

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ¹

Бобкова Ольга Валерьевна

К.п.н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)
bobkova7@yandex.ru

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES OF PREPARATION OF UNIVERSITY TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE PRACTICE

O. Bobkova

Summary: The article examines the essence of the concept of «inclusive readiness» of a university teacher and the scientific and methodological foundations of its formation. Based on the analysis of the survey data, the author draws conclusions about the level of readiness of the teaching staff to implement inclusive education and suggests ways to overcome the identified shortcomings.

Keywords: teachers, university, inclusive education, educational activities, inclusive readiness, formation, scientific and methodological foundations.

Аннотация: В статье рассматривается сущность понятия «инклюзивная готовность» преподавателя вуза и научно-методические основы ее формирования. На основе анализа данных анкетирования автором делаются выводы об уровне готовности профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного обучения и предлагаются пути преодоления выявленных недостатков.

Ключевые слова: преподаватели, вуз, инклюзивное образование, образовательная деятельность, инклюзивная готовность, формирование, научно-методические основы.

Одной из важных тенденций современной социальной политики в России является стремление к созданию условий для повышения жизненной активности и независимости людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов. Важнейшим фактором в этом процессе является обеспечение доступности получения образования всех уровней для этой категории граждан. В настоящее время обязанность каждой образовательной организации, в том числе вуза, – обеспечить необходимые условия для реализации особых образовательных потребностей обучающихся в ОВЗ и инвалидностью, закреплена Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.

Получение высшего образования значительно расширяет возможности для самореализации человека с ОВЗ и инвалидностью, повышает его социальный статус и материальную независимость. Вместе с тем, практическая реализация гарантируемой государством возможности, требует создания целого ряда специальных условий: педагогических, кадровых, материально-техни-

ческих и других, с учетом специфики данной категории обучающихся. Одной из наиболее ярко проявляющихся проблем в этом процессе является противоречие между возрастающей потребностью в специалистах, способных к реализации инклюзивного образования и комплексного сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью, и недостаточной готовностью профессорско-преподавательского состава вузов к решению соответствующих задач. Одним из путей разрешения этого противоречия является создание системы целенаправленной подготовки преподавателей к образовательной деятельности в условиях инклюзивной практики и определение научно-методических основ этого процесса с учетом результатов современных научных исследований (С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, И.А. Букина, О.А. Денисова, О.М. Жиганова, В.И. Кудрявцева, О.Л. Леханова, Е.А. Мартынова, В.Н. Поникарова, Л.И. Пургина и др.) и передового опыта вузов.

Статистические данные демонстрируют устойчивую положительную динамику поступления лиц с ОВЗ и инвалидностью в организации высшего образования. Это

¹ «Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева) по теме: «Научно-методические основы подготовки преподавателей вуза к образовательной деятельности в условиях инклюзивной практики»».

свидетельствует о постоянном повышении актуальности проблемы формирования готовности профессорско-преподавательского состава вузов к работе в условиях инклюзивной практики.

К числу специальных образовательных условий, обеспечивающих доступность высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом особенностей и возможностей обучающихся различных нозологических групп, относятся: использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств коллективного и индивидуального пользования. Их применение создает возможности для личностного развития, формирования учебного опыта, социального развития и социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Практическая реализация таких специальных условий определяет новые требования к компетентности профессорско-преподавательского состава вуза, которые были закреплены в Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. Установление обязательного характера этих требований впервые выявило острую проблему степени готовности преподавателей к работе в условиях инклюзивной практики.

Понятие «готовность» многозначно и многоаспектно. В наиболее общем виде оно определяется как «состояние человека готового, способного, подготовленного к выполнению какого-либо дела» [2].

Разносторонний и глубокий анализ понятия «готовность» применительно к различным видам деятельности, в том числе профессионально-педагогической, проводился многими авторами (Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, Л.З. Тенчурина, Н.Е. Эрганова и др.). Исследователи рассматривали его в различных аспектах: в качестве комплекса установок, развитой системы убеждений, позиций, мотивов, волевых и интеллектуальных качеств, знаний, умений и навыков; как характеристику отношения к деятельности; в качестве профессионально-значимого качества личности; как этап профессионального саморазвития и самореализации.

С психологической точки зрения, профессиональная готовность рассматривается как «субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять» [4].

Включение лиц с ОВЗ в общую систему образования на всех его уровнях, привело к возникновению нового понятия – «инклюзивная готовность педагога». Под ин-

клюзивной готовностью педагога понимается системное интегральное качество его личности, которое обуславливает профессиональный выбор, направленность, поведенческие стратегии и методы профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [6].

