в Самарской области функционирует 308 отдельных классов для обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных школах. Численность обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в указанных классах – 3 331 чел. Число инклюзивных школ – 592. Численность школьников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, обучающихся в условиях инклюзивных школ, – 6624 человек (в целом по Приволжскому федеральному округу – 49 059 человек) [58]. Следовательно, большинство современных педагогов уже работают или им предстоит осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзии. Однако, как показывает опыт, значительная часть как будущих, так и практикующих педагогов демонстрируют неприятие детей с ограниченными возможностями здоровья.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования связана с тем, что Профессиональный стандарт педагога (2017) включает в список компетенций педагогов специальные компетенции, относящиеся к области инклюзивного образования. Так, педагог должен знать специфику психического и физического развития детей с ОВЗ, а также подходы и условия, способствующие успешности обучения таких детей. Он должен уметь адаптировать учебную информацию к специфике ее восприятия детьми с особыми образовательными потребностями. В функциональные обязанности педагога также входит управление взаимодействием детей с нормальным развитием и их одноклассников с особенностями развития. Кроме того, от педагога требуется умение осуществлять психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с особыми образовательными потребностями в сотрудничестве с другими специалистами (психологами, дефектологами и др.).

Как правило, исследования, раскрывающие содержание процесса подготовки будущих педагогов в высшей школе, включают в структуру профессиональной компетентности учителя инклюзивного класса методическую, диагностическую, прогностическую, организационную,

коммуникативную и другие компетенции (Алешина Н.Ю., Буренина Е.Е. Дементьева И.Ф., Корнеева Н.Ю. и др.).

Однако, как показывают исследования (С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова и др.), первостепенно необходимым шагом к успешному внедрению инклюзивного подхода в систему образования является этап психологических преобразований личности учителя [1,с.84].

По мнению Хитрюк В.В., Симаевой И.Н., Пономаревой Е.И., структура подготовки педагога к работе в инклюзивной школе должна включать целенаправленное формирование не только самой профессиональной компетентности, но и готовности к ее проявлению, включающей в себя намерения и мотивы, и являющейся, по сути, мотивационной компетенцией педагога [70,с.119]. Следовательно, требуется проектирование и внедрение в образовательный процесс методических разработок, направленных на мотивацию будущих педагогов к работе в условиях инклюзии.

На научно-практическом уровне актуальность исследования процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования возрастает в связи с тем, что коррекционная работа с детьми с ОВЗ в представлении многих недостаточно увязывается с деятельностью учителя. Многие педагоги также склонны рассматривать такую работу применительно к деятельности специалистов-дефектологов, логопедов и др. Подтверждением этого являются результаты обсуждения внедрения ФГОС НОО, проведенного специалистами Московского государственного университета [44].

Приоритетная роль в создании инклюзивной образовательной среды принадлежит учителю, осознанно принимающему ответственность за качество и результаты образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В целом инклюзивное образование как процесс сближения специального и общего образования рассмотрено в работах И.Ф. Дементьевой, Н.Н. Малофеева, Е.Ю. Темниковой Н.Д. Шматко и др.

Вопросам профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования посвящены исследования С.В. Алехиной, М.Н. Алексеевой, Н.П. Артющенко, Е.Г. Самарцевой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловской и др.

Несмотря на то, современная педагогика располагает результатами исследований многих авторов, освещающими различные аспекты подготовки педагогов к осуществлению образовательной инклюзии, проблема мотивации педагога к реализации инклюзивного образования изучена недостаточно. В то же время, такая мотивация – важный аспект в профессиональном развитии будущего педагога, внутренняя движущая сила профессионализации личности студента, его саморазвития и самореализации в профессионально-педагогической сфере.

Анализ состояния педагогической теории и практики в контексте формирования мотивационной компетенции будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования позволил сформулировать ряд имеющихся **недостатков**:

- не выявлены сущность и содержание мотивационной компетенции как компонента профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования;
- не разработан комплексный подход к организации учебного процесса, способствующего формированию мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
- отсутствует учебно-методическое обеспечение образовательной деятельности по формированию мотивационной компетенции и методика оценки сформированности указанной компетенции у студентов бакалавриата психолого-педагогического образования.

Выявленные недостатки позволяют обозначить **противоречия** между:

- необходимостью мотивации выпускников педагогического вуза к работе в условиях инклюзивного образования и недостаточностью научных представлений о мотивационной компетенции как педагогическом понятии;

– преобладанием предметных компетенций и слабой разработанностью мотивационной составляющей вузовской подготовки будущих педагогов;

– необходимостью формирования мотивационной компетенции студентов и отсутствием должной теоретической и методической базы.

Актуальность темы, а также необходимость разрешения указанных противоречий определили **проблему исследования**: как сформировать мотивационную компетенцию будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования?

Указанная проблема определила выбор **темы исследования**: «Формирование мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования».

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать учебно-методическое обеспечение процесса формирования мотивационной компетенции у студентов бакалавриата психолого-педагогического образования к работе в условиях инклюзии.

Объект исследования – процесс подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Предмет исследования – учебно-методическое обеспечение образовательной деятельности по формированию мотивационной компетенции к работе в условиях инклюзивного образования у будущих педагогов в процессе подготовки в вузе.

Гипотеза исследования: процесс формирования мотивационной компетенции у будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет более успешным, если:

– мотивационную компетенцию рассматривать как способность личности мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий, основываясь на совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного образовательного процесса;

– спроектировать модель процесса формирования мотивационной компетенции, раскрывающую содержание целенаправленной педагогической деятельности, направленной на освоение студентами конструктивных способов реализации на практике основных элементов, входящих в структуру мотивации: потребностей, мотивов, целей, способов осуществления психолого-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

– разработать учебно-методическое обеспечение процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить и провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.
2. Выявить сущность и структуру мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.
3. Конкретизировать содержание процесса формирования мотивационной компетенции у студентов бакалавриата психолого-педагогического образования.
4. Разработать авторский курс по формированию мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, оптимально объединяющий репродуктивные и активные методы обучения и воссоздающий инклюзивный контекст будущей деятельности.

Теоретическую основу исследования составляют:

– исследования, направленные на изучение содержательной стороны теории мотивации (Т.Ю. Артюхова, В.Г. Асеев, Г.В. Ахметжанова, С.Б. Каверин, А.А. Мишин и др.);

– деятельностный подход: положения о развитии психики в деятельности и роли субъектного фактора в этом процессе (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л.Рубинштейн и др.);

– результаты исследований в области специальной психологии и коррекционной педагогики в контексте изучения инклюзивного подхода к образованию (А.К. Маркова, А.И. Смоляр, Л.Д. Столяренко, и др.).

– концепция компетентностно-ориентированного образования (Г.К. Селевко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использован комплекс **методов**: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований, образовательных программ по теме исследования; эмпирические методы (наблюдение, беседа, анкетирование); методы моделирования и проектирования образовательного процесса.

Опытно-экспериментальная база исследования. Работа проводилась на базе ФГБОУ ВО Тольяттинский государственный университет со студентами бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки, профиль «Психология и педагогика начального образования».

На первом этапе исследования (2016-2017 гг.) проводился анализ психолого-педагогической литературы; определялись противоречия между существующим запросом общества на подготовленность выпускников вузов к осуществлению инклюзивного образования и сложившимся образовательным процессом, на их основе формулировались гипотеза, задачи, уточнялась суть ведущих понятий исследования.

На втором этапе (2017-2018 гг.) проводился анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования психолого-педагогического направления, проводилась экспертиза программ бакалавриата по профилю «Психология и педагогика начального образования», разрабатывался авторский курс по формированию

мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

На третьем этапе (2018 г.) систематизировались и анализировались итоги исследовательской работы, определялась логика изложения материала, формулировались практические и теоретические заключения и выводы диссертационного исследования, осуществлялось оформление работы.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– уточнено понятие «мотивационная компетенция», которое понимается как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий;

– спроектирована модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, включающая в свою структуру целевой, содержательный, результативно-оценочный блоки, этапы и методы формирования мотивационной компетенции;

– разработан авторский курс «Мотивация будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования», включающий: цели и задачи; содержание, адекватное содержанию профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического образования; методические элементы (когнитивный, содержательный, рефлексивно-оценочный); формы (теоретические и практические учебные занятия и самостоятельная работа студентов) и методы (дидактической игры, кейсы, тренинги и др.); результаты.

Теоретическая значимость исследования. Представленная магистерская диссертация дополняет теорию и методiku профессионального образования в аспекте подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзии.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования позволяют скоординировать образовательную деятельность со студентами, а

разработанный авторский курс способствует повышению эффективности подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается: теоретико-методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений, их соответствием тенденциям развития социокультурной и педагогической реальности; корректным использованием комплекса апробированных методов, соответствующих предмету и задачам исследования.

Личный вклад автора заключается в участии на всех этапах проводимой исследовательской работы; в изучении состояния проблемы; уточнении сущности мотивационной компетенции; в разработке авторского курса по формированию мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования; в выступлениях на научно-практических конференциях; в подготовке научных публикаций по исследуемой проблеме.

Апробация и внедрение результатов исследования:

По результатам исследования автором опубликованы шесть научных работ, в том числе 2 публикации в журнале, входящем в перечень ВАК, в сборнике научных статей «Проблемы взаимодействия науки и общества» (2016 г.). Основные положения и результаты исследования обсуждались на научно-практических конференциях: Международной научно-практической конференции «Наука, образование и инновации» (г. Уфа, 2016 г.), Международной научно-практической конференции «Современный взгляд на будущее науки» (г. Казань, 2017 г.), Международной научно-практической конференции «Личность как объект психологического и педагогического воздействия» (г. Уфа, 2017 г.).

Элементы авторского курса «Мотивация будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования» апробированы в работе с педагогами и обучающимися в ГБОУ ООШ № 15 г.Новокуйбышевска, на кафедре

«Адаптивная физическая культура» Тольяттинского государственного университета. О результатах апробации получены положительные отзывы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Процесс формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность по освоению студентами конструктивных способов реализации на практике основных элементов, входящих в структуру мотивации: потребностей, мотивов, целей, способов осуществления психолого-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.
2. Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, отражающая цель, принципы, этапы (профессиональная идентификация; профессиональная самопроекция; профессиональная коммуникация), методы указанного процесса, критерии и уровни сформированности мотивационной компетенции.
3. Авторский курс, включающий в себя цели, задачи, содержание, адекватное содержанию профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического образования, формы (теоретические и практические учебные занятия и самостоятельная работа студентов) и методы (дидактический игры, кейсы, тренинги и др.) формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения (общим объемом 82 с.), списка использованной литературы (83 источника). В основном тексте диссертации содержится 1 рисунок и 6 таблиц. В приложениях приводятся структура и содержание авторского курса «Мотивация будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования» и фонд оценочных средств к авторскому курсу.

Глава 1. Теоретические основы формирования мотивационной компетенции будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования

1.1. Подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзии как психолого-педагогическая проблема

Успешность социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в мире «обычных» людей во многом зависит от качества его интеграции в систему массового образования. Этому способствует государственная образовательная политика Российской Федерации, в основу которой заложены принципы общечеловеческих ценностей. В частности, законодательство в образовательной сфере РФ направлено на реализацию прав каждого человека на равный доступ к получению образования.

Стратегия развития образования сегодня такова, что на первое место по значимости выходят не только потребности общества и государства в формировании личности, но и обеспечение прав и свободы выбора самих граждан в сфере образования: доступность основного и дополнительного образования для всех категорий учащихся (в том числе для лиц с ОВЗ); возможность получения «особыми» категориями обучающихся коррекционно-педагогической помощи, необходимой для качественного обучения.

Таким образом, ясно обозначены императивы государственной политики в сфере образования, которое, согласно стратегии развития, должно быть:

- качественным;
- доступным для всех;
- ориентированным на личность, т.е. учитывающим возможности, способности и потребности каждого.

Очевидно, что это возможно только при соответствующей подготовке квалифицированных педагогических кадров.

В трудах современных отечественных и зарубежных исследователей можно встретить термин «социальная исключенность», относящийся к долгое время существовавшей традиции вытеснять из «нормального» общества тех, кто не таков, как все. К примеру, образовательные учреждения «вытаскивали» часть детей в нестандартным уровнем психофизического развития, тем самым обнаруживая свою неготовность к удовлетворению их индивидуальных потребностей. Такая «исключенность», противоречащая гуманистическим ценностям, способствовала социальной дифференциации и неравенству людей.

Современное общество не исключает «особенных» людей из своего состава, а, напротив, включает, интегрирует их во все жизненные сферы. На государственном уровне это, к примеру, описывается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» и представляется термином «инклюзивное образование» (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 (27) [66]).

Следует отметить, что так называемая среднестатистическая норма – понятие условное, на что указывает, к примеру Изабелла Федоровна Дементьева. По ее мнению, уникальность, как личностная характеристика, свойственная большинству людей, определяется именно отклонениями от нормы. Следовательно, общество должно приспосабливать те или иные свои условия (в нашем исследовании речь идет о условиях обучения и воспитания) к особым нуждам личности [20, с.183].

Николай Николаевич Малофеев и Наталия Дмитриевна Шматко убеждены, что полноценная интеграция в человеческое сообщество детей с отклонениями в развитии неразрывно связана с переосмыслением обществом и государством отношения к инвалидам [37, с. 48].

Последовательное принятие идеи и осуществление практик инклюзивного образования нашли отражение в нормативно-правовых актах Российской Федерации: Конституция Российской Федерации (12.12.1993); Законодательные акты Российской Федерации в сфере образования (ФЗ № 124 от 24 июня 1998 г. «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ»; Федеральный закон об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании) от 2 июня 1999 года; Закон Российской Федерации «Об образовании» (ФЗ № 3266-1 от 10.07.1992); Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»); письмо Минобрнауки Российской Федерации от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»; 24 сентября 2008 года Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов; в декабре 2010 года Государственная Дума Российской Федерации приступила к практической работе по изменению российского законодательства в целях приведения его в соответствие с Конвенцией о правах инвалидов – в рамках подготовки к ратификации Конвенции; Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы».

В письме Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» говорится, что образовательные учреждения должны оказывать учебно-воспитательные услуги всем детям, независимо от специфики их психофизиологических возможностей и особенностей.

В Указе Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» приведены основные меры государственной поддержки детей-инвалидов и детей с ОВЗ. В числе этих мер:

– законодательно закреплённая доступность для детей с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней, гарантия реализации ими права на инклюзивное образование по месту жительства; соблюдение права родителей детей с особыми образовательными потребностями на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка;

– нормативно-правовое регулирование порядка финансирования расходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения и социального обеспечения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;

– внедрение эффективного механизма предотвращения дискриминации в сфере образования по отношению к детям с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья [62].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ раскрыта сущность новых важных понятий, указывающих на возможность получения образования «особенными» учащимися (ст. 2 «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе»):

– обучающийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

– инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [66].

Как видим, государственная политика РФ в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья нацеливает профессиональное педагогическое сообщество на изменение привычных, устоявшихся за многие годы представлений о формах и содержании обучения этой специфической категории детей.

Процесс обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах, который раньше часто был стихийным и случайным, приобрел очертания, специальное название (интеграция, инклюзия) и нуждается в изучении, осмыслении и методическом обосновании.

Инклюзивный подход, применяемый в практике современной школы, ставит перед ней немало новых задач. Инклюзивное образование включает в учебно-воспитательный процесс «особых» детей, требуя перестройки и школы, и методов работы, и самих педагогов.

Общество осознает, что нарушения в развитии не отрицают человеческой сущности с ее чувствами, переживаниями, личностной уникальностью. Приходит понимание того, что необходимо создавать благоприятные условия развития для каждого ребенка, учитывать его индивидуальные образовательные потребности и способности. Создать такие условия способен педагог, прошедший соответствующую подготовку в процессе обучения в высшей школе. Недостаточная подготовленность педагога к инклюзивному образованию является основным препятствием для инклюзии [78,с.115].

Исследованию проблемы профессиональной подготовки будущего педагога посвящено большое количество научных трудов. Так, вопросы педагогического образования рассматривались С.И. Архангельским, Ю.К. Бабанским, М.Р. Кудаевым, С.Д. Смирновым и др.

В.А.Сластенин, раскрывая структуру профиограммы (или 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 [54, с.29-31]. Именно от мотивации, по мнению автора, зависит, будет ли

работа педагога «целенаправленным притяжением» или «целенаправленным принуждением» [там же, с.54].

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

Вопросы профессиональной и личностной подготовки учителя к работе с детьми с ОВЗ рассматривались в трудах С.И. Сабельниковой, С.В. Алехиной, Е.Л. Агафоновой, О.С. Кузьминой, Е.Г. Самарцевой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк и др.

Исследователи 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 реализация инклюзивного образования невозможна без предъявления особых требований к профессиональной и личностной подготовке педагогов, включающей не только базовый (предметные, методические и иные знания, умения и навыки), но и специальный компонент профессиональной квалификации, к примеру, умение реализовать педагогическое взаимодействие всех субъектов инклюзивного образовательного процесса [51, с. 42-54].

В содержание профессиональной подготовки учителя инклюзивного образовательного учреждения Е.Л. Агафорова, М.Н. Алексева, С.В. Алехина включают 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. [2, с.83-92].

В диссертационном исследовании Ю.В. Шумиловской также рассматривается ряд компонентов указанной готовности. К таковым автор относит мотивационный, креативный, когнитивный и деятельностный компоненты [75, с.7].

По образному сравнению, приведенному в трудах С.В. Алехиной, учитель – это «золотое сечение» инклюзии [3, с.119].

В современных нормативно-правовых документах, в частности, в Письме Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами», указано на существующую потребность в организации системной подготовки педагогических работников, реализующих инновационные подходы к образованию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Исходя из этого, закономерным будет предположение, что педагоги должны быть подготовленными (профессионально компетентными) к решению проблем детей с ограниченными возможностями здоровья.

В системе высшего психолого-педагогического образования сегодня действует компетентностный подход, ориентированный, прежде всего, на сферу деятельности, и в меньшей степени привязанная к конкретному объекту и предмету труда. Такой подход призван обеспечить мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда.

Компетенции выпускника вуза представляют собой описание необходимых ему знаний, умений, навыков и способностей к выполнению конкретных профессиональных обязанностей. Прежде всего, такая модель учитывает требования, предъявляемые к профессионалу государством, обществом, субъектами образования, работодателями, самим будущим профессионалом.

Понятие профессиональной компетентности, широко используемое в современной педагогике, трактуется как профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, единство его теоретической и практической подготовленности к реализации педагогической деятельности [7; 9; 22; 39].

Для нашего исследования важно разграничить понятия «компетентность» и «компетенция».

А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясищев, Л.А. Петровская и другие ученые являются авторами разнообразных классификаций компетенций. Одни используют понятия «компетентность» и «компетенция» для отображения конечного результата обучения, другие – описания разнообразных свойств личности.

Исследователи в области компетентностного подхода Я.И.Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков провели многоуровневый анализ этих терминов и выявили, что компетентность – это формирующееся в процессе профессиональной подготовки системное проявление знаний, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи профессиональной деятельности и [33,с. 20-34].

Компетенция (лат. *competentia*) раскрывается в педагогической литературе как круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом их применения в конкретных профессиональных ситуациях [74, с.130].

По версии И.А. Зимней, компетенции – это внутренние, потенциальные психологические новообразования: знания, представления, алгоритмы (способы) действий, систем ценностей и отношений [26].

Л.В. Занина и Н.П. Меньшикова рассматривая понятие «компетенция», видят в его составе комплекс личностных качеств, знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности [23, с. 101].

Г.К. Селевко трактует понятие «компетенция» как гармоничное сочетание знаний, умений, навыков, позволяющее ставить и достигать цели по преобразованию окружающей действительности [52,с.32].

