

Оценка профессиональной педагогической подготовки в контексте принципа инклюзии в Беларуси

Хитрюк В.В.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (УО БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>, e-mail: 3577058@gmail.com

Представлены результаты эмпирического исследования комплексной оценки профессиональной педагогической подготовки будущих педагогов разных специальностей (воспитателей дошкольного образования, учителей начальных классов, учителей-предметников, педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-дефектологов) в учреждениях высшего образования Республики Беларусь. Комплексность оценки обеспечивается исследованием всех компонентов профессиональной педагогической подготовки (образовательных условий, образовательного процесса, образовательных результатов) и репрезентативностью полисубъектных групп респондентов (проректоры по учебной работе учреждений высшего образования, профессорско-преподавательский состав, студенты выпускного курса и магистранты). С целью решения исследовательских задач использовались авторские чек-листы, 4 вида анкет в соответствии с системой маркеров (маркер 1 — «образовательные условия», маркер 2 — «образовательный процесс», маркер 3 — «образовательные результаты»), критериев, показателей. В исследовании приняли участие 8242 респондента, в том числе администрация (проректоры по учебной работе — 10 человек), профессорско-преподавательский состав (1131 человек), студенты-будущие педагоги разных специальностей (7101 человек). Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием критерия ² Пирсона (статистический пакет STATISTICA версия 10.0). Отмечается, что исследование позволило увидеть важную проблему — «дефициты» качества подготовки профессорско-преподавательского состава университетов (особенно ее методической составляющей) к решению задач формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов. В свою очередь, оценка профессиональной педагогической подготовки позволила определить векторы совершенствования организационно-педагогических условий, содержания и методического обеспечения высшего педагогического образования в контексте реализации принципа инклюзии, новые методические подходы в повышении качества дифференцированной профессиональной педагогической подготовки и создать основу для принятия ряда управленческих решений.

Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании; особые образовательные потребности; профессиональная педагогическая подготовка; образовательный процесс; образовательные условия; образовательные результаты; учреждение высшего образования.

Финансирование. Статья подготовлена по результатам выполнения проекта международной технической помощи «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка», одобренного постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 21 марта 2022 г. № 15.

Для цитаты: Хитрук В.В. Оценка профессиональной педагогической подготовки в контексте принципа инклюзии в Беларуси // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 110—122. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290509>

Assessment of Professional Teacher Training in the Context of Inclusion in Belarus

Vera V. Khitruk

Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>, e-mail: 3577058@gmail.com

The results of an empirical study of a comprehensive assessment of the professional training of future teachers of various specialties (preschool educators, primary school teachers, subject teachers, psychology teachers, social educators, speech pathologists) at higher education institutions in the Republic of Belarus are presented. The complexity of the assessment is ensured by the study of all components of professional teacher training (educational conditions, educational process, educational results) and the representativeness of the multi-subject groups of respondents (vice-rectors for academic affairs of institutions of higher education, teaching staff, graduate students and undergraduates). In order to obtain the research results, there were used author's checklists, 4 types of questionnaires correlated with the marker system (marker 1 — “educational conditions”, marker 2 — “educational process”, marker 3 — “educational results”), criteria, indicators. The study involved 8242 respondents, including the authority (10 vice-rectors for academic affairs), the teaching staff (1131 people), future teacher students of various specialties (7101 people). Mathematical and statistical data processing included the use of Pearson's χ^2 criterion (STATISTICA statistical package version 10.0). The study allowed us to see an important problem — “deficits” in the quality of university teaching staff training (especially its methodological component) that enables to solve problems of forming professional competencies in future teachers. The assessment of professional teacher training made it possible to determine the vectors of improvement of organizational and pedagogical conditions, content and methodological support of higher teacher-training education in the context of the implementation of the principle of inclusion, new methodological approaches to improving the quality of differentiated professional teacher training and to create a basis for making a number of managerial decisions.

Keywords: the principle of inclusion in education; special educational needs; professional teacher training; educational process; educational conditions; educational results; higher education institution.

Funding. The article was prepared based on the results of the implementation of the international technical assistance project "Inclusive Education: a favorable environment for realizing the potential of every child", approved by Resolution No. 15 of the Council of Ministers of the Republic of Belarus dated March 21, 2022.

For citation: Khitruk V.V. Assessment of Professional Teacher Training in the Context of Inclusion in Belarus. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 110—122. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290509> (In Russ.).

