

10. Шамшович В.Ф., Фаткуллин Н.Ю., Сахарова Л.А., Глушкова Л.М. Цифровая трансформация образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика, 2020. №1 (31).

Получено: 30.03.2023

Received: 30.03.2023

Рассмотрено: 10. 04. 2023

Reviewed: 10. 04. 2023

Принято: 26.04.2023

Accepted: 26.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1, 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

378.147

<https://orcid.org/0000-0003-1752-1462>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.050

<https://orcid.org/0000-0002-4943-3224>

RESEARCH OF INCLUSIVE COMPETENCE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Gruzdova Olga

Ph.D., Associate Prof.

Penza State University, Russia

olga_gruzdova@mail.ru

Shcherbakova Natalya

Ph.D., Associate Prof.

Penza State University, Russia

stenyakova-n@mail.ru

Summary

This article deals with the issue of the formation of inclusive competence of pedagogical university students. The analysis of scientific literature on the problem allowed revealing the essence of students' inclusive competence – future teachers, revealed its relevance and showed that not enough attention is paid to its formation.

The purpose of the study is to determine the level of formation of inclusive competence of pedagogical university students in the process of their professional training.

Based on the goal, during the organization and conduct of the study, a range of specific tasks was solved.

The first task was to study modern psychological and pedagogical literature on inclusive education and teacher training for its implementation. The solution of the first task also involved the analysis of existing theoretical approaches to the disclosure of the essence of the concept of "inclusive competence". The views of modern scientists on its interpretation were considered, structural components were highlighted. In this study, inclusive competence was defined as a component of a teacher's professional competence and was considered as an integrative personal education that allows him to implement professional and pedagogical functions, taking into account the peculiarities of inclusive practice. The components of inclusive competence of pedagogical university students are motivational-personal, cognitive and activity.

To determine the current level of inclusive competence of students, the levels and criteria of this professional quality of future teachers (motivational, personal, cognitive and activity) were determined.

In the course of the study, it was found that the majority of students have an inclusive competence formed insufficiently. Future teachers are experiencing serious difficulties in organizing joint education of children with normotypic development and children with disabilities. Hence, there is a need to develop and implement a model of the process of formation of inclusive competence in the practice of university training of teaching staff.

Keywords: professional competence; inclusive competence; student; future teacher; higher pedagogical education.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԻՐԱՎԱՍՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Գրուզդովա Օլգա

մանկ. գիտ. թեկնածու, դրցենտ

Պենզայի պետական համալսարան, Ռուսաստան
olga_gruzdova@mail.ru

Շերբակովա Նատալյա

մանկ. գիտ. թեկնածու, դրցենտ

Պենզայի պետական համալսարան, Ռուսաստան
stenyakova-n@mail.ru

Ամփոփում

Այս հոդվածում քննվում է մանկավարժական համալսարանի ուսանողների ներառական իրավասության ձևավորման խնդիրը: Խնդրի վերաբերյալ գիտական գրականության վերլուծությունը հնարավորություն տվեց բացահայտելու ուսանողների՝ ապագա ուսուցիչների ներառական իրավասության էությունը, արդիականությունը և ցույց տվեց, որ բավարար ուշադրություն չի դարձվում դրա ձևավորմանը:

Ուսումնասիրության նպատակն է որոշել մանկավարժական համալսարանի ուսանողների ներառական իրավասության ձևավորման մակարդակը նրանց մասնագիտական վերապատրաստման գործընթացում:

Ելնելով նպատակից՝ ուսումնասիրության կազմակերպման և անցկացման ընթացքում լրացվել են որոշակի խնդիրներ:

