

УДК 376.1

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Афанасьев Д.В.,

кандидат социологических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ)

Денисова О.А.,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологического образования, директор Ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ)

Леханова О.Л.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования, заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ)

Поникарова В.Н.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологического образования, сотрудник Ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ)

Высшее образование инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья входит в число приоритетных задач государства и общества. Успешность решения задач профессионального образования и трудоустройства людей с ограничениями по здоровью определяется комплексом взаимосвязанных факторов, в число которых входит готовность сотрудников вузов к реализации практики инклюзивного высшего образования. Преподаватели, осуществляющие инклюзивное образование студентов с инвалидностью, должны обладать определёнными профессиональными характеристиками. Согласно профессиональному стандарту, перечень профессиональных компетенций преподавателя высшей школы слабо раскрывает специфику деятельности специалиста в пространстве инклюзивного высшего образования. Имеющиеся исследования подтверждают необходимость более глубокого изучения вопроса диагностики и формирования готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. В основу описанных в статье многолетних исследований была положена гипотеза о том, что подготовка преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования



должна включать полный цикл мероприятий, в том числе скрининговую диагностику, реализацию программы дополнительного образования, интервью и консультативное сопровождение преподавателей, динамическое отслеживание уровня готовности. Исследование было проведено с 2013 по 2019 годы. Совокупная выборка исследования составила 562 человека — преподаватели и сотрудники 25 вузов Северо-Западного федерального округа. Репрезентативная выборка исследования составила 327 человек — преподаватели и сотрудники, которые прошли все этапы исследования. Результаты исследования позволяют оценить готовность преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования от подготовности до инклюзивной готовности включительно. Результаты формирующей части исследования показали, что общие и специфические характеристики личности, определяющие успешность деятельности в сфере инклюзивного высшего образования, возникают в процессе специального обучения, профессиональной деятельности в условиях инклюзии и при обязательном сопровождении преподавателей со стороны сотрудников ресурсных центров инклюзивного образования. Это приводит к увеличению доли преподавателей, положительно относящихся к инклюзивному образованию, демонстрирующих продуктивные копинг-стратегии, имеющих оптимальный, продвинутый и допустимый уровень готовности к инклюзивному высшему образованию.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, готовность к инклюзивному образованию, студенты с инвалидностью, ресурсный учебно-методический центр, Северо-Западный федеральный округ.

Высшее образование инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья входит в число приоритетных задач государства и общества [7]. Концептуально развитие качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации включает системные изменения деятельности вузов, реализацию федеральных инициатив и проектов [16].

Успешность решения задач профессионального образования и трудоустройства людей с ограничениями по здоровью определяется комплексом взаимосвязанных факторов, в число которых входит готовность сотрудников вузов к реализации практики инклюзивного высшего образования [5; 15; 23]. Преподаватели, осуществляющие инклюзивное образование студентов с инвалидностью, должны обладать определёнными профессиональными характеристиками.

Согласно профессиональному стандарту [20], перечень профессиональных компетенций преподавателя высшей школы слабо раскрывает специфику деятельности специалиста в пространстве инклюзивного высшего образования. Профессиональный стандарт определяет общий кон-

текст готовности преподавателей к разработке научно-методического обеспечения и использованию обоснованных форм, методов, приёмов образования с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных особенностей обучающихся.