Введение

Кодекс Республики Беларусь об образовании номинирует принцип инклюзии как принцип государственной политики в области образования [11]. Исследователи большое внимание уделяют оценке инклюзивных процессов в образовательной среде [1; 2; 3]. При этом профессиональная педагогическая подготовка продолжает оставаться краеугольным камнем обеспечения качественной образовательной инклюзии [4; 5; 6; 7; 14; 16; 17; 18] и согласуется с дефиницией «качество образования» [8; 9; 10; 11]. В самом обобщенном виде качество образования может быть рассмотрено с точки зрения двух основных аспектов: во-первых, способность образовательного продукта или услуги соответствовать предъявляемым нормам государственного стандарта (соответствие цели или применению — качество производителя), а во-вторых, — социальному заказу (качество потребителя). Очевидно, что под понятием «качество» принято понимать «совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» [12]. Оценка профессиональной педагогической подготовки, несмотря на большое количество публикаций по данному вопросу, остается темой научных дискуссий и научных исследований и предполагает измерение как с точки зрения результативности, так и с позиций процессуальности.

В предыдущей публикации [15] были обоснованы методологические подходы к разработке диагностического инструментария, позволяющего провести оценку профессиональной педагогической подготовки с точки зрения созданных в учреждении высшего

образования образовательных условий, организации и реализации образовательного процесса, сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов, позволяющих обеспечить эффективность работы в условиях образовательной инклюзии.

В представленных здесь материалах нашего исследования мы предполагали, что полученные результаты позволят, во-первых, выявить «сильные и слабые места» каждого компонента целостного образовательного процесса (условий, собственно процесса и образовательных результатов) получения педагогического образования и принять необходимые управленческие решения по его совершенствованию. И, во-вторых, выстроить систему мониторинга, позволяющего каждому учреждению высшего образования выстраивать политику подготовки будущих педагогов в контексте реализации принципа инклюзии.

Методика исследования и характеристика выборки

С целью решения поставленных исследовательских задач был разработан соответствующий инструментарий: система маркеров (маркер 1 — «образовательные условия», маркер 2 — «образовательный процесс», маркер 3 — «образовательные результаты»), критериев, показателей оценки качества подготовки педагогических работников к реализации принципа инклюзии в образовании при реализации образовательных программ высшего образования (общее и углубленное высшее образование соответственно) [15]. Оценке подвергались все компоненты профессиональной педагогической подготовки: учебно-программ-

ная документация, научно-методическое обеспечение (образовательные стандарты высшего образования, примерные учебные и учебные планы педагогических специальностей высшего образования); содержание практической подготовки (программы всех видов практик, предусмотренных учебными планами подготовки); профессиональная деятельность профессорско-преподавательского состава (далее — ППС); личные и профессиональные образовательные результаты (комплекс профессиональных базовых и специализированных компетенций).

Исследование проводилось в 2023/2024 учебном году в учреждениях высшего образования Республики Беларусь (далее — УВО), осуществляющих подготовку педагогов разных специальностей (всего — 10 УВО из всех регионов страны: семь УВО, осуществляющих подготовку будущих педагогов для учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования (УВО-1, 70%), и три УВО, осуществляющих подготовку педагогов для учреждений разных уровней основного образования, в том числе профессионально-технического и среднего специального образования (УВО-2, 30%)). Участниками исследования стали три группы респондентов: администрация (проректоры по учебной работе), ППС и студенты выпускного курса. В качестве инструментария исследования использовались чек-листы для администрации УВО, анкеты (4 варианта: для студентов выпускного курса, получающих педагогическую квалификацию (общее высшее образование), для студентов выпускного курса, получающих квалификацию учитель-дефектолог/специальный педагог, для студентов, получающих углубленное высшее образование (магистратура); для профессорско-преподавательского состава УВО). В анкетах использовалась следующая шкала ответов: «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет», «затрудняюсь ответить».

В исследовании приняли участие 6852 респондента, в том числе:

группа респондентов 1 (данные по маркеру 1) — проректоры по учебной работе УВО — всего 10 человек;

группа респондентов 2 (данные по маркеру 2) — 1131 опрошенный из числа ППС УВО, в том числе ППС УВО-1 — 76,7%, ППС УВО-2 — 23,3% (респондентов женского пола — 77,5%, мужского — 22,5%). Стаж педагогической деятельности в УВО: 14,9% — до 5 лет; 7,9% — 5—10 лет; 26,5% — 11—20 лет; 32,4% — 21—30 лет; 13,4% — 31—40 лет; 4,9% — свыше 41 года. По наличию ученой степени и/или ученого звания выборка группы ППС выглядит следующим образом: имеют ученую степень доктора наук — 3,2%; кандидата наук — 44,9%; академическую степень магистра — 26,2%; ученое звание профессора — 2,7%; доцента — 39,1%; не имеют ученой степени/звания — 58,2%. Профессиональная педагогическая деятельность реализуется в преподавании разных учебных дисциплин: 19,6% преподают гуманитарные дисциплины; 6,7% — общепедагогические дисциплины; 12,4% — специальные педагогические дисциплины; 6,2% — общепсихологические дисциплины; 5,1% — специальные психологические дисциплины; 8,5% — методические дисциплины; 20,2% — языковые дисциплины (в том числе иностранные языки); естественно-научные дисциплины — 8,2%; физическую культуру — 8,1%; другое — 4,9%. В ходе опроса ППС изучались два основных аспекта образовательного процесса: 1) готовность и способность ППС УВО к преподаванию учебных дисциплин с учетом принципа инклюзии в образовании (понимание и принятие идей образовательной инклюзии профессорско-преподавательским составом УВО; владение необходимыми знаниями о теоретических и практических аспектах реализации принципа инклюзии в образовании; включение актуальных вопросов по включению обучающихся с ООП в образовательный процесс и взаимодействие со сверстниками, профилактике стигматизации и буллинга в детском коллективе, обеспечивающих подготовку будущих педагогов в контексте принципа инклюзии в образовании); 2) использование компетентностно-ориентированных заданий/кейсов, раскрывающих реализацию принципа инклюзии в образовании,