Առաջին խնդիրն էր ուսումնասիրել ներառական կրթության ու դրա իրականացման համար ուսուցիչների վերապատրաստման վերաբերյալ հոգեբանական ու մանկավարժական ժամանակակից գրականությունը: Առաջին խնդրի լրացվել ներառում էր նաև «ներառական իրավասություն» հասկացության էությունը բացահայտելու առկա տեսական մոտեցումների վերլուծություն: Դիտարկվել են մերօրյա գիտնականների տեսակետները դրա մեկնարանության վերաբերյալ, կարևորվել են կարուցվածքային բաղադրիչները: Այս ուսումնասիրության մեջ ներառական իրավասությունը սահմանվել է որպես ուսուցչի մասնագիտական իրավասության բաղադրիչ՝ դիտարկվելով որպես ինտեգրատիվ անձնական կրթություն, ինչը նրան թույլ է տալիս իրականացնել մասնագիտական ու մանկավարժական գործառույթներ՝ հաշվի առնելով ներառական պրակտիկայի առանձնահատկությունները: Մանկավարժական համալսարանի ուսանողների ներառական իրավասության բաղադրիչներն են մոտիվացիան, անձնական, ճանաչողական գործունեությունը:

Ապագա ուսուցիչները լրաց դժվարություններ են ունենում նորմատիպային զարգացում և հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համատեղ ուսուցում կազմակերպելու հարցերում: Հետևաբար կարևորվում են մանկավարժական անձնակազմի համալսարանական վերապատրաստման պրակտիկայում ներառական իրավասության ձևավորման գործընթացի մոդելի մշակումն ու իրականացումը:

Բանալի բառեր: Անսնագիտական իրավասություն, ներառական իրավասություն ուսանող, ապագա ուսուցիչ, բարձրագույն մանկավարժական կրթություն:

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Груздова Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Россия

olga_gruzdova@mail.ru

Щербакова Наталья Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Россия

stenyakova-n@mail.ru

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза. Анализ научной литературы по проблеме позволил раскрыть сущность инклюзивной компетентности студентов – будущих педагогов, выявил ее актуальность и показал, что недостаточно внимания уделяется ее формированию.

Целью исследования является определение уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки.

Исходя из цели, в ходе организации и проведения исследования был решен спектр определенных задач.

Первой задачей являлось изучение современной психолого-педагогической литературы по вопросам инклюзивного образования и подготовки педагогов для его реализации. Решение первой задачи предполагало также анализ существующих теоретических подходов к раскрытию сущности понятия «инклюзивная компетентность». Были рассмотрены взгляды современных ученых на ее трактовку, выделены структурные компоненты. В данном исследовании инклюзивная компетентность определялась как компонент профессиональной компетентности педагога и рассматривалась как интегративное личностное образование, позволяющее ему реализовывать профессионально-педагогические функции с учетом особенностей инклюзивной практики. Компонентами инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза являются мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный.

Для определения актуального уровня инклюзивной компетентности студентов были определены уровни и критерии этого профессионального качества будущих педагогов (мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный).

В процессе исследования было установлено, что у большинства студентов инклюзивная компетентность сформирована недостаточно. Будущие педагоги испытывают серьезные затруднения при организации совместного обучения детей с нормотипичным развитием и детей с ОВЗ. Отсюда возникает необходимость разработки и внедрения модели процесса формирования инклюзивной компетентности в практику вузовской подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; инклюзивная компетентность; студент; будущий педагог; высшее педагогическое образование.

Проблема.

Инновационным процессом, реализующимся в системе российского образования и позволяющим осуществлять обучение, воспитание и развитие всех без исключения категорий детей является инклюзивное образование. Сегодня инклюзия выступает мощным трендом, способным изменить образовательную среду, отношение к ребенку, а также в целом общественное пространство России.

В августе 2021 года Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) был проведен опрос среди населения, который показал, что 59% респондентов не слышали термин «инклюзивное образование», при этом положительное мнение к идее инклюзивного обучения выразили 66%, а 13% продемонстрировали нейтральную позицию¹.

Право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из признаков, закреплено в современном российском законодательстве, в частности в законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (Статья 3)².