Исследователями (С.В. Алехина, В.В. Хитрюк, Е.Л. Агафонова, С.А. Черкасова, М.Н. Алексеева, С.И. Сабельникова, Э.А. Гафари и др.) выделяются различные компоненты готовности педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики. К числу наиболее значимых из них авторы относят аксиологический, когнитивный и деятельностный.

Аксиологический компонент инклюзивного образования включает: ценностные ориентации, мотивацию к реализации идей инклюзивного образования, рефлексию. Его сформированность в целом обеспечивает готовность педагога к реализации инклюзивного образования [1].

Применительно к инклюзивной практике вуза, данный компонент обозначается О.В. Харитоновой, А.Б. Звоненко, К.С. Суходоевой как мотивационный. По мнению авторов, сущность мотивационного компонента составляет профессиональная и личностная готовность к работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью [5].

Наличие у обучающихся специфических черт психофизического развития и связанных с ними особенностей приема-передачи и усвоения информации обуславливает необходимость дополнительных знаний для эффективной организации образовательно-воспитательного процесса в условиях инклюзии. В соответствии с этим исследователями выделяется когнитивный компонент готовности педагога к образовательной инклюзии. Он включает знания: о специфике инклюзивного образования, нормативно-правовых основах его организации; о принципах и подходах реализации инклюзивного образования; о психофизиологических особенностях лиц с ОВЗ; о технологии проектирования адаптированных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов; о роли и задачах психолого-педагогического сопровождения, об особенностях применения методов обучения и образовательных технологий в инклюзивном образовательном процессе.

Анализируя готовность профессорско-преподавательского состава вуза к реализации инклюзивного обучения, О.В. Харитонова, А.Б. Звоненко, К.С. Суходоева определяют данный компонент как информационный. Его сформированность обеспечивает адекватный выбор преподавателями форм, методов и средств обучения, учитывающих специфику развития и возможности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью различных нозологических групп [5].

Сущность деятельностного компонента инклюзивной готовности выражается в умении: проектировать и осуществлять образовательный процесс с опорой на основные принципы и подходы инклюзивного образования; обоснованно применять методы и приемы развития социально-коммуникативных умений обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; проектировать адаптированные образовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение в образовательном процессе и т. д.

По своим характеристикам он может быть соотнесен с выделенным О.В. Харитоновой, А.Б. Звоненко, К.С. Суходоевой методическим компонентом готовности преподавателя вуза к реализации инклюзивного образования, который предполагает владение преподавателями средствами, методами, технологиями и формами индивидуализации образовательного процесса вуза для каждого обучающегося с ОВЗ и инвалидностью [5].

В своем исследовании М.А. Лаврентьева, Е.В. Золотова утверждают, что результативная модель готовности к сопровождению студентов с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивной практики вуза может быть представлена через совокупность таких компонентов, как мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный, при установлении системного характера связи между ними [3].

Н.В. Рябовой и Е.В. Барцаевой подчеркивается значимость рефлексивно-оценочного компонента готовности педагога к осуществлению деятельности в условиях инклюзивной практики, в частности, таких его составляющих, как: умение анализировать характер затруднений обучающегося с ОВЗ, оценивать результат проектирования и реализации программы сопровождения, выявлять результативные способы взаимодействия субъектов сопровождения; экспертировать результаты собственной деятельности; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [4].

Каков же уровень инклюзивной готовности профессорско-преподавательского состава вузов в настоящее время?

Знакомство с позитивным опытом обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью в зарубежных и отечественных вузах, примеры жизненной и профессиональной успешности «особых» выпускников, представляемые медиа-информационной средой (телевидение, радио, печать Интернет и др.), новые взгляды и социальные установки, транслируемые средствами массовой информации способствуют формированию мотивационно-ценностного компонента инклюзивной готовности преподавателей. Как показывают результаты исследования,

проведенного региональным РУМЦ ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» университета в территориально-подведомственных вузах Поволжья, более половины представителей профессорско-преподавательского состава, участвовавших в анкетировании, имеют опыт общения или обучения студентов с ОВЗ и оценивают образовательную инклюзию положительно.

Необходимо отметить, что в настоящее время в рамках реализации социальной политики государством прилагаются большие усилия для информационного обеспечения процесса становления инклюзивной практики. Создание и поддержка специализированных сайтов (Портал информационной и методической поддержки инклюзивного среднего профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Портал Инклюзивное образование) содействует получению актуальной информации в области нормативно-правового регулирования инклюзивной практики в организациях среднего профессионального и высшего образования, а также учебно-методических материалов. Данные порталы также предоставляют возможности для получения онлайн-консультаций по вопросам организации образовательного процесса для студентов с ОВЗ и инвалидностью, его учебно-методического обеспечения, осуществляют онлайн-обучение преподавателей, координируют проведение мероприятий (семинаров, конференций и др.), посвященных проблемам инклюзивного образования.

Другой важной составляющей процесса реализации социальной политики в области обеспечения доступности всех уровней образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью стало создание сети Ресурсных учебно-методических центров на базе вузов и ссузов. Выполняя аналогичные функции по информированию преподавателей, формированию у них всех компонентов готовности к обучению лиц с особыми образовательными потребностями, повышению их квалификации посредством организации соответствующих курсов, обязательность которых для работников определена нормативно-правовыми документами (Письмо 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»), они в тоже время осуществляют непосредственное психолого-педагогическое, научно-методическое и техническое сопровождение инклюзивного образовательного процесса, содействуют решению проблем с конкретными студентами. В целом, можно говорить о достаточной эффективности работы по обеспечению информированности и формированию когнитивной готовности профессорско-преподавательского состава к обучению студентов с ОВЗ и инвалидностью. Подобный вывод подтверждается данными ранее упомянутого анкетирования, согласно которым 83 % его

участников достаточно высоко оценивают уровень своих знаний о «философии» и сущности инклюзии в высшем образовании.

Вместе с тем, проведенное исследование выявило ряд проблем, которые демонстрируют недостаточную сформированность операционно-деятельностного компонента инклюзивной готовности преподавателей. В частности, 75 % участников анкетирования отмечают у себя трудности в разработке адаптированных рабочих программ учебных дисциплин и адаптированных учебно-методических материалов, проблемы методического характера при проведении занятий в группах, где есть обучающиеся с особыми образовательными потребностями. Также, большинство (72 %) опрошенных оценивают собственные компетенции в области применения специальных технических средств обучения, используемых студентами с ОВЗ и инвалидностью в образовательном процессе, как недостаточные. Сложным моментом для преподавателей, по их собственному заключению, является и организация процедур контроля и оценки знаний и умений обучающихся данной категории, разработки оценочных средств с учетом присущих им особенностей учебно-познавательной и коммуникативной деятельности. Таким образом, наблюдается дефицит практических умений в области учебно-методического оснащения и организации инклюзивного образовательного процесса в вузе, а также наличие определенных психологических барьеров и стереотипов.

Важнейшим средством решения обозначенных проблем является организация курсов повышения квалификации преподавателей непосредственно на базе вуза, а также совершенствование содержания существующих программ подобного вида с учетом динамики развития инклюзивной практики в высшем образовании. Характер выявленных проблем определяет необходимость при разработке или корректировке содержания курсов повышения квалификации и их учебно-методического оснащения сместить акцент в сторону организации практической деятельности по разработке адаптированных рабочих программ, выбора методов их реализации, создания фондов оценочных средств, соответствующих особенностям учебной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью различной нозологии. При этом наиболее эффективным механизмом формирования соответствующих компетенций нам представляется моделирование процесса психолого-педагогического сопровождения студента с ОВЗ или инвалидностью определенной нозологической группы, обучающегося по конкретному направлению и профилю подготовки – разработка адаптированной основной образовательной программы и соответствующего учебного плана, адаптированных рабочих программ дисциплин и планов занятий, фондов оценочных средств и т. д.

Практическое решение задач, связанных с непосред-

ственным обучением реальных студентов с особыми образовательными потребностями, с нашей точки зрения, позволит преподавателям получать обратную связь – видеть непосредственный результат своих действий, оценивать дефициты собственного уровня владения соответствующими компетенциями и определять пути их преодоления, оценивать адекватность выбора средств и методов, их эффективность в отношении конкретных обучающихся, осуществлять своевременную корректировку выбранной стратегии. Следовательно, это будет способствовать формированию рефлексивно-оценочного компонента инклюзивной готовности преподавателей.

Таким образом, в настоящее время необходима модель организации повышения квалификации, отражающая современные требования к уровню инклюзивной готовности профессорско-преподавательского состава вуза. Структурными компонентами подобной модели являются целевой, содержательный, технологический и результативный.

Сущность целевого компонента определяется потребностями совершенствования подготовки преподавателей к работе в условиях практики совместного обучения лиц с ОВЗ и «обычных» студентов, и формирования его инклюзивной готовности. Основной целью является формирование готовности профессорско-преподавательского состава вуза к педагогической деятельности в условиях практики инклюзивного образования. Ее достижение предполагает решение комплекса задач:

1. формирование мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности в условиях инклюзивной практики вуза;
2. формирование системы общих и специальных знаний для реализации инклюзивного подхода в обучении;
3. овладение необходимым комплексом умений и навыков в области организации инклюзивного образовательного процесса и разработки его учебно-методического оснащения с учетом индивидуальных образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью разной нозологии;
4. формирование у профессорско-преподавательского состава психологической готовности к совместному обучению в академических группах лиц с ОВЗ и «обычных» студентов.

Обозначенные задачи отражают общую сущность процесса формирования инклюзивной готовности преподавателей и характерны для сложившейся системы повышения квалификации по данному направлению. Вместе с тем, мы полагаем, что содержательный компонент модели на данном этапе развития инклюзивной практики вузов должен претерпеть определенные изменения.

Содержательный компонент модели повышения

квалификации преподавателей представляет собой систему теоретических, прикладных и методических знаний, гностических, организаторских и коммуникативных умений. Овладение ими обеспечивает повышение профессионализма в сфере инклюзивного образования. Мы полагаем, что на современном этапе становления системы инклюзивного образования в высшей школе, когда большинство преподавателей обладают базовыми представлениями об особенностях студентов с ОВЗ и основах образовательной инклюзии, задача формирования и обогащения теоретических знаний может решаться путем их ознакомления с информационными ресурсами (Интернет-ресурсами, сайтами), с помощью которых они самостоятельно и оперативно могут получать актуальную информацию по различным вопросам инклюзивной практики (нормативно-правовую, научно-методическую и др.).

Технологический компонент модели обеспечивает успешное формирование организационно-деятельностной составляющей инклюзивной готовности преподавателя. В соответствии с этим, организация деятельности участников программы предполагает моделирование практических видов деятельности преподавателя в условиях реализации инклюзивного обучения студентов – разработку адаптированных основных образовательных программ, адаптированных рабочих программ дисциплин, оценочных средств для проведения промежуточной и итоговой аттестации, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и специальных технических средств приема-передачи информации, применяемых студентами с ОВЗ и инвалидностью разных нозологических групп. Успешность формирования организационно-деятельностного компонента инклюзивной готовности определяется практико-ориентированным характером обучения, сочетанием групповых и индивидуальных форм работы.

Содержательный и технологический компонент модели повышения квалификации обеспечивает реализацию ее функций: образовательной (овладение знаниями основ общей и специальной педагогики и психологии, системой соответствующих умений и навыков), развивающей (совершенствование профессионального мышления и развитие способностей, необходимых для осуществления инклюзивного подхода к обучению, интегрирующей (интеграция предметных компетенций преподавателя с полученными специальными психолого-педагогическими знаниями для обеспечения междисциплинарного подхода к организации инклюзивного образовательного процесса). Компоненты и функции модели находятся в единстве и взаимосвязи, что обеспечивает системный характер подготовки и интеграцию компетенций, формируемых у преподавателей.

Таким образом, успешность работы преподавателя в условиях инклюзивной практики современного вуза зависит от уровня сформированности у него инклюзивной готовности – системного интегрального качества субъекта профессиональной педагогической деятельности, которое определяет поведенческие стратегии и методы его профессионально-педагогической деятельности. Анализ результатов анкетирования профессорско-преподавательского состава вузов продемонстрировал значительный дефицит уровня сформированности операционно-деятельностного компонента инклюзивной готовности у его участников. Предложенная модель организации повышения квалификации преподавателей, предполагающая активное использование моделирования практических видов деятельности преподавателя в условиях реализации инклюзивного обучения студентов способна обеспечить эффективное формирование профессиональных компетенций, а также преодоление имеющихся психологических барьеров и стереотипов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.В. Подготовка студентов педагогического вуза к тьюторскому сопровождению детей в условиях инклюзивной практики / И.В. Абрамова, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 107–112.
2. Гамаюнова А.Н. Подготовка будущих педагогов-психологов к деятельности в условиях инклюзивного образования / А.Н. Гамаюнова, Т.М. Парватова // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 1. – С. 88–91.
3. Лаврентьева М.А. Готовность студентов-дефектологов к тьюторскому сопровождению первокурсников с ограниченными возможностями здоровья / М.А. Лаврентьева, Е.В. Золоткова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Том 9, – № 2. – С. 57–63.
4. Рябова Н.В. Моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Н.В. Рябова, Е.В. Барцаева // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Том 11. – № 4. – С. 88–94.
5. Харитонов О.В. / Подготовка профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного образования в вузе / О.В. Харитонов, А.Б. Звоненко, К.С. Суходоева // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 3. – С. 50–54.
6. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

© Бобкова Ольга Валерьевна (bobkova7@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»