на лекционных, практических, лабораторных занятиях и в процессе разных видов практик с целью формирования необходимых профессиональных компетенций;

группа респондентов 3 (данные по маркеру 3) — всего 5711 человек, в том числе:

а) 5083 будущих педагогов (4143 (81,5%) — будущие педагоги учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования и 940 (18,5%) — будущие педагоги учреждений разных уровней основного образования, в том числе профессионально-технического и среднего специального образования (респондентов УВО-1 лиц женского пола — 80%, мужского — 20%; респондентов УВО-2 лиц женского пола — 69,7%, мужского — 30,3%);

б) 501 (12,1%) студент выпускного курса, получающий квалификацию «учитель-дефектолог/специальный педагог» (респондентов женского пола — 99%, мужского — 1%);

в) 127 студентов, получающих углубленное высшее образование (магистратура) по профилю «Педагогика» (респондентов женского пола — 78,7%, мужского — 21,3%).

В соответствии с выделенными группами респондентов из числа студентов (условно: а — «будущие педагоги разных специальностей», б — «будущие учителя-дефектологи», в — «магистранты педагогических специальностей») изучались:

сформированность **базовых профессиональных компетенций (БПК)**, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность в условиях образовательной инклюзии (а — «будущие педагоги разных специальностей»):

понимание и принятие идей образовательной инклюзии;

эмоциональная готовность к профессиональной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии в образовании;

знание типологии особых образовательных потребностей (далее — ООП) обучающихся;

понимание своей профессиональной роли в командном взаимодействии при решении задач обучения ребенка с ООП и готовность ее выполнять;

готовность и способность:

организовывать образовательный процесс на диагностической основе с учетом индивидуальных ООП;

адаптировать/модифицировать содержание образования и методические приемы с учетом ООП обучающегося;

анализировать ресурсы образовательной среды с точки зрения их соответствия ООП обучающихся;

создавать специальные образовательные условия с учетом индивидуальных ООП обучающихся;

предупреждать проявления дискриминации и/или буллинга отдельных обучающихся;

сформированность **специализированных профессиональных компетенций (СПК)**, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность в условиях образовательной инклюзии (б — «будущие учителя-дефектологи»):

понимание и принятие идей образовательной инклюзии;

знание типологии ООП обучающихся;

готовность и способность:

проводить педагогическую диагностику ООП обучающихся;

проводить экспертизу ресурсов образовательной среды с точки зрения ее возможностей удовлетворить индивидуальные ООП;

разрабатывать средовые комплексы с учетом ООП обучающихся;

организовывать образовательный процесс на диагностической основе и создавать специальные образовательные условия с учетом индивидуальных ООП обучающихся;

адаптировать/модифицировать содержание образования и методические приемы с учетом ООП обучающихся;

взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса и принимать участие в выработке совместных решений;

проводить коррекционно-развивающую работу с обучающимися с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР);

предупреждать проявления дискриминации и/или буллинга отдельных обучающихся;

работать с нежелательным поведением обучающихся;

сформированность **углубленных профессиональных компетенций (УПК)**, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность в условиях образовательной инклюзии (в — «магистранты педагогических специальностей»):

знание стратегических направлений развития образовательной инклюзии;

готовность и способность:

проектировать инклюзивную образовательную среду в учреждении образования;

проводить методические мероприятия в учреждении образования по вопросам реализации принципа инклюзии;

организовывать и осуществлять проектную деятельность, участвовать в научно-методической работе в учреждении образования в контексте реализации принципа инклюзии в образовании.

Ряд вопросов анкеты был общим для всех групп будущих педагогов, что позволило получить сравнительные данные по их готовности к реализации принципа инклюзии в образовании.

Выборка принявших участие в мониторинге респондентов согласуется с характеристиками общей генеральной совокупности учреждений высшего образования, обеспечивающих подготовку педагогов для системы образования разных уровней, что объективизирует полученные результаты.

Для сравнения распределения частот встречаемости ответов в трех разных группах респондентов использовался критерий χ^2 Пирсона (статистический пакет STATISTICA версия 10.0).