При построении инклюзивного образования необходимо учитывать ряд факторов, определяющих готовность и успех школы к реализации инклюзии, важнейшим из которых выступает квалификация педагогов. Это обусловлено рядом причин: во-первых, расширяются функциональные обязанности педагогов; во-вторых, повышаются требования к уровню профессиональной компетентности педагогов, которые должны быть готовы к реализации обучения для всех детей, вне зависимости от их способностей, особенностей, ограниченных возможностей и особых потребностей. Расширенный диапазон требований к педагогическим работникам, в том числе в области воспитания и обучения детей с особыми возможностями здоровья зафиксирован в Профессиональном стандарте педагога (2013)³. В соответствии с данным нормативным документом педагоги должны знать особенности психофизического развития детей с различными видами нарушений, специальные условия и подходы в их обучении, владеть способами адаптации учебного материала с учетом восприятия детей с ОВЗ и обучающихся с нормотипичным развитием, уметь управлять их взаимодействием в образовательном процессе, совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения оказывать помощь ребенку с особыми образовательными потребностями и его семье и др. Таким образом, новые трудовые действия и функциональные обязанности педагог не сможет выполнять, опираясь лишь на свой традиционный спектр умений и навыков. У него должна быть сформирована инклюзивная компетентность как компонент профессиональной компетентности. Данным требованиям должен удовлетворять не только педагог, работающий в школе «сегодня», но и педагог, который придет в школу «завтра». Поэтому очень важно формировать инклюзивную компетентность, обеспечивающую реализацию педагогической деятельности в условиях системы инклюзивного образования, у будущих педагогов – студентов педагогических вузов.

На это ориентирует и ФГОС ВО 44.03.01. Педагогическое образование⁴, где в качестве важных компетенций, осваиваемых будущими педагогами выступают ОПК3 и ОПК6, определяемые как

- способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе и с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК 3);

- способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК 6).

¹ ВЦИОМ. Новости: Инклюзивное образование в России: отношение, проблемы, перспективы – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inkluzivnoe-obrazovanie-v-rossii-otnoshenie-problemy-perspektivy>

² Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : принят Госдумой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 2012 года. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

³ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.

⁴ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриат) URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Общеметодологические и теоретические проблемы подготовки профессиональных кадров в системе высшего образования освещаются в работах С.Я. Батышева, В.А. Полякова, В.А. Сластенина и др.

Проблема реализации компетентностного подхода, с позиции которого цель и результат обучения определяются как формирование ключевых компетенций различного уровня, которые в дальнейшем выражаются в профессиональной деятельности как компетентность, рассмотрены в трудах Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Е.Я. Когана, А.А. Пинского, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова, А.В. Хуторского и др.

Вопросы профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивной практики нашли свое отражение в исследованиях С.В. Алексиной, М.Н. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой, Н.П. Артюшенко, О.С. Кузьминой, Е.Г. Самарцевой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловской и др.

Несмотря на то, что многое сделано для реализации инклюзивной практики, остается еще много проблем, подлежащих решению, и это связано, не только с материальной базой школы, но и с инклюзивной компетентностью педагогов.

Так, например, Герасименко Ю.А. отмечает, что работа учителя в инклюзивном классе выходит за рамки традиционной деятельности, тесно переплетаясь с различными видами психолого-педагогической деятельности (диагностической, коррекционной, реабилитационной и т.д.) [1, стр. 146].

С.В. Алексина в своих статьях отмечает недостаточную компетентность учителей к работе в инклюзивной среде, наличие у педагогов профессиональных стереотипов и психологических барьеров [2, стр. 26].

Емельянова Т.В. в своих работах указывает на необходимость уделять большое внимание вузовской подготовке будущих учителей, к работе с детьми с ОВЗ, формируя у них компетентность в области реализации инклюзивной практики [3, стр. 13].

Мы разделяем мнение данных авторов и считаем наличие профессиональной компетентности у педагога важным условием его эффективной деятельности, особенно в условиях инклюзивной практики. Инклюзивная компетентность рассматривается нами как компонент профессиональной компетентности педагога.

Цель исследования – определение уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки.

Новизна исследования состоит в актуализации вопроса инклюзивной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в образовательных организациях в условиях развития инклюзии. В процессе исследования уточнены сущность и содержание инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в контексте их профессиональной компетентности, что расширяет понятийный аппарат педагогической науки.

Изложение основного материала.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что изучение инклюзивной компетентности педагогов находится в центре внимания многих исследователей. Впервые термин «инклюзивная компетентность» был введен в отечественный научный обиход И.Н. Хафизуллиной в 2008 году.

Анализ понятия «инклюзивная компетентность» позволил сделать вывод, что при определении его сущности выделяются такие характеристики, как интегративное личностное образование и способность. Это все обусловлено тем, что само понятие профессиональная компетентность, элементом которой является рассматриваемая «инклюзивная компетентность», многими отечественными исследователями (Н.И. Запрудским, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др.) определяется как сложное интегративное личностное образование, позволяющее осуществлять профессиональную деятельность. Этим объясняется и использование еще одного элемента в трактовке понятия инклюзивная

компетентность, как профессионально-педагогические функции или функциональные обязанности, на реализацию которых и направлены упомянутые выше способности. При этом часть исследователей не детализирует особенности расширения профессиональных функций, связанных именно с инклюзивной практикой, отмечая лишь, что данное личностное интегративное образование обеспечит максимальную эффективность педагога при работе в сфере инклюзивного образования (Козырева О.А.), либо качественное выполнение своих функциональных обязанностей, без прописанной привязки к инклюзии (Курносова С.А., Овчинникова С.А., Петрова Ю.В.). Другие исследователи, рассматривая «инклюзивную компетентность», четко определяют особенности профессиональных функций в рамках инклюзивной практики, отмечая необходимость педагога оценивать и учитывать образовательные потребности учащихся, включать ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, создавать условия для его развития и саморазвития (Хафизуллина И.Н., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А.). Также необходимо отметить, что многими научными исследователями понятие «инклюзивная компетентность» рассматривается в трактовке И.Н. Хафизуллиной, которая и ввела данное понятие в научное педагогическое знание.

В рамках нашего исследования под инклюзивной компетентностью мы понимаем интегративное личностное образование, позволяющее будущему педагогу реализовывать профессионально-педагогические функции с учетом особенностей инклюзивной практики.

Описанные выше подходы к трактовке понятия «инклюзивная компетентность» определили необходимость выявления и описания структурных компонентов данного педагогического явления.

Хафизуллина И.Н. в своих работах предлагает на основе дифференциации представления о содержании деятельности и способах ее осуществления, разграничить содержательные и функциональные виды компетентностей, которые выступают в качестве структурных элементов основных видов компетентностей [4, стр.11]. Исходя из уровня рассмотрения, выделяет четыре вида компетентностей:

- общая, или универсальная, компетентность;
- профессиональная компетентность или базовая, необходимая в определенной профессиональной сфере деятельности;
- специальная профессиональная компетентность, проявляющаяся в конкретных условиях деятельности;
- частная профессиональная компетентность, ориентированная на решение конкретных профессиональных задач.

Инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей, поэтому в ее структуре можно выделить ключевые содержательные и функциональные компоненты. К ключевым содержательным относятся мотивационный, когнитивный и рефлексивный компоненты, к функциональному – операционный (И.Н. Хафизуллина [4, стр. 12]).

Опишем их более подробно.

Содержание мотивационного компонента проявляется в личной заинтересованности и положительной направленности на реализацию педагогической деятельности в инклюзивном пространстве.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности выражается в совокупности педагогических, психологических и методических знаний, необходимых для осуществления инклюзивной практики, а также в развитом педагогическом мышлении.

Содержание рефлексивного компонента раскрывается через способность к анализу своих действий при решении педагогических задач в условиях инклюзивного образования.