По определению А.В. Хуторского, Э.Ф. Зеера, компетенция представляет собой готовность личности к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации [71; 24,с.49].

Таким образом, компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности.

Одной из важных составляющих структуры профессиональной деятельности педагога выступает мотивационный компонент. Как правило, он включает в себя цели, ценности и мотивы педагога, обеспечивающие качество его профессиональной деятельности.

В трудах А.Н. Леонтьева понятие деятельности неразделимо связано с понятием мотива, поскольку «...деятельности без мотива не бывает» [35, с.102].

А.А. Бодалев поясняет: «Настоящий профессионализм всегда сопрягается с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной заряженностью на осуществление именно данной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата» [11, с.10].

Янова М.Г. уточняет, что структура профессиональной компетенции педагога наряду с профессиональными базовыми знаниями и умениями, должна включать и ценностные ориентации, характеризующими его мотивы и предпочтения. Именно мотивы, побуждающие к педагогической деятельности, обуславливают эффективность и результативность данной деятельности [76,с.67-68].

Интересен взгляд Е.М. Бородулиной, А.Г. Портновой, Е.С. Каган на мотивационный компонент профессиональной компетентности педагога. Этот компонент включается авторами в структуру акмеологической компетентности, которая рассматривается как интегративная характеристика личности, включающая ряд профессионально значимых для педагога знаний, умений, качеств, в числе которых и теоретическая подготовленность к педагогической деятельности, и способность к конструктивному взаимодействию с участниками инклюзивного образовательного процесса, и умения использовать эти знания, умения, качества для достижения максимально возможных результатов в профессиональной деятельности. При этом авторами указывается, что мотивационный структурный компонент

выполняет энергетическую функцию, предполагающую стремление педагога к усвоению новых знаний и обретению личностного смысла этих знаний, к обучению и профессионально-личностному развитию (мобильность); готовность реализовать полученные знания и умения в педагогической деятельности; потребность в достижении неординарных результатов и др. [12].

Хафизуллина И.Н. рассматривает мотивационный компонент как неотъемлемую часть инклюзивной компетентности будущих учителей. По мнению автора, этот компонент проявляется как искренняя личностная заинтересованность, эмоционально-положительное отношение и направленность на педагогическую деятельность в условиях включенности детей с особыми образовательными потребностями в среду «обычных» сверстников. Этот компонент представлен исследователем как совокупность социальных, познавательных, профессиональных мотивов. Сюда же включены мотивы личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и др. [67, с. 12].

Несмотря на наличие научных трудов, посвященных совершенствованию педагогической деятельности, вопросы, касающиеся специфики профессиональной компетентности учителя, реализующего процесс инклюзивного обучения, раскрыты не полностью.

Реализация инклюзивного подхода в системе образования предполагает не только наличие соответствующей материальной базы и образовательных программ, но и подготовку педагогических кадров, на что прямо указывает Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г., № ИР-535/07. Однако, как показывает практика, педагоги затрудняются как в понимании требований, предъявляемых администрацией образовательного учреждения, так и в осознании потребностей ребенка с ОВЗ и его родителей.

Рассмотрим динамику личностной готовности педагогов массовых школ к работе в условиях инклюзии.

Согласно результатам опросов, проведенных в 2012 году, 30% педагогов считают присутствие в классе детей-инвалидов явным негативным фактором, который может повлиять на учебные достижения «обычных» школьников. Более того, 35% учителей высказались против инклюзивного образования. Лишь 17% опрошенных педагогов уверены, что их профессиональной подготовки и психологических особенностей достаточно для перехода к инклюзивному образованию (Известия: <https://iz.ru/news/538413>).

В 2015 году на вопрос «Насколько Вы себя считаете готовым к работе в условиях инклюзивного образования?» лишь 5% педагогов говорили о полной готовности. 70% учителей могли бы посчитать себя подготовленными только при условии прохождения курса дополнительного обучения, а 25% напрямую говорят о своей неготовности к реализации инклюзивного образования. Основная причина отказа педагогов работать в условиях инклюзивного образования – результат единого государственного экзамена (ЕГЭ), который зачастую невысок у детей с ограниченными возможностями здоровья, а это, в свою очередь, сказывается на аттестации учителя. Опасение педагогов вызывает и дополнительная нагрузка: работа с родителями, поиск эффективных методов и приемов в работе с ребенком с ОВЗ и с детьми с нормальным развитием, реальная угроза эмоционального выгорания [61].

В 2016 году исследователи выявили, что 30% педагогов проявляют интерес к совместному обучению детей с ОВЗ и детей с нормальным развитием, однако, в силу разных причин, не считают себя готовыми к работе в условиях инклюзии. В числе таких причин были названы не только отсутствие соответствующей квалификации, но и страх, дискомфорт работы в специфических условиях. 30% педагогов продемонстрировали недостаточную заинтересованность в проблемах инклюзивного образования, и при необходимости готовы рассмотреть вариант отказа работать с детьми с особыми возможностями здоровья [53, с.86].

Как видим, на протяжении ряда лет значительной частью педагогов инклюзия рассматривается скорее не как возможность решения важных и новых социальных и профессиональных задач, а как дополнительная (а во многих случаях и нежелательная) нагрузка.

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. Так, опросы, проведенные нами в 2016-2017 гг. среди студентов 3-4 курсов Тольяттинского государственного университета, показали, что 54 из 60 респондентов (90%) хотят работать в системе образования. В то же время, лишь 17 человек (28,3%) продемонстрировали желание работать в инклюзивном образовательном учреждении.

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, могут поспособствовать:

- осознание того факта, что от деятельности каждого педагога зависит эффективность проводимых образовательных реформ (мотивация на успех, мотивация к достижению цели);
- формирование умения проектировать и реализовать педагогическое взаимодействие между всеми субъектами инклюзивного образования (коммуникативная мотивация);

- освоение навыков профессионального самообразования по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, стремление к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности (мотивация саморазвития) и др.

В то же время, проведенный анализ научных трудов, освещающих теоретические и практические вопросы профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования, а также содержания учебно-методических материалов, позволяют говорить том, что внимание к формированию у будущих педагогов личностных установок на инклюзию и социальную значимость ее организации недостаточно. Таким образом, в процесс подготовки к профессиональной деятельности зачастую не включается один из важнейших ее компонентов – мотивационный, формирующий осознанное отношение будущего учителя к необходимости и условиям организации инклюзивного образования, интерес к деятельности, стремление добиваться успеха, успешно выполнять поставленную задачу.

Сегодня в Российской Федерации дети с особыми образовательными потребностями обучаются как в образовательных учреждениях, осуществляющих учебно-воспитательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (специальные (коррекционные) образовательные учреждения – 210200 человек), так и в условиях инклюзивного образования (136907 человек) [36]. С каждым годом все больше детей с особыми образовательными потребностями становятся участниками совместного обучения в условиях учреждений общего (основного) образования, что актуализирует проблему мотивации каждого педагога к работе в новых условиях, принятия личности каждого ребенка (вне зависимости от его особенностей) как высочайшей ценности и создания благоприятных условий для его развития. Ни одна система (в том числе и педагогическая) не будет эффективно функционировать, если не разработана модель подготовки, побуждающая конкретного индивида к достижению личных и коллективных целей.

Следовательно, вузовская подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзии требует нового подхода, нацеленного не только на решение академических задач формирования знаний, умений и навыков студентов педагогического вуза, но и на их мотивацию к профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования должна быть рассмотрена как психолого-педагогическая проблема, поскольку представляет собой объективно существующий в образовательной теории и практике комплекс вопросов и противоречий относительно процессов обучения, воспитания и профессионального становления специалистов [43].

В следующем параграфе будет раскрыта сущность и структура понятия «мотивационная компетенция» как необходимого компонента компетентностной подготовки будущих педагогов.

1.2. Определение сущности и структуры мотивационной компетенции будущих педагогов

В педагогических трудах компетенция рассматривается как способность работать эффективно и квалифицированно, выполнять социальные и профессиональные задачи на уровне, обеспечивающем максимальную самореализацию и развитие профессионала [27].

Интересен взгляд на сущность компетенции, представленный такими исследователями, как Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Они рассматривают компетенцию как базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях.

Характеристика «базовое качество» основана на убежденности в том, что компетенция, как устойчивая часть личности, предопределяет поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач. «Причинное отношение»

означает, что компетенция предопределяет или вызывает определенное поведение и исполнение. «На основе критериев» – значит, что компетенция действительно прогнозирует хорошее или плохое исполнение, которое измеряется при помощи конкретного критерия (стандарта).

Мотивы – то, о чем человек думает (хочет) постоянно и что вызывает действие. Мотивированные на достижение люди ставят перед собой цели, несут личную ответственность за их достижение и пользуются обратной связью для достижения лучшего результата.

Кроме того, Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Выделяют и виды компетенций:

1. Поверхностные компетенции (знания и навыки).
2. Глубинные компетенции (мотивы и свойства).

При этом поверхностные компетенции развить и оценить относительно просто. Глубинные же компетенции, лежащие в основе личности, оценить и развить труднее [34].

Мотивы и компетенции присущи профессионалам, способным к долгосрочному выполнению работы без тщательного контроля.

Мотивационная компетенция прогнозирует поведенческие действия и результаты исполнения работы. Поэтому в ряде исследований для мотивационной компетенции определено более высокая ранговая позиция, чем для компетенций когнитивных и операциональных [79].

Также в исследовании Лайла М. Спенсера-мл. и Сайна М. Спенсера представлена и пошаговая реализация мотивационной компетентности: мотивация достижения постановка цели, личная ответственность, использование обратной связи постоянное усовершенствование, качество деятельности [34].

В рамках нашего исследования мотивационная компетенция педагога инклюзивного образования может рассматриваться, с одной стороны, как способность личности выполнять определенные профессиональные действия на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных

целям и задачам инклюзивного образования [49]. С другой стороны – как устойчивое качество личности, предопределяющее поведение педагога в различных профессиональных ситуациях, нацеленное на эффективное исполнение учебно-воспитательной деятельности на основе критериев Профессионального стандарта педагога.

Итак, в основе мотивационной компетенции лежит понятие мотивации, которая трактуется как состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации [6,с.221]. С. Л. Рубинштейн связывал мотивацию со значимостью предметов и явлений, которые побуждают поведение и придают ему определенное своеобразие [50,с.370]. По мнению В. Н. Мясищева, наиболее полное раскрытие личности происходит в том, что для нее значимо, к чему она стремится [42, с. 71].

Л.Д.Столяренко и В.Е.Столяренко к характеристикам мотивационной компетенции относят:

- во-первых, потребность личности в информации, в овладении эффективными способами профессиональной деятельности;
- во-вторых, способность к доминированию, позволяющая усилить влияние на других людей, поскольку подразумевает умение добиваться своего путем убеждений, координации и разъяснений;
- в-третьих, мобилизацию энергии, проявление настойчивости, активность целеустремленность [59,с.153-160].

Полукаров В.В., Долженко О. В., рассматривая мотивационную компетенцию, включают в ее структуру стремление к саморазвитию, нацеленность на результат (стремление вызвать общественный резонанс от журналистских материалов), ориентация на качество (стремление выполнять работу в соответствии с высокими стандартами качества и учетом всех принятых обязательств). По мнению авторов, мотивационная компетенция представляет собой совокупность умений и качеств личности, позволяющих ей развиваться, искать новые пути решения, понимать причинно-

следственные связи совершаемых действий, а, следовательно, определяет качество профессионального труда [47, с.40].

По мнению Сорокиной Е.В, Останиной М.В., Чеканина И.М. и др., мотивационная компетенция состоит в понимании сущности и социальной значимости своей будущей профессии, в устойчивом интересе к ней. Авторы убеждены, что эта компетенция частично уже сформирована желанием поступить и обучаться на конкретном направлении подготовки специалистов. В учебном процессе необходимо лишь стимулировать доминирующие мотивы, определяющие направленность студента, которая, в свою очередь, выражается в его волевом поведении, в прилагаемых им усилиях для достижения определенной цели [57, с.307].

В исследовании, проведенном Богдановой Е.В., мотивационная компетенция – способность мотивировать себя на выполнение профессиональных действий основе совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения. Сформированность мотивационной компетенции говорит о мотивационной готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [10].

По мнению Мясниковой Л.Н., мотивационная компетенция выражается в стремлении и желании педагога работать в образовательном учреждении, в потребности будущего учителя в личностном и профессиональном саморазвитии в педагогической деятельности [41].

В общем понимании мотивационная компетенция рассматривается как своеобразный «дуэт» осознанного стремления и способности к качественному осуществлению профессиональной деятельности. В период обучения в вузе указанная компетенция является решающей во всей деятельности обучающегося, т.к. помогает определить цели производимых действий и объяснить причину их необходимости; создать тенденции, стимулы личностного развития, предполагает умение самомотивировать,

самооценивать и самоконтролировать свою познавательную деятельность [25; 31].

Применительно к инклюзивному образованию, мотивационная компетенция будущего учителя проявляется:

- в положительной мотивации к учебно-воспитательной деятельности в инклюзивном классе;
- в побуждении к педагогическому общению и взаимодействию с учащимися с нормальным и специфическим развитием;
- в уверенности в преодолении трудностей в овладении всеми учащимися необходимыми знаниями и формами деятельности;
- в стремлении к совершенствованию качеств личности, значимых для выполнения высокопрофессиональной деятельности.

Мотивационная компетенция является составной частью профессиональной компетентности педагога как единства его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. В условиях реализации инклюзивного образования мотивационная компетенция призвана обеспечить успешное обучение, воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе проведенного нами исследования выяснилось, что студенты, связывающие свою будущую профессиональную деятельность с инклюзивным образованием, наибольшую потребность испытывают в саморазвитии (хотят достичь высокого уровня профессионального мастерства и личностного развития) и самореализации (считают, что именно в системе инклюзивного образования наиболее полно проявятся их профессиональные способности). Говоря о своей потребности в достижении и признании успешности профессиональной деятельности, студенты связывают эту потребность с адекватной самооценкой себя как профессионала. Возможность полноценного общения в школьном сообществе (а также в обществе в целом), объединяющем в себе очень разных по уровню и специфике развития людей, также является

потребностью студентов. Однако не менее важна и потребность в психологической защищенности, указывающая, что будущие педагоги имеют реалистичный взгляд на повышенную сложность инклюзивного образования, не романтизируют его.

Потребность в психологии рассматривается как состояние нужды, недостатка в том, что необходимо для поддержания существования его организма и развития личности. Мотив – это побуждение к деятельности, которое связано с удовлетворением потребностей субъекта и определяет направление (вектор) его действия (А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

На основании вышесказанного, исходя из того, что потребность находит себя в конкретных мотивах (реализуется в них), а также опираясь на мнение С.Б. Каверина о том, что мотив является образом успешно завершенного действия по реализации потребности, внутренней силой, которая побуждает действовать [28, с. 55-57], мы соотнесли потребности и мотивы будущих педагогов к работе в системе инклюзивного образования (Таблица 1).

Таблица 1 – Основные потребности и мотивы будущего педагога к работе в системе инклюзивного образования

Потребность	Мотив
Рост профессионального мастерства, общекультурное развитие	Саморазвитие
Работа, позволяющая проявлять свои возможности. Возможность реализовать свои идеи	Самореализация
Ощущение успеха, достижения, признание, одобрение	Самооценка
Возможность полноценного общения. Информированность	Включенность в коллектив
Минимизация стрессов и психических напряжений	Защищенность

Потребность в росте профессионального мастерства, в общекультурном развитии реализуется в мотиве саморазвития и проявляется

в интересе педагога как к вопросам образования в целом, так и к инклюзивному подходу в учебно-воспитательном процессе.

Низкий уровень притязаний и, как следствие, преждевременное ощущение полной самореализации, сниженная мотивация деятельности (может, но не хочет) – вот те факторы, которые приводят к застою в профессиональной деятельности.

Мотивация к самообразованию, напротив, ведет к повышению уровня профессиональной компетентности педагога, к достижению серьезных результатов, самореализации в профессии.

Самообразование рассматривается как процесс, регулируемый личными мотивами педагога. Потребность в самообразовании возникает, когда вырабатывается способность анализировать свою деятельность критически, ставить перед собой профессионально значимые цели [60, с.93].

Способность к саморазвитию – отображение деятельностной сущности личности. Прежде всего, это внутренняя духовно-практическая деятельность личности, результатом которой становится изменение ее внутреннего мира [5, с.16].

Педагог, обладающий высоким уровнем мотивации к саморазвитию и самообразованию, осознает и принимает их как личностно значимую ценностно-целевую установку, использует разнообразные методы самопознания, критически осмысливает опыт своей работы, свои профессионально-личностные качества. Он способен адекватно оценить свои личностные качества, и свою деятельность. Самостоятельно и обоснованно формулируют цели и задачи саморазвития, проектирует профессиональную деятельность на основе саморефлексии. Активно и самостоятельно осуществляет деятельности по саморазвитию, реализует свой потенциал.

Потребность в работе, позволяющей проявлять свои возможности, связана с мотивом самореализации и проявляется в отношении к профессии как ценности, в понимании и переживании ее значимости как для общества, так и для собственного развития.

По мнению ряда исследователей, потребность в реализации собственного потенциала присуща всем людям. Однако не всегда она проявляется в профессиональной деятельности. Для педагога, стремящегося к самореализации, каждый урок – это повод для проявления себя как личности и как профессионала. Он восприимчив к педагогическим новшествам, с готовностью изучает и внедряет различные формы педагогической действительности, подбирает лучшие варианты дидактических и воспитательных методов с учетом интересов детей.

Интересно мнение Sevtap Karaoglu, убежденного, что ядро мотивации – это то, что можно назвать страстью, которая связана с внутренними целями и желаниями человека. В целом успешность человека определяется тем, насколько он знает свои предпочтения, свои сильные и слабые стороны. Он и эффективно используют сильные стороны и компенсируют слабости [80; 82].

Педагог с высоким уровнем мотивации к самореализации, как правило, обладает богатым творческим потенциалом, проявляющемся в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации. Такой педагог получает удовлетворение от самой деятельности, имеющей для него глубокий личностный смысл. Его отличительная особенность – высокий уровень рефлексии, что немаловажно для успешной работы в условиях инклюзивного образовательного процесса.

Мишиным А.А. проведено исследование, результаты которого позволяют увидеть взаимосвязь между профессиональной самореализацией педагога и его внутренней мотивацией. Автор убежден: чем выше внутренняя мотивация педагогов, тем выше показатель их профессиональной самореализации. Следовательно, работая с мотивационной сферой, можно повысить уровень профессиональной самореализации педагогов [40, с.87].

Потребность в успехе, достижениях, признании, одобрении реализуется через мотив самооценки (осознание собственной значимости, высокой социальной ответственности) и проявляется в нацеленности на достижение личного успеха и успехов воспитанников в учении, творчестве, в

способности успешно решать поставленные задачи. В целом, это уверенность в собственных силах.

В отечественной психологии самооценке личности посвящено значительное число исследований (К.А. Абульханова-Славская, Л.И.Божович, Е.А.Залученова, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин и др.). Зависимость самооценки и стиля взаимодействия педагога с обучающимися обоснована тем, что именно самооценка определяет, как будет действовать индивид в конкретной ситуации, как он будет выявлять, оценивать, расшифровывать действия других и др.

Позитивное восприятие себя в профессии – это вера педагога в собственные способности. Сюда входит выражение педагогом уверенности в преодолении трудных обстоятельств, в достижении целей и в конструктивной работе над неудачами.

Поведенческое описание уверенности в себе таково:

- педагог принимает или выполняет решения, несмотря на сомнение других людей (коллег, родителей учащихся);
- выражает уверенность в своих суждениях или умениях;
- четко и уверенно выражает свою позицию в спорных ситуациях;
- принимает личную ответственность за ошибки, неудачи или проступки;
- учится на ошибках, анализирует собственную деятельность, чтобы понять причину неудач и улучшить исполнение в будущем.

Кроме того, оценка и самооценка педагога, основанная на мотивации к качественной профессиональной деятельности, способна оказать благотворное влияние на весь процесс взаимоотношений участников инклюзивного образовательного процесса [79, с. 408].

Потребность в полноценном общении и информированности реализуется через мотив включенности в коллектив и проявляется в способности к активному освоению действий в соответствии с должностными обязанностями и требованиями педагогической этики

Педагог, работающий в условиях инклюзивного образования, должен найти подход ко всем учащимся, включая детей с ОВЗ, которым, в силу речевых и интеллектуальных нарушений, присуща гиперчувствительность к невербальному поведению, к эмоциональным проявлениям [56,с.78]. Педагогу необходима способность к межличностному пониманию, способность внимательно слушать и понимать невысказанные (или частично высказанные) мысли, чувства, заботы учащихся.

Межличностное понимание неотделимо от таких категорий, как: сопереживание (эмпатия); умение слушать; восприимчивость по отношению к другим; информированность о чувствах других.

Межличностное понимание зачастую зависит от:

- восприятия эмоционального состояния других людей;
- способности слушать, наблюдать, прогнозировать реакции окружающих;
- умения понять интересы, потребности, перспективы других людей;
- понимания причин скрытых отношений окружающих, моделей их поведения.

Способность к межличностному пониманию образует необходимую основу для ориентации педагога на учащихся, предполагающей желание помочь им, удовлетворить их образовательные и личностные потребности. Это предполагает концентрацию усилий на выяснении и удовлетворении потребностей детей. Педагог нацелен на реальную помощь ребенку, а не воздействует на него в целях поддержания собственного плана исполнителя.

Ориентация на учащихся проявляется:

- в поиске информации о реальных скрытых потребностях учащегося, помимо явно выраженных, и их соотнесение с доступными средствами;
- в личной ответственности за ход и результаты образовательного процесса;

- в действиях в качестве авторитетного советника с независимым мнением относительно потребностей учащегося, его проблем/возможностей и способностей.

Педагог, мотивированный на построение отношений с участниками инклюзивного образовательного процесса:

- сознательно работает над построением взаимопонимания с учащимися;
- обменивается личной информацией для налаживания взаимопонимания;
- налаживает отношения со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса (с психологами, дефектологами, с родителями учащихся и др.).

Потребность в минимизации стрессов и психических напряжений реализуется в мотиве защищенности и предполагает способность педагога к регуляции переживаний, связанных с эффективным разрешением проблемных ситуаций инклюзивного образования (стрессоустойчивость, самоконтроль).

В стрессогенных условиях инклюзии необходимо держать эмоции под контролем, сдерживать негативные действия в случае непонимания или даже враждебности со стороны учащихся, или при работе в стрессовых условиях.

Поведенческие индикаторы подразумевают:

- недопущение импульсивности при принятии решений;
- умение оставаться спокойным в стрессовых ситуациях;
- способность находить приемлемый выход для стресса;
- умение конструктивно реагировать на проблемы даже в условиях стресса.

Таким образом, успех профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования напрямую зависит от сформированности мотивационной компетенции будущих учителей.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) указано, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Исследователи говорят о недопустимости ориентации на отдельные компетенции, когда речь идет о инклюзивном образовании, и указывают на необходимость более широкого подхода к идее использования компетенций [80,с.7].

Рассматриваемая в нашем исследовании мотивационная компетенция в перечне компетенций, приведенных в ФГОС, отсутствует. Однако перечисляется ряд других компетенций, которые имеют непосредственное отношение к названным выше компонентам мотивационной компетенции. Рассмотрим это соотношение в Таблице 2.

Таблица 2 – Соотношение компонентов мотивационной компетенции с компетенциями ФГОС ВО по специальности «Психолого-педагогическое образование»

№ п/п	Компоненты мотивационной компетенции	Компетенции ФГОС ВО
1	Мотив саморазвития	Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).
2	Мотив самореализации	Способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8)
3	Мотив самооценки	Способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПК-24)
4	Мотив включенности в коллектив	Способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6)
5	Мотив защищенности	Способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ и их родителями (законными представителями) (ПК-35)

Исходя из вышесказанного, определим уровни сформированности мотивационной компетенции будущих педагогов к инклюзивному образованию.

Допустимый уровень сформированности мотивационной компетенции характеризуется: способностью работать в коллективе, толерантно принимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия, способностью учитывать в процессе общения и в учебно-воспитательной деятельности общие, специфические и индивидуальные особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако студент не понимает высокой социальной значимости профессии, проявляет несдержанность в общении, настороженно относится к совместному обучению детей с разными образовательными потребностями в условиях массовой школы.

Базовый уровень определяется способностью работать в коллективе и толерантно принимать социальные, этнические, конфессиональные, культурные различия, поддерживать стабильность своего эмоционального состояния. Студент, как правило, знаком с общими, специфическими закономерностями и индивидуальными особенностями психического и психофизиологического развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако проявляет слабую и неустойчивую заинтересованность в вопросах качественного и доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

О повышенном уровне сформированности мотивационной компетенции можно говорить тогда, когда будущий педагог проявляет осознанное отношение и твердую убежденность в социальной и личностной значимости интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социум; признает за ними право выбора способа получения образования; глубоко осознает гуманистический потенциал инклюзивного подхода в образовании. Инклюзивное обучение рассматривается таким студентом как

наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Мотивационную компетенцию можно рассматривать как связующее звено в процессе профессионального развития будущего педагога инклюзивного образования. Мотивы, потребности, цели, ценностные установки определяют уровень его заинтересованности в приобретении профессиональных компетенций, а также мотивацию достижения, потенциал успеха, стремление к качеству своей профессиональной деятельности, способность к самомотивированию, уверенность в собственных силах, педагогический оптимизм.

Таким образом, если профессиональная компетентность подразумевает наличие необходимых педагогу знаний, умений и навыков для осуществления конкретной деятельности, то мотивационная компетенция может быть рассмотрена как стремление и способность эти знания, умения и навыки применять в работе максимально эффективно.

Сущность мотивационной компетенции заключается в способности будущего педагога осуществлять профессиональную деятельность в инклюзивном образовании на основе:

- осознания социальной значимости инклюзивного образования;
- стремления и способности к саморазвитию, самореализации в условиях инклюзии;
- адекватной самооценки лично и профессионально значимых качеств и результатов деятельности, нацеленности на успех;
- стремления и способности выстраивать конструктивные взаимоотношения с участниками инклюзивного образовательного процесса;
- умения диагностировать и стабилизировать собственное эмоциональное состояние в стрессогенных условиях.

Структура мотивационной компетенции представлена в Таблице 3.

Таблица 3 – Структура мотивационной компетенции

Элемент компетенции	Содержание	Ключевой смысл
Знания	Систематизированная теоретическая информация о видах профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования	Знаю, что, как, и почему делать
Умения и навыки	Приобретенные в процессе практических занятий умения и навыки, позволяющие осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования	Умею и могу делать
Личностные качества	Качества личности, позволяющие эффективно использовать имеющиеся знания, умения и навыки в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования	Способен делать эффективно
Мотивационные и целевые установки	Побудительные мотивы для осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования	Хочу и буду делать
Опыт	Практика применения знаний, умений, навыков и качеств личности в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования	Делал и уверен в себе
Потенциал	Способность к профессиональному и личностному развитию	Смогу сделать в будущем

Итак, знания в области инклюзивного образования не могут решить проблему подготовки студента к его будущей профессиональной деятельности без определенных навыков и умений их использования. Следовательно, необходимо выявить условия формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в инклюзивном образовании. Этому вопросу будет посвящен следующий параграф.

1.3 Условия формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном учреждении

Необходимость повышения качества высшего образования ставит проблему разработки и совершенствования государственного стандарта

подготовки педагогов, возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций.

Целью данного параграфа является освещение методических аспектов процесса формирования мотивационной компетенции студентов в ходе подготовки в высшей школе.

В современной педагогической науке и практике разработаны формы и методы подготовки учителей-дефектологов, педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования, их профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Однако гораздо меньше внимания уделяется подготовке педагогов-предметников и учителей начальной школы к реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Кроме того, профессиональная и личностная подготовка зачастую сводится к знаниям и умениям.

В рамках Федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 04.03.02 Психолого-педагогическое образование Мордовским государственным педагогическим институтом имени М.Е. Евсевьева утвержден профиль подготовки бакалавров «Психология и педагогика инклюзивного образования». В соответствии с задачами профессиональной деятельности по данному направлению подготовки, бакалавр обязан освоить профессиональные компетенции:

- способность участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ПК-9);
- готовность создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации (ПК-10);
- готовностью организовывать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ (ПК-11) и др. (Сайт Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева: <https://pd.mordgpi.ru/education/oop/153/4180/>).

В Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского осуществляется проект «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки «Педагогическое образование»). В рамках проекта, в частности, выделены возможные направления (условия) психологической подготовки студентов-бакалавров для работы с детьми с ОВЗ. В их числе:

1. Целенаправленная работа по развитию личности студентов: их самооценки и эмоциональных проявлений, способности принять себя и других и др.

2. Обогащение содержания психолого-педагогических дисциплин теоретическим и практическим материалом, относящимся к характеристике детей с нарушениями в развитии.

3. Включение в учебный план спецкурса «Основы психологического сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья».

4. Проведение практик в учреждениях и организациях, реализующих специальную (коррекционную) и инклюзивную учебно-воспитательную деятельность. Так, в содержание практики включаются психологические задания, предполагающие общение с детьми с ОВЗ и анализ этого общения, наблюдение за особенностями проведения занятий в условиях инклюзивного образования и др.

5. Диагностика личностных характеристик студентов, индивидуальные консультации, тренинги [47,с.156].

Перечисленные условия направлены на формирование компетентности студентов – будущих педагогов, способствующей конструктивному взаимодействию со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса. В структуру указанной компетентности автором включен и мотивационный компонент, подразумевающий освоение системы гуманистических ценностей, отвечающих принципам инклюзивного

образования, но не учитывающий мотивы работы педагогов в системе инклюзивного образования.

С.И. Сабельникова убеждена, что результаты подготовки педагогов инклюзивного образования должны включать:

- понимание сути инклюзивного образования, его отличия от традиционных подходов в образовании;
- знание специфики личностно-возрастного развития обучающихся в условиях инклюзивного образования;
- владение методами психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нормальным развитием и с особыми образовательными потребностями;
- умение выстраивать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с их родителями, с коллегами-педагогами, со специалистами, с руководством образовательного учреждения) [51,с.50].

Как видим, мотивационный компонент подготовки педагогов в этот перечень не включен.

В ряде исследований, посвященных готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования, в структуру готовности включен мотивационный компонент, но педагогические условия, способствующие его формированию, не указаны [30; 48; 70]. При этом уточняется, что существует необходимость поиска механизмов формирования мотивационного компонента инклюзивной готовности [70].

По мнению И.В. Смирновой, формированию у студентов положительного отношения и мотивации к овладению инклюзивными технологиями будет способствовать участие будущих педагогов в социальных проектах. В частности, в исследовании этого автора приводится пример проекта «Открытие незрячему другу», цель которого – развитие у студентов навыков рельефно-точечного письма и специальной графики, а

также умений общения с детьми, имеющими нарушения зрения. Еще один проект – «Шаг навстречу». Он направлен на формирование толерантного отношения друг к другу «обычных» детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Студенты – разработчики и участники этих проектов проводят мероприятия (экскурсии, конкурсы, праздники и др.) для детей с разными образовательными потребностями [55,с.159].

Австралийский ученый Robyn Bentley-Williams, основываясь на результатах проведенного исследования, пишет о эффективности рефлексивного обучения, которое, по мнению автора, является ключевой посреднической стратегией в расширении сознания будущих педагогов инклюзивного образования. 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 целом [77].

В исследовании Возняк И.В., посвященном формированию готовности практикующих педагогов к инклюзивному образованию, выделен диагностико-мотивационный этап этого процесса, содержание которого направлено как на эмоциональное, так и на интеллектуальное мотивирование педагогов на профессиональное развитие. Семинарские занятия этого этапа предполагают просмотр и аналитическое обсуждение фильмов (или их фрагментов) о проблемах людей с инвалидностью, об особенностях обучения и проблемах социальной адаптации детей с ОВЗ; знакомство со сложным внутренним миром детей-инвалидов. 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 и др.) при активном взаимодействии с родительской общественностью [16, с.102-103]. По нашему мнению, условия,

применяемые для мотивации практикующих педагогов, с успехом могут быть использованы и при работе со студентами.

Согласимся с мнением В.В. Хитрюк, утверждающей, что при реализации процесса подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования положительный эффект может быть получен при использовании контекстных проблемных задач и ситуаций. Их решение требует актуализации знаний (из области философии, психологии и др.) и компетенций, сформированных на более ранних этапах обучения при изучении различных учебных дисциплин и способствует максимальному приближению учебного процесса к реальным условиям профессиональной деятельности [69,с.17].

Раскрывая условия подготовки педагога к ведению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, прежде всего, необходимо рассмотреть вопрос осознанности профессионального выбора. Процесс формирования мотивационной компетенции будет более эффективным, если сам профессиональный выбор произведен осознанно. Практика показывает: некоторые педагоги, столкнувшись с реалиями профессии, признают, что «ноша» оказалась непосильной: они не готовы к такой работе.

Кроме того, специалисты по профориентологии считают, что молодыми людьми, поступившими в высшие учебные заведения, окончательный выбор профессии еще не сделан. Кто-то из них разочаруется в своем выборе уже в первый год обучения, а кто-то – в начале самостоятельной профессиональной деятельности или даже после 3-5 лет работы по профессии.

Целенаправленно сформированная в учебном процессе вуза мотивационная компетенция, по нашему мнению, может в значительной степени способствовать решению этого непростого вопроса.

Проектирование и реализация условий для эффективного формирования мотивационной компетенции будущих педагогов

инклюзивного образования должно проходить в соответствии с требованиями социального заказа, заключающихся в подготовке педагогов, способных обучать и воспитывать детей в условиях гетерогенного (неоднородного) состава дошкольных или школьных групп с учетом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого обучающегося.

Проводя работу по созданию условий для эффективного формирования мотивационной компетенции, необходимо учитывать специфику условий самого инклюзивного образования, определяющих содержание деятельности педагога и изменяющих его функции. В их числе:

- дифференцированное (разноуровневое) определение и формулирование образовательных результатов;
- целенаправленная организация деятельности по созданию коллектива обучающихся на основе толерантного, уважительного отношения к «непохожести» отдельных учащихся;
- коммуникативные риски и риски получения непредсказуемого или малопредсказуемого результата.

В соответствии с вышесказанным, комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование мотивационной компетенции будущих педагогов, должен включать:

1. Применение технологии контекстного обучения, позволяющей сконструировать целостную «картину» будущей профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования посредством оптимального сочетания репродуктивных и активных методов обучения и воссоздания условий будущей деятельности.

2. Учебно-методическое обеспечение процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов; включение в содержание обучения авторского курса «Мотивация будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования», предполагающего реализацию деятельности, направленной на освоение методов и опыта реализации

конкретных профессиональных действий в инклюзивном учебно-воспитательном процессе.

3. Обеспечение поэтапной последовательности процесса формирования инклюзивной компетенции будущих педагогов.

Таким образом, условия формирования мотивационной компетенции должны быть направлены на повышение активности будущего педагога инклюзивного образования, на актуализацию потребности в работе, в профессиональном и личностном самопознании и саморазвитии. Выявленные условия будут положены в основу проектирования процесса формирования мотивационной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования для работы в условиях инклюзивного образовательного учреждения, которому будет посвящена Глава 2 представленного исследования.

Выводы по 1 главе

1. Инклюзивное образование – необходимое и закономерное условие изменения отношения общества и государства к «особенным» детям, предоставляющее им возможность получить качественное образование, расти и развиваться в среде сверстников. При таком подходе происходит взаимное обогащение социальной, нравственной, гуманистической сферы всех участников инклюзивного образовательного процесса.

2. Важно не только создать образовательную среду, адаптированную к потребностям «особенных» детей, но и, в первую очередь, подготовить педагогов как организаторов этой среды. Требования социального заказа указывают, что современной школе необходим педагог, осознающий значимость инклюзивного образования; стремящийся к саморазвитию, самореализации в условиях инклюзии; способный к адекватной самооценке лично и профессионально значимых качеств и результатов деятельности, нацеленный на успех; умеющий выстраивать конструктивные взаимоотношения с участниками инклюзивного образовательного процесса; способный диагностировать и стабилизировать собственное эмоциональное состояние в стрессогенных условиях. Таким образом, обязательным компонентом профессиональной подготовки является формирование мотивационной компетенции будущих педагогов инклюзивного образования. Необходимость ее формирования обусловлена также субъективным сопротивлением будущих педагогов возможности осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, неумением увидеть способы реализации мотивов и ценностей педагогической деятельности при работе с «особенными» детьми.

3. Комплекс педагогических условий включает разработку и внедрение учебно-методического обеспечения процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов; применение технологии контекстного обучения; преемственность этапов формирования инклюзивной компетенции будущих педагогов.

ГЛАВА 2. Проектирование процесса формирования мотивационной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования для работы в условиях инклюзивного образовательного учреждения

2.1. Контекстное обучение как основа процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов

В педагогике контекстное обучение (лат. contextus – тесная связь, сцепление, сплетение) рассматривается как учебный процесс, в котором смоделировано содержание профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий).

В рамках нашего исследования это учебный процесс, интегрирующий различные виды деятельности студентов (учебную, практическую деятельность, а также деятельность по личностному совершенствованию) и представляющий содержание педагогического труда в условиях реализации инклюзивного подхода в образовании.

В соответствии с тем, что сам термин «контекст» может обозначать действие, поступок, систему мотивов, в образовательный процесс включаются контексты поведенческие, эмоциональные, деятельностные. Это позволяет рассматривать процесс подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзии как своеобразную социальную практику, отражающую закономерности (и положительные, и возможные отрицательные) инклюзии. Таким образом, учебный процесс в вузе становится неотъемлемым компонентом в контексте будущей профессиональной деятельности.

Суть контекстного обучения заключается в том, что знания, умения, навыки рассматриваются не как предмет, на который должны быть направлена активность студента, а как действенные средства решения будущих профессиональных задач. Цель такого обучения – воссоздать (сымитировать) реальные профессиональные ситуации и отношения участников инклюзивного образовательного процесса. Таким образом, перед

студентом предстает своеобразный «портрет» его будущего профессионального труда.

Контекстное обучение включает в себя три базовые формы деятельности: учебную деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональную деятельность, воплощающуюся в играх, семинарах и др.; учебно-профессиональную деятельность (разработку проектов) (Таблица 4).

Таблица 4 – Формы деятельности студентов при реализации контекстного обучения

№ п/п	Формы деятельности	Содержание деятельности
1	Учебная деятельность	Лекции, семинары, дискуссии
2	Квазипрофессиональная деятельность	Игры, тренинги, кейсы
3	Учебно-профессиональная деятельность	Проектирование

При контекстном обучении ситуации инклюзивного образовательного процесса, порой неоднозначные и противоречивые, становятся своеобразными единицами работы преподавателя и студента. Обучающийся формируется как профессионал и член будущего школьного коллектива в ходе анализа педагогических ситуаций, проведения деловых и ролевых игр (игры для развития интуиции, игры-коммуникации, игры-рефлексии и пр.), которые в комплексе представляют собой специально созданную среду педагогических ценностей, знаний, умений, связанных с работой с детьми с особыми возможностями здоровья.

Содержание деятельности: наблюдение, моделирование, проигрывание ситуаций, имитирующих реальную педагогическую деятельность. Цель - «погружение» будущих педагогов в профессиональную деятельность с «особенными» детьми, адаптация к специфике этой деятельности. В ходе лекционных и практических аудиторных занятий идет сквозной процесс

формирования профессионально-значимых качеств студента, его профессионально-ценностных ориентаций, умений и навыков.

Кроме того, контекстное обучение будущих педагогов инклюзивного образовательного развивает мотивацию и интерес к профессиональной деятельности педагога, формирует стойкую потребность в самосовершенствовании и самообразовании.

Методами контекстного обучения при подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии являются неигровые и игровые (имитационные и неимитационные) методы (Таблица 5).

Рассмотрим содержание и значение указанных методов в контекстном обучении будущих педагогов инклюзивного образовательного учреждения.

Ситуационно-ролевым играм отводится одна из приоритетных ролей в формировании профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов, которым предстоит работать с «особенными» детьми. В результате участия в таких играх студенты обучаются межличностному общению и взаимодействию с участниками инклюзивного образовательного процесса (с детьми с ОВЗ и с детьми с нормальным развитием; с родителями учащихся, со специалистами, сопровождающими инклюзивный образовательный процесс) в рамках реально существующих или смоделированных ситуаций взаимодействия.

Ситуационно-ролевая игра – специфический прообраз реальных профессиональных ситуаций, направленный на развитие личностных профессионально значимых качеств будущих педагогов: самостоятельности, ответственности, эмпатии, коммуникативности и др.

Использование игр мотивирует и активизирует интерес студентов к выбранной профессии, помогает преодолеть психологические «барьеры» при общении с разными категориями участников инклюзивного образовательного процесса.

Таблица 5 – Методы контекстного обучения при подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии

№ п/п	Методы контекстного обучения	Цель и содержание деятельности
Имитационные игровые методы		
1	Ситуационно-ролевая игра	<p>Цель: обучение межличностному общению и взаимодействию в условиях профессиональной деятельности в рамках реально существующих или смоделированных ситуаций взаимодействия.</p> <p>Содержание: разыгрывание ролей, сюжетов инклюзивного образовательного процесса; участники игры действуют в рамках той или иной роли, руководствуясь ее характером и внутренней логикой инклюзивной образовательной среды.</p>
2	Тренинг	<p>Цель: формирование профессиональных компетенций и отработки эффективных способов и навыков профессиональной деятельности.</p> <p>Содержание: групповое взаимодействие; практическая работа над собой, дающая возможность посмотреть на себя со стороны, увидеть свои привычные стратегии и научиться произвольно и преднамеренно их изменять; развитие коммуникативных навыков; мотивация к дальнейшему профессиональному и личностному развитию; осмысление собственной мотивации и истинных целей.</p>
Имитационные неигровые методы		
1	Кейс-метод	<p>Цель: систематизировать и отработать теоретические знания, касающиеся профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного учреждения.</p> <p>Содержание: анализ конкретных ситуаций инклюзивного образовательного процесса, позволяющий студентам применить теоретические знания к решению практических задач.</p>
2	Проект	<p>Цель: создание условий для формирования познавательного интереса и мотивации студентов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.</p> <p>Содержание: самостоятельная, оригинальная работа, выполняемая студентами в соответствии с избранной ими темой-проблемой и включающая в себя отбор, распределение и информатизацию материала. Результат этой деятельности - продукт: программа, брошюра, альбом, сценарий, и др.</p>
Неимитационные методы		
1	Семинар	<p>Цель: привлечение внимания будущих педагогов к проблемам инклюзивного образования.</p> <p>Содержание: учебно-практическое мероприятие, в ходе которого студенты рассматривают и обсуждают сообщения, доклады, рефераты и другую конкретную информацию по проблеме реализации инклюзивного подхода в образовании.</p>
2	Дискуссия	<p>Цель: всестороннее рассмотрение сложных проблем инклюзивного образования, не имеющих однозначного решения.</p> <p>Содержание: обмен мнениями, обсуждение спорных, неоднозначных вопросов, проблем инклюзивного образования; аргументация собственной точки зрения.</p>

Тренинг – деятельность, специально организованная в процессе обучения и направленная на получение необходимых умений через выполнение действий и последовательных заданий. Этот метод контекстного обучения способен дать студентам необходимую информацию как о самом процессе профессиональной деятельности, так и о самом себе, сформировать умения и навыки, характерные для профессиональной деятельности и поведения с целью решения педагогических задач.

Общепризнанное достоинство тренингов – активное вовлечение всех студентов в процесс подготовки к профессиональному общению и взаимодействию.

Кейс-метод – еще один актуальный метод контекстного обучения, представляющий собой способ обучения путем решения ситуаций, характерных для профессиональной деятельности. Значение применения этого метода заключается в его сущности: группой студентов анализируется предложенная ситуация, ведется поиск и выбор способа ее решения. По итогам работы проводится публичная защита и аргументация позиций по найденному способу решения.

Применение данного метода способствует закреплению теоретических знаний и практических умений, а также формированию профессионально значимых качеств личности у студентов.

Кейс-метод позволяет оценить:

- умение студента анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать решения;
- навыки применения теоретических знаний в реальных ситуациях будущей профессиональной деятельности;
- сформированность профессиональных навыков: аналитических (классифицировать, выделять, анализировать), творческих (креативно мыслить), коммуникативных и социальных (слушать и слышать, взаимодействовать и общаться, убеждать);

- практические умения использовать на практике педагогические теории, методы и принципы.

Рассматриваемые ситуации, как правило, взяты из реальной профессиональной деятельности, подкреплены подобранными материалами: информацией, социологическими данными, наглядными материалами и др.

Изучение и анализ реальных ситуаций, взятых из профессиональной деятельности педагогов инклюзивного образования, обогащают знания и умения студентов, формируют их мировоззрение, навыки решения профессиональных задач. Это продуктивно сказывается на профессиональном становлении будущих педагогов.

Проект – это самостоятельная, оригинальная работа, выполняемая студентами в соответствии с избранной ими темой-проблемой и включающая в себя отбор, распределение и информатизацию материала. Результатом этой деятельности всегда должен быть какой-то продукт: программа, брошюра, альбом, сценарий, связанный с той или иной проблемой, вопросом, ситуацией инклюзивного образовательного процесса.

Семинар является видом практических занятий, предусматривающим самостоятельную проработку студентами отдельных тем и проблем инклюзивного образовательного процесса и обсуждение результатов студенческих исследований по конкретным (сообщаемым заранее) вопросам, представленных в виде сообщений, докладов, рефератов и т.д.

К примеру, в ходе семинара «Инклюзивное образование в условиях реализации ФГОС НО» могут обсуждаться такие доклады, как:

- «Механизмы адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в инклюзивной школе»;
- «Построение инклюзивной образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей ребенка с ОВЗ»;
- «Содействие и сотрудничество детей и взрослых в условиях инклюзивного образования»;

- «Формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей» и др.

Дискуссия предоставляет студентам возможность увидеть ту или иную проблему инклюзивного образовательного процесса с разных сторон, становится условием для групповой рефлексии через анализ индивидуальных переживаний. В результате уменьшается сопротивление восприятию новой, отличной от собственной, информации, усиливается сплоченность группы и одновременно происходит раскрытие личности каждого участника дискуссии. Кроме того, проведение дискуссии позволяет преодолеть эмоциональную предвзятость в оценке позиции партнера путем открытых высказываний. Возможны, к примеру, такие дискуссионные вопросы:

1. Инклюзия – реальность или иллюзия?
2. Ученик с ОВЗ тянет весь класс назад?
3. Учить детей, что особые люди, такие же, как все – это лицемерие?

Таким образом, использование контекстного обучения в процессе формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования позволит повысить уровень сформированности указанной компетенции путем повышения уверенности в себе, в своих педагогических силах и будущей профессиональной успешности посредством отработки способов выбора решений и поведения в ситуациях, типичных для будущей трудовой деятельности.

Эффективность контекстного обучения зависит от соблюдения ряда требований. В их числе:

- сочетание разнообразных форм и методов обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований;
- адаптивность процесса обучения к конкретному контингенту обучаемых (личностно-ориентированный подход);
- взаимосвязь между формами обучения;
- обеспечение нарастающей сложности содержания обучения;

- последовательность моделирования в формах учебной деятельности студентов содержания и условий будущей профессиональной деятельности.

В целом контекстное обучение можно характеризовать как мотивацию студентов к усвоению знаний путем выявления связей между конкретным знанием и его применением.

2.2. Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Профессиональные мотивы, формирующиеся у студента, являются своеобразным залогом его удовлетворенности самой профессией в реальных условиях профессиональной деятельности, стремления к качеству своей работы.

Таким образом, речь должна идти о необходимости внедрения в компетентностную модель подготовки будущих педагогов мотивационной компетенции, суть которой заключается в способности мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий, основываясь совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения [30, с.44].

Это требует новых подходов к практике подготовки будущих педагогов, включающих разработку программ, курсов лекционных и практических занятий, методических пособий по формированию мотивационной компетенции. И, прежде всего, актуальной становится теоретическая разработка процесса формирования у будущих педагогов мотивационной компетенции для работы в условиях инклюзии.

В данном параграфе нами предпринята попытка смоделировать педагогический процесс, способствующий успешному формированию мотивационной компетенции будущих бакалавров, проходящих подготовку по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Как было сказано ранее (см. параграф 1.2. представленного исследования), нами определены профессиональные потребности и мотивы студентов, основанные на предположении, что их педагогическая деятельность будет осуществляться в инклюзивном образовательном учреждении. Выявленные потребности и мотивы взяты за основу при проектировании модели процесса формирования мотивационной компетенции у будущих педагогов мотивационной компетенции для работы в условиях инклюзии (рисунок 1).

Моделирование, как ведущий метод познания и преобразования объектов и явлений профессиональной действительности, предполагает создание образца деятельности, в котором представлен замысел ожидаемого результата, обозначены средства и условия, необходимые для его достижения. Представленная на Рисунке 1 модель включает в себя условно выделенные структурные компоненты (блоки), отражающие ход процесса обучения: целевой, содержательный и результативно-оценочный.

Смыслообразующий структурный компонент данной модели – реализация социального заказа общества на обеспечение качества инклюзивного образования и на компетентных специалистов в области инклюзии.

Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов в условиях высшего образования содержит ряд взаимосвязанных блоков, в числе которых: содержательный, процессуально-технологический, контрольно-результативный блоки. Структура такой модели предполагает:

1. Органичное включение в содержание образовательного процесса материала, ориентированного на позиционирование ценностей и принципов инклюзивного образования (авторский курс «Мотивация будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»).

2. Использование внеаудиторных форм учебной деятельности студентов (тренинги).

3. Проектирование и реализацию диагностического комплекса для выявления результатов формирования мотивационной компетенции будущих педагогов инклюзивного образования.

В содержательный блок модели включены принципы, с помощью которых возможно регулировать процесс формирования мотивационной компетенции. Учитывая специфику профессиональной деятельности будущего педагога в условиях инклюзивного образования, основными системообразующими принципами являются:

- принцип гуманистической направленности (признание человека как высшей ценности, как личности, обладающей правом на свободное развитие и проявление своих способностей);
- принцип субъектности обучающихся (ориентация образовательного процесса на формирование навыков саморазвития, самосовершенствования);
- принцип единства индивидуально-личностного и социального (единство общечеловеческих, инклюзивных и индивидуально-личностных ценностей);
- принцип проблемности обучения (основан на противоречии между новыми перспективными потребностями будущих педагогов инклюзивного образования и достигнутым уровнем овладения средствами их удовлетворения);
- деятельностный принцип (утверждает единство психолого-педагогической теории и практики инклюзивного образования).

Этап профессиональной идентификации, имеющий в своей основе мотив саморазвития и самооценки, решает задачу актуализации элементов субъективного опыта студентов: знаний, умений и навыков, усвоенных ими как на предыдущих этапах обучения, так и в процессе познания окружающей действительности в контексте взаимодействия с «особенными» людьми; формирование знаний и представлений студента о себе, как о потенциальном носителе инклюзивной педагогической сущности.

На этом этапе стимулируется стремление к познанию специфики инклюзивного образования, психофизических особенностей развития детей с ОВЗ, потребность в изучении способов самопознания, саморазвития. Складывается представление об образе «идеального педагога» инклюзивного образования. Также на этапе профессиональной идентификации формируется профессионально-личностный компонент мотивационной компетенции студентов. Результат – понимание себя как личности, обладающей определенным комплексом качеств, способствующих или препятствующих успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

В процессе формирования мотивационной компетенции будущего педагога инклюзивного образования важное значение имеет выбор эффективных методов и форм обучения. Так, на этапе профессиональной идентификации реализуется проблемный метод, когда, к примеру, в ходе эвристической беседы преподаватель оперирует вопросами, не содержащими прямого ответа, студент же, опираясь на имеющийся жизненный опыт и уже освоенные знания, приходит к определенным выводам. К проблемному методу относится и учебная дискуссия, позволяющая вовлекать студентов в активное обсуждение различных точек зрения по той или иной проблеме. Дискуссионный процесс побуждает их к осмыслению аргументации чужой и собственной позиции, к максимальному использованию своих знаний и личного опыта. Цель таких занятий – развитие способности к рефлексии, овладение культурой общения.

Эффективным на этом этапе является и обзор литературных источников по проблеме самопознания в современной отечественной и зарубежной психологии. Результаты такого анализа могут быть положены в основу самообследования студентов по теме самопознания и саморазвития. Самообследование может быть также проведено методом видеодиагностики посредством просмотра и анализа студентом (или экспертами) видеозаписи собственного публичного выступления.



Рисунок 1 – Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Этап профессиональной самопроекции в профессиональное будущее показывает, что поведение человека определяется не только набором

личностных качеств, особенностями конкретной ситуации, но и спецификой той профессиональной среды, в рамках которой реализуется его деятельность. Этот этап актуализирует мотивы достижения успеха и общественной полезности. Задача этапа – формирование у студента понимания высокой социальной значимости профессии педагога инклюзивного образования, способности увидеть себя в роли субъекта учебно-воспитательного процесса в инклюзивной школе, стремления быть полезным обществу и каждому учащемуся. Формируется профессионально-деятельностный компонент мотивационной компетенции. Результат – внешний образ себя («проекция») как будущего участника инклюзивного образовательного процесса. У студента формируются эмпирические представления о работе педагога в инклюзивной школе, приобретаются эмоционально окрашенные знания о своей будущей профессиональной деятельности.

Методами обучения на этом этапе могут стать: дискуссия, мозговая атака, круглый стол (с участием практикующих педагогов и специалистов в области инклюзивного образования), ситуационно-ролевая игра, кейс-метод и др. Особого внимания заслуживает ситуационно-ролевая игра, в ходе которой моделируются ситуации профессиональной педагогической деятельности в инклюзивном образовательном учреждении, а профессиональные функции осваиваются на моделях, а не на реальных объектах.

Этап профессиональной коммуникации решает задачу достижения студентом уровня продуктивного полисубъектного общения и удовлетворяет мотивы субъект-субъектности отношений и защищенности. У студента формируется умение отказываться от формального следования нормативным декларациям инклюзивного образовательного процесса, позволяющее в условиях стрессогенного взаимодействия находить то, что объединяет с другими участниками инклюзивного образовательного процесса, а не разъединяет. Студенты учатся принимать некомуникабельные качества

учащихся с ОВЗ, их родителей, других субъектов образовательного процесса, приспосабливаться к характерам, привычкам, установкам и притязаниям «других», преодолевать стремления их «переделать». Результат – способность выстраивать конструктивные полисубъектные взаимоотношения в условиях инклюзивного образования.

В качестве методов обучения на этапе профессиональной коммуникации могут стать: анализ ситуаций морального выбора, игровые методы (дидактические, деловые игры как эффективная отработка вариантов поведения), речевой видеотренинг. Эффективным является проведение социально-психологических и коммуникативных тренингов, представляющих по своей сути активное обучение посредством приобретения жизненного опыта, моделируемого в процессе группового взаимодействия и предполагающего активность участников, партнерское общение, предоставление студентам возможности (посредством обратной связи) посмотреть на свое поведение глазами других людей, установить связь между собственным поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнеров по общению, проработать ситуации, требующие высокого уровня эмоциональной стабильности.

Результативно-оценочный блок модели содержит в себя методы диагностики, критерии и уровни сформированности мотивационной компетенции. В качестве критериев выступают: способность к самообразованию и саморазвитию личности, осознание значимости и ценности самообразовательной деятельности, адекватная оценка своих достижений, внутренняя мотивация к успеху, сформированность навыков сотрудничества, партнерства, эмоциональная устойчивость.

Для изучения уровня саморазвития (мотив саморазвития) на этапе профессиональной идентификации выявляется наличие и степень сформированности способствующих этому личностных качеств студентов. Высокий уровень саморазвития характеризуется: сформированностью

внутренней мотивации к освоению знаний и практических навыков; способностью к активному поиску недостающей информации, необходимой для учебной и будущей профессиональной деятельности; активной позицией в самостоятельном добывании знаний; умением самостоятельно выявлять трудности в процессе собственной деятельности, находить оптимальное решение ситуации; способностью к корректировке полученных результатов.

Высокий уровень сформированности критерия «осознание значимости и ценности самообразовательной деятельности» представлен глубоким пониманием студентом необходимости самообразования, способностью к целеполаганию, умением формулировать задачи и определять эффективные пути их решения; умением рационально использовать в своей деятельности различные информационные источники, управлять процессом самообразования.

Критерий «Адекватная оценка своих достижений» (мотив самооценки). Профессиональная самооценка дает дополнительный стимул к профессиональному совершенствованию. Несформированность адекватной профессиональной самооценки будущих педагогов оказывает отрицательное влияние на весь процесс подготовки к работе в условиях инклюзивного образовательного учреждения, тормозит инициативу в вопросах саморазвития и самосовершенствования, а также становится причиной дезадаптации студента во время прохождения педагогической практики. Высокий уровень сформированности данного критерия позволяет студенту наиболее полно оценить результаты своей деятельности, увидеть перспективы профессионального и личностного развития на будущее.

Уровень сформированности внутренней мотивации к успеху (мотив достижения успеха) отображает позитивную позицию будущего педагога в отношении успехов учащихся (а, следовательно, и своих), веру в силы и возможности каждого ученика, готовность оказывать ему поддержку. Будущий педагог умеет и стремится создать ситуацию успеха для учащихся, умеет грамотно проводить педагогическое оценивание, способен находить

положительные стороны у каждого школьника, стремится выявить возможности конкретных учеников, ставить учебные задачи в соответствии с этими возможностями. Начиная то или иное дело, студент настроен на достижение конструктивных, положительных результатов. По мнению исследователей, целенаправленное формирование мотивации отражается на уровне сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов в целом [8].

Мотив общественной полезности указывает, что успешность деятельности студент соотносит прежде всего с интересами и потребностями общества. В педагогической деятельности, связанной с выполнением высокой социальной миссии воспитания человека, важна социальная активность педагога как показатель его отношения к конкретной сфере реальности (в нашем случае – к системе инклюзивного образования), «включенность» личностного смысла в процесс профессиональной деятельности, способность видеть мир таким, какой он есть на самом деле без искажения и иллюзий [18, с.81]. Студент, ясно осознающий общественную полезность своей деятельности в сфере инклюзивного образования, ищет наиболее оптимальные способы решения поставленных перед ним профессиональных задач, возлагает на себя ответственность за инициативу и исполнение. Он активно участвует в жизни и решении проблем группы, вуза и окружающего социума, в социальных проектах.

Показателями критерия «сформированность навыков сотрудничества и партнерства» (мотив субъект-субъектности отношений) является способность студента выстраивать отношения на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и взаимоподдержки. Выявляется склонность будущего педагога к сотрудничеству или соперничеству, к диалогу или монологу и др. Актуальность формирования этих навыков обоснована новым федеральным государственным образовательным стандартом, имеющим ярко выраженную социальную направленность. Впервые в его основе лежит общественный договор между семьей,

обществом и государством, направленный на достижение большей активности учащихся и их родителей, педагогов и общественности в разработке образовательной программы, в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании индивидуальных маршрутов обучающихся [64].

Критерий «эмоциональная устойчивость» напрямую связан с мотивом защищенности, выявленным нами в качестве одного из наиболее значимых для будущих педагогов. Эмоциональная устойчивость проявляется в терпеливости, выдержке, самообладании, умении «держаться в руках» в стрессовых ситуациях. Благодаря высокой эмоциональной устойчивости педагог способен успешно осуществлять профессиональную деятельность в сложных эмоциональных условиях инклюзивного образования. Высокий уровень сформированности эмоциональной устойчивости проявляется в способности сохранять спокойствие в трудных ситуациях, давать объективную оценку действиям учащихся в конфликтных ситуациях. Эмоциональная стабильность и благоприятный эмоциональный фон – залог способности педагога длительное время воспроизводить необходимый тип коммуникаций, демонстрировать высокую работоспособность в сфере инклюзивного образования. В то же время, повышенное эмоциональное реагирование вызывает сильное напряжение и усталость, что с течением времени приводит к профессиональному выгоранию [46]. Кроме того, следует избегать подмены понятия «эмоциональная устойчивость» эмоциональной сухостью педагога.

Таким образом, спроектированная модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образовательного учреждения основана на целевом подходе и отражает структуру, содержание, методы рассматриваемого процесса. Разработанная модель ориентирована на предполагаемый результат, открыта для постоянного обновления и предусматривает возможность перспективной коррекции осуществляемого процесса.

2.3. Разработка учебно-методического обеспечения процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса – это дидактические средства управления подготовкой будущих бакалавров, в нашем случае представляющие собой рабочую программу и фонд оценочных средств, описывающие процесс формирования мотивационной компетенции, который впоследствии будет реализован на практике.

Итак, для успешного формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования необходимо спроектировать и включить в учебный план направления подготовки бакалавра 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика начального образования», специализированный курс, содержание которого, во-первых, будет направлено на формирование рассматриваемой компетенции и, во-вторых, непротиворечиво впишется в общий список изучаемых дисциплин.

Разработанный нами авторский курс «Мотивация будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования» (Приложения 1, 2) - первый подход к решению этого вопроса. Как было сказано ранее, само понятие «мотивационная компетенция» не включено в перечень компетенций, формируемых у бакалавров. В связи с этим, при проектировании курса, максимально приближая его содержание именно к мотивационной компетенции, мы будем оперировать компетенциями, официально включенными в список компетенций бакалавров.

Так, в ходе изучения курса происходит формирование таких компетенций, как: ОПК-8, ДПК-2, ПК-36 (Таблица 6).

Таблица 6 – Планируемые результаты обучения по авторскому курсу «Мотивация будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования», соотнесенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы

Формируемые и контролируемые компетенции	Планируемые результаты обучения
<p>способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8)</p>	<p>Знать: этические нормы общения и взаимодействия участников инклюзивного образовательного процесса, возможности профессионального саморазвития и самооценки;</p>
	<p>Уметь: разрабатывать траекторию своего профессионального саморазвития, соблюдая этический кодекс педагога;</p>
	<p>Владеть: навыками реализации разработанной траектории саморазвития для последующего профессионального самосовершенствования</p>
<p>готовность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования (ДПК-2)</p>	<p>Знать: теоретические основы инклюзивного образования</p>
	<p>Уметь: организовывать сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья</p>
	<p>Владеть: навыками консультирования родителей детей с ОВЗ</p>
<p>способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-36)</p>	<p>Знать: специфику психического и эмоционального состояния</p>
	<p>Уметь: контролировать устойчивость своего психического и эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями)</p>
	<p>Владеть: навыками стабилизации психического и эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями)</p>

Указанные компетенции соотносятся с мотивами будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования, рассмотренных в параграфе 2.2 нашего исследования. Так, способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять

профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8) соотносится с мотивами саморазвития и самооценки, составляющими профессионально-личностный компонент мотивационной компетенции (см. Рисунок 1 – Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования).

Уровни сформированности указанной компетенции представлены измеряемыми результатами обучения – компонентами «знать», «уметь», «владеть».

В частности, ОПК-8 предполагает, что студент должен знать этические нормы профессиональных отношений между участниками инклюзивного образовательного процесса, возможности профессионального саморазвития и самооценки. О продвинутом уровне овладения этим компонентом можно говорить в том случае, если студент знает: теоретические основы и методы проведения самодиагностики и самопознания; основы планирования саморазвития на основе рефлексии своей деятельности; основы оценки результатов собственного профессионального и личностного развития с позиции этических норм инклюзивного образования.

В случае сформированности указанного компонента компетенции на базовом уровне, студент демонстрирует знания сущности процесса и методов проведения самодиагностики и самопознания, способы его реализации, но может испытывать затруднения при демонстрации знаний основ оценки результатов собственного профессионального и личностного развития с позиции этических норм инклюзивного образования.

Находясь на пороговом уровне сформированности знаниевого компонента компетенции ОПК-8, студент демонстрирует частичные знания содержания процесса самодиагностики и самопознания, указывает способы реализации, но не может обосновать возможность их использования в конкретных ситуациях.

Следующий компонент ОПК-8 представлен умением студента разрабатывать траекторию своего профессионального саморазвития, соблюдая этический кодекс педагога.

Обладая продвинутым уровнем сформированности этого компонента, студент умеет проводить самодиагностику и анализировать ее результаты; планировать и реализовывать задачи собственного профессионального и личностного развития; критически оценивать результаты самосовершенствования, повышения интеллектуального и общекультурного уровня. Базовый уровень представлен умением студента проводить самодиагностику, анализировать результаты самодиагностики; планировать и реализовывать задачи собственного профессионального и личностного развития. Однако студент не всегда способен критически оценивать результаты самосовершенствования.

И, наконец, пороговый уровень сформированности рассматриваемого компонента указывает, что студент умеет планировать и реализовывать задачи собственного профессионального и личностного развития; но не всегда способен критически оценивать результаты самосовершенствования, не учитывает тенденции развития сферы профессиональной деятельности и индивидуально-личностные особенности.

Третий компонент ОПК-8 – владение навыками реализации разработанной траектории саморазвития для последующего профессионального самосовершенствования. Здесь критерии оценивания таковы: продвинутый уровень – студент демонстрирует владение системой приемов планирования саморазвития и их самореализации, критической оценки результатов деятельности по решению профессиональных задач и использованию творческого потенциала; базовый – студент владеет приемами планирования саморазвития и навыками их реализации, критической оценкой результатов профессиональной деятельности, но не эффективно использует творческий потенциал; пороговый – студент владеет отдельными приемами планирования саморазвития и навыками их реализации, но

имеет затруднения при критической оценке результатов деятельности по решению профессиональных задач и использованию творческого потенциала.

В процессе формирования мотивационной компетенции профессионально-личностному ее компоненту посвящен этап профессиональной идентификации студентов. Основными методами обучения на этом этапе являются: проблемный метод, анализ литературных источников, самообследование, самооценка. Так, курс открывается лекцией на тему «Эволюция школьной системы. Профессиональный «портрет» современного педагога», освещающей сущностные преобразования педагогической деятельности на современном этапе развития общества. Логика учебного курса предполагает закрепление и углубление знаний, полученных в ходе лекции, на практическом занятии. На первом из них проводится проблемный семинар «Педагог инклюзивной школы как новый тип профессионализма», в ходе которого обсуждаются темы:

1. Основные характеристики профессионального стандарта педагога.
2. Диагностическое направление деятельности педагога инклюзивного образования.
3. Коррекционное направление деятельности педагога инклюзивного образования.
4. Аналитическое направление деятельности педагога инклюзивного образования.
5. Консультативно-просветительское и профилактическое направление деятельности педагога инклюзивного образования.
6. Организационно-методическое направление деятельности педагога инклюзивного образования.

Кроме того, на этапе профессиональной идентификации студенты составляют программу саморазвития на ближайшие 2 года. Целью этой работы является развитие навыков самоанализа и профессиональной рефлексии. В ходе написания программы происходит определение дефицита

компетентности, диагностируются возможные профессиональные барьеры. Студенты ищут способы для самореализации и самоутверждения себя как личности и как профессионала. Кроме того, в программу включается блок самовоспитания (развитие личностных качеств, способствующих успешности профессиональной деятельности; преодоление нежелательных качеств), а также блок развития творческого потенциала в профессиональной деятельности.

К примеру, для составления программы необходимо проанализировать и выписать в два столбца с учетом рейтинга значимости 10 собственных личностных качеств, которые:

- а) будут способствовать личностному и профессиональному саморазвитию;
- б) будут сдерживать личностное и профессиональное саморазвитие.

Программа саморазвития составляется студентом в соответствии с алгоритмом, представляющим структуру указанной программы. Она включает в себя результаты самодиагностики студента (к примеру, какими качествами, необходимыми для эффективной работы в условиях инклюзивного образования я обладаю, и каких мне недостает?):

1. Проблемы (страхи, напряжение, недостающие качества и пр.).
2. Способы и время решения проблем.
3. Возможные «барьеры» на пути решения проблем.
4. Какие средства и чья помощь необходимы?
5. Как я пойму, что проблема решена?

Следующее задание, реализуемое на этапе профессиональной идентификации – карта самооценки деятельности педагога. Согласно заданию, в пустую графу таблицы вписываются качества, умения, способности, способы деятельности педагога, которые, по мнению студента, являются наиболее значимыми для педагогической деятельности. Определяется количество баллов, необходимых для того, чтобы

характеризовать уровни деятельности педагога (к примеру, высокопродуктивный, адаптивный и др.)

В результате прохождения обучения на этапе профессиональной идентификации, являющегося по сути начальным этапом профессионального самоопределения, происходит своеобразное «соотношение» студентом самого себя с профессиональной группой (педагогами инклюзивного образования).

Профессионально-деятельностный компонент процесса формирования мотивационной компетенции направлен на реализацию мотивов достижения успеха и общественной полезности. На этом этапе формируется способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (ДПК-2). Применяемые методы: дискуссия; кейс-метод; деловая игра; мозговой штурм.

Этап открывается лекцией «Критерии успешности деятельности педагога в условиях инклюзии», дающей студентам возможность понять, что успешность работы педагога инклюзивного образования оценивается не посредством баллов ЕГЭ, ее показателями являются социализация и максимально возможное раскрытие способностей ребенка с ОВЗ, с его индивидуальными особенностями, возможностями, потребностями.

В ходе практических занятий этапа студенты овладевают навыками решения педагогических задач, что позволяет им с большей уверенностью представлять свою будущую профессиональную деятельность. С этой целью обучающиеся, к примеру, решают кейс-задачи, в которых описана та или иная педагогическая ситуация, характерная для инклюзивного образования. Как правило, это ситуация неприятия «особенного» ученика коллективом класса или родителями «нормальных» учеников. Для решения кейс-задачи студентам предлагается проанализировать ситуацию с точки зрения педагога, предложить собственное решение возникшей проблемы.

Еще один метод, позволяющий будущим педагогам обрести уверенность в успешности своей работы в условиях инклюзии – деловая игра, «погружающая» обучающихся в реальные условия профессиональной (инклюзивной) деятельности с учетом специфики ее содержания, способов и средств. Цель такой игры – получение практического опыта, овладение конкретными трудовыми действиями.

Действие игры – это искусственно созданная ситуация, приближенная реальным условиям инклюзивного образования. Суть действия – ролевое участие каждого студента, «примеряющего» на себя и роль педагога, и роль родителя учащегося с ОВЗ, и самого учащегося.

Готовясь к проведению игры, будущие педагоги, во-первых, должны поставить цель, осознать, чего проводится игра и в чем ее смысл. Во-вторых, обрисовывается ситуация, возникновение которой вполне возможно в инклюзивном классе. В ходе игры студенты учатся проявлять доброжелательность по отношению к участникам образовательного процесса, выстраивать свою работу на взаимном доверии и уважении, демонстрировать веру в успех, в способность взрослого или ребенка справиться со сложной ситуацией, относиться к любой проблеме взрослого или ребенка как к объективно существующей.

Затем формируется команда, распределяются роли, выбираются ресурсы, необходимые для результативной игры. Для всех участников разрабатываются ролевые инструкции, продумывается ход событий. Проведение игры предполагает работу в группах (каждая группа разыгрывает свою ситуацию) и рефлексия.

Также на профессионально-деятельностном этапе процесса формирования мотивационной компетенции проводится проблемный семинар с элементами дискуссии на тему «Социально-педагогические эффекты инклюзивного образования», цель которого – преодоление стереотипов в отношении детей с ОВЗ и их возможности обучаться в

массовой школе, осознание социальной значимости деятельности педагога инклюзивного образования. В частности, на обсуждение выносятся вопросы:

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды: представления и стереотипы.
2. Доступная образовательная среда: организация, экспертиза, результаты.
3. Социальное партнерство школы с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья.
4. Социальные отношения в инклюзивных классах.
5. Психолого-педагогическая поддержка учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии.
6. Инклюзивные школы: польза обществу.

Ответы на вопросы могут быть получены путем проведения дискуссии или посредством применения метода мозгового штурма.

Результат профессионально-деятельностного этапа – углубление знаний студентов в области инклюзивного образования и особенностей обучения и социализации детей с ОВЗ, формирование умения организовывать сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья, овладение навыками консультирования родителей детей с ОВЗ.

Коммуникативный компонент мотивационной компетенции подразумевает способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-36), что соотносится с мотивами включенности в коллектив и защищенности. В процессе формирования коммуникативного компонента в образовательный процесс включаются такие методы, как: ситуации морального выбора; дидактические, деловые игры; социально-психологический и коммуникативный тренинг.

Ситуации морального выбора по сути представляют собой контекстные проблемные задачи, отображающие предметное и социальное содержание

профессионально-педагогической деятельности, проблемы взаимодействия и общения субъектов инклюзивного образовательного процесса [68,с.127].

Проблема морального выбора – одна из главных проблем воспитания. С ней сталкивается каждый педагог, а особенно – педагог инклюзивного образования. В связи с этим важно научить студентов правильно осуществлять объективный выбор решения той или иной ситуации, исходя из четкого понимания добра и зла.

Рассмотрите пример задания.

В классе учится девочка с диагнозом «аутизм». В целом учится успешно, но на случайную «тройку» реагирует очень остро, к примеру, может убежать из школы. Учителя относятся к ней чуть более благосклонно, чем к остальным ученикам. Является ли для вас желание избежать очередного нервного срыва ученицы причиной поставить ей более высокую оценку, чем та, которой заслуживает ее работа? Сделайте выбор из вариантов «повысить оценку», «не повышать оценку». Приведите ряд аргументов в пользу своего выбора. Ответьте на вопросы:

1. Как вы думаете, можно ли назвать педагога, не проявляющего повышенную благосклонность к ученице, безнравственным?
2. Что явилось основанием для вашего выбора?
3. Ваш выбор в пользу «повысить оценку» или «не повышать оценку» сделан под чьим-либо влиянием или самостоятельно?
4. Что значит самоопределиться в ситуации выбора?

Критерии оценивания решения ситуации морального выбора: сформулированное решение и его аргументация, выявление и формулирование проблемы, понимание значимости ее решения для профессиональной деятельности, поиск альтернативных решений.

В качестве задания можно предложить студентам самим составить контекстную проблемную задачу, основываясь на анализе наблюдаемого педагогического опыта.

Также на этапе формирования коммуникативного компонента мотивационной компетенции проводятся тренинги. Их цель – закрепление освоенных знаний и умений на примере решения или анализа профессионально-ориентированных вопросов. Результат тренинга – переход студента с позиции «знаю» и «умею» на позицию «владею». Так, тренинговое упражнение «Незримые краски мира» проводится с целью предоставления студентам возможности пережить опыт зрительной депривации и формирования доверия в группе. Одному из участников закрывают глаза повязкой, задача другого – провести его по аудитории, стараясь избегать препятствий, побеседовать о видах за окном, об устройстве помещения, о людях, в нем находящихся. Обсуждение: какие чувства вызвало у вас это упражнение?

Включение факультативного курса в учебный план бакалавриата способствует тому, что у студентов формируется интерес к инклюзивному образованию, способность к самообучению и саморазвитию, навыки адаптации к сложным условиям инклюзии и способность к моральному выбору, умение понимать учащегося с особыми образовательными потребностями, нацеленность на результат и уверенность в успешности профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Результатом изучения такого курса будет сформированность мотивационной компетенции как совокупности умений и личностных характеристик будущего педагога, определяющих качество педагогического труда.

Итак, методика формирования мотивационной компетенции студентов бакалавриата подразумевает использование различных форм и методов обучения, включая самостоятельную работу обучающихся по работе с информацией и подготовке к практическим занятиям. Преподаватель является и организатором этого процесса, и консультантом, стимулирующим студента и к дальнейшему самообразованию и профессионально-личностному саморазвитию.

Таким образом, разработанное учебно-методическое обеспечение процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования повысит эффективность указанного процесса.

Выводы по 2 главе

1. Учебный процесс, способствующий эффективному формированию мотивационной компетенции будущих педагогов к инклюзивному образованию предполагает интеграцию различных видов деятельности студентов (учебной, практической деятельности, а также деятельности по личностному совершенствованию). Такая интеграция позволяет раскрыть специфику содержания педагогического труда в условиях реализации инклюзивного подхода в образовании. В наибольшей степени этому способствует контекстное обучение, воссоздающее (имитирующее) реальные профессиональные ситуации и отношения участников инклюзивного образовательного процесса. Это позволяет студентам, во-первых, увидеть своеобразный «портрет» будущего профессионального труда, во-вторых – «погрузиться» в профессиональную деятельность с «особенными» детьми, адаптироваться к специфике этой деятельности. Контекстное обучение включает в себя три базовые формы деятельности: учебную (лекции, семинары), квазипрофессиональную (игры, кейсы и др.); учебно-профессиональную (разработка проектов) деятельность.

2. Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов в условиях вуза включает ряд взаимосвязанных блоков, в числе которых: содержательный, процессуально-технологический, контрольно-результативный блоки. Структура такой модели предполагает: органичное включение материала, ориентированного на позиционирование ценностей и принципов инклюзивного образования в содержание образовательного процесса (авторский курс «Мотивация будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»); использование внеаудиторных форм учебной деятельности студентов (тренинги); проектирование и реализацию диагностического комплекса для выявления результатов формирования мотивационной компетенции будущих педагогов инклюзивного образования.

Этап профессиональной идентификации, как структурный компонент Модели процесса формирования мотивационной компетенции будущих

педагогов имеет в своей основе мотив саморазвития и самооценки, решает задачу актуализации элементов субъективного опыта студентов.

Этап профессиональной самопроекции в профессиональное будущее показывает, что поведение человека определяется не только набором личностных качеств, особенностями конкретной ситуации, но и спецификой той профессиональной среды, в рамках которой реализуется его деятельность. Этот этап актуализирует мотивы достижения успеха и общественной полезности.

Этап профессиональной коммуникации решает задачу достижения студентом уровня продуктивного полисубъектного общения и удовлетворяет мотивы субъект-субъектности отношений и защищенности. Студенты учатся принимать некоммуникабельные качества учащихся с ОВЗ, других субъектов образовательного процесса, приспосабливаться к характерам, привычкам, установкам и притязаниям «других».

3. Для успешного формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в спроектированную Модель включен факультативный курс, содержание которого, во-первых, направлено на формирование рассматриваемой компетенции и, во-вторых, непротиворечиво встраивается в общий список изучаемых дисциплин. В результате изучения факультативного курса у студентов формируется интерес к инклюзивному образованию, способность к самообучению и саморазвитию, навыки адаптации к сложным условиям инклюзии и способность к моральному выбору, умение понимать учащегося с особыми образовательными потребностями, нацеленность на результат и уверенность в успешности профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Результат изучения курса – сформированность мотивационной компетенции как совокупности умений и личностных характеристик будущего педагога, определяющих качество педагогического труда.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы выявил актуальность проблемы формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования как психолого-педагогического процесса, отвечающего требованиям социального заказа в обеспечении качества образования для всех обучающихся. Однако, несмотря на наличие научных трудов, посвященных совершенствованию педагогической деятельности и личностно-профессионального развития педагогов, вопросы, касающиеся специфики мотивационной компетенции педагога, реализующего процесс инклюзивного обучения, раскрыты не полностью, имеющиеся объективные недостатки педагогической теории и образовательной практики затрудняют формирование указанной компетенции в образовательном процессе вуза.

Формирование мотивационной компетенции – целенаправленная педагогическая деятельность по освоению студентами конструктивных способов реализации на практике основных элементов, входящих в структуру мотивации: потребностей, мотивов, целей, способов осуществления психолого-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Практика показывает: выпускники педагогических вузов 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.

Мотивационная компетенция педагога инклюзивного образования рассматривается, с одной стороны, как способность личности выполнять определенные профессиональные действия на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам

инклюзивного образования. С другой стороны – как устойчивое качество личности, предопределяющее поведение педагога в различных профессиональных ситуациях, нацеленное на эффективное исполнение учебно-воспитательной деятельности на основе критериев Профессионального стандарта. Это своеобразный «дуэт» осознанного стремления и способности к качественному осуществлению профессиональной деятельности. Сформированная мотивационная компетенция способствует реализации потребности будущего педагога в росте профессионального мастерства и общекультурного развития; в работе, позволяющая проявлять свои возможности и реализовать свои идеи; в успехе, достижениях, признании и одобрении; в полноценном общении и информированности; в минимизации стрессов и психических напряжений.

Проведенный анализ компетенций, включенных в компетентностную модель бакалавра по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, показал, что, при отсутствии мотивационной компетенции как таковой, студентами осваивается ряд компетенций, близких по своему содержанию критериям рассматриваемой нами компетенции.

С целью реализации процесса формирования мотивационной компетенции в учебный план бакалавриата включен авторский факультативный курс «Мотивация будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования» (Приложения 1, 2). Данный курс предполагает формирование у студентов навыков грамотной самомотивации, управления собой, решения проблем самоорганизации и осознание необходимости развития профессионально значимых личностных качеств, способствующих управлению собственными ресурсами в условиях инклюзивного образования. Курс включает в себя восемь тем, каждая из которых предполагает освоение знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешность и качество профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования. Включение подобного курса в процесс обучения студентов бакалавриата раскрывает перед студентами роль самомотивирования и совершенствования

профессиональных умений в развитии профессионализма педагога инклюзивного образования; способствует формированию умения определять содержание, методы и оптимальные структурно-организационные формы осуществления профессиональной деятельности педагогов в образовательных учреждениях при реализации программ инклюзивного образования; обучает способам самомотивирования, самосовершенствования профессионального общения и развития собственного профессионализма.

Итог изучения курса – сформированность мотивационной компетенции как совокупности умений и личностных характеристик будущего педагога, определяющих качество педагогического труда.

Результаты, полученные в процессе написания представленной магистерской диссертации, открывают перспективы дальнейших исследований в области формирования мотивационной компетенции будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Список используемой литературы

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании// Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С.83-92.
2. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92.
3. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность педагога // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. №4 (22). С. 117-127.
4. Алешина Н.Ю. Готовность педагогического коллектива к работе с детьми, имеющими ОВЗ, как ключевая компетенция в условиях современного образования // Преимственность в образовании: электронное периодическое издание. 2015. №7 (02). URL: <http://journal.preemstvennost.ru/arkhiv/year-2015/46-nomer-20150307> (дата обращения: 17.11.2017).
5. Артюхова Т.Ю., Бенькова О.А. Шелкунова Т.В. Психология саморазвития: учебное пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. 230 с.
6. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М. : Просвещение, 1976. 375 с.
7. Ахмерова Н. М., Зиятдинова Ф. Н., Сафина Р. Р Профессиональная компетентность педагога высшей школы как основа эффективного и качественного образования // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С.44-53.
8. Ахметжанова Г.В. Роль мотивации в овладении будущим педагогом профессиональными компетенциями // Акмеология. 2015. №3 (55). С.32-34.

9. Барышникова, Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов: монография. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 239 с.
10. Богданова Е.В. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза // «Вестник Мининского университета». 2016. № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/239> (дата обращения: 05.10.2017).
11. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 168 с.
12. Бородулина Е.М., Портнова А.Г., Каган Е.С. Акмеологическая компетентность личности в профессиональной деятельности педагогов // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 25. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.10.2017).
13. Буренина Е.Е. Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. URL: http://www.dpo-smolensk.ru/biblioteka/inform_obespech/inkluziv_obr/inkluz-5.pdf (дата обращения: 09.12.2017).
14. Бушлаева Е.Н. Академическая мобильность в условиях интеграционных процессов в образовании: эффекты и перспективы // Педагогическое образование в России. 2015. №12. С. 152-156.
15. Введенский В.Н. Изменение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 4. С. 41-44.
16. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: // Дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры». Белгород. 2017.

17. Горбунова, Л. Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие. М. : АПКиППРО. 2006. 196с.
18. Горбунова О.В. Характеристика социальной зрелости будущих педагогов-психологов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014. Т.20. С. 78-81.
19. Глухова Е. С., Литвина С. А. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования / Психология обучения. 2013. №1. С. 28-39.
20. Дементьева И.Ф., Сопыряева С.А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы // Народное образование : Российский общественно-педагогический журнал. 2012. № 4. С. 182–185.
21. Жнечкова К.А. Готовность будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования // Вопросы студенческой науки. 2017. №10. С. 35-54.
22. Жуковский В.П., Жуковская Н.А. Развитие профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации // Вестник Костромского государственного университета. 2017. №1. С. 10-13.
23. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства: серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д: Феникс. 2003. 288 с.
24. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
25. Землянская Т.Е. Формирование самообразовательной компетентности студентов технических вузов на основе проектной технологии // Дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. Санкт-Петербург. 2006.
26. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эйдос : Интернет-журнал. 2006. URL: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 09.07.2017).

27. Исаев В.А., Воротапов В.И. Образование взрослых: компетентностный подход. СПб.: Изд-во ИОВ РАО. 2005. 91 с.
28. Каверин С.Б. Мотивация труда. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 1998. 224 с.
29. Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2011. №38. С. 49-52.
30. Корнеева Н.Ю. Формирование инклюзивной компетентности у педагогов профессионального обучения в аспекте реализации модульно-компетентностного подхода // Мир педагогики и психологии. 2016. № 1. С.43-50.
31. Короленко Ж.В. Формирование текстовой компетенции учащихся лица в иноязычном образовательном пространстве // Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов н/Д. 2006. 176 с.
32. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск. 2015 г. 319с.
33. Кузьминов Я.И., Матросов В.Л., Шадриков В.Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности // Вестник образования. 2007. № 7. С. 20-34.
34. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М. : НIPPO, 2005. 384 с. URL: <http://kitcentr.ucoz.com/fr/0/8535052.pdf> (дата обращения: 19.06.2017).
35. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат. 1977. 304с.
36. Малофеев Н.Н. Коррекция, интеграция, инклюзия, что дальше? // Специальное образование : Материалы XI международной научной конференции 22-23 апреля 2015 г. СПб. 2015. Том 1. С. 9-15.
37. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического

- переноса западных моделей интеграции // Актуальные проблемы интегрированного обучения. М.: Права человека. 2001. С. 47-55.
38. Маркова А.К. Психология труда учителя : книга для учителя. М. : Просвещение. 1993. 192 с.
39. Мержуева Л.М. Сущность и компоненты профессиональной компетентности педагога // Наука XXI века. 2017. №3. С. 9-10.
40. Мишин А.А. Взаимосвязь мотивации и профессиональной самореализации педагогов // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. №6 (6). С. 86-87.
41. Мясникова Л.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной компетентности педагога // Всероссийское сетевое издание Дошкольник (ДОШКОЛЬНИК.РФ): URL: <http://doshkolnik.ru/psihologiya/17133-psihologopedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-professionalnoiy-kompetentnosti-pedagoga.html> (дата обращения: 09.08.2017).
42. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та. 1960. 426 с.
43. Национальная педагогическая энциклопедия: URL: <http://didacts.ru/> (дата обращения: 20.03.2017).
44. Общественная экспертиза: Проекты Федеральных государственных образовательных стандартов / ФГОС начального общего образования : URL: <https://edu.crowdexpert.ru/FGOS/NOO/1/idea-34146> (дата обращения: 21.09.2017).
45. Петрова Т. Н. Готовность студентов педагогического вуза к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС // Молодой ученый. 2017. №15. С. 617-619.
46. Покрина О.В. Актуальные проблемы подготовки кадровых ресурсов в реализации 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.33-36.
47. Полукаров В.В., Долженко О. В. Формирование и оценка мотивационной компетенции будущих журналистов при обучении в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 38-42.
48. Пронина Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла // Молодой ученый. 2014. №7. С. 287-289. URL: <https://moluch.ru/archive/66/10962/> (дата обращения: 18.05.2018).
49. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителей в процессе повышения квалификации // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 63-63.
50. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Методические и теоретические проблемы психологии. М. : Изд-во «Педагогика». 1973. URL: <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document55.pdf> (дата обращения: 18.05.2018).
51. Сабельникова, С. И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42-54.
52. Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа: рос. пед. журн. 2004. № 3. С. 29-32.
53. Серебrenикова Ю.В. Готовность педагогов общеобразовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования: на примере Хабаровского края / Ю.В. Серебrenикова, Е.А. Львова // Historical-critical Reviews and Current Researches. 2017, Vol. 6, Is. 6A. pp..83-90.
54. Слaстенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слaстенина. М. : Издательский центр «Академия». 2002. 576 с.
55. Смирнова И.В. Формирование у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного

- образования // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2016. №3 (91). С. 154-161.
56. Смоляр А.И., Черномырдина Т.Н. Изучение эмоционально-волевой составляющей психологической готовности будущих бакалавров-педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота . 2015 . №3 (33). С. 76-83.
57. Сорокина Е.В, Останина М.В., Чеканин И.М., Лаптева Е.А., Калинин Е.И. Формирование общих и профессиональных компетенций в процессе преподавания генетики человека с основами медицинской генетики в медицинском колледже // Педагогические науки. 2016. №2. С. 307-310.
58. Справка о состоянии системы образования Самарской области (от 13.11.17). URL: <http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/Россия.aspx> (дата обращения 10.03.2018).
59. Столяренко Л. Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика : учебник для академического бакалавриата. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство «Юрайт». 2015. 509 с.
60. Тарасова О. А. Самообразование как важнейший фактор личностного и профессионального роста современного вузовского преподавателя // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 7 (14) Часть 4. С. 93-94.
61. Темникова Е.Ю. Готовность педагогов к реализации инклюзивного образования в Свердловской области // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LV междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2015. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/lv/42691> (дата обращения 10.01.2017).
62. Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». URL: <http://pravo.gov.ru/>(дата обращения 03.03.2017).

63. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://минобрнауки РФ / документы / 922/> (дата обращения 03.03.2017).
64. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: http://www.edustandart.ru/izmeneniya-fgos-2016/fgos_poo_izmeneniya/ (дата обращения 03.03.2017).
65. Федеральный закон от 03 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации конвенции о правах инвалидов». URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/15196> (дата обращения 03.03.2017).
66. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 (27) // Консультант плюс. 2012. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата обращения 05.03.2017).
67. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Астрахань. 2008.
68. Хитрюк В.В. Контекстные проблемные задачи и ситуации в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов // Профессиональное образование. 2014. №9. С.127-130.
69. Хитрюк В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов // Вестник ПСТГУ: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 2 (37). С. 14-23.
70. Хитрюк В.В., Симаева И.Н., Пономарева Е.И. Готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: механизмы обеспечения // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. 2013. С.114-120.
71. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/04-23.htm> (дата обращения 01.09.2017).

72. Число детей-инвалидов в России выросло за пять лет почти на 10% // INTERFAX.RU. URL: <http://www.interfax.ru/russia/445003>(дата обращения 27.03.2017).
73. Швецова М.Н. Соотношение самооценки учителя и стиля его взаимодействия с классом учащихся // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук 19.00.07. М. 2000.
74. Шкутина Л.А., Рымханова А.Р., Мирза Н.В., Карманова Ж.А. Содержательная структура профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // SCIENTIFIC REVIEW : Pedagogical SCIENCES. 2017. № 3. С. 130-136.
75. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: Автореф. дисс. ... канд. педагогических наук. Шуя, 2011.
76. Янова М.Г. Структура профессиональной компетентности педагога // Педагогический журнал. № 4. 2012. С.63-73.
77. Bentley-Williams, R., & Morgan, J. (2013). Inclusive education: Preservice teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 173-185. doi:10.1080/1359866X.2013.777024.
78. Gunjan Tyagi Role of Teacher in Inclusive Education - *International Journal of Education and applied research*, IJEAR Vol. 6, Issue 1, Spl-1, Jan-June 2016. Pag. 115-116.
79. Danijela S. Petrović, Tijana Jokić and Bruno Leutwyler Motivational aspects of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales for the assessment of motivational orientation. *PSIHOLOGIJA*. 2016. Vol. 49(4). 393–413.
80. Madasu Bhaskara Rao, (2016) «Motivation of teachers in higher education», *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 8 Issue: 4, pp.469-488. URL: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/JARHE-08-2015-0066> (дата обращения 19.01.2017).

81. Movkebaieva Z., Oralkanova I., Uaidullakzy E., The professional competence of teachers in inclusive education – Procedia - Social and Behavioral Sciences 89 (2013). Pag.549-554.
82. Sevtap Karaoglu Motivating Language Learners to Succeed // Tesol international association. URL: [http://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-5-issue-2-\(june-2008\)/motivating-language-learners-to-succeed](http://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-5-issue-2-(june-2008)/motivating-language-learners-to-succeed). (дата обращения 24.03.2017).
83. Watkins A. Teacher education for inclusion. Profile of Inclusive Teachers – European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. 50 pag. URL: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/S1479-363620160000008005> (дата обращения 11.01.2018).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

АННОТАЦИЯ**дисциплины****ФТД.В.02« Мотивация будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования»***44.03.02 Психолого-педагогическое образование***1. Цель и задачи изучения дисциплины (учебного курса)**

Цель – формирование у студентов навыков грамотной самомотивации, управления собой, решения проблем самоорганизации и осознание необходимости развития профессионально значимых личностных качеств, необходимых для управления собственными ресурсами в условиях инклюзивного образования.

Задачи:

1. Показать роль самомотивирования и совершенствования профессиональных умений в развитии профессионализма педагога инклюзивного образования.
2. Формировать практические умения и навыки определять содержание, методы и формы осуществления профессиональной деятельности в образовательных учреждениях при реализации программ инклюзивного образования.
3. Обучить способам самомотивирования, самосовершенствования профессионального общения и развития собственного профессионализма.

2. Место дисциплины (учебного курса) в структуре ОПОП ВО

Данная дисциплина (учебный курс) относится к дисциплинам вариативной части учебного плана, раздел «Факультативы».

Дисциплины, учебные курсы, на освоении которых базируется данная дисциплина – «Этика профессиональной деятельности», «Коррекционная педагогика и специальная психология».

Дисциплины, учебные курсы, для которых необходимы знания, умения, навыки, приобретаемые в результате изучения данной дисциплины – «Профилактика профессионального выгорания педагога», «Непрерывное развитие педагогической функции личности».

3. Планируемые результаты обучения по дисциплине (учебному курсу), соотнесенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы

Продолжение Приложения 1

Формируемые и контролируемые компетенции	Планируемые результаты обучения
Способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8)	Знать: этические нормы общения и взаимодействия участников инклюзивного образовательного процесса, возможности профессионального саморазвития и самооценки
	Уметь: разрабатывать траекторию своего профессионального саморазвития, соблюдая этический кодекс педагога
	Владеть: навыками реализации саморазвития для последующего профессионального самосовершенствования
Готовность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования (ДПК-2)	Знать: теоретические основы инклюзивного образования
	Уметь: организовывать сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья
	Владеть: навыками консультирования родителей детей с ОВЗ
Способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-36)	Знать: специфику психического и эмоционального состояния
	Уметь: контролировать устойчивость своего психического и эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями)
	Владеть: навыками стабилизации психического и эмоционального состояния

4. Содержание дисциплины (учебного курса)

Раздел, модуль	Подраздел, тема
Раздел 1 Профессиональная идентификация	Тема 1. Эволюция школьной системы. Профессиональный «портрет» современного педагога
	Тема 2. Психологическая готовность педагога к реализации идей инклюзивного образования
	Тема 3. Профессиональный рост педагога инклюзивной школы: стремление к саморазвитию
	Тема 4. Самооценка качества педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного учреждения
Раздел 2 Профессиональная самопроекция	Тема 5. Критерии успешности деятельности педагога в условиях инклюзии
	Тема 6. Социальная значимость инклюзии и социальная ответственность педагога за ее результат

Раздел 3 Профессиональная коммуникация	Тема 7. Методы и приемы педагогического взаимодействия в рамках инклюзивного образования
	Тема 8. Психологическая саморегуляция педагога

Общая трудоемкость дисциплины – 2 ЗЕТ.

Продолжение Приложения 1

5. Структура и содержание дисциплины «Мотивация будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования»

Семестр изучения 1

Раздел, модуль	Подраздел, тема	Виды учебной работы						Необходимые материально-технические ресурсы	Формы текущего контроля	Рекомендуемая литература (№)	
		Аудиторные занятия (в часах)					Самостоятельная работа				
		всего			в т.ч. в интерактивной форме	Формы проведения лекций, лабораторных, практических занятий, методы обучения, реализующие применяемую образовательную технологию	в часах				формы организации самостоятельной работы
		лекций	лабораторных	практических							
Раздел 1 Профессиональная идентификация	Эволюция школьной системы. Профессиональный «портрет» современного педагога	2				Лекция-визуализация (информационная технология)	4	Изучение литературы по теме лекционного занятия. Подготовка к семинару.	Доска меловая, мультимедийный проектор, ноутбук	Участие в семинаре	1,2,3
	Деятельность современного педагога инклюзивного образования: проблемы и пути их решения			2	2	Проблемный семинар (технология проблемного обучения)					
	Психологическая готовность педагога к реализации идей инклюзивного образования	2				Лекция-визуализация с использованием интерактивных форм обучения (информационная технология)	4	Изучение литературы по теме лекционного занятия. Подготовка к семинару.	Доска меловая, мультимедийный проектор, ноутбук	Участие в семинаре	1,2,3
	Мотивационная готовность как базовый компонент психологической готовности педагога к инклюзивному образованию			2	2	Проблемный семинар (технология проблемного обучения)					

Продолжение Приложения 1

Раздел 2 Профессиональная самопроекция	Профессиональный рост педагога инклюзивной школы: стремление к саморазвитию	2			Лекция-визуализация с использованием интерактивных форм обучения (информационная технология)	4	Изучение литературы по теме лекционного занятия. Разработка программы саморазвития.	Доска меловая, мультимедийный проектор, ноутбук	Программа саморазвития	1,2,3
	Методы самопознания и самосовершенствования педагога в системе инклюзивного образования			2	Практическое занятие (традиционная технология)					
	Самооценка качества педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного учреждения	2			Лекция-визуализация с использованием интерактивных форм обучения (информационная технология)	4	Изучение литературы по теме лекционного занятия. Подготовка к обсуждению проблемы самооценки деятельности педагога	Доска меловая, мультимедийный проектор, ноутбук	Карта самооценки деятельности педагога	1,2,3
	Самоанализ и самооценка профессиональной деятельности педагога инклюзивной школы			2	2	Работа в группе (технология группового обучения)				
	Критерии успешности деятельности педагога в условиях инклюзии	2			Лекция-визуализация с использованием интерактивных форм обучения (информационная технология)	5	Изучение литературы по теме лекционного занятия. Подготовка к решению кейс-задач.	Доска меловая, мультимедийный проектор, ноутбук	Кейс-задачи	1,2,3
	Профессиональная успешность педагога			2	2	Метод кейс-стади (технология проблемного обучения)				
	Социальная значимость инклюзии и социальная ответственность педагога за ее результат	2			Лекция-визуализация с использованием интерактивных форм обучения (информационная технология)	5	Изучение литературы по теме лекционного занятия. Подготовка к семинару.	Доска меловая, мультимедийный проектор, ноутбук	Участие в семинаре	1,2,3
	Социально-педагогические эффекты инклюзивного			2	2	Проблемный семинар (технология проблемного обучения)				

Продолжение Приложения 1

Раздел 3 Профессиональная коммуникация	образования										
	Педагогическое взаимодействие в рамках инклюзивного образования	2				Лекция-визуализация с использованием интерактивных форм обучения (информационная технология)	5	Изучение литературы по теме лекционного занятия. Разработка сценария деловой игры.	Доска меловая, мультимедийный проектор, ноутбук	Деловая игра	1,2,3
	Методы и приемы педагогического взаимодействия в рамках инклюзивного образования			2	2	Деловая игра(игровая технология)					
	Психологическая саморегуляция педагога	2				Лекция-визуализация с использованием интерактивных форм обучения (информационная технология)	5	Изучение литературы по теме лекционного занятия. Разработка сценария психологического тренинга	Доска меловая, мультимедийный проектор, ноутбук	Сценарий психологического тренинга	1,2,3
	Психологическая саморегуляция педагога			2	2	Тренинг (интерактивная технология)					
	Контроль						4	Подготовка к зачету			
Итого:	16		16	14		40					
					72						

Продолжение Приложения 1

6. Критерии и нормы текущего контроля и промежуточной аттестации

Формы текущего контроля	Условия допуска	Критерии и нормы оценки
Участие в семинаре	Допускаются все студенты	<p>«зачтено» - активное участие в обсуждении, четкое вычленение излагаемой проблемы, убедительная аргументация собственной позиции по рассматриваемому вопросу. Правильное и содержательное использование понятий и терминов. Выступление содержит необходимую полноту и завершенность;</p> <p>«не зачтено» - в выступлении допускаются неточности в раскрытии сущности проблемы. Не проявляет достаточной самостоятельности в подборе фактов. Недостаточно освещены все аспекты вопроса. В выступлении студента наблюдается нарушение логики, отмечается некорректное использование понятий и терминов.</p>
Программа саморазвития	Допускаются все студенты	<p>«Зачтено» – глубина самоанализа, соответствие программы саморазвития специфике инклюзивного образования, логичность и структурированность программы, реалистичность предполагаемых результатов.</p> <p>«Не зачтено» - самоанализ проведен поверхностно, программа отображает лишь самые общие требования к будущему педагогу, логика и структура программы нарушены, предполагаемые результаты нереалистичны.</p>
Карта самооценки деятельности педагога	Допускаются все студенты	<p>«Зачтено» – таблица включает 10 и более качеств, умений, способностей педагога инклюзивного образования, их характеристики однозначны и непротиворечивы. Разработана балльная система оценки сформированности качеств, умений, способностей.</p> <p>«Не зачтено» - таблица включает менее 10 качеств, умений, способностей педагога. Представлены не все качества, необходимые педагогу инклюзивного образования, их характеристики неоднозначны и противоречивы. Балльная система оценки не представлена.</p>

Продолжение Приложения 1

Кейс-задачи	Допускаются все студенты	<p>«зачтено» - кейс решен, студент излагает материал логично, грамотно; свободно оперирует профессиональной терминологией; умеет высказывать и аргументировать свои суждения; дает полный, правильный ответ на вопросы;</p> <p>«не зачтено» - кейс не решен; в ответе студента проявляется незнание основного материала учебной программы, допускаются грубые ошибки в изложении, в использовании терминологии.</p>
Деловая игра	Допускаются все студенты	<p>«Зачтено» - условия осуществления педагогической деятельности симитированы реалистично, достоверно; смоделированные ситуации типичны, актуальны для участников игры; выдержан сценарий игры, четко распределены ролевые задания;</p> <p>«Не зачтено» - недостаточно достоверно симитированы условия осуществления педагогической деятельности; имеются серьезные нарушения хода игры.</p>
Сценарий психологического тренинга	Допускаются все студенты	<p>«Зачтено» - составлена программа и проведен тренинг по формированию и развитию качеств, необходимых для психологической саморегуляции педагога. Выполнен подробный анализ содержательных аспектов тренинга. Проведен критический анализ себя в роли ведущего или участника, выявлены наиболее сильные и слабые стороны; построена дальнейшая стратегия развития необходимых качеств.</p> <p>«Не зачтено» - составленная программа не соответствует требованиям, тренинг проведен формально. Анализ содержательных аспектов тренинга и рефлексия не выполнены.</p>

Продолжение Приложения 1

Форма проведения промежуточной аттестации	Условия допуска	Критерии и нормы оценки	
Зачет	Выполнены все практические задания	«Зачтено»	студент проявил знание программного материала, демонстрирует сформированные (иногда не полностью) умения и навыки, указанные в программе компетенции, умеет (в основном) систематизировать материал и делать выводы
		«Не зачтено»	студент не усвоил основное содержание материала, не умеет систематизировать информацию, делать выводы, четко и грамотно отвечать на заданные вопросы, демонстрирует низкий уровень овладения необходимыми компетенциями

Продолжение Приложения 1

7. Критерии и нормы оценки курсовых работ (проектов)

Данный раздел учебным планом не предусмотрен

8. Примерная тематика письменных работ (курсовых, рефератов, контрольных, расчетно-графических и др.)

Данный раздел учебным планом не предусмотрен

9. Вопросы к зачету

№ п/п	Вопросы
1	Профессионализм педагога инклюзивного образования: запросы времени и требования стандарта.
2	Педагог инклюзивной школы как новый тип профессионализма.
3	Сущность и структура мотивационной готовности педагога к инклюзивному образованию.
4	Понятие самопознания, значение самопознания в жизни человека.
5	Общая характеристика саморазвития: понятие о развитии, предпосылки выдвижения проблемы саморазвития личности, сущность саморазвития и его основные характеристики.
6	Барьеры саморазвития личности.
7	Построение индивидуальных программ саморазвития педагога.
8	Самообразование как путь к ускоренному саморазвитию.
9	Личностное и профессиональное саморазвитие педагога инклюзивной школы.
10	Самооценка деятельности педагога инклюзивной школы.
11	Критерии и факторы успешности деятельности педагога в инклюзивном образовательном учреждении
2	Социальная значимость инклюзии и социальная ответственность педагога за ее результат
13	Социально-педагогические эффекты инклюзивного образования
14	Педагогическое взаимодействие в рамках инклюзивного образования
15	Методы и приемы педагогического взаимодействия в рамках инклюзивного образования
16	Психологическая саморегуляция педагога.
17	Ценностные характеристики инклюзивной педагогической деятельности
18	Ценность труда педагога инклюзивного образовательного учреждения для общества, государства.
19	Перспективы профессионально-педагогической профессии в инклюзивном образовании.
20	Сущность педагогического взаимодействия учителя с учащимися в условиях инклюзивного образования.
21	Сущность педагогического взаимодействия учителя с родителями учащихся в условиях инклюзивного образования.
22	Сущность взаимодействия учителя с другими специалистами (психологом, медиками) в условиях инклюзивного образования.
23	Индивидуальный подход к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.
24	Стили взаимоотношений педагога и воспитанника в условиях инклюзивного образования.
25	Мотивационная, волевая, эмоциональная сферы педагога инклюзивного образования
26	Педагог инклюзивной школы как личность и профессионал

27	Типичные трудности педагога инклюзивной школы
28	Понятие «мотив» в психологической литературе.
29	Проблема мотивации профессиональной деятельности в психологических исследованиях.
30	Причины и профилактика эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования

10. Фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине

10.1. Паспорт фонда оценочных средств

№ п /п	Контролируемые разделы (темы) дисциплины	Код контролируемой компетенции (или ее части)	Наименование оценочного средства
1	Личность педагога в условиях инклюзивного образования	ОПК-8	Участие в семинаре
2	Мотивационная готовность как базовый компонент психологической готовности педагога к инклюзивному образованию	ОПК-8	Участие в семинаре
3	Профессионально-личностное саморазвитие педагога в системе инклюзивного образования	ОПК-8	Программа саморазвития
4	Самоанализ и самооценка профессиональной деятельности педагога инклюзивной школы	ПК-36	Карта самооценки деятельности педагога
5	Профессиональная успешность педагога	ОПК-8	Кейс-задачи
6	Социально-педагогические эффекты инклюзивного образования	ДПК-2	Участие в семинаре
7	Методы и приемы педагогического взаимодействия в рамках инклюзивного образования	ДПК-2	Деловая игра
8	Психологическая саморегуляция педагога	ПК-36	Сценарий психологического тренинга

10.2. Типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы

10.2.1. Семинар

Темы для обсуждения:

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды: представления и стереотипы.
2. Доступная образовательная среда: организация, экспертиза, результаты.
3. Социальное партнерство школы с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья.
4. Социальные отношения в инклюзивных классах.
5. Психолого-педагогическая поддержка учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии.
6. Инклюзивные школы: польза обществу.

Критерии оценки:

«зачтено» - активное участие в обсуждении, четкое вычленение излагаемой проблемы, убедительная аргументация собственной позиции по рассматриваемому вопросу. Правильное и содержательное использование понятий и терминов. Выступление содержит необходимую полноту и завершенность;

«не зачтено» - в выступлении допускаются неточности в раскрытии сущности проблемы. Не проявляет достаточной самостоятельности в подборе фактов. Недостаточно освещены все аспекты вопроса. В выступлении студента наблюдается нарушение логики, отмечается некорректное использование понятий и терминов.

10.2.2. Программа саморазвития

Структура программы саморазвития:

1. Проблемы (страхи, напряжение, недостающие качества и пр.).
2. Способы и время решения проблем.
3. Возможные «барьеры» на пути решения проблем.
4. Какие средства и чья помощь необходимы?
5. Как я пойму, что проблема решена?

Критерии оценки:

«Зачтено» – глубина самоанализа, соответствие программы саморазвития специфике инклюзивного образования, логичность и структурированность программы, реалистичность предполагаемых результатов.

«Не зачтено» - самоанализ проведен поверхностно, программа отображает лишь самые общие требования к будущему педагогу, логика и структура программы нарушены, предполагаемые результаты нереалистичны.

10.2.3. Карта самооценки деятельности педагога

Самооценка профессиональной деятельности проводится с целью установления собственной готовности педагога к решению функциональных задач инклюзивного образования.

Задание: составьте лист самооценки педагога в виде таблицы, вписав в него качества, умения, способности, способы деятельности педагога, которые, по мнению студента, являются наиболее значимыми для педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Критерии оценки:

«Зачтено» – таблица включает 20-30 качеств, умений, способностей педагога инклюзивного образования, высказывания однозначны и непротиворечивы.

«Не зачтено» - таблица включает 10 и менее качеств, умений, способностей педагога. Представлены не все качества, необходимые педагогу инклюзивного образования, высказывания неоднозначны и противоречивы. Балльная система оценки не представлена.

10.2.4. Кейс-задачи

Алгоритм решения кейс-задачи:

1. Проанализируйте ситуацию с точки зрения учителя.
2. Как бы вы (на месте учителя) поступили, если бы в Вашем классе возникла подобная проблема?
3. Как правильно разрешить сложившуюся ситуацию?

Критерии оценки:

«зачтено» - кейс решен, студент излагает материал логично, грамотно; свободно оперирует профессиональной терминологией; умеет высказывать и аргументировать свои суждения; дает полный, правильный ответ на вопросы; «не зачтено» - кейс не решен; в ответе студента проявляется незнание основного материала учебной программы, допускаются грубые ошибки в изложении, в использовании терминологии.

10.2.5. Деловая игра

Задание: разработать и провести деловую игру, имитирующую реальные условия профессиональной (инклюзивной) деятельности с учетом специфики ее содержания, способов и средств.

Критерии оценки:

«Зачтено» - условия осуществления педагогической деятельности симитированы реалистично, достоверно; смоделированные ситуации типичны, актуальны для участников игры; выдержан сценарий игры, четко распределены ролевые задания;

«Не зачтено» - недостаточно достоверно симитированы условия осуществления педагогической деятельности; имеются серьезные нарушения хода игры.

10.2.6. Сценарий психологического тренинга

Задание: составить программу тренинга; провести тренинг.

Структура программы тренинга:

- во введении указываются цель, задачи тренинга, целевая аудитория, необходимые ресурсы, основные понятия и категории, ожидаемый результат;
- в основной части сначала в табличной форме указываются порядок проведения упражнений, их содержание (название, цель и задачи каждого упражнения, материалы, время проведения). Затем подробно описывается каждый приведенный пункт: название, цель и задачи каждого упражнения, инструкция для ведущего и участников, необходимые материалы, время, необходимое на проведение упражнения, особенности проведения.
- к программе прилагается список использованной литературы.

Критерии оценки:

«Зачтено» - составлена программа и проведен тренинг по формированию и развитию качеств, необходимых для психологической саморегуляции педагога. Выполнен подробный анализ содержательных аспектов тренинга. Проведен критический анализ себя в роли ведущего или участника, выявлены наиболее сильные и слабые стороны; построена дальнейшая стратегия развития необходимых качеств.

«Не зачтено» - составленная программа не соответствует требованиям, тренинг проведен формально. Анализ содержательных аспектов тренинга и рефлексия не выполнены.

11. Образовательные технологии и методические рекомендации

В процессе изучения данного курса используются следующие образовательные технологии:

- технология проблемного обучения (практическое занятие №№ 1,2,6);
- интерактивная технология (практическое занятие №№ 5,8);
- технология обучения в сотрудничестве (практические занятия №4);
- игровая технология (практические занятия №7);
- информационная технология (лекция-визуализация №№ 1-7).

Учебно-методические рекомендации для обеспечения самостоятельной работы студентов

Вид учебных занятий	Организация деятельности студента
Лекция	<p>Написание конспекта лекций: кратко, схематично, последовательно фиксировать основные положения, выводы, формулировки, обобщения; пометить важные мысли, выделять ключевые слова, термины. Проверка терминов, понятий с помощью энциклопедий, словарей, справочников с выписыванием толкований в тетрадь. Обозначить вопросы, термины, материал, который вызывает трудности, пометить и попытаться найти ответ в рекомендуемой литературе. Если самостоятельно не удастся разобраться в материале, необходимо сформулировать вопрос и задать преподавателю на практическом занятии. Над конспектами лекций надо работать систематически, первый просмотр рекомендуется сделать вечером того же дня, когда была прочитана лекция, затем просмотреть через 3-4 дня, и, наконец, сделать это еще раз – накануне семинарского занятия.</p>
Семинарские/практические занятия	<p>Подготовка к семинару предполагает:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) внимательное ознакомление с планом семинара; 2) изучение конспекта лекций по заданной теме; 3) самостоятельное изучение дополнительной литературы к каждому из вопросов семинара. <p>Чтение литературы обязательно сопровождать конспектами и выписками, затем подготовиться к выступлению. Выступление составляет 5-7 минут, за это время необходимо кратко, лаконично, при этом ярко и эмоционально раскрыть сущность вопроса.</p>
Деловая игра	<p>Ролевые и деловые игры – род игровых методов активного обучения, основанных на моделировании и проигрывании социальных ролей или профессиональных ситуаций в процессе решения учебно-профессиональной задачи. В условиях такой игры обучаемый сталкивается с ситуациями, в которых он вынужден изменять свои коммуникативные навыки.</p>
Тренинг	<p>Социально-психологический тренинг - один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения.</p> <p>Специфические черты тренингов:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Групповое обучение. Феномен группы заключается в том, что даже простое присутствие других людей влияет на результаты деятельности человека. Более важным является не простое присутствие людей, а их взаимодействие. Совместная групповая деятельность влияет на результаты обучения человека. 2. Наличие феноменов группового взаимодействия. 3. Групповая динамика является средством управления личностными процессами человека. В отличие от других форм обучения (лекции, семинары) преподаватель (в тренинге – ведущий, тренер) воздействует на обучаемых не прямо, а опосредованно: через групповые процессы, в частности через групповую динамику, через организацию группового пространства, через создание и поддержание групповой атмосферы эффективного взаимодействия, через организацию обратной связи между участниками. 4. Межличностная обратная связь – это информация, поступающая

	к участнику из разных источников: от тренера, членов группы, видеоизображения. Информация показывает способ поведения участника с целью научения эффективному взаимодействию.
Кейс-задачи	Это вид дискуссионных методов обучения, основанный на обсуждении реальных ситуаций из профессиональной практики, в ходе которого осуществляется выделение проблемы, ее формулировка, поиск вариантов решения. Основная идея заключается в том, что проблема, подлежащая изучению, не дается участникам в готовом виде (с точной формулировкой). От обучающихся требуется, чтобы они сами по пространному описанию ситуации сначала выделили задачу, сформулировали ее и только после этого приступили к обсуждению проблемы и поиску ее решений.
Подготовка к зачету	При подготовке к зачету необходимо ориентироваться на конспекты лекций, рекомендуемую литературу и др.

12. Учебно-методическое обеспечение дисциплины (учебного курса)

12.1. Обязательная литература

№ п/п	Библиографическое описание	Тип (учебник, учебное пособие, учебно-методическое пособие, практикум, др.)	Количество в библиотеке
1.	Богданова Т. Г. Педагогика инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учебник / Т.Г. Богданова, А.М. Гусейнова, Н.М. Назарова [и др.] ; под ред. Н.М. Назаровой. М. : ИНФРА-М, 2016. 335 с.	учебник	ЭБС "Znanium"
2.	Основы педагогического мастерства и личностного саморазвития [Электронный ресурс] : практикум / Шелестова Л.В. Волгоград: Волгоградский ГАУ, 2015. 164 с.	практикум	ЭБС "Znanium"
3.	Распопов В.М. Управление изменениями [Электронный ресурс] : учебное пособие / В.М. Распопов. М.: Магистр: НИЦ ИНФРА-М, 2014. 336 с.	учеб. пособие	ЭБС "Znanium"

12.2. Дополнительная литература

№ п/п	Библиографическое описание	Тип (учебник, учебное пособие, учебно-методическое пособие, практикум, др.)	Количество в библиотеке
1.	Сухонина Н. С. Основы обучения младших	учеб.	ЭБС

	школьников с нарушениями зрения [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (Олигофренопедагогика) / Н. С. Сухонина. Саратов : Вузовское образование, 2018. 121 с.	пособие	"IPRbooks"
2.	Анфисова С. Е. Проблемы инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / С. Е. Анфисова ; ТГУ ; Гуманит.-пед. ин-т ; каф. "Дошкольная пед. и психология". Тольятти : ТГУ, 2012. 69 с.	учеб.-метод. пособие	53

12.3. Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»

1. Федеральный портал «Российское образование»: <http://www.edu.ru/>
2. Информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» <http://window.edu.ru>
3. Федеральная служба по надзору в сфере науки и образования <http://www.obrnadzor.gov.ru>
4. Министерство образования и науки Самарской области <http://educat.samara.ru>
5. Педагогическая периодика <http://periodika.websib.ru/about>

12.4. Перечень программного обеспечения

№ п/п	Наименование ПО	Количество лицензий	Реквизиты договора (дата, номер, срок действия)
1	Windows	1398	Бессрочно
2	Office Standart	1398	Бессрочно

12.5. Описание материально-технической базы, необходимой для осуществления образовательного процесса по дисциплине (модулю)

№ п/п	Наименование оборудованных учебных кабинетов, лабораторий, мастерских и др. объектов для проведения практических и лабораторных занятий	Перечень основного оборудования	Фактический адрес учебных кабинетов, лабораторий, мастерских и др.	Площадь, м ²	Количество посадочных мест
1.	Лекционная аудитория У-116	Переносной проектор, экран; парта-моноблок – 34 шт., стол преподавательский – 1 шт., стул преподавательский – 2 шт., доска аудиторная	г. Тольятти, ул. Фрунзе 2г	68	60

№ п/п	Наименование оборудованных учебных кабинетов, лабораторий, мастерских и др. объектов для проведения практических и лабораторных занятий	Перечень основного оборудования	Фактический адрес учебных кабинетов, лабораторий, мастерских и др.	Площадь, м ²	Количество посадочных мест
		(меловая) – 1 шт.			