Результаты

Маркер 1 «Образовательные условия» (опрос проректоров по учебной работе). По мнению 80,0% принявших участие в исследовании проректоров по учебной работе УВО, содержание учебных программ в полной мере в теоретическом аспекте соответствует актуальному состоянию педагогической науки и образовательной практики в контексте реализации принципа инклюзии в образо-

вании. Разработаны и используются в образовательном процессе компетентностно-ориентированные задания, направленные на формирование компетенций, определяющих способность и готовность выстраивать образовательный процесс на диагностической основе с учетом индивидуальных ООП обучающихся (60,0%). При этом респондентами отмечается частичное соответствие (40,0%) этих заданий решению задачи формирования готовности и способности будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии. Такая противоречивая картина требует дополнительного изучения. Респонденты указывают на отсутствие (20,0%) или недостаточное качество контрольно-измерительных материалов (20,0%), позволяющих определить уровень сформированности БПК, СПК, УПК, определяющих готовность и способность к работе в условиях образовательной инклюзии.

Респондентами отмечается полное оснащение необходимыми учебными, учебно-методическими пособиями и др. учебными изданиями, обеспечивающими качество подготовки будущих педагогов к реализации принципа инклюзии в образовании (80,0%). При этом указывают на частичное соответствие актуальности источников, указанных в списке основной и дополнительной литературы, раскрывающих вопросы реализации принципа инклюзии в образовании (40,0%).

В соответствии с полученными данными, предметно-пространственная среда двух из десяти университетов (20,0%) в полной мере соответствует требованиям доступности, тогда как в восьми университетах (80,0%) такое соответствие определяется как частичное. Абсолютное большинство респондентов (90,0%) указывают на наличие структур, обеспечивающих сопровождение подготовки педагогов к реализации принципа инклюзии в образовании, а также наличие технического и др. оборудования, необходимого для проведения практических занятий по учебным дисциплинам, обеспечивающим формирование способности и готовности к работе в условиях образовательной инклюзии.

Абсолютное большинство (100,0%) опрошенных проректоров УВО убеждены, что ППС в полной мере понимает философию и ценности инклюзии, принимает идеи образовательной инклюзии, владеет теоретическими аспектами реализации принципа инклюзии в образовании. При этом отмечается частичная готовность ППС в умении использовать методы и приемы работы по предупреждению дискриминации и буллинга в детском коллективе, частичное владение вопросами актуального состояния образовательной практики в контексте реализации принципа инклюзии в образовании, знанием характеристик инклюзивной образовательной среды и типологии ООП, знанием и умением продемонстрировать методические приемы работы педагогического работника при решении задач включения обучающегося с особыми образовательными потребностями во взаимодействие со сверстниками, знанием и умением продемонстрировать методические приемы работы педагогического работника при решении задач обучения и воспитания обучающегося с ООП.

Маркер 2 «Образовательный процесс» (опрос ППС). Анализ полученных данных позволяет отметить, что ППС в большинстве своем (суммарный показатель ответов «да» и «скорее да, чем нет») понимают философию инклюзии в образовании (58,6% и 33,7%), принимают ценности образовательной инклюзии (46,3% и 38,6%). При этом менее половины участвовавших в опросе преподавателей университетов указали, что им хорошо известны идеи реализации принципа инклюзии в образовании, в то время как 15,1% ответов респондентов относятся к позициям «скорее нет, чем да», «нет», «затрудняюсь ответить». Респонденты однозначно утвердительно считают, что владеют актуальным состоянием образовательной практики в контексте реализации принципа инклюзии в образовании (31,7%); необходимыми знаниями для рассмотрения теоретических (32,8%) и практических (27,8%) аспектов реализации принципа инклюзии при обучении студентов; методами и приемами работы по предупреждению

дискриминации и буллинга (37,0%); информацией о методических приемах (34,6%) и собственно методическими приемами работы (30,6%) при решении задач обучения и воспитания обучающегося с ООП; знаниями о методических приемах (31,3%) и собственно методическими приемами (28,1%) включения обучающегося с ООП во взаимодействие со сверстниками. При этом от 32,6% до 37,3% респондентов ответили на эти вопросы «скорее нет, чем да», «нет», «затрудняюсь ответить». Включают в преподаваемые учебные дисциплины информацию о методических приемах включения обучающегося с ООП во взаимодействие со сверстниками 30,7% респондентов, а 37,0% опрошенных этого не делает.

Полученные данные по вопросу использования компетентностно-ориентированных заданий позволяют говорить, что менее трети опрошенных ответили утвердительно: используют компетентностно-ориентированные задания/кейсы, раскрывающие реализацию принципа инклюзии в образовании, на лекционных занятиях (27,3%), на практических и/или лабораторных занятиях (29,0%). В то же время ответы «скорее нет, чем да», «нет», «затрудняюсь ответить» получены от 23,5%, 12,9% и 6,5% (в отношении использования компетентностно-ориентированных заданий на лекциях) и от 20,4%, 11,9% и 5,3% (на практических и/или лабораторных занятиях) респондентов соответственно.