В то же время в существующих исследованиях определено, что профессиональная деятельность в условиях инклюзивного образования включает целый комплекс взаимосвязанных характеристик. Так, С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова [3; 4] выделяют в структуре готовности к инклюзивному образованию профессиональную составляющую и психологическую готовность. В качестве компонентов первой выделяются знания и навыки в сфере особых образовательных потребностей, методик и технологий образования и взаимодействия, умение моделировать образовательный процесс и использовать вариативность в процессе обучения. Структура психологической готовности, по мнению авторов, в качестве приоритета содержит эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии, готовность включать их в деятельность и удовлетворённость собственной педагогической деятельностью. В работах Б.Б. Айсмонтаса, М.А. Одинцовой, С.В. Панюковой, Г.Г. Саитгалиевой [1; 2] определено содержание деятельности сотрудников вузов в сфере сопровождения обучения студентов

с инвалидностью. Исследования Л.М. Волосниковой, Г.З. Ефимовой, О.В. Огородновой [6] показали, что отсутствие специальных профессиональных навыков у преподавателей является одним из существенных рисковенных факторов в расширении инклюзивных образовательных практик. Н.Ю. Сорокин, Т.Г. Луковенко [21] указывают на высокую степень значимости специальных профессиональных компетенций для инклюзивного образования, определяя, что на современном этапе преподаватели вузов оценивают собственный уровень готовности к работе со студентами с инвалидностью как недостаточный. В.В. Хитрюк [22], рассматривая готовность педагогов к инклюзивному образованию, описывает её через термин «инклюзивная готовность», определяя её составным компонентом инклюзивной культуры педагога. В структуре инклюзивной готовности автор описывает комплекс компетенций, предопределяющих намерения и способность к эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства, и выделяет ряд компонентов готовности: информационно-компетентностный, эмпатический или эмоционально-нравственный, мотивационный или установочно-поведенческий и операционно-действенный. В реализованных нами ранее исследованиях [8; 9; 10; 11; 12; 14; 17; 18] определено, что педагоги инклюзивного образования наиболее успешны,



если они имеют базовое профессиональное образование по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Оценка состояния компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, операционального и аффективного) готовности педагогов дошкольного и школьного образования к включению детей с ОВЗ в образовательное пространство учреждения показала, что примерно 40% современных педагогов общеобразовательных учреждений (и школьных, и дошкольных) не готовы к осуществлению инклюзивного образования: они плохо ориентируются в особенностях развития детей с отклонениями в развитии, не хотят принимать и понимать индивидуальное своеобразие и особые образовательные потребности детей с ОВЗ, не способны воздействовать на родительскую позицию и отношение здоровых детей к факту наличия в детском коллективе ребенка с особыми образовательными потребностями. При этом до настоящего времени не определено, как влияют реализуемые программы дополнительного образования в сфере инклюзивного высшего образования на готовность преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, какими методами можно отследить эффективность таких программ и как оценить состояние формируемых в ходе реализации программ КПК умений и навыков в процессе их применения в инклюзивном

образовательном пространстве вуза. Выявленное противоречие определило цель, задачи и содержание реализованного исследования.

Специфика готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования изучалась на базе РУМЦ СЗФО ЧГУ (ФБГОУ ВО «Череповецкий государственный университет») и вузов-партнёров Северо-Западного федерального округа. Диагностический скрининг проводился в 2013, 2016 и 2019 годах. Генеральная выборка исследования составила 562 человека — преподаватели и сотрудники 25 вузов Северо-Западного федерального округа. Репрезентативная выборка исследования составила 327 человек — преподаватели и сотрудники, которые прошли все этапы исследования.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что подготовка преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования должна включать полный цикл мероприятий, в том числе скрининговую диагностику, реализацию программы дополнительного образования, интервизию и консультативное сопровождение преподавателей, динамическое отслеживание уровня готовности.

Под готовностью преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования мы понимаем осо-

бенности развития личности педагога, которые обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства [18].

Для выявления специфики инклюзивной готовности преподавателей высшей школы нами использовался комплекс взаимодополняющих методик (в том числе авторских): опросник «Ваше отношение к инклюзивному высшему образованию»; оценка профессионально-значимых качеств педагога инклюзивного высшего образования; оценка наиболее проблемных ситуаций в профессиональной деятельности педагога инклюзивного высшего образования, выбор копинг-стратегий; оценка факторов риска в профессиональной деятельности педагога инклюзивного высшего образования и уровня фрустрационной толерантности [19]. Поскольку одной из задач исследования было скрининговое изучение специфики инклюзивной готовности преподавателей высшей школы, поэтому комплекс взаимодополняющих методик использовался в формате экспресс-диагностики. Это предполагало вариативность инструкций при выполнении диагностических заданий, что позволяло сократить время обследования и увеличить объём выборки. Обследование проводилось в режиме онлайн или оффлайн, диагностические материалы представлялись как в электронном, так и в печатном виде.

При заполнении опросника «Ваше отношение к инклюзивному высшему образованию» респондентам предлагалось выбрать несколько наиболее важных, с их точки зрения, утверждений, касающихся инклюзивного образования и инклюзивного высшего образования в частности. Число утверждений не ограничивалось, но в случае надобности могло быть сокращено до трёх. При необходимости было возможно ограничиться только выбором наиболее значимых утверждений без выбора вариантов ответов. Методика позволяет выявить самые значимые утверждения для той или иной выборки, особенности отношения к инклюзивному образованию и инклюзивному высшему образованию в частности.

Оценка сформированности профессионально-значимых качеств (ПВК) в экспресс-варианте предполагала выбор наиболее сформированных (с точки зрения респондента) ПВК. Данные опросника, построенного на результатах экспертной оценки, дали возможность оценить ПВК с точки зрения конкретных респондентов, при необходимости — сделать вывод о степени их сформированности. Оценка наиболее проблемных ситуаций в профессиональной деятельности преподавателя инклюзивного высшего образования в экспресс-варианте предполагала выбор только наиболее сложных ситуаций. Затем респондент выбирал копинг-



стратегию, которую чаще использовал для разрешения проблемных ситуаций в своей профессиональной деятельности. Результаты этой методики дали представление о наиболее проблемных ситуациях и видах деятельности у преподавателей высшей школы, а также предпочитаемые ими копинг-стратегии в инклюзивном образовательном пространстве. Оценка факторов риска в профессиональной деятельности педагога инклюзивного высшего образования также предполагала выбор самых значимых факторов риска. Их число указывало на уровень фрустрационной толерантности.

Для оценки результатов нами использовались обобщённые диагностические показатели уровней инклюзивной готовности преподавателей высшей школы: оптимальный (соответствует инклюзивной готовности), продвинутый (соответствует условной готовности осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образовательного пространства), допустимый (соответствует предготовности), критический (соответствует субготовности).

Формирующий этап исследования включал проектирование и реализацию программы дополнительного образования (КПК) «Инклюзивное образование в вузе», сопровождение педагогов в процессе профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве вуза и оцен-

ку динамических показателей в состоянии готовности преподавателей высшей школы к инклюзивному высшему образованию.

Представим результаты оценки готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в пространстве инклюзивного высшего образования.

Результаты опросника «Ваше отношение к инклюзивному высшему образованию» показывают, что наиболее значимыми утверждениями (выбранными не менее, чем третьей частью респондентов), являлись следующие:

- в 2013 году — личное отношение к инклюзивному высшему образованию, препятствия к реализации инклюзивного высшего образования, перспективы инклюзивного высшего образования в нашей стране;

- в 2016 году — знания об инклюзивном высшем образовании, его влияние на личность педагога, выбор образовательного учреждения с инклюзивным статусом для своих детей;

- в 2019 году — препятствия к реализации инклюзивного высшего образования в целом, перспективы инклюзивного высшего образования в нашей стране, препятствия для реализации инклюзивного высшего образования в конкретном образовательном учреждении.

Анализ полученных данных показывает, что «отрицательное отношение к инклюзивному высшему образованию (ИВО)» показала при-

мерно десятая часть общей выборки (12%). Динамика отрицательного отношения к ИВО изменялась незначительно — от 11 до 10%, только в 2016 г. 14% испытуемых высказали отрицательное отношение к ИВО. «Скорее отрицательное отношение к ИВО» отмечено примерно у пятой части испытуемых (19%). Динамика показывает устойчивое снижение числа респондентов со скорее отрицательным отношением — от 21% в 2013 г. до 18% в 2016 и 2019 гг. «Скорее положительное отношение к ИВО» зафиксировано примерно у половины участников опроса — 45% в целом по выборке. Динамика указывает на повышение числа респондентов от 40% в 2013 г. до 51% в 2019 г. «Положительное отношение к ИВО» зафиксировано более чем у пятой части респондентов — 24% в целом по выборке. Динамика указывает на снижение числа респондентов (по данному показателю) от 28% в 2013 г. до 21% в 2019 г. при устойчивом росте количества респондентов со скорее положительным отношением к ИВО. В целом количество респондентов со «скорее положительным отношением к ИВО» и «положительным отношением к ИВО» в сумме значительно превышает число респондентов с отрицательным отношением.

Использование критерия χ^2 позволило отметить статистически значимые различия между данными 2013 и 2016 гг. на уровне тенденции ($\chi^2 = 8,2$, значимо при $p \leq 0,05$).

Оценка сформированности профессионально значимых качеств (ПВК) стабильно указывает на сформированность необходимых и значимых ПВК педагога инклюзивного высшего образования. Наиболее востребованными ПВК были:

- в 2013 году — способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними, умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе (необходимые качества) — 9,5 ранги;

- в 2016 году — уравновешенность, самообладание (значимое качество) — 10 ранг;

- в 2019 году — умение согласовывать свою работу с работой других (необходимое качество) и способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях (значимое качество) — 9,5 ранги.

По выборке в целом наиболее высокие ранги получили способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними, умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе (необходимые качества) — 9,5 ранги, и уравновешенность, самообладание (значимое качество) — 8 ранг. Выбранные качества можно охарактеризовать как эмпатийные, коммуникативные, позволяющие регулировать психоэмоциональное состояние.



Статистически значимые различия получены при использовании критерия корреляции рангов Спирмена между данными 2016 и 2019 гг. ($r = 0,87$, значимо при $\rho \leq 0,01$).

Анализ результатов выбора проблемных ситуаций в профессиональной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования позволил сделать выводы, что в 2013 году наиболее проблемными ситуациями явились развивающая и адаптационная работа, разработка адаптированных образовательных программ (АОП) и разработка индивидуальных образовательных маршрутов — 9 ранг;

- в 2016 году — развивающая и адаптационная работа и педагогическое консультирование (7,5 ранг), разработка индивидуальных образовательных маршрутов (9 ранг), реабилитация средствами профессионального образования — 10 ранг;

- в 2019 году — развивающая и адаптационная работа (8 ранг), разработка индивидуальных образовательных маршрутов (9 ранг), групповая форма организации образовательного процесса в инклюзивных группах — 10 ранг.

В целом по выборке наиболее проблемными ситуациями оказались разработка индивидуальных образовательных маршрутов (8 ранг), развивающая и адаптационная работа (9 ранг).

Наиболее сложными ситуациями

являются те, которые требуют специальных знаний и навыков в области инклюзивного образования.

Статистически значимые различия получены при использовании критерия корреляции рангов Спирмена между данными 2013 и 2016 гг. ($r = 0,77$, значимо при $\rho \leq 0,05$); между данными 2013 и 2019 года ($r = 0,75$, значимо при $\rho \leq 0,05$); между данными 2016 и 2019 года ($r = 0,65$, значимо при $\rho \leq 0,05$).

Анализ выбора стратегий решения проблемных ситуаций показал, что в целом по группе наиболее востребованными стратегиями являются решение проблемы и поиск социальной поддержки. Эти стратегии выбрали по 39% респондентов. Стратегию «избегания проблемы» предпочитают 22% испытуемых. Динамика выбора стратегий решения проблемных ситуаций позволяет отметить, что в 2016 г. наиболее востребованной явилась стратегия решения проблемы — её выбрали 50% респондентов. Стратегия «поиск социальной поддержки» была более всего востребована в 2013 г. — её выбрали 51% респондентов. Стратегия «избегания проблемы» чаще всего использовалась в 2016 г. — 23% респондентов.

Использование критерия χ^2 позволило отметить отличия между данными в выборе стратегий 2013 и 2016 гг. ($\chi^2 = 28,8$, значимо при $\rho \leq 0,001$) и данными 2013 и 2019 гг. ($\chi^2 = 18,7$, значимо при $\rho \leq 0,001$).

Особенности выбора стратегий позволяют сделать вывод, что в ситуациях, которые имеют более низкие ранги и более низкую степень проблемности, как правило, выбираются более продуктивные стратегии — решение проблемы. В то же время более трудные ситуации разрешаются через использование менее продуктивных стратегий — избегание, поиск социальной поддержки.

Анализ факторов риска в профессиональной деятельности показал, что ведущим фактором риска в профессиональной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования в 2013 году был назван фактор «Чрезмерно интенсивное общение в профессиональной деятельности». Он получил 6 ранг из шести возможных. В 2016 году большинство респондентов отметили, что наиболее значимым фактором риска являются информационные перегрузки в профессиональной деятельности. Он также получил 6 ранг из шести возможных. В 2019 году как наиболее значимый фактор риска были отмечены повышенные физические и эмоциональные нагрузки в профессиональной деятельности. Этот фактор также получил наивысший ранг. В целом по группе самыми значимыми факторами риска явились: чрезмерно интенсивное общение в профессиональной деятельности, экстремальные ситуации и информационные перегрузки в профессиональной де-

ятельности. Они получили четвертый, пятый и шестой ранги соответственно.

Статистически значимые различия получены при использовании критерия корреляции рангов Спирмена между данными 2013 и 2019 года ($r = 0,85$, значимо при $\rho \leq 0,05$).

Динамика изучения фрустрационной толерантности в изучаемой группе показала, что наиболее высокий уровень отмечался в 2019 г. и составлял 29%. Больше всего респондентов (51%) показали средний уровень в 2013 г. В 2016 г. низкий уровень фрустрационной толерантности был выявлен у 36% респондентов. В целом по выборке высокий уровень фрустрационной толерантности выявлен примерно у трети респондентов. Примерно у пятой части респондентов отмечается низкий уровень фрустрационной толерантности.

Использование критерия χ^2 позволило отметить статистически значимые отличия между данными по уровню фрустрационной толерантности между 2013 и 2016 гг. ($\chi^2 = 13,85$, значимо при $\rho \leq 0,001$) и данными 2016 и 2019 гг. ($\chi^2 = 6,28$, значимо при $\rho \leq 0,05$).

Формирующая часть исследования была реализована в период с 2017 по 2019 гг. Подготовка преподавателей высшей школы для работы с лицами, имеющими инвалидность и ограниченные возможности здоровья, велась в рамках реализуемых



Череповецким государственным университетом программ повышения квалификации «Инклюзивное образование в вузе» (72 ч.). В ходе реализации программы для вузов Северо-Западного федерального округа учитывался разный стартовый уровень готовности преподавателей к инклюзивному высшему образованию, связанный как с профилем профессиональных интересов, так и с их личным опытом решения проблемы обеспечения доступности и качества высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ. Для формирования готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования нами были разработаны:

- общее и вариативное содержание программы, цикл мероприятий по сопровождению преподавателей (консультации и интервизи);

- программы тренинговых занятий по вовлечению сотрудников вузов в решение проблем инклюзивного высшего образования и формированию принимающей позиции;

- комплект учебно-методических материалов [13];

- рабочая тетрадь по формированию готовности к инклюзивному образованию [18];

- тестовые задания;

- презентационные материалы;

- ссылки на полезные интернет-ресурсы.

В качестве одного из средств формирования инклюзивной готовности

нами использовалась рабочая тетрадь. Рабочая тетрадь «Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию» состоит из 5 частей, которые применяются для формирования как отдельных компонентов готовности, так и формирования инклюзивной готовности в целом. Первая часть предназначена преимущественно для формирования ценностно-мотивационного компонента готовности; вторая — когнитивного, третья — поведенческого, четвертая — для профилактики профессионального выгорания, пятая часть представляет собой портфолио, в котором участники подводят итоги личностного развития на протяжении всего учебного процесса. Рабочая тетрадь представлена в печатном и электронном вариантах.

Программа ориентирована на качественное изменение профессиональных компетенций преподавателей вуза в области образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве. Построение образовательного процесса по реализации программы было выстроено в соответствии с рядом принципов: аксиологичность, компетентность, комплексность, дифференцированность, субъектность, целостность, компенсаторность, адаптивность, информативность, интегративность, инструментальность.

Основными модулями программы выступили следующие тематические блоки: современные тенденции

развития инклюзивного образования; нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования; специальные условия инклюзивного образования лиц с ОВЗ в учреждениях высшего образования; адаптированные образовательные программы; учебно-методическое обеспечение высшего инклюзивного образования; обеспечение доступности зданий и сооружений, образовательных услуг для лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе; психологическое сопровождение адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью к обучению в вузе; условия социализации обучающихся с ОВЗ в вузе; профориентационная работа; система высшего образования Вологодской области как эффективный ресурс профессионального самоопределения инвалидов и лиц с ОВЗ; особенности психического развития; восприятия, хранения и переработки информации лицами с ОВЗ и инвалидностью с сенсорными, двигательными, интеллектуальными, комплексными нарушениями и соматическими заболеваниями обучающихся в вузе; альтернативные системы и средства

коммуникации в образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе; образование в вузе как ресурс реабилитации лиц с сенсорными, двигательными, интеллектуальными, комплексными нарушениями и соматическими заболеваниями; социокультурная адаптация и реабилитация лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе; психологическое сопровождение педагогов, реализующих инклюзивное образование в вузе; профилактика профессионального выгорания; формирование копинг-стратегий; тренинг по принятию студента с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве вуза.

Подведём итоги изучения динамики инклюзивной готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (см. табл. 1.).

Наибольшее количество респондентов с оптимальным уровнем инклюзивной готовности отмечено в 2019 году и составляет 20% соответственно. Наибольшее количество респондентов с «продвинутым» уровнем инклюзивной готовности

▼ Таблица 1

Результаты диагностики инклюзивной готовности

Уровни готовности	Годы			Обобщённые данные
	2013	2016	2019	
Оптимальный	17	13	20	17
Продвинутый	21	23	36	29
Допустимый	40	39	26	35
Критический	22	25	18	19



также отмечено в 2019 году — 36%. Наибольшее количество респондентов с «допустимым» уровнем инклюзивной готовности отмечено в 2016 году — 39%. Наибольшее количество респондентов с «критическим» уровнем инклюзивной готовности также отмечено в 2016 году — 39%. В целом по группе «оптимальный» уровень инклюзивной готовности выявлен у 17% респондентов; «продвинутый» уровень — у 29%; «допустимый» уровень отмечен у 35% респондентов; у 19% выявлен «критический» уровень инклюзивной готовности.

Использование критерия χ^2 позволило отметить статистически значимые отличия между данными по уровню инклюзивной готовности между 2013 и 2019 гг. ($\chi^2 = 16,19$, значимо при $p \leq 0,01$) и данными 2016 и 2019 гг. ($\chi^2 = 17,41$, значимо при $p \leq 0,001$).

Таким образом, можно выделить предготовность (допустимый уровень) педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного высшего образования, условную готовность (продвинутый уровень) педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и инклюзивную готовность (оптимальный уровень) как генетические фазы развития профессиональной готовности педагога. Субготовность (критический уровень) можно рассматривать как начальный этап формирования предготовности.

Инклюзивная готовность характеризуется успешным выполнением профессиональных обязанностей, отмечается полный объём освоения профессионально важных качеств педагога инклюзивного высшего образования с их творческим переосмыслением. Характерна высокая значимость профессиональной деятельности педагога инклюзивного высшего образования. Предпочитаемые копинг-стратегии преодоления проблемных ситуаций — решение проблемы и обращение за помощью. Как правило, педагогам свойственна высокая фрустрационная толерантность.

Условная инклюзивная готовность характеризуется адекватным выполнением профессиональных обязанностей педагога высшего инклюзивного образования. Объём освоения профессионально важных качеств является достаточным для осуществления профессиональной деятельности, но не предполагает творческого переосмысления и расширения. Значимость профессиональной деятельности педагога инклюзивного высшего образования — умеренная. Предпочитаемая копинг-стратегия преодоления проблемных ситуаций — обращение за помощью. Фрустрационная толерантность — средняя.

Предготовность характеризуется определёнными трудностями выполнения профессиональных обязанностей. Объём освоения профессионально важных качеств

является недостаточным для осуществления профессиональной деятельности, не предполагает его переосмысления и пополнения. Сформированы преимущественно значимые ПВК. В ряде случаев отмечаются недопустимые качества. У этой группы педагогов значимость профессиональной деятельности низкая и умеренная. Предпочитаемые копинг-стратегии преодоления проблемных ситуаций — обращение за помощью и/или избегание. Фрустрационная толерантность средняя и низкая, с формированием явлений эмоционального и профессионального выгорания.

Субготовность характеризуется неполным объёмом ПВК и/или начальной стадией их формирования. Выбор непродуктивного копинг-поведения не обеспечивает оптимальное функционирование личности педагога в условиях инклюзивного образования. Предпочитаемая копинг-стратегия преодоления проблемных ситуаций — избегание. Фрустрационная толерантность преимущественно низкая, с выраженными симптомами эмоционального и профессионального выгорания.

Таким образом, общие и специфические характеристики личности, определяющие успешность деятельности в сфере инклюзивного высшего образования, возникают в процессе специального обучения, профессиональной деятельности в условиях инклюзии и при обязательном сопровождении преподава-

телей со стороны сотрудников ресурсных центров инклюзивного образования. Это приводит к увеличению доли преподавателей, положительно относящихся к инклюзивному образованию, демонстрирующих продуктивные копинг-стратегии, имеющих оптимальный, продвинутый и допустимый уровень готовности к инклюзивному высшему образованию.

Итак, готовность преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования является результатом профессионального и личностного развития. Это специфическое психическое новообразование личности преподавателя, осуществляющего инклюзивное высшее образование. Сама готовность является сложным образованием, структурно включающим различные контексты личности, а генетически — субготовность, предготовность, условную и, наконец, инклюзивную готовность личности.

Специфика инклюзивной готовности у преподавателей высшей школы заключается не только в сложной структурной и генетической составляющей, но и иерархичности отдельных компонентов. Это позволяет рассматривать готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования как личностное новообразование, как сложную систему, которая поддается формированию, целенаправленному изменению в условиях



специально организованного обучения. Нами разработано организационно-методическое и содержательное обеспечение формирования инклюзивной готовности. Особое внимание уделено не просто формированию инклюзивной готовности, но и её поддержанию на определённом уровне в течение всего периода профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Нами выделен и раскрыт ряд условий, которые позволяют повысить эффективность формирования готовности к инклюзивному образованию у преподавателей высшей школы. Результаты изучения динамики инклюзивной готовности преподавателей высшей школы позволяют отметить, что трудности, которые фиксировались на этапе стартовой диагностики, преодолеваются. Тем не менее сохраняется определённое число преподавателей, имеющих невысокие показатели готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, полученные результаты исследования позволили сделать вывод о том, что готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного высшего образования представляет собой поддающуюся позитивному воздействию характеристику и имеет сложную структуру. Динамика позитивных изменений готовности возможна в условиях целенаправленного образовательного процесса, построенного с учётом стартового уровня

готовности и системного сопровождения преподавателей. Реализация программ курсов повышения квалификации «Инклюзивное высшее образование» доказала их методическую состоятельность и эффективность.

Литература

1. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 71–80. doi:10.17759/pse.2017220109
2. *Айсмонтас Б.Б., Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г.* Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 60–70. doi:10.17759/pse.2017220108
3. *Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
4. *Алехина С.В.* Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 70–78. doi:10.17759/pse.2015200308
5. *Аржаных Е.В.* Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 150–160. doi:10.17759/pse.2017220117

6. *Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В.* Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // *Психологическая наука и образование.* 2017. Том 22. № 1. С. 98–105. doi:10.17759/pse.2017220112
7. Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2025 годы, утверждённая постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 года № 1297 [Электронный ресурс] // URL: <http://gov.garant.ru/document?id=71165834&byPara=1&sub=13> (дата обращения: 04.07.2019)
8. *Денисова О.А., Леханова О.Л.* Инклюзивное образование студентов с инвалидностью в региональном многопрофильном вузе на примере Череповецкого государственного университета // *Психологическая наука и образование.* 2017. Том 22. № 1. С. 119–129. doi:10.17759/pse.2017220114
9. *Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н.* Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // *Психолого-педагогические исследования.* 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62469.shtml (дата обращения: 04.07.2019)
10. *Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л.* Личностно-ориентированные технологии формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования // *Личностно-ориентированные технологии в образовании как фактор безопасного развития личности: монография / Под ред. В.Г. Маралова, Н.В. Гольцовой.* Череповец: ЧГУ, 2014. С. 256–270.
11. *Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л.* Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования // *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2012. Т. 1. № 4 (42). С. 109–112.
12. *Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л.* Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования // *Дефектология.* 2012. № 3. С. 81–89.
13. *Инклюзивное образование в ВУЗе: комплект учебно-методических материалов программы курсов повышения квалификации сотрудников образовательных организаций высшего образования, расположенных на территории Северо-Западного федерального округа / Сост. О.Л. Леханова; под ред. О.А. Денисовой.* Череповец: ЧГУ, 2017. 259 с.
14. *Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области: Состояние, перспективы, пути развития: Монография / Букина И.А., Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. и др.* Череповец: ЧГУ, 2016. 225 с.
15. *Курбангалеева Е.Ш., Веретенников Д.Н.* Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // *Психологическая наука и образование.* 2017. Т. 22. № 1. С. 169–180. doi:10.17759/pse.2017220119
16. *Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А.* Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // *Психологическая наука и образование.* 2017. Т. 22. № 1. С. 10–17. doi:10.17759/pse.2017220103
17. *Поникарова В.Н.* Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/



- инклюзивном образовании // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 4 (51). Т. 1. С. 130–133.
18. *Поникарова В.Н.* Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: этапы, особенности и тенденции: монография. Курск: Университетская книга, 2019. 122 с.
19. *Поникарова В.Н.* Специфика использования различных диагностических программ // Образование и право. № 2. 2019. С. 294–299.
20. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”» [Электронный ресурс] // URL: <https://base.garant.ru/71202838/> (дата обращения: 04.07.2019).
21. *Сорокин Н.Ю., Луковенко Т.Г.* Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 68–76. doi:10.17759/pse.2018230208
22. *Хитрюк В.В.* Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. Беларусь, Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.
23. *Ямбург Е.Ш.* Профессиональный рост учителя: оценка и ответственность // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 5–6. doi:10.17759/pse.2017220401