

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DYNAMICS OF PROFESSIONAL READINESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS FOR ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

O. Lipunova

Summary: The results of a study of the dynamics of professional readiness for the implementation of pedagogical activity in the conditions of inclusive education among graduate students of a pedagogical university are presented. An analysis of the dynamics of content components in the structure of professional readiness of future teachers for inclusive education is presented.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with disabilities, professional readiness to implement inclusive education, readiness to work with children with disabilities.

Липунова Ольга Владимировна

*К.псих.н., доцент, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
(г. Комсомольск-на-Амуре)
belousowa29@mail.ru*

Аннотация: Изложены результаты исследования динамики профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования у студентов-выпускников педагогического вуза. Представлен анализ динамики содержательных компонентов в структуре профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная готовность к реализации инклюзивного образования, готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из актуальных проблем современного образования является проблема формирования готовности будущего педагога к различным видам деятельности: саморазвитию, самопознанию, самоорганизации, самообразованию, самореализации. Большое внимание уделяется изучению состояния готовности к профессиональной деятельности, которое обуславливает результативность деятельности.

Категория «готовность» рассматривается как психологическая основа для определения стадий развития профессионализма. Выделяют следующие виды готовности: готовность к школе, профессиональному выбору, профессиональному обучению, к профессиональной деятельности, к продолжению профессиональной деятельности (профессиональному совершенствованию), к перемене профессии (перемене рабочего места) [6].

Важнейшей составляющей готовности является мотивационно-смысловая готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности [1].

Эффективность внедрения инклюзивной практики в систему образования зависит от способности педагога принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации, что, в свою очередь, предполагает готовность к инклюзивной педагогической практике, мо-

тивацию к инклюзивной образовательной деятельности, сформированность специальных знаний, умений и навыков, способность к профессиональной рефлексии [3].

По мнению современных исследователей, педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен владеть представлениями о типологии, закономерностях аномального развития, о технологиях работы с детьми с интеллектуальной, физической недостаточностью, об особенностях организации процесса образования детей с особыми образовательными потребностями [2; 4].

Профессиональную готовность педагога к инклюзивной практике в образовательной среде характеризуют как уровень знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации. Это динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования лиц с ОВЗ, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования. Профессиональная готовность проявляется в направленности сознания педагога и в его способности выполнять профессиональную деятельность по

осуществлению полноценного обучения и воспитания ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. По мнению исследователей, профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию является фундаментальным условием успешного осуществления инклюзивного образования [5].

Структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию составляют следующие содержательные компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент (включает мотивацию к осуществлению инклюзивной образовательной деятельности, стремление к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, потребность в достижении цели).

Когнитивный компонент (включает владение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и внеурочной деятельности).

Поведенческий компонент (включает поведенческие умения и навыки, используемые для решения проблемных ситуаций в условиях инклюзивного образования).

Аффективный компонент (включает сформированность навыков регуляции переживаний, связанных с эффективным решением проблемных ситуаций инклюзивного образования) [8].

Целью исследования явился анализ динамики профессиональной готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья у студентов-выпускников педагогического вуза.

В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения, обучающиеся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), проходившие профессиональную подготовку в указанный период в ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», в количестве 67 испытуемых на первом этапе исследования, 59 испытуемых на втором этапе исследования.

Исследование проводили в два этапа - в 2018 года (начало профессиональной подготовки студентов), в 2022 год (окончание периода профессиональной подготовки студентов).

За период профессиональной подготовки студенты прошли учебную и производственную практики, т.е. на момент реализации второго этапа исследования, сту-

денты имеют представление о содержании будущей профессиональной деятельности в образовательной организации, в том числе в условиях инклюзивного образования.

Для исследования была специально разработана анкета, вопросы которой составлены на основе выделенных рассмотренных показателей профессиональной готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования.

Анкета содержит вопросы двух типов – по содержанию и по форме. Вопросами по содержанию выступили вопросы по исследуемому феномену – психологической готовности к инклюзивной практике, которые позволили выявить представления исследуемых студентов об особенностях психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о специфике инклюзивного образования, об особенностях организации процесса образования детей с ограниченными возможностями здоровья и включения их в процесс взаимодействия и сотрудничества с другими детьми.

По форме вопросы разработанной анкеты подразделяются на открытые, закрытые и полужакрытые. Открытые вопросы подразумевают размышлять и давать свой вариант ответа, в закрытых дается полный перечень ответов на выбор, в полужакрытых вопросах представлен ряд ответов, а также есть специально отведенные строки для своего или для наиболее развернутого ответа.

В результате проведенного исследования мы проанализировали динамику сформированности компонентов профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Для оценки статистической значимости различий использовали критерий χ^2 - угловое преобразование Фишера.

Ряд вопросов анкеты по содержанию позволил осуществить анализ динамики ценностно-мотивационного компонента профессиональной готовности у исследуемых студентов: «Хотели бы Вы работать в качестве педагога в инклюзивном образовательном учреждении?»; «Ваше отношение к инклюзивному обучению детей с ОВЗ»; «Где, по-Вашему мнению, должен воспитываться ребенок с ОВЗ?» и др.

Количественный анализ результатов исследования динамики ценностно-мотивационного компонента представлен в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, различия в составляющих ценностно-мотивационного компонента инклюзивной готовности у исследуемых групп студентов в начале и на завершающем этапе профессиональной подготовки

Таблица 1.

Показатели динамики ценностно-мотивационного компонента готовности будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

показатели \ Период анализа	2018		2022		Значимость различий
	абс.	%	абс.	%	
мотивация инклюзивной образовательной деятельности	18	26,9	36	63,1	$\varphi^*_{эм} = 3,95$ при $p \leq 0,05$
стремление к самореализации в профессиональной деятельности	26	38,8	41	71,9	$\varphi^*_{эм} = 3,5$ при $p \leq 0,05$
принятие детей с ОВЗ	8	11,9	31	54,4	$\varphi^*_{эм} = 5,1$ при $p \leq 0,05$
готовность реализовать требования к обучению детей с ОВЗ	6	8,9	31	54,4	$\varphi^*_{эм} = 5,7$ при $p \leq 0,05$

Таблица 2.

Показатели динамики когнитивного компонента готовности будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

показатели \ Период анализа	2018		2022		Значимость различий
	абс.	%	абс.	%	
представления об основных направлениях деятельности педагога инклюзивного образования	9	13,4	14	23,7	$\varphi^*_{эм} = 1,5$ при $p \leq 0, 05$
представления о содержании инклюзивного образования	11	16,4	23	38,9	$\varphi^*_{эм} = 2,89$ при $p \leq 0,05$
представления о закономерностях развития детей с ОВЗ	8	11,9	17	28,8	$\varphi^*_{эм} = 2,4$ при $p \leq 0, 05$
представления о технологиях работы с детьми с ОВЗ	5	7,5	9	15,7	$\varphi^*_{эм} = 1,4$ при $p \leq 0, 05$

выявлены по всем анализируемым показателям: мотивация инклюзивной образовательной деятельности ($\varphi^*_{эм} = 3,95$ при $p \leq 0,05$), стремление к самореализации в профессиональной деятельности ($\varphi^*_{эм} = 3,5$ при $p \leq 0,05$), принятие детей с ограниченными возможностями здоровья ($\varphi^*_{эм} = 5,1$ при $p \leq 0,05$), готовность реализовать требования к обучению детей с ОВЗ ($\varphi^*_{эм} = 5,7$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, полученные результаты исследования свидетельствуют о выраженной динамике в формировании ценностно-мотивационного компонента готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья у будущих педагогов. По завершению профессиональной педагогической подготовки образовательная деятельность в инклюзивном образовании для выпускников выступает как личностная ценность, будущие педагоги демонстрируют сформированность мотивации как устойчивую направленность на профессиональные интересы. Личностная ценность инклюзивной образовательной деятельности определяет соответствующее позитивное восприятие будущими педагогами детей с ограниченными возможностями здоровья как субъекта будущей профессиональной деятельности, готовность к самореализации в профессиональной деятельности, связанной с инклюзивной практикой.

Ряд вопросов анкеты по содержанию был направлен на анализ динамики когнитивного компонента профессиональной готовности у исследуемых студентов: «Хотели бы Вы работать в качестве педагога в инклюзивном

образовательном учреждении?»; «Знаете ли основные направления деятельности педагога инклюзивного образования?»; «Знаете ли формы организации образовательного процесса с лицами с ОВЗ?»; «Знакомы ли с ФГОС обучения и воспитания лиц с ОВЗ?» и др.

Количественный анализ результатов исследования динамики ценностно-мотивационного компонента представлен в таблице 2.

Согласно сравнительному анализу представленных в таблице 2 данных, наиболее значимые различия в представлениях у исследуемых групп студентов в начале и на завершающем этапе профессиональной подготовки выявлены по таким показателям, как представления о содержании инклюзивного образования ($\varphi^*_{эм} = 2,89$ при $p \leq 0,05$), представления о закономерностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья ($\varphi^*_{эм} = 2,4$ при $p \leq 0,05$). Согласно анализу результатов исследования, статистически значимых различий не выявлено по таким анализируемым показателям, как представления об основных направлениях деятельности педагога инклюзивного образования ($\varphi^*_{эм} = 1,5$ при $p \leq 0,05$), представления о технологиях работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья ($\varphi^*_{эм} = 1,4$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, полученные результаты исследования свидетельствуют об отсутствии выраженной динамики в формировании когнитивного компонента готовности к работе с детьми с ограниченными воз-

Таблица 3.

Показатели динамики когнитивного компонента готовности будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

показатели	Период анализа		2018		2022		Значимость различий
			абс.	%	абс.	%	
готовность к самореализации в инклюзивной практике			19	28,4	25	42,4	$\varphi^*_{эм} = 1,63$ при $p \leq 0,05$
профессиональная рефлексия			22	32,8	34	57,6	$\varphi^*_{эм} = 2,8$ при $p \leq 0,05$
копинг-стратегии в условиях инклюзии			7	10,4	12	20,3	$\varphi^*_{эм} = 1,56$ при $p \leq 0,05$

Таблица 4.

Показатели динамики аффективного компонента готовности будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

показатели	Период анализа		2018		2022		Значимость различий
			абс.	%	абс.	%	
неуверенность			54	80,6	49	85,9	$\varphi^*_{эм} = 0,46$ при $p \leq 0,05$
тревожность			58	86,6	51	86,4	$\varphi^*_{эм} = 0,49$ при $p \leq 0,05$
эмоциональная напряженность			62	92,5	53	89,8	$\varphi^*_{эм} = 0,53$ при $p \leq 0,05$
фрустрационная толерантность			37	55,2	47	79,7	$\varphi^*_{эм} = 2,97$ при $p \leq 0,05$

можностями здоровья у будущих педагогов. Количество завершающих профессиональную педагогическую подготовку студентов, продемонстрировавших сформированность представлений о закономерностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о содержании инклюзивного образования, увеличилось в сравнении с периодом начала подготовки. При этом обширных, разнообразных знаний, и, соответственно, умений, навыков для реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики у исследуемых студентов не выявлено не в начале, не на завершающем этапе обучения.

Для анализа динамики поведенческого компонента профессиональной готовности у исследуемых студентов также в анкете был предусмотрен ряд вопросов: «Готовы ли к дальнейшей переподготовке, повышению квалификации в сфере инклюзивного образования?»; «Готовы ли к овладению технологиями проведения занятий с лицами с ОВЗ?»; «Готовы ли к работе с родителями (законными представителями) лиц с ОВЗ?»; «Стремитесь ли достичь совершенства в своей профессиональной деятельности?» и др.

Количественный анализ результатов исследования динамики поведенческого компонента представлен в таблице 3.

Согласно сравнительному анализу представленных в таблице 4 результатов, различия в составляющих аффективного компонента инклюзивной готовности у исследуемых групп студентов в начале и на завершающем этапе профессиональной подготовки выявлены по по-

казателю фрустрационная толерантность ($\varphi^*_{эм} = 2,97$ при $p \leq 0,05$). Различия по показателям неуверенность в ситуации инклюзивной практики ($\varphi^*_{эм} = 0,46$ при $p \leq 0,05$), тревожность, регуляция переживания в условиях инклюзии ($\varphi^*_{эм} = 0,49$ при $p \leq 0,05$), эмоциональная напряженность ($\varphi^*_{эм} = 0,53$ при $p \leq 0,05$) не являются значимыми.

Таким образом, полученные результаты исследования свидетельствуют об отсутствии выраженной динамики в формировании аффективного компонента готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья у исследуемых будущих педагогов. Качественный анализ ответов испытуемых отражает опасения будущих педагогов за свое эмоциональное состояние при необходимости реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики: ожидания снижения фона настроения, эмоционального напряжения, психосоциального стресса, неготовность к разрешению проблемных ситуаций инклюзивной практики. При этом, данные негативные тенденции характеризуют содержание аффективного компонента готовности как в начале, так и на завершающем этапе профессиональной подготовки исследуемых. Можно предположить постепенное нарастание у таких испытуемых в условиях инклюзивной практики снижения эмоционального фона, равнодушия, в итоге - эмоциональное пресыщение. Анализ показателя фрустрационной толерантности отражает положительные изменения в оценке своих профессиональных возможностей, возможных профессиональных достижений, успехов в условиях инклюзивной практики у будущих педагогов к завершающему этапу

профессиональной подготовки. При этом отмечается тенденция к углублению уровня психосоциального стресса, эмоционального напряжения.

Таким образом, результаты исследования убедительно свидетельствуют об отсутствии выраженной динамики в профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Будущим педагогам не хватает необходимых знаний, умений, навыков, касающихся основных направлений деятельности педагога инклюзивного образования, что, в свою очередь, обу-

словливает невозможность решения конкретных педагогических задач инклюзивной практики. При сформированной мотивации профессиональной деятельности с лицами с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования будущим педагогам присущи переживания, обусловленные возможностью и необходимостью осуществления инклюзивного образования. В целом, полученные результаты отражают несформированность у будущих педагогов навыков эффективного разрешения проблемных ситуаций в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

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. Круглова С.А., Поникарова В.Н., Букина И.А. Некоторые аспекты изучения психоэмоционального напряжения у педагогов, работающих в условиях специализированного детского дома / С.А. Круглова, В.Н. Поникарова, И.А. Букина // PER ASPERA... – Выпуск 3: Сборник трудов молодых ученых / Сост. Е.Б. Карпушина, О.Л. Леханова. – Череповец: Марка, 2001. – 164 с.
3. Кузьмина О.С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Наука образ.: сб. науч. ст. / отв. ред. Н.С. Макарова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. – Вып. 25. – С. 188–194.
4. Назарова Н.М. Проблемы и перспективы подготовки психолого-педагогических кадров для работы в системе специального образования лиц с ограниченными возможностями / Н.М. Назарова // Инновации в российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. – М., 1999. – С. 128–134.
5. Олейникова Е.Н. Формирование профессиональной компетенции дефектологов в процессе вузовской подготовки / Е.Н. Олейникова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – № 3 – 2011 – С. 210–217.
6. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности / Е.С. Романова: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1992 – 48 с.
7. Самарцева Е.Г. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №1. – С. 57–60.
8. Самарцева Е.Г., Поникарова В.Н. Динамика готовности к инклюзивному образованию: особенности и тенденции // Приоритетные направления развития науки и образования: монография / В.Н. Поникарова // Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева - Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018. – С.37 – 46.

© Липунова Ольга Владимировна (belousowa29@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»