Опрос показал, что 24,8% ППС имеет опыт практической работы с ребенком с ООП. Преподаватели университетов испытывают потребность в знаниях об особых образовательных потребностях обучающихся (61,7%); отмечают недостаток знаний о приемах и способах адаптации содержания учебного материала (55,2%) и методических приемов (54,3%) с учетом разных ООП обучающихся; недостаток знаний о формировании инклюзивной культуры обучающихся группы/класса (51,0%) и об организации эффективного взаимодействия с родителями детей группы/класса, в том числе с родителями детей с ООП (51,1%); 28,4% респондентов уверенно утверждают, что у них

сформирована инклюзивная культура, тогда как 29,4% респондентов отмечают, что инклюзивная культура у них не сформирована.

Маркер 3 «Образовательные результаты» (базовые профессиональные компетенции — подгруппа а). Анализ полученных данных позволяет отметить, что для абсолютного большинства респондентов идеи образовательной инклюзии понятны и принимаемы. Намерены профессионально совершенствоваться в этом направлении 85,0%. Уверены в том, что обладают глубокими, полными знаниями в области инклюзивного образования 14,4%, знают, как правильно общаться с родителями «особых» детей, 25,4%. Считают с разной степенью уверенности (ответы «да» и «скорее да, чем нет»), что могут определить образовательные потребности каждого ребенка, 28,4% и 41,7% соответственно; умеют формировать дружеские отношения между обычными и «особыми» детьми 31,3% и 35,6% соответственно; смогут организовать общение родителей «обычных» и «особых» детей 37,3% и 36,8% соответственно. Полагают, что владеют знаниями, позволяющими противостоять дискриминационным проявлениям в отношении «особых» детей, 63,8% и намерены формировать позитивный образ «особого» ребенка в классе 85,7% опрошенных. В то же время каждый пятый респондент (21,3%) признается в том, что не понимает эти идеи или затрудняется в ответе на этот вопрос, 12,3% не принимают идеи образовательной инклюзии или затрудняются ответить. Считают ненужными знания об инклюзивном образовании 16,0% будущих педагогических работников и затрудняются ответить на этот вопрос 14,3% респондентов. Сама мысль о возможности работы в условиях инклюзивного образования вызывает разной степени негативное отношение у 19,0% будущих педагогов.

С разной степенью уверенности говорят о готовности к обучению любого ребенка с ООП 67,8%. При этом ощущают профессиональную неуверенность в работе с «особыми» детьми 44,9% респондентов, чувствуют психологическую неготовность к работе с «особыми» детьми в условиях инклюзии

44,2% опрошенных, признают методическую неготовность к работе с «особыми» детьми 40,2%. Кроме того, затрудняются ответить на вопросы: «ощущаю профессиональную неуверенность в работе с «особыми» детьми» — 17,7%, «чувствую психологическую неготовность к работе с «особыми» детьми в условиях инклюзии» — 15,5%, «методически не готов(а) работать с «особыми» детьми» — 17,9% опрошенных. Причины «неуспеха» ребенка в образовательном процессе связывают с работой педагога 47,6%, а с имеющимся у ребенка нарушением — 23,7%.

Роль командной работы в решении задач образовательной инклюзии осознает большая часть опрошенных будущих педагогов. Так, возникшие проблемы в обучении «особых» детей намерены решать в команде специалистов, привлекая учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей, администрацию учреждения образования, 63,6%, для адаптации учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка 63,6% респондентов планируют консультироваться с учителем-дефектологом. При этом адаптацию учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка 78,8% респондентов намерены предложить учителю-дефектологу (затрудняются ответить 11,4%), родителям ребенка с ООП — 73,4% опрошенных, а решение возникших проблем в обучении «особых» детей 20,7% будущих педагогов возложат на их родителей (затрудняются ответить 15,3%).

Выражают уверенность в том, что смогут адаптировать любые методические приемы к особенностям каждого ребенка, 27,1% («скорее да, чем нет» — 42,0%) респондентов, знают, как построить урок (занятие) с учетом образовательных потребностей всех детей, в том числе и «особых», 26,0% («скорее да, чем нет» — 35,1%), умеют использовать дидактические материалы с учетом ООП разных детей 29,8% («скорее да, чем нет» — 35,4%), намерены использовать различные методические приемы и способы организации учебной деятельности детей с ОПФР 48,4% («скорее да, чем нет» — 34,9%), намерены отбирать учебный материал в

соответствии с образовательными потребностями каждого ребенка, в том числе и с учетом потребностей «особых» детей, 56,1% («скорее да, чем нет» — 28,4%).