Операционный компонент определяется как способность к решению профессиональных задач на всех этапах педагогической деятельности и включает такие способности,

как диагностические, прогностические, конструктивные, организационные, коммуникативные, технологические, коррекционные, исследовательские.

Однако в педагогических исследованиях нет единой позиции относительно структуры инклюзивной компетентности. Д.Н. Корнеев, С.А. Курносова, Б.А. Тахохов, Козырева А.О. и др. [5, стр. 209] обосновывают различные позиции относительно структуры инклюзивной компетентности.

В рамках нашего исследования, на основе анализа различных подходов к структуре инклюзивной компетентности и с учетом компетенций, отраженных в ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (№121 от 22.02.2018), было выделено три базовых компонента инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза: мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный.

Содержание мотивационно-личностного компонента инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза отражает наличие у них личностной заинтересованности, ценностных ориентаций и положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, готовность к преодолению тревожности и стереотипности мышления, мобильность. Важной является направленность личности будущего педагога, проявляющаяся в гуманистической направленности, в положительной направленности личности на осуществление педагогической деятельности в условиях учебно-воспитательного процесса детей с разными потребностями и возможностями, включая детей с ОВЗ, в личностной направленности на реализацию инклюзивных идей в педагогической деятельности, в осознании ценности инклюзивного образования как неотъемлемого элемента развития всей системы образования. Наличие таких профессионально-значимых личностных качеств важных для работы в инклюзивной среде как эмпатия, эмоциональная гибкость, толерантность, ответственность, коммуникабельность, уверенность в себе, оптимизм, способность к самомотивированию. Таким образом, содержание данного компонента проявляется в понимании ценности, цели, смысла инклюзивного образования и отражается в позиции студента – «хочу».

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза выражается в способности поиска, анализа и синтеза информации необходимой для реализации инклюзивной практики, способности к самообразованию и личностно-профессиональному росту, способности педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта, необходимых для осуществления инклюзивного учебно-воспитательного процесса. Знание специфических нормы этикета, характерных для социальных взаимодействий внутри инклюзивного сообщества, особенностей развития обучающихся с ОВЗ, основных методов и форм организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, психолого-педагогических технологий и т.д. Содержание данного компонента проявляется в позиции студента – «знаю как»

Деятельностный компонент инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза включает умения планировать, отбирать, синтезировать, конструировать и адаптировать учебный материал для обучающихся с ОВЗ; применять актуальные для конкретной категории обучающихся с ОВЗ образовательные технологии; организовывать различные формы занятий с учетом принципов доступности и деятельностного подхода; принимать эффективные способы решения педагогических задач в условиях инклюзивной практики; взаимодействовать с участниками образовательных отношений внутри инклюзивного сообщества; осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний в области инклюзивного образования. Содержание данного компонента проявляется в позиции студента – «могу».

Обобщая сказанное выше, можем сделать вывод, что инклюзивная компетентность студентов педагогического вуза является неотъемлемым элементом их профессиональной компетентности и может быть представлена тремя основными компонентами: мотивационно-личностным, когнитивным и деятельностным. Задачей высшей школы является подготовка студента, будущего учителя, обладающего инклюзивной компетентностью.

В процессе исследования нами выделены критерии формирования инклюзивной компетентности студентов, которые сопряжены с описанными выше компонентами инклюзивной компетентности. К основным критериям отнесены мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный критерии.

В качестве экспериментальной базы исследования был выбран Педагогический институт им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. В исследовании приняли участие 72 студента 3 курса, обучающиеся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (бакалавриат) профиля подготовки «Математика», «Информатика», «Начальное образование».

Был подобран диагностический инструментарий для выявления сформированности инклюзивной компетентности студентов – будущих педагогов. При подборке методик мониторинга для диагностического инструментария, ориентированного на объективную оценку степени овладения студентами инклюзивной компетентности в соответствии с ФГОС ВО, учитывались составляющие компоненты инклюзивной компетентности (мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный).

Для выявления сформированности мотивационно-личностного компонента инклюзивной компетентности использовались анкета «Я и инклюзивное образование», позволяющая изучить особенности понимания и личностного отношения студентов к инклюзии, и Самооценка профессионально-педагогической мотивации (Н.П. Фетискин), позволяющая определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый. Для выявления сформированности когнитивного компонента инклюзивной компетентности использовался тест по дисциплине «Инклюзивное образование», позволяющий выявить у будущих педагогов уровень развития знаниевого компонента по вопросам инклюзивного образования. Для выявления сформированности деятельностного компонента инклюзивной компетентности использовалась Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.), которая позволяет выявить у будущих педагогов уровень умения решать профессиональные задачи, связанных с организацией инклюзивного образования.

Параллельное применение данных методик позволило нам эффективно, адекватно и наглядно оценить уровень сформированности инклюзивной компетентности будущих педагогов.

Приведем результаты исследования по каждой использованной методике и обобщенные результаты по группе.

По результатам анкеты «Я и инклюзивное образование» выявлено, что 100% студентов не имеют опыта работы в общеобразовательных учреждениях (школах), однако 11 человек (15%) занимаются репетиторством, а 12 человек (16%) имеют опыт работы в летнем оздоровительном лагере в качестве вожатого.

100% респондентов отметили, что дополнительная подготовка вне стен вуза для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, ими не проходила. При этом 3 человека (4,5%) отметили, что взаимодействовали с детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации репетиторской деятельности.

1 чел. (1,4%) испытал сложность при ответе на вопросы, связанные с сущностью инклюзивного образования, его задачами и назначением. У других респондентов наблюдались такие ответы как «Инклюзивное образование – это форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от интеллектуальных, социальных и других особенностейдается качественное образование», «учеба для всех», «обеспечение доступности образования для всех», «система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, основывающаяся на том, что дети инвалиды и здоровые дети обучаются вместе», «форма обучения для детей с ОВЗ», «создание всевозможных условий для успешного получения образования детьми с ОВЗ», «форма обучения, при которой дети с ограниченными возможностями учатся в общеобразовательной школе», «организация процесса обучения и

воспитания с учетом особенностей (физических, психических) детей, создание адаптированных программ» и т.д.

Анализ ответов позволяет сделать вывод о том, что студенты 3 курса имеют достаточно обобщенные представления об инклюзивном образовании, его назначении и задачах. При этом они осознают необходимость изучения вопросов, связанных с инклюзией.

Результаты, полученные при использовании методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (автор Н.П. Фетискин), позволяют констатировать, что высокий уровень профессионально-педагогической мотивации имеют 6% респондентов; 39% респондентов имеют средний уровень профессионально-педагогической мотивации, и оставшиеся 55% имеют низкий уровень профессионально-педагогической мотивации. Анализ показал, что многие студенты имеют недостаточный уровень профессионально-педагогической направленности и не считают очевидным тот факт, что дети с ОВЗ должны иметь доступ к обучению в обычных школах, выделяя дифференцированное обучение в специальном образовательном учреждении либо индивидуально на дому как наиболее приемлемый способом получения образования для людей с ОВЗ.

Для выявления сформированности когнитивного компонента инклюзивной компетентности, отражающего степень овладения студентами инклюзивной теорией, применялся тест по основам инклюзивного образования. Тест позволил выявить у студентов знание теоретических основ инклюзивного образования, особенностей развития детей с ОВЗ, форм и методов организации инклюзивной практики. 6% студентов выполнили его на высоком уровне, 39% студентов на среднем уровне, 55% продемонстрировали серьезную нехватку специальных знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования.

Для изучения деятельностного компонента инклюзивной компетентности применялась адаптированная методика О.С. Кузьминой «Оценка способности решать профессиональные задачи». Результаты диагностики по данной методике показали, что 69% имеют высокий уровень профессиональных затруднений, 31% имеют средний уровень профессиональных затруднений. Таким образом, результаты диагностики показали, что деятельностный компонент сформирован у студентов наиболее слабо. Ни один студент из двух групп не владеет инклюзивной практикой на высоком уровне.

Обобщая полученные данные, можем констатировать, что доминирующее число – 46 студентов (64%), продемонстрировали низкий уровень компетентности, средним уровнем инклюзивной компетентности обладают 26 чел. (36 %), повышенный уровень не выявлен ни у одного респондента.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Анализируя данные исследования, можем констатировать, что инклюзивная компетентность студентов педагогического вуза направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» к работе в условиях инклюзивного образования сформирована недостаточно. Будущие педагоги испытывают серьезные затруднения при организации совместного обучения детей с нормотипичным развитием и детей с ОВЗ. Отсюда возникает необходимость поиска путей и средств повышения уровня профессиональной компетентности будущих педагогов в вопросах инклюзивного образования, разработки и внедрения модели процесса формирования инклюзивной компетентности в практику вузовской подготовки педагогических кадров.

Список использованной литературы

1. Герасименко Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 145-150.
2. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. №1(44). С. 26-32.
3. Емельянова Т.В. Компетентностный «портрет» будущего педагога инклюзивного образования // Вестник гуманитарного института ТГУ. 2014. №1 (15). С. 13-17.

4. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 23 с.

5. Юрченко Ю.В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // Казанский педагогический журнал 2020. №3. С. 207-214

Получено: 22. 03. 2023

Received: 22. 03. 2023

Рассмотрено: 10. 04. 2023

Reviewed: 10. 04. 2023

Принято: 26.04.2023

Accepted: 26.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1, 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

159.955.4 : 37.037 <https://orcid.org/0000-0003-3591-7997>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.059

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF REFLECTION AMONG STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE ACADEMIC DISCIPLINE "HUMAN LIFE SAFETY"

Irina Pantiouk

PH.D, Associate Professor
Belarusian State University, Republic of Belarus
pantiouk@bsu.by

Summary

The purpose of the study is to determine the level of reflection among students in the process of mastering the discipline "Human life safety". The purpose of the study is to determine the significance of the phenomenon of reflection in the formation of the culture of life safety and a healthy lifestyle of young people. In the context of modernization of higher education and in connection with the needs of a changing society, there is a need for future specialists to apply the acquired knowledge, skills and abilities in practical activities, including in emergency situations of social, natural and technogenic nature. The relevance of the problem of forming students' reflection is due to the need to study the formation of reflective competence in the educational and pedagogical process in the preparation of specialists in various fields. But regardless of the areas of activity of future specialists, the main indicators of professional reflection are the ability to analyze, identify and evaluate personal values, knowledge, skills and abilities for self-realization and adaptation to changing environmental conditions and maintaining good health. The scientific novelty of the research topic is due to the need to find a mechanism for the formation of a culture of life safety and a healthy lifestyle with the help of a certain skill, the ability to reflect, understanding the importance of a health and personal safe behavior culture. The revealed average indicators of the students' level of reflection allow them to objectively assess opportunities, control, analyze behavior, build and maintain relationships with others, summarize facts and initiate actions in difficult life situations. The reflexive-evaluative component of the structure of the life safety culture determines the level of the prognostic function of the psyche and includes self-assessment, self-control of a dangerous situation, the ability to predict events, make changes to the action program, model and adjust their behavior in the event of extreme situations, adapt to changing environmental conditions to preserve life and health. Diagnostics of the level of reflection among students in the process of mastering the discipline "Human life safety" is a kind of marker for determining the formation of behavioral skills in emergency situations, the ability to adequately assess the risks of negative threats, bad habits for health and understanding the significance of the value of their lives and others.

Keywords: reflection, culture, life safety, healthy lifestyle, students.