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ПАСПОРТ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

№ п/п	Контролируемые разделы (темы) дисциплины	Код контролируемой компетенции (или ее части)	Наименование оценочного средства
1	Личность педагога в условиях инклюзивного образования	ОПК-8	Участие в семинаре
2	Мотивационная готовность как базовый компонент психологической готовности педагога к инклюзивному образованию	ОПК-8	Участие в семинаре
3	Профессионально-личностное саморазвитие педагога в системе инклюзивного образования	ОПК-8	Программа саморазвития
4	Самоанализ и самооценка профессиональной деятельности педагога инклюзивной школы	ПК-36	Карта самооценки деятельности педагога
5	Профессиональная успешность педагога	ОПК-8	Кейс-задачи
6	Социально-педагогические эффекты инклюзивного образования	ДПК-2	Участие в семинаре
7	Методы и приемы педагогического взаимодействия в рамках инклюзивного образования	ДПК-2	Деловая игра
8	Психологическая саморегуляция педагога	ПК-36	Сценарий психологического тренинга

УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

способностью понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8)	Уровни	Описание показателей
Знать: этические нормы общения и взаимодействия участников инклюзивного образовательного процесса, возможности профессионального саморазвития и самооценки	Продвинутый уровень	Студент знает этические особенности профессиональной деятельности в сфере образования, основные этические правила, нормы и требования делового и межличностного этикета, в соответствии с которыми строить свое поведение и взаимоотношения в профессиональной деятельности
	Базовый уровень	Студент знает систему необходимых нравственных лично-профессиональных качеств педагога; структуру понятия «профессиональной культуры» и «имиджа», способы профессионального самопознания и саморазвития
	Пороговый уровень	Студент знает роль и место профессиональной этики в системе наук, специфику различных видов профессиональной этики
Уметь: осознавать свое профессиональное поведение и прогнозировать его последствия, качественно выполнять профессиональные задачи, применять этические принципы к конкретным профессиональным ситуациям педагогической деятельности	Продвинутый уровень	Студент умеет работать в коллективе, конструктивно строить отношения с учащимися, коллегами, социальными партнерами; демонстрировать активную нравственно-этическую позицию, нацеленность на совершенствование современного общества на принципах толерантности, сотрудничества и диалога; нести моральную ответственность за результаты своей профессиональной деятельности
	Базовый уровень	Студент умеет на основе этических требований определить

		отношение и стратегию поведения по отношению к своему профессиональному долгу и субъектам общения; применять на практике теоретические и прикладные знания в области профессиональной этики, делового и повседневного этикета
	Пороговый уровень	Студент умеет выбрать в зависимости от ситуации нравственные законы, этические принципы, необходимые для профессионально-педагогической практической деятельности
Владеть: способами анализа и прогнозирования профессионально-этических ситуаций	Продвинутый уровень	Студент свободно владеет способами анализа и прогнозирования сложных профессионально-этических ситуаций и определением путей их урегулирования; методикой выявления зоны ценностно-этических противоречий и конфликтов в профессиональной педагогической деятельности, навыками их разрешения
	Базовый уровень	Студент владеет технологиями предотвращения и прекращения конфликтов; технологией сотрудничества, основами корпоративной культуры; способами проектирования и построения позитивного профессионального имиджа
	Пороговый уровень	Студент владеет правилами этикетного поведения; способами строить взаимоотношения в соответствии принципами этики.
готовностью осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования (ДПК-2)	Уровни	Описание показателей
Знать: теоретические основы инклюзивного образования	Продвинутый уровень	Студент демонстрирует глубокие системные знания в области инклюзивного образования, особенности обучения и социализации детей с ОВЗ
	Базовый уровень	Студент демонстрирует базовые знания в области инклюзивного образования, особенности

		обучения и социализации детей с ОВЗ
	Пороговый уровень	Студент демонстрирует частичное знание теоретических основ инклюзивного образования
Уметь: организовывать сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья	Продвинутый уровень	Студент умеет организовывать сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья
	Базовый уровень	Студент умеет в основном организовывать сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья
	Пороговый уровень	Студент частично умеет организовывать сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья
Владеть: навыками консультирования родителей детей с ОВЗ	Продвинутый уровень	Студент владеет навыками консультирования родителей детей с ОВЗ
	Базовый уровень	Студент в основном владеет навыками консультирования родителей детей с ОВЗ
	Пороговый уровень	Студент частично владеет навыками консультирования родителей детей с ОВЗ
способностью контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-36)	Уровни	Описание показателей
Знать: специфику психического и эмоционального состояния	Продвинутый уровень	Студент знает специфические закономерности и индивидуальные особенности психического развития, особенности регуляции поведения и деятельности; методы диагностики развития, общения, деятельности
	Базовый уровень	Студент знает общие закономерности психического развития, особенности регуляции поведения и деятельности; методы диагностики развития, общения, деятельности
	Пороговый уровень	Студент частично знает закономерности психического

		развития, особенности регуляции поведения и деятельности; методы диагностики развития, общения, деятельности
Уметь: контролировать устойчивость своего психического и эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями)	Продвинутый уровень	Студент умеет контролировать устойчивость своего психического и эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями)
	Базовый уровень	Студент в основном умеет контролировать устойчивость своего психического и эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями)
	Пороговый уровень	Студент частично умеет контролировать устойчивость своего психического и эмоционального состояния
Владеть: навыками стабилизации психического и эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями)	Продвинутый уровень	Студент свободно владеет навыками стабилизации психического и эмоционального состояния
	Базовый уровень	Студент в основном владеет навыками стабилизации психического и эмоционального состояния
	Пороговый уровень	Студент частично владеет навыками стабилизации психического и эмоционального состояния

КОНТРОЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ ИЛИ ИНЫЕ МАТЕРИАЛЫ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ, НАВЫКОВ И (ИЛИ) ОПЫТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

▪ Перечень дискуссионных тем для семинаров

Практическое занятие 1. Педагог инклюзивной школы как новый тип профессионализма

Темы для обсуждения:

1. Основные характеристики профессионального стандарта педагога.
2. Диагностическое направление деятельности педагога инклюзивной школы.
3. Коррекционное направление деятельности педагога инклюзивной школы.

4. Аналитическое направление деятельности педагога инклюзивной школы.
5. Консультативно-просветительское и профилактическое направление деятельности педагога инклюзивной школы.
6. Организационно-методическое направление деятельности педагога инклюзивной школы.

Практическое занятие 2. Проблемы мотивационной готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию

Темы для обсуждения:

1. Отношение будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.
2. Готовность педагогов общеобразовательных организаций к внедрению инклюзивного образования.
3. Отношение общества к людям с ОВЗ.
4. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию.
5. Родители как партнеры педагога в условиях инклюзивного образования.
6. «Особенные» дети в «обычных» школах: плюсы и минусы.
7. Проблема формирования нравственности у детей в системе инклюзивного образования.

Практическое занятие 6. Социально-педагогические эффекты инклюзивного образования

Темы:

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды: представления и стереотипы.
2. Доступная образовательная среда: организация, экспертиза, результаты.
3. Социальное партнерство школы с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья.
4. Социальные отношения в инклюзивных классах.
5. Психолого-педагогическая поддержка учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии.
6. Инклюзивные школы: польза обществу.

Критерии оценки:

«зачтено» - активное участие в обсуждении, четкое вычленение излагаемой проблемы, убедительная аргументация собственной позиции по рассматриваемому вопросу. Правильное и содержательное использование понятий и терминов. Выступление содержит необходимую полноту и завершенность;

«не зачтено» - в выступлении допускаются неточности в раскрытии сущности проблемы. Не проявляет достаточной самостоятельности в подборе

фактов. Недостаточно освещены все аспекты вопроса. В выступлении студента наблюдается нарушение логики, отмечается некорректное использование понятий и терминов..

▪ **Программа саморазвития**

Цель: развитие навыков самоанализа и профессиональной рефлексии

Задачи:

1. Определение дефицита компетентности, диагностика профессиональных барьеров.
2. Поиск способов для самореализации и самоутверждения себя как личности и как профессионала.
3. Самовоспитание (развитие личностных свойств, способствующих высоким результатам деятельности и устранение недостатков).
4. Развитие творческого потенциала в профессиональной деятельности.

План работы:

1. Изучение периодической печати, знакомство со средствами массовой информации по педагогической проблематике.
2. Работа с компьютером в режиме самостоятельного поиска по банкам педагогической информации, в системе Интернет.
3. Разработка программы личностного и профессионального (в качестве педагога инклюзивной школы) саморазвития, самовоспитания (развитие личностных свойств, способствующих высоким результатам деятельности и устранению недостатков).

Задание:

Проанализируйте и выпишите в два столбца с учетом рейтинга значимости 10 ваших личностных качеств, которые:

- а) будут способствовать вашему личностному и профессиональному саморазвитию;
- б) будут сдерживать ваше личностное и профессиональное саморазвитие.

На основании выявленных качеств разработайте программу саморазвития на ближайшие 2 года.

Структура программы саморазвития:

6. Проблемы (страхи, напряжение, недостающие качества и пр.).
7. Способы и время решения проблем.
8. Возможные «барьеры» на пути решения проблем.
9. Какие средства и чья помощь необходимы?
10. Как я пойму, что проблема решена?

Критерии оценки:

«**Зачтено**» – глубина самоанализа, соответствие программы саморазвития специфике инклюзивного образования, логичность и структурированность программы, реалистичность предполагаемых результатов.

«**Не зачтено**» - самоанализ проведен поверхностно, программа отображает лишь самые общие требования к будущему педагогу, логика и структура программы нарушены, предполагаемые результаты нереалистичны.

- **Карта самооценки деятельности педагога**

Практическое занятие 4. Самоанализ и самооценка профессиональной деятельности

Задание: составьте карту самооценки деятельности педагога, вписав в пустую графу таблицы качества, умения, способности, способы деятельности педагога, которые, по вашему мнению, являются наиболее значимыми для педагогической деятельности. Определите количество баллов, необходимых для того, чтобы характеризовать уровни деятельности педагога (к примеру, высокопродуктивный, адаптивный и др.)

При этом, заполняя таблицу, в пустых графах следует писать не само качество, а то, как оно может проявляться. Например, имея в виду способность испытуемого к самообладанию, в графу можно вписать «Я всегда умею подавить нежелательные эмоциональные проявления».

Критерии оценки:

«**Зачтено**» – таблица включает 20-30 качеств, умений, способностей педагога инклюзивного образования, высказывания однозначны и непротиворечивы.

«**Не зачтено**» - таблица включает 10 и менее качеств, умений, способностей педагога. Представлены не все качества, необходимые педагогу инклюзивного образования, высказывания неоднозначны и противоречивы. Балльная система оценки не представлена.

- **Кейс-задачи**

Практическое занятие 5. Решение кейс-задач «Профессиональная успешность педагога»

Задание: решите кейс-задачи, следуя алгоритму.

Кейс-задача 1:

В класс общеобразовательной школы приходит ребенок с ОВЗ, однако, выясняется, что не все родители согласны, чтобы их дети обучались совместно с ребенком-инвалидом. Как должен поступить педагог в данном конфликте?

Кейс-задача 2:

В 4 «А» есть «нестандартный» ученик – Стас К. У Стаса ДЦП в легкой форме, его движения скованны, неловки. Стас очень страдает, так как он является объектом всеобщих насмешек. Дети смеются над его неудачами в играх, порой они специально делают так, чтобы Стас упал или споткнулся. Учитель пробовал показать детям положительные качества Стаса, хвалил, когда у мальчика что-то получалось. Но это вызвало обратную реакцию класса. Стаса стали еще больше ненавидеть.

Алгоритм решения кейс-задачи:

1. Проанализируйте ситуацию с точки зрения учителя.

2. Как бы вы (на месте учителя) поступили, если бы в Вашем классе возникла подобная проблема?

3. Как правильно разрешить сложившуюся ситуацию?

Критерии оценки:

«зачтено» - кейс решен, студент излагает материал логично, грамотно; свободно оперирует профессиональной терминологией; умеет высказывать и аргументировать свои суждения; дает полный, правильный ответ на вопросы; «не зачтено» - кейс не решен; в ответе студента проявляется незнание основного материала учебной программы, допускаются грубые ошибки в изложении, в использовании терминологии.

- **Деловая игра**

Практическое занятие 7. Методы и приемы педагогического взаимодействия в рамках инклюзивного образования

Деловая игра – это своего рода профессиональная проба, «погружение» студента в реальные условия профессиональной (инклюзивной) деятельности с учетом специфики ее содержания, способов и средств, для получения опыта, решения конкретных педагогических задач, овладения конкретными трудовыми действиями.

Сущность деловой игры заключается в ролевом участии каждого студента в искусственно созданной ситуации, приближенной к условиям инклюзивного образования. Подготовка и проведение игры являются основными составляющими во всем процессе.

Подготовка к проведению игр включает в себя:

- 1) постановку цели – необходимо понять, для чего проводится игра, в чем ее смысл;
- 2) выбор и обрисовку ситуации – каждый участник должен понимать то, что от него требуется. Сама же ситуация должна иметь неоднозначный характер, несколько вариантов решения;
- 3) формирование команд.

Для проведения игры участникам предоставляется возможность выбрать ресурсы, необходимые для результативной игры.

При формировании команд необходимо учитывать межличностные отношения, сложившиеся в коллективе. Важно, чтобы в команде присутствовали лишь положительные эмоции и отношения. Только при таком раскладе возможно эффективное сотрудничество в коллективе, которое принесет наиболее положительный результат.

Необходимо разработать инструкции для всех, ролевые инструкции каждому участнику, четко продумать ход событий и те факторы, которые будут стимулировать игроков не на победу, а на результат.

Игра будет нежизненной, если не будет происходить в реальном времени, в реальных событиях, если будут плохо продуманы шаги участников.

Проведение игры предполагает работу в группах (каждая группа разыгрывает свою ситуацию) и рефлексиию.

Задание: разработайте сценарий и проведите деловую игру, в ходе которой проигрываются ситуации, типичные для инклюзивного образовательного процесса.

Распределение ролей:

- педагоги;
- родители;
- обучающиеся.

Критерии оценки:

«Зачтено» - условия осуществления педагогической деятельности симитированы реалистично, достоверно; смоделированные ситуации типичны, актуальны для участников игры; выдержан сценарий игры, четко распределены ролевые задания;

«Не зачтено» - недостаточно достоверно смитированы условия осуществления педагогической деятельности; имеются серьезные нарушения хода игры.

- **Сценарий психологического тренинга**

Практическое занятие 8. Психологическая саморегуляция педагога

Задание: составьте (письменно) программу социально-психологического тренинга (тренинг развития толерантности, тренинг взаимодействия и др.). В соответствии с разработанным тренингом провести занятие (2 академических часа) в студенческой группе. Выбранная тема занятия согласовывается с преподавателем.

Структура программы тренинга:

- во введении указываются цель, задачи тренинга, целевая аудитория, необходимые ресурсы, основные понятия и категории, ожидаемый результат;
- в основной части сначала в табличной форме указываются порядок проведения упражнений, их содержание (название, цель и задачи каждого упражнения, материалы, время проведения). Затем подробно описывается каждый приведенный пункт: название, цель и задачи каждого упражнения, инструкция для ведущего и участников, необходимые материалы, время, необходимое на проведение упражнения, особенности проведения.
- к программе прилагается список использованной литературы.

Критерии оценки:

«Зачтено» - составлена программа и проведен тренинг по формированию и развитию качеств, необходимых для психологической саморегуляции педагога. Выполнен подробный анализ содержательных аспектов тренинга. Проведен критический анализ себя в роли ведущего или участника,

выявлены наиболее сильные и слабые стороны; построена дальнейшая стратегия развития необходимых качеств.

«**Не зачтено**» - составленная программа не соответствует требованиям, тренинг проведен формально. Анализ содержательных аспектов тренинга и рефлексия не выполнены.

▪ **Комплект материалов для зачета**

Вопросы для зачета

№	Вопросы
1	Профессионализм педагога инклюзивного образования: запросы времени и требования стандарта.
2	Педагог инклюзивной школы как новый тип профессионализма.
3	Сущность и структура мотивационной готовности педагога к инклюзивному образованию.
4	Понятие самопознания, значение самопознания в жизни человека.
5	Общая характеристика саморазвития: понятие о развитии, предпосылки выдвижения проблемы саморазвития личности, сущность саморазвития и его основные характеристики.
6	Барьеры саморазвития личности.
7	Построение индивидуальных программ саморазвития педагога.
8	Самообразование как путь к ускоренному саморазвитию.
9	Личностное и профессиональное саморазвитие педагога инклюзивной школы.
10	Самооценка деятельности педагога инклюзивной школы.
11	Критерии и факторы успешности деятельности педагога в инклюзивном образовательном учреждении
12	Социальная значимость инклюзии и социальная ответственность педагога за ее результат
13	Социально-педагогические эффекты инклюзивного образования
14	Педагогическое взаимодействие в рамках инклюзивного образования
15	Методы и приемы педагогического взаимодействия в рамках инклюзивного образования
16	Психологическая саморегуляция педагога.
17	Ценностные характеристики инклюзивной педагогической деятельности
18	Ценность труда педагога инклюзивного образовательного учреждения для общества, государства.
19	Перспективы профессионально-педагогической профессии в инклюзивном образовании.
20	Сущность педагогического взаимодействия учителя с учащимися в условиях инклюзивного образования.
21	Сущность педагогического взаимодействия учителя с родителями учащихся в условиях инклюзивного образования.
22	Сущность взаимодействия учителя с другими специалистами (психологом, медиками) в условиях инклюзивного образования.
23	Индивидуальный подход к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.
24	Стили взаимоотношений педагога и воспитанника в условиях инклюзивного образования.
25	Мотивационная, волевая, эмоциональная сферы педагога инклюзивного образования

26	Педагог инклюзивной школы как личность и профессионал
27	Типичные трудности педагога инклюзивной школы
27	Понятие «мотив» в психологической литературе.
29	Проблема мотивации профессиональной деятельности в психологических исследованиях.
30	Причины и профилактика эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования

Процедура оценивания

К сдаче зачета допускаются студенты, выполнившие все практические и индивидуальные задания.

Если студент не может ответить по заданному вопросу, ему предоставляется право ответить на другой предложенный вопрос.

Критерии оценки:

«зачтено»: студент проявил знание программного материала, демонстрирует сформированные (иногда не полностью) умения и навыки, указанные в программе компетенции, умеет (в основном) систематизировать материал и делать выводы;

«не зачтено»: студент не усвоил основное содержание материала, не умеет систематизировать информацию, делать выводы, четко и грамотно отвечать на заданные вопросы, демонстрирует низкий уровень овладения необходимыми компетенциями.