Самооценка будущими учителями-дефектологами/специальными педагогами (*подгруппа б*) сформированности СПК свидетельствует о достаточно высокой оценке подготовленности к реализации принципа инклюзии в образовании. Вместе с тем сомнения разной степени выраженности или затруднения в ответе на вопрос о готовности к обучению любого ребенка с ООП высказали 18,0% опрошенных; умения адаптировать любые методические приемы к особенностям каждого ребенка — 13,8%; готовности проводить экспертизу ресурсов образовательной среды с точки зрения ее возможностей удовлетворить индивидуальные ООП обучающегося — 11,6% и экспертную оценку созданных специальных образовательных условий — 13,2%; готовности работать с нежелательным поведением обучающихся — 16,2%; готовности проводить консультации для учителей по вопросам включения ребенка с ОПФР во взаимодействие со сверстниками — 12,0%. Выражают сомнения в наличии умений формировать дружеские отношения между обычными и «особыми» детьми — 13,6%; поделить образовательные потребности каждого ребенка — 11,4%; организовать общение родителей «обычных» и «особых» детей — 13,0% будущих учителей-дефектологов.

Данные опроса магистрантов педагогических специальностей (*подгруппа в*) о сформированности необходимых УПК по-

зволяют констатировать, что респонденты отмечают неуверенность или испытывают затруднения в знании типологии ООП обучающихся с ОПФР — 19,7%; стратегических направлений развития образовательной инклюзии — 24,4%. Выражают недостаточную готовность к проектированию инклюзивной образовательной среды в учреждении образования — 25,7%; проведению методических мероприятий в учреждении образования по вопросам реализации принципа инклюзии — 31,5%; организации и осуществлению проектной деятельности в учреждении образования в контексте реализации принципа инклюзии в образовании — 30,5%; организации научно-методической работы по вопросам образовательной инклюзии — 28,4%; проведению экспертизы ресурсов образовательной среды с точки зрения ее возможностей удовлетворить индивидуальные ООП обучающегося — 25,9%; проведению экспертной оценки созданных специальных образовательных условий — 25,2%.

Для сопоставления распределения частот встречаемости ответов в трех разных группах респондентов (студенты-будущие педагоги дошкольного образования и общего среднего образования (П), студенты, получающие квалификацию «учитель-дефектолог/специальный педагог», и студенты, получающие углубленное высшее образование (магистратура)) использовался критерий χ^2 Пирсона, позволяющий оценить статистическую значимость различий двух или нескольких относительных показателей (частот) (статистический пакет STATISTICA версия 10.0).

Таблица 1

Результаты сравнения частоты встречаемости ответов на вопросы анкеты студентов выпускного курса: будущие педагоги (П), учителя-дефектологи (УД) и магистранты (М)

Вопрос	χ^2	df	p
Я понимаю философию инклюзии в образовании	63,34	8	< 0,001
Я принимаю ценности образовательной инклюзии	77,77	8	< 0,001
Мне хорошо известны идеи реализации принципа инклюзии в образовании	190,35	8	< 0,001
Я принимаю условия инклюзии и буду профессионально совершенствоваться, чтобы моя деятельность была успешной	80,45	8	< 0,001

Результаты расчета χ^2 Пирсона (табл. 1) позволяют констатировать значимые различия в трех группах респондентов по общим вопросам анкет.

Результаты расчета χ^2 Пирсона (см. табл. 1) позволяют констатировать значимые различия в трех группах респондентов будущих педагогов (П) и будущих учителей-дефектологов (УД) по общим вопросам анкет.

Анализ данных, представленных в табл. 1, позволяет констатировать, что понимание философии, принятие ценностей образовательной инклюзии, знание идей ее реализации и необходимости профессионально совершенствоваться у студентов-дефектологов выражены сильнее по сравнению с другими группами респондентов.

Анализ данных, представленных в табл. 2, позволяет констатировать, что готовность к обучению любого ребенка с особыми образовательными потребностями, рассмотрение неуспеха «особого» ребенка в качестве педагогической проблемы, умение адаптировать и использовать любые методические приемы к особенностям каждого ребенка, а также умение формировать дружеские отношения между обычными и

«особыми» детьми и их родителями у студентов-дефектологов выражены сильнее по сравнению с будущими педагогами.

Заключение

Проведенное исследование впервые в Республике Беларусь позволило комплексно оценить качество подготовки будущих педагогов, осваивающих образовательные программы высшего образования (общего, углубленного и специального), к реализации принципа инклюзии. Считаем целесообразным рекомендовать разработанный инструментарий для проведения мониторинговых процедур в УВО, осуществляющих подготовку будущих педагогов разных специальностей. Подготовка будущих педагогов к реализации принципа инклюзии в образовании требует преобразований во всех компонентах образовательного процесса: пересмотра содержания общепедагогических, общепсихологических и методических учебных дисциплин, целенаправленной подготовки ППС. Следует провести содержательную экспертизу учебных программ с позиций наличия в них задач, определяющих формирование у будущих

Таблица 2

Результаты сравнения частоты встречаемости ответов на вопросы анкеты будущих педагогов и будущих учителей-дефектологов

Вопрос	χ^2	df	p
Возникшие проблемы в обучении «особых» детей я буду решать сообща, привлекая учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей, администрацию учреждения образования	48,73	4	< 0,001
Я готов(а) к обучению любого ребенка с особыми образовательными потребностями	50,19	4	< 0,001
Неуспех «особого» ребенка — это педагогическая проблема, связанная с работой педагога	45,36	4	< 0,001
Я смогу адаптировать любые методические приемы к особенностям каждого ребенка	67,53	4	< 0,001
Я принимаю условия инклюзии и буду профессионально совершенствоваться, чтобы моя деятельность была успешной	75,08	4	< 0,001
Я умею использовать дидактические материалы с учетом особых образовательных потребностей разных детей	341,77	4	< 0,001
Я умею формировать дружеские отношения между обычными и «особыми» детьми	93,70	4	< 0,001
Я могу определить образовательные потребности каждого ребенка	108,07	4	< 0,001
Я смогу организовать общение родителей «обычных» и «особых» детей	41,88	4	< 0,001

педагогов способности и готовности реализовывать профессиональную педагогическую деятельность в контексте принципа инклюзии в образовании, а также требования к знаниям и умениям, раскрывающим сущность педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии. Методика преподавания должна быть обогащена актуальными компетентностно-ориенти-

рованными заданиями, разработанными в контексте реализации принципа инклюзии в образовании. Особое внимание следует уделить методической подготовке, предполагающей формирование готовности и способности будущих педагогов к адаптации и/или модификации содержания и методических приемов с учетом индивидуальных ООП обучающихся.

Литература

1. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 4. С. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410
2. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 116—126. DOI:https://doi.org/10.17759/pse.2021260509
3. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 62—78. DOI:10.17759/cpse.2020090203
4. *Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83—92.
5. *Алехина С.В., Силантьева Т.А.* Поддержка учителя в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 3. С. 5—15.
6. *Гайдукевич С.Е.* Концепция методической подготовки учителя-дефектолога к работе в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития // Вестник ГГУ. 2023. № 3. С. 205—215.
7. *Гайдукевич С.Е.* Стратегия развития содержания методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития // Адукацыя і выхаванне. 2023. № 1. С. 68—75.
8. *Коротков Э.М.* Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. М.: Академ. Проект: Мир, 2007. 320 с.
9. *Мельник Ю.В.* Профессиональная компетентность педагога как условие реализации инклюзивной образовательной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. № 2. С. 18—21.
10. *Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Пед. общество России, 1999. 96 с.
11. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании: Закон Республики Беларусь от 14.01.2022 № 154-З [Электронный ресурс]. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1> (дата обращения: 01.02.2024).
12. Развитие системы оценки качества образования в Республике Беларусь. Общее среднее образование / М.Б. Горбунова [и др.]; под науч. ред. В.Ф. Русецкого. Минск: Национальный институт образования, 2022. 392 с.
13. *Сластёнин В.А.* Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 65—69.
14. *Сокова Е.В.* Готовность педагогов как необходимое условие внедрения и развития инклюзивного обучения // Становление и развитие инклюзивного образования в регионе Северный Кавказ: материалы региональной науч.-практ. конф. (26—27 ноября 2010 г.). Армавир: РИЦ АГПА, 2010. С. 140—141.
15. *Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Лемех Е.А.* Инструментарий для мониторинга качества подготовки педагогических работников к реализации принципа инклюзии: методология, маркеры, критерии и показатели // Адукацыя і выхаванне. 2024. № 3. С. 36—46.
16. *Хитрюк В.В.* Подготовка педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся в контексте принципа инклюзии в образовании // Адукацыя і выхаванне. 2022. № 4. С. 23—30.
17. *Хитрюк В.В.* Подготовка педагогических работников в контексте принципа инклюзии: векторы развития содержания образования / В.В. Хитрюк, С.Н. Феклистова, А.В. Позняк, В.С. Волченков // Адукацыя і выхаванне. 2023. № 4. С. 19—28.

18. Vaughn S., Bos C.S. Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Upper

Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 8th ed, 2012. 450 p.

References

- Alekhina S.V., Mel'nik YU.V., Samsonova E.V., SHemanov A.YU. K voprosu ocenki inklyuzivnogo processa v obrazovatel'noj organizacii: pilotazhnoe issledovanie [On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410. (In Russ., abstr. in Engl.)
- Alekhina S.V., Mel'nik YU.V., Samsonova E.V., SHemanov A.YU. Ocenka inklyuzivnogo processa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noj organizacii [Assessment of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. DOI:https://doi.org/10.17759/pse.2021260509 (In Russ.).
- Alekhina S.V., Mel'nik YU.V., Samsonova E.V., SHemanov A.YU. Ekspertnaya ocenka parametrov inklyuzivnogo processa v obrazovanii [Expert assessment of the parameters of the inclusive process in education]. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62—78. DOI:10.17759/cpse.2020090203 (In Russ.).
- Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii [The readiness of teachers as the main factor of the success of the inclusive process in education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011. Vol. 16, no. 1, pp. 83—92.
- Alekhina S.V., Silant'eva T.A. Podderzhka uchitelya v inklyuzivnom obrazovanii [Teacher support in inclusive education]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Modern foreign psychology*, 2014. Vol. 3, no 3, pp. 5—15.
- Gajdukevich S.E. Konceptiya metodicheskoy podgotovki uchitelya-defektologa k rabote v usloviyah diversifikacii obrazovaniya lic s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya [The concept of methodological training of a teacher-defectologist to work in conditions of diversification of education of persons with special psychophysical development]. *Vestnik GGU*, 2023, no. 3, pp. 205—215.
- Gajdukevich S.E. Strategiya razvitiya soderzhaniya metodicheskoy podgotovki uchitelya-defektologa v usloviyah diversifikacii obrazovaniya lic s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya [Strategy for the development of the content of methodological training of a teacher-defectologist in the context of diversification of education of persons with special psychophysical development]. *Adukacyya i vyhavanne*, 2023, no. 1, pp. 68—75.
- Korotkov E.M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya: ucheb. posobie dlya vuzov [Quality Management in Education]. Moscow: Akadem. Proekt: Mir, 2007. 320 p.
- Mel'nik YU.V. Professional'naya kompetentnost' pedagoga kak uslovie realizacii inklyuzivnoj obrazovatel'noj deyatelnosti [Professional competence of a teacher as a condition for the implementation of inclusive educational activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika, no. 2, pp. 18—21.
- Matros D.SH., Polev D.M., Mel'nikova N.N. Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove novyh informacionnyh tekhnologij i obrazovatel'nogo monitoring [Quality management of education based on new information technologies and educational monitoring]. Moscow: Ped. obschestvo Rossii, 1999. 96 p.
- Ob izmenenii Kodeksa Respubliki Belarus' ob obrazovanii [Elektronnyj resurs]: Zakon Resp. Belarus' ot 14.01.2022 № 154-Z. URL: https://pravo.by/docum ent/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1 (Accessed 01.02.2024).
- Razvitie sistemy ocenki kachestva obrazovaniya v Respublike Belarus'. Obschnee srednee obrazovanie [Development of the education quality assessment system in the Republic of Belarus. General secondary education] / M.B. Gorbunova [i dr.]; pod nauch. red. V.F. Ruseckogo. Minsk: Nacional'nyj institut obrazovaniya, 2022. 392 p.
- Slastyonin V.A. Kachestvo obrazovaniya kak social'no-pedagogicheskij fenomen [The quality of education as a socio-pedagogical phenomenon]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2005, no. 3, pp. 65—69.
- Sokova E.V. Gotovnost' pedagogov kak neobhodimoe uslovie vnedreniya i razvitiya inklyuzivnogo obucheniya [The readiness of teachers as a necessary condition for the introduction and development of inclusive education]. Stanovlenie i razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v regione Severnyj Kavkaz: materialy regional'noj nauch.-prakt. konf. (26—27 noyabrya 2010 god). Armavir: RIC AGPA, 2010, pp. 140—141.
- Khitruk V.V., Feklistova S.N., Lemekh E.A. Instrumentarij dlya monitoringa kachestva podgotovki pedagogicheskikh rabotnikov k realizacii principa inklyuzii: metodologiya, markery, kriterii i pokazateli [Tools for monitoring the quality of teacher training for the implementation of the principle of inclusion: methodology, markers, criteria and indicators]. *Adukacyya i vyhavanne*, 2024, no. 3, pp. 36—46.

16. Khitruk V.V. Podgotovka pedagogov k formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya v kontekste principa inklyuzii v obrazovanii [Preparation of teachers for the formation of functional literacy of students in the context of the principle of inclusion in education]. *Adukacyya i vykhavanne*, 2022, no. 4, pp. 23—30.

17. Khitruk V.V., Feklistova S.N., Poznyak A.V., Volchenkov V.S. Training of teaching staff in the context

of the principle of inclusion: vectors of development of the content of education [Training of teaching staff in the context of the principle of inclusion: vectors of development of the content of education]. *Adukatsia i vykhavanne*, 2023, no. 4, pp. 19—28.

18. Vaughn S., Bos C.S. Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 8th ed, 2012. 450 p.

Информация об авторах

Хитрюк Вера Валерьевна, доктор педагогических наук, профессор, директор Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (УО БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>, e-mail: 3577058@gmail.com

Information about the authors

Vera V. Khitruk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Inclusive Education of the educational institution "Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University", Minsk, Republic of Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>, e-mail: 3577058@gmail.com

Получена 08.08.2024

Received 08.08.2024

Принята в печать 29.10.2024

Accepted 29.10.2024