

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»**

На правах рукописи



ВИНОКУРОВА Ирина Викторовна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ
ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент
Фильченкова Ирина Федоровна

Калининград – 2024 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	25
1.1. Тенденции развития инклюзивного высшего образования	25
1.2. Компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании: понятие, структура, содержание.....	41
1.3. Возможности средств информационно-технологического обеспечения образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании	58
Выводы по первой главе	79
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	82
2.1. Модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса	82
2.2. Педагогические условия реализации возможностей средств информационно-технологического обеспечения образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании	94
2.3. Организация и этапы экспериментальной работы по формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса.....	103

2.4. Экспериментальная проверка эффективности формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса	123
Выводы по второй главе	154
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	158
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	166
Приложение 1. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Инклюзивное образование в университете».....	194
Приложение 2. Диагностический инструментарий оценки сформированности компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (анкетирование)	215
Приложение 3. Диагностический инструментарий оценки сформированности ценностно-мотивационного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана) ..	226
Приложение 4. Диагностический инструментарий оценки сформированности когнитивного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (тестирование).....	228
Приложение 5. Диагностический инструментарий оценки сформированности деятельностного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (проектное задание).....	240
Приложение 6. Структура теоретико-практического блока дидактического электронного комплекса	243
Приложение 7. Средства информационно-технологического обеспечения образовательного процесса формирования компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании.....	247
Приложение 8. Регистрационная форма.....	256
Приложение 9. Детализированная технологическая карта формирования персонифицированных образовательных траекторий в дидактическом электронном комплексе	257

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. На современном этапе одним из важнейших аспектов государственной политики Российской Федерации является создание условий для максимальной интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в общество, в том числе и в сферу высшего образования. Приоритетной задачей на федеральном и муниципальном уровнях становится создание образовательной среды, обеспечивающей доступность и качество высшего образования данной категории лиц с учетом особенностей состояния их здоровья и психофизического развития. Согласно данным федеральной службы государственной статистики в последнее время наблюдается рост численности детей-инвалидов. В 2023 году данный показатель составил более 740 тыс. человек, которые в ближайшее время достигнут периода профессионального самоопределения и выбора профессиональной траектории. Численность обучающихся с инвалидностью в 2022 – 2023 году в образовательных организациях высшего образования составила 34 273 человека, что на 38% больше, чем в 2019 – 2020 учебном году, когда данный показатель составил 24 773 человека.

Многие годы в Российской Федерации инклюзивное высшее образование не имело разветвленной сети, а обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью осуществлялось лишь в ведущих вузах, реализующих федеральные целевые программы подготовки и специальные образовательно-реабилитационные программы для обучающихся с инвалидностью, в том числе в форме госзаказа и грантовой поддержки. Несмотря на то, что в настоящее время сформировано достаточно развитое законодательство в области инклюзивного образования, внедрение инклюзивной практики в большинстве вузов страны реализуется в инновационном режиме и влечет за собой необходимость формирования компетентности преподавателей в инклюзивном образовании.

Необходимость формирования компетентности преподавателей в инклюзивном образовании находит свое отражение в нормативных правовых документах. Так, в Федеральном законе «Об образовании Российской Федерации»

зафиксировано, что образовательные организации высшего образования должны создавать специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ, включая использование специальных образовательных программ, методов обучения, специальных учебно-методических и дидактических материалов, специальных технических средств обучения, преподаватели обязаны учитывать особенности психофизического развития и состояние здоровья обучающихся с ОВЗ, соблюдать специальные условия обучения. В «Методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса» зафиксирована необходимость получения знаний преподавателями о специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учетом разных нозологических групп обучающихся.

В вузах России проводится массовое обучение преподавателей по вопросам реализации инклюзивного образования в высшей школе. В декабре 2019 года в рамках настоящего исследования был проведен мониторинг готовности преподавателей вузов к работе в инклюзивных группах. Результаты проведенного мониторинга, в котором приняло участие 542 респондента из 33 вузов показали, что более 90% преподавателей, не проходивших повышение квалификации, и более 85% преподавателей, ранее проходивших повышение квалификации, испытывают дефицит знаний и умений, необходимых для реализации инклюзивного образования, более 97% всех респондентов нуждаются в обучении в рамках системы дополнительного профессионального образования.

В настоящее время движущей силой развития современного общества является информатизация. Процесс информатизации быстро распространяется в образовательном пространстве и влечет за собой изменение формата учебного процесса, который ориентирован на максимальную оптимизацию обучения с потребностями участников. Согласно Указам Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской

Федерации на период до 2024 года», от 9 мая 2017 г. N 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы», для формирования информационного пространства знаний необходимо «использовать и развивать различные образовательные технологии, в том числе дистанционные, электронное обучение, при реализации образовательных программ», необходимо обеспечить «создание современной и цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней». По нашему мнению, в условиях стремительной информатизации общества, эффективная интеграция современных информационно-технологических средств в систему дополнительного профессионального образования может стать средством интенсификации процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании.

На современном этапе развития системы образования, связанного с подготовкой педагогов к реализации инклюзивного образования, в последнее десятилетие появились диссертационные исследования по данной тематике.

Проблемы и технологии формирования готовности к реализации инклюзивного образования у будущих педагогов рассматриваются в диссертационных исследованиях Е.С. Ромашевской, Е.Г. Самарцевой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловской и др. Модели подготовки действующих педагогов общего образования для реализации инклюзивного образования в системе повышения квалификации разработаны в исследованиях И.В. Возняк, О.В. Карынбаевой, О.С. Кузьминой. Модель формирования профессиональной компетентности педагогов учреждений среднего профессионального образования в процессе дополнительного профессионального образования для осуществления инклюзивного образования представлена в исследовании Н.А. Максимовой. Модель развития методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования предложена в исследовании О.Ю. Муллер.

Анализ трудов авторов позволяет констатировать, что имеется множество исследований, отражающих разные направления и аспекты инклюзивного образования, но системные теоретические и научно-практические исследования, посвященные как проблемам формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, так и средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса, разработаны недостаточно.

Степень разработанности проблемы. Исследование психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований проводилось по нескольким направлениям.

Научный поиск осуществлялся по вопросам изучения аспектов, связанных с тенденциями развития инклюзивного высшего образования, по вопросам подготовки преподавателей к реализации инклюзивного образования, по вопросам изучения тенденций развития и потенциала использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, разработки и проектирования информационно-технологического обеспечения образовательного процесса в условиях дополнительного профессионального образования, по вопросам реализации методических аспектов и технологий обучения взрослого специалиста.

Исторический аспект развития инклюзивного образования в России отражен в работах С.В. Алехиной, Т.В. Артемьевой, А.И. Ахметзяновой, А.В. Бахарева, М.В. Берсенева, О.В. Вороновой, В.И. Зиновьевой, А.Т. Курбановой, Н.Н. Малофеева, И.А. Нигматуллиной, А.Л. Носовой, П.В. Романова, А.А. Твардовской, А.Т. Файзрахмановой, Е.Р. Ярской-Смирновой и др.

Проблемы формирования готовности к реализации инклюзивного образования у будущих педагогов рассматриваются в диссертационных исследованиях Е.С. Ромашевской, Е.Г. Самарцевой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Т.Н. Черномырдиной, С.А. Черкасовой, Ю.В. Шумиловской, у действующих педагогов общего образования – в исследованиях И.В. Возняк, О.В. Карынбаевой, О.С. Кузьминой, у педагогов учреждений среднего

профессионального образования – в исследовании Н.А. Максимовой. Модель развития методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования предложена в исследовании О.Ю. Муллер.

Возможности информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе рассматриваются в трудах Л.Б. Аминула, В.Б. Артеменко, Т.А. Асташовой, И.Д. Борченко, В.А. Вишнякова, В.И. Гама, О.Б. Дударевой, А.П. Ковалева, Т.А. Кузьминой, С.А. Леухиной, В.Е. Михайловой, Д.В. Моглан, О.Г. Мукиной, М.П. Нечаева, И.В. Роберт, Э.Г. Скибицкого, О.И. Статировой, И.В. Ускова, О.В. Урсовой, Л.В. Чайки и др. Возможности дидактических электронных комплексов образовательного процесса рассмотрены в работах А.В. Вилковой, Т.Г. Дулинец, А.И. Егорова, Н.Л. Клячкиной, Т.А. Кузьминой, А.В. Кутузова, С.В. Марченко, А.В. Никитиной, А.В. Николаева, А.В. Новикова, А.С. Родионова, В.В. Фадеева, И.Н. Фролова, Н.А. Юдиной и др.

Особенности методических аспектов и технологий обучения взрослого специалиста представлены в работах Т.А. Абрамовских, С.Г. Вершловского, З.В. Возговой, М.Т. Громковой, С.И. Змеева, Д.Ф. Ильясова, О.А. Ильясовой, И.А. Колесниковой, А.В. Копыловой, Е.Т. Королевой, А.И. Кукуева, А.Е. Марона, М.Д. Матюшкиной, Л.В. Мезенцевой, Л.Ю. Монаховой, В.А. Селезнева, Е.П. Тонконогой, Н.Ю. Хафизовой и др.

Проведение теоретического анализа психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований по вопросам инклюзивного образования, разработки и применения средств информационно-коммуникационных технологий в условиях реализации дополнительного профессионального образования позволили сформулировать следующие **противоречия**:

– между объективной потребностью высшей школы в научно-педагогических кадрах, способных к успешной реализации профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования, и недостаточной подготовкой преподавателей вуза к эффективному осуществлению инклюзивной практики;

– между возрастающими темпами модернизации технических возможностей современных информационно-коммуникационных технологий и недостаточной представленностью научных исследований в области формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса.

Преодоление выявленных противоречий связано с решением **проблемы исследования**: какова модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса?

Актуальность и недостаточность проработанности изучаемой проблемы обусловили выбор направления и темы исследовательской работы: «Формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса».

Необходимость поиска научно обоснованных путей разрешения указанных противоречий определили цель, объект, предмет исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса.

Объект исследования: дополнительное профессиональное образование преподавателей вуза в области инклюзивного образования.

Предмет исследования: подходы, принципы, содержание модели формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса.

Гипотеза исследования: формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения (ИТО) образовательного процесса будет результативным, если:

- обоснование содержания понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании» и его структурных компонентов обусловлено тенденциями развития инклюзивного высшего образования;
- учитываются дидактические, методические и организационные возможности применения средств ИТО образовательного процесса для формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании;
- в качестве обоснования используются системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический и андрагогический подходы; принципы многосторонней интерактивности (коммуникативности), практикоориентированности, ценностно-мотивационной направленности, валидации предшествующего опыта;
- процесс формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса моделируется в логике структуры компонентов целостного педагогического процесса, где содержательно-процессуальный компонент представлен дидактическим электронным комплексом, интегрирующим в себе информационно-содержательные элементы представления справочной, учебной, методической информации, а также индивидуальные, групповые и коллективные способы организации учебной деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий в условиях персонификации образовательного процесса;
- результативность процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса измеряется по ценностно-мотивационному, теоретическому, практическому и личностному критериям и показателям объема знаний, умений, направленности мотивации, присвоенных ценностей инклюзивного образования, динамика развития которых оценивается в уровнях сформированности компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании.

Задачи исследования:

1. Обосновать содержание понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании», раскрыть его структурные компоненты и их содержание.
2. Выявить возможности средств ИТО образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании и педагогические условия их реализации.
3. Обосновать и разработать модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса.
4. Оценить результативность экспериментальной работы по формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса.

Положения, выносимые на защиту:

1. Содержание понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании» определяется тенденциями развития инклюзивного высшего образования: нормативно-правовые знания и умения их применения (тенденция развития нормативных правовых основ, регулирующих инклюзивное образование), знания и умения организации доступности инфраструктуры и умений организации специального образовательного, воспитывающего и социокультурного пространства для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (тенденция обеспечения доступной, воспитывающей, социокультурной образовательной среды), знания об особенностях профориентации и о содействии трудоустройству, умения формирования у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ основных составляющих общекультурных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих успешность их будущей профессиональной деятельности (тенденция непрерывной профессионализации), знания и умения разработки адаптированных образовательных программ, обучения с использованием специальных методов, способов, приемов и средств (тенденция развития научно-

методических теорий обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ), знания и умения создания условий эффективной интеграции в образовательную, социальную и профессиональную среду обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (тенденция реализации в вузе социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения).

Компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании – способность и готовность выполнять профессионально-педагогические задачи инклюзивного образования на основе совокупности фундаментальных, методологических и прикладных знаний (когнитивный компонент), умений проектировать и решать конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, коррекционно-регулирующие, воспитательные задачи (деятельностный компонент), ценностных и мотивационных установок профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовании (ценностно-мотивационный компонент), профессионально-значимых качеств преподавателя инклюзивного образования (рефлексивный компонент).

2. Средствами ИТО образовательного процесса формирования компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании являются: интерактивная онлайн-доска, электронные базы данных, электронные методические ресурсы, видеоматериалы, графические иллюстрации, схемы, платформа видеоконференцсвязи, онлайн-сервисы организации опросов и тестов, облачные сервисы хранения информации (когнитивный компонент); интерактивная онлайн-доска, онлайн-сервис для создания презентаций, текстовых документов, таблиц, онлайн-сервис для создания ментальных карт, электронные базы данных, электронные макеты документов, видеоинструкции, платформа видеоконференцсвязи, облачные сервисы хранения информации (деятельностный компонент); онлайн-сервисы организации опросов и тестов, видеоматериалы (ценностно-мотивационный компонент); онлайн-сервисы организации опросов и тестов, форум, чат (рефлексивный компонент).

Возможностями средств ИТО образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании являются: дидактические (возможность хранения и накопления информации с возможностью ее передачи; поддержка оперативного доступа к необходимой учебной информации; автоматизация информационно-поисковой деятельности; снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации); методические (визуализация учебной информации, обеспечивающая наглядность изучения материала, объяснение определенных процедур, техник, алгоритмов действий; визуализация процесса мышления и генерации идей; приобщение обучающегося к современным методам продуцирования, обработки и транслирования информации) и организационные (визуальное взаимодействие между субъектами образовательного процесса; организация индивидуальной и групповой работы, совместной проектной деятельности; осуществление оперативной обратной связи в системе обучающийся – средства ИКТ – преподаватель; персонафикация образовательного маршрута; оперативный мониторинг хода образовательного процесса и уровня подготовленности обучающихся на всех этапах обучения; оперативное регулирование учебной деятельности и корректировка образовательного процесса, культивирование педагогической рефлексии). Педагогическими условиями реализации возможностей средств ИТО образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании является совокупность организационно-педагогических (организационно-содержательных и организационно-процессуальных) и психолого-педагогических условий.

3. Формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса базируется на требованиях методологических подходов и принципах: организация образовательной деятельности как дидактической системы, обеспечивающей единство принципов, целей, содержания обучения, структуры образовательного процесса, системы оценки и коррекции результатов обучения (системный подход);

проектирование содержания средств ИТО, направленных на формирование умений решения профессионально-педагогических задач инклюзивного образования (компетентностный и деятельностный подходы); развитие ценностно-мотивационных установок (личностно-ориентированный подход, аксиологический подход); организация образовательной деятельности, учитывающей особенности технологии обучения взрослых (андрагогический подход); организация образовательной деятельности как системы «субъект-субъектных отношений», обеспечивающей обратную связь в системе «обучающийся – среда обучения – преподаватель» и создающей условия для реализации совместной деятельности (принцип многосторонней интерактивности (коммуникативности)); согласованность образовательного процесса относительно характера профессиональной деятельности и решения профессиональных задач инклюзивного образования (принцип практикоориентированности); согласованность учебного материала относительно ценностно-мотивационных установок преподавателя вуза к ценностям инклюзивного образования (принцип ценностно-мотивационной направленности); организация образовательной деятельности с учетом опыта обучающегося в сфере реализации инклюзивного образования (принцип валидации предшествующего опыта).

4. Формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса происходит в ходе реализации модели, базирующейся на структуре компонентов целостного педагогического процесса: целевой компонент раскрывает номенклатуру педагогических целей системного, модульного и конкретного уровней; диагностический компонент представлен совокупностью критериев и показателей оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, диагностическими методиками (функция диагностики исходного уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании и основы персонификации процесса обучения); методологический компонент представлен подходами и принципами, на основе

которых организуется дидактический процесс формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО; содержательно-процессуальный компонент включает дидактический электронный комплекс, активные формы работы и методы обучения, реализуемые в условиях группового и коллективного общения за счет применения совокупности информационно-технологических средств (система видеоконференцсвязи; облачные технологии хранения данных; интерактивная онлайн-доска; совместные онлайн-редакторы тестовых документов, таблиц, презентаций; совместный онлайн-сервис для создания ментальных карт и др.); оценочно-результативный компонент раскрывает совокупность критериев и показателей оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, диагностические методики (функция мониторинга и диагностики итогового уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании).

5. Результативность экспериментальной работы по формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса определяется на основе динамики уровней сформированности компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании в соответствии с разработанной системой критериев (ценностно-мотивационный, теоретический, практический, личностный) и показателями объема знаний, умений, направленности мотивации, присвоенных ценностей инклюзивного образования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Обосновано содержание понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании» тенденциями развития инклюзивного высшего образования [Содержание понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании» обосновано тенденциями развития инклюзивного высшего образования, определяющими объем знаний и умений в области

инклюзивного образования, необходимых для реализации профессионально-педагогических задач инклюзивного образования].

2. Раскрыто содержание понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании» [Компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании рассматривается как способность и готовность преподавателя вуза выполнять профессионально-педагогические задачи инклюзивного образования на основе совокупности фундаментальных, методологических и прикладных знаний, умений проектировать и решать конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, коррекционно-регулирующие, воспитательные задачи и совокупности ценностных и мотивационных установок профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовании, профессионально-значимых качеств преподавателя инклюзивного образования].

3. Выявлены средства ИТО образовательного процесса формирования компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании [Когнитивный компонент: интерактивная онлайн-доска, электронные базы данных, электронные методические ресурсы, видеоматериалы, графические иллюстрации, схемы, платформа видеоконференцсвязи, онлайн-сервисы организации опросов и тестов, облачные сервисы хранения информации. Деятельностный компонент: интерактивная онлайн-доска, онлайн-сервис для создания презентаций, текстовых документов, таблиц, онлайн-сервис для создания ментальных карт, электронные базы данных, электронные макеты документов, видеоинструкции, платформа видеоконференцсвязи, облачные сервисы хранения информации. Ценностно-мотивационный компонент: онлайн-сервисы организации опросов и тестов, видеоматериалы. Рефлексивный компонент: онлайн-сервисы организации опросов и тестов, форум, чат].

4. Выявлены дидактические, методические и организационные возможности средств ИТО образовательного процесса формирования компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании [Дидактические: возможность хранения и накопления информации с возможностью ее передачи;

поддержка оперативного доступа к необходимой учебной информации; автоматизация информационно-поисковой деятельности; снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации. Методические: визуализация учебной информации, обеспечивающая наглядность изучения материала, объяснение определенных процедур, техник, алгоритмов действий; визуализация процесса мышления и генерации идей; приобщение обучающегося к современным методам продуцирования, обработки и транслирования информации. Организационные: визуальное взаимодействие между субъектами образовательного процесса; организация индивидуальной и групповой работы, совместной проектной деятельности; осуществление оперативной обратной связи в системе обучающийся – средства ИКТ – преподаватель; персонализация образовательного маршрута; оперативный мониторинг хода образовательного процесса и уровня подготовленности обучающихся на всех этапах обучения; оперативное регулирование учебной деятельности и корректировка образовательного процесса, культивирование педагогической рефлексии].

5. Дополнена система принципов формирования компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса [Система принципов дополнена следующими принципами: организация образовательной деятельности как системы «субъект-субъектных отношений», обеспечивающей обратную связь в системе «обучающийся – среда обучения – преподаватель» и создающей условия для реализации совместной деятельности (принцип многосторонней интерактивности (коммуникативности)); согласованность образовательного процесса относительно характера профессиональной деятельности и решения профессиональных задач инклюзивного образования (принцип практикоориентированности); согласованность учебного материала относительно ценностно-мотивационных установок преподавателя вуза к ценностям инклюзивного образования (принцип ценностно-мотивационной направленности); организация образовательной

деятельности с учетом опыта обучающегося в сфере реализации инклюзивного образования (принцип валидации предшествующего опыта)].

6. Разработана модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса [Модель включает в себя: 1) целевой компонент (раскрывает номенклатуру педагогических целей системного, модульного и конкретного уровней), 2) диагностический компонент (совокупность критериев и показателей оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, диагностических методик (функция диагностики исходного уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании и основы персонификации процесса обучения)); 3) методологический компонент (подходы и принципы, на основе которых организуется дидактