

Болохова Юлия Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Любимова Екатерина Сергеевна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

г. Волгоград, Волгоградская область

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

***Аннотация:** статья посвящена анализу уровня профессиональной готовности студентов педагогических вузов к работе в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются компонентная структура данной готовности, типичные дефициты в подготовке будущих педагогов, а также подходы к их преодолению. Предложены пути совершенствования профессиональной подготовки с учётом опыта российских университетов.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, профессиональная готовность, студенты-педагоги, ограниченные возможности здоровья, практическая подготовка, профессиональные дефициты, инклюзивная компетентность.*

Введение.

Тема инклюзивного образования в России перестала быть сугубо академической. Начиная с принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году, совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников стало не просто желательным, а обязательным [1]. Школы по всей стране включают детей с ОВЗ в общеобразовательный поток, и всё острее встаёт вопрос: а готовы ли к этому сами педагоги?

Для студентов педагогических вузов данная проблема особенно актуальна. Именно им предстоит работать в реальных инклюзивных классах через несколько лет. О.В. Улыбина с соавторами справедливо указывают, что инклюзивное образование предъявляет к педагогу принципиально иные требования, нежели традиционное обучение: здесь недостаточно знать предмет, нужно уметь одновременно работать с детьми, которые развиваются совершенно по-разному [8]. Иными словами, подготовка будущих учителей к инклюзии становится не просто важной задачей педагогического образования, а его стратегическим приоритетом.

Готовность к работе в инклюзивной образовательной среде.

Понятие «готовность» в данном контексте далеко не однозначно. Под ним нередко понимается нечто очень разное: от умения написать адаптированную программу до способности выдержать эмоциональную нагрузку при работе с ребёнком с тяжёлым нарушением развития. Я.С. Иващенко и Е.Г. Огольцова предлагают рассматривать готовность педагога к инклюзивной деятельности через четыре составляющих: мотивационную, когнитивную, ориентационную и оценочную [6, с. 382]. Мотивационная составляющая отражает личностную направленность и толерантность по отношению к людям с ОВЗ, когнитивная предполагает знание нормативных документов, принципов и методов инклюзии, ориентационная связана с умением реально организовать образовательный процесс, оценочная обеспечивает способность рефлексировать собственную инклюзивную деятельность и анализировать её результаты.

Несколько иная, но концептуально близкая модель разработана А.Ю. Квасовой и О.Л. Подлиняевым. Авторы выделяют личностный компонент готовности, предполагающий ценностные установки на инклюзию, когнитивный, отражающий знание правовых и психолого-педагогических основ, деятельностный, включающий конкретные навыки проектирования адаптивных образовательных маршрутов, и рефлексивно-аналитический, обеспечивающий способность к са-

мооценке и профессиональной коррекции [2, с. 115]. Эта структура представляется весьма полной и операциональной, поскольку позволяет диагностировать каждый компонент отдельно и выявлять конкретные дефициты в подготовке.

Данные эмпирических исследований.

Когда от теоретических моделей переходишь к реальным данным, результаты оказываются далеко не радужными. В масштабном исследовании А.Ю. Квасовой и О.Л. Подлиняева, охватившем 527 студентов третьего курса Иркутского государственного университета, деятельностный компонент готовности у 95% респондентов оказался на критическом уровне [2, с. 121]. То есть практически никто из будущих педагогов не владеет реальными навыками работы с семьями детей с ОВЗ, не умеет разрабатывать программы сопровождения и не имеет опыта консультирования родителей. Когнитивный компонент у 83% находится на базовом уровне, что означает фрагментарные знания без системного понимания проблематики инклюзии.

Интересно, что совершенно иная картина наблюдается применительно к личностному компоненту. Большинство студентов демонстрируют функциональный уровень, то есть осознанно принимают принципы инклюзии и готовы к сотрудничеству с родителями детей с ОВЗ. Похожая ситуация и с рефлексивно-оценочным компонентом: 77% студентов показали функциональный уровень [2, с. 125]. Возникает очевидный парадокс: будущие педагоги хотят работать в инклюзивной среде, готовы к этому ценностно, понимают важность индивидуального подхода, но не умеют реализовывать его на практике.

Я.С. Иващенко и Е.Г. Огольцова, исследовавшие преподавателей вуза, получили схожую картину с ещё одним важным дополнением: уровень готовности к инклюзивной практике напрямую связан с наличием базовой психолого-педагогической подготовки [6, с. 392]. Педагоги социально-гуманитарного профиля, имеющие педагогическое образование, статистически значимо превосходили преподавателей технических дисциплин по всем компонентам готовности. Из этого следует важный вывод: готовность к инклюзии не возникает сама по себе, она формируется только при целенаправленной профессиональной подготовке.

Отношение будущих педагогов к инклюзии.

Установки педагога по отношению к инклюзии определяют не меньше, чем уровень его профессиональных знаний. Н.А. Глузман и В.А. Романов провели обширный анализ как отечественных, так и зарубежных исследований по данной теме и установили, что в России существенно не хватает валидных диагностических инструментов для оценки этих установок [5, с. 112]. Зарубежные коллеги занимаются этой проблемой значительно дольше: первые систематические исследования отношения педагогов к инклюзии появились в США ещё в 1983 году, когда Х.М. Уокер и Р. Рэнкин предложили первый опросник соответствующей направленности [5, с. 115].

По данным группы австралийских учёных под руководством С. Важа и Н. Уилсона, на характер отношения педагога к инклюзии влияют его возраст, профессиональный опыт, наличие необходимых учебных материалов и уровень поддержки со стороны администрации [5, с. 116]. Молодые педагоги обычно настроены более позитивно, тогда как с возрастом нарастает тревожность относительно собственной компетентности в работе с детьми с ОВЗ. Важно учитывать это при организации подготовки студентов педагогических вузов: формировать позитивное отношение к инклюзии нужно именно сейчас, пока будущие педагоги ещё не успели закрепить негативные стереотипы.

Практический контакт с детьми с ОВЗ меняет установки гораздо эффективнее любых лекций. А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова и К.В. Шустова показывают, что в ходе стажировок студенты нередко отказываются от предвзятых представлений о детях с особыми образовательными потребностями, видя их реальные достижения при правильно организованном педагогическом взаимодействии [1, с. 304]. Это взаимодействие формирует не просто набор навыков, но и совершенно иное профессиональное мировоззрение.

Проблема подготовки педагогов в высшей школе.

Нельзя рассматривать готовность педагогов к инклюзии в отрыве от контекста – той среды, в которой им предстоит работать. Д.Е. Шевелева, анализируя условия организации высшего образования для людей с ОВЗ, выделяет четыре

типа барьеров: инфраструктурный, материально-технический, методический и социально-психологический [4, с. 135]. Методический барьер напрямую связан с неготовностью преподавателей работать в инклюзивной среде: отсутствие специальных технологий, незнание особенностей различных нозологий и низкая осведомлённость о компенсаторных возможностях студентов с ОВЗ превращают формально инклюзивное учреждение в фактически сегрегирующее.

Т.Г. Луковенко, Г.В. Митина и Г.С. Ильиных в своём исследовании зафиксировали, что в реальных инклюзивных классах создаётся в основном лишь содержательно-методический компонент доступной образовательной среды, тогда как пространственно-предметный компонент практически отсутствует, а коммуникативно-организационный реализуется неполно [9, с. 891]. Среди причин этого педагоги называют нехватку специального образования, большую наполняемость классов и отсутствие специалистов узкого профиля, которые могли бы оказывать им методическую помощь. При этом родители детей с ОВЗ, обучающихся в специальных учреждениях, напротив, высоко оценивают условия работы: там среда создана с учётом специфики нозологии, педагоги имеют профильное образование и реальный опыт [9, с. 892].

С.Е. Титор, опираясь на данные социологических опросов, рисует картину, которая заставляет задуматься всерьёз: до 32% педагогов указывают, что школы нуждаются в методическом и техническом обеспечении, 20% отмечают низкую готовность самих педагогов к работе с детьми-инвалидами, а 18% прямо говорят о необходимости дополнительного обучения для всего персонала [3, с. 200]. При этом сами педагоги признают: один учитель физически не может справиться с задачами инклюзивного обучения без помощи психолога, тьютора и специальных коррекционных педагогов [3, с. 201].

Формы подготовки.

На фоне очевидных проблем особый интерес представляет вопрос о том, какие формы подготовки студентов к инклюзивной деятельности демонстрируют реальную эффективность. Опыт Е.А. Гавриловой из Саратовского государствен-

ного университета показателен: введение в учебный план специальной дисциплины, посвящённой обучению детей с особыми образовательными потребностями, позволило сформировать у студентов-будущих учителей информатики психологическую, теоретическую и социально-практическую готовность к инклюзивной деятельности [10, с. 237]. Ключевым элементом курса стало использование активных образовательных технологий: моделирование педагогических ситуаций, работа со специальным оборудованием в лаборатории инклюзивного обучения, разработка фрагментов уроков для смешанного класса. Тем не менее автор прямо признаёт: полноценного результата без живого контакта с детьми с ОВЗ достичь невозможно [10, с. 238].

Стажировка на базе инклюзивных образовательных организаций является, пожалуй, наиболее мощным инструментом. И.А. Макарова описывает её как одновременно модель научно-методического сопровождения педагогов и форму повышения квалификации, которая позволяет адресно устранять конкретные профессиональные дефициты [7, с. 308]. Среди преимуществ такого формата педагоги-стажёры особо выделяют прямой контакт с опытным наставником, возможность мгновенной рефлексии и коррекции ошибок, а также накопление стратегий работы с похожими педагогическими ситуациями.

А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова и К.В. Шустова описывают опыт ряда российских университетов, в частности Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, где внедрены мастер-классы с участием практикующих специалистов в области инклюзии [1, с. 122]. Студенты отмечают, что такие занятия помогают не только закрепить теоретические знания, но и ощутить живой профессиональный контекст, понять, как работает инклюзия не в учебнике, а в реальной школе.

Заключение.

Профессиональная готовность студентов педагогических вузов к работе в инклюзивной образовательной среде остаётся одной из наиболее острых и недостаточно решённых проблем современного педагогического образования. Эмпи-

рические данные свидетельствуют о системном разрыве между ценностным принятием идей инклюзии и крайне низким уровнем практических навыков. Большинство будущих педагогов готовы к инклюзии в смысле отношения к ней, но совершенно не готовы к ней в смысле конкретных профессиональных действий.

Преодоление этого разрыва требует принципиального пересмотра структуры профессиональной подготовки в педагогических вузах, существенного увеличения практической составляющей обучения, развития партнёрства с инклюзивными образовательными учреждениями и внедрения специализированных курсов с акцентом на активные и деятельностные методы обучения. Только при таких условиях выпускники педагогических специальностей смогут стать не просто осведомлёнными о существовании инклюзии, а действительно компетентными профессионалами, способными создавать подлинно включающую образовательную среду для каждого ребёнка.

Список литературы

1. Бычкова А.Н. Роль практической подготовки в формировании готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию / А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова, К.В. Шустова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №86-2. EDN JQMDFK

2. Гаврилова Е.А. Подготовка будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / Е.А. Гаврилова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №8. – С. 235–239. DOI 10.24158/spp.2022.8.36. EDN EURRVI

3. Глузман Н.А. Отношение будущих учителей к инклюзивному образованию в контексте отечественного и зарубежного опыта / Н.А. Глузман, В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №85-1. EDN KLWYQJ

4. Иващенко Я.С. Готовность преподавателей высших образовательных организаций к реализации инклюзивной практики / Я.С. Иващенко, Е.Г. Огольцова // Перспективы науки и образования. – 2023. – №4(64). – С. 379–395. DOI 10.32744/pse.2023.4.23. EDN IZSEEB

5. Квасова А.Ю. Готовность будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / А.Ю. Квасова, О.Л. Подлиняев // Специальное образование. – 2025. – №3(79). – С. 111–131. EDN FPQART

6. Луковенко Т.Г. Условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании / Т.Г. Луковенко, Г.В. Митина, Г.С. Ильиных // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. Вып. 9. – С. 886–894. DOI 10.30853/ped20220152. EDN UVYBKH

7. Макарова И.А. Профессиональные дефициты педагогов инклюзивных дошкольных образовательных организаций / И.А. Макарова // Современное педагогическое образование. – 2023. – №11. EDN JDWZMU

8. Титор С.Е. Профессиональная подготовка специалистов инклюзивного образования / С.Е. Титор // Криминологический журнал. – 2024. – №2. – С. 198–204.

9. Инклюзивное образование и его особенности / О.В. Улыбина, У.В. Хахалкина, Д.Ю. Домничев [и др.] // Московский экономический журнал. – 2022. – №10. DOI 10.55186/2413046X_2022_7_10_621. EDN KXZFOA

10. Шевелева Д.Е. Высшее образование и иные формы профессиональной подготовки для молодых людей с ограниченными возможностями здоровья: барьеры, инклюзия в вузах и возможности для организации обучения при разных патологиях / Д.Е. Шевелева // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2024. – №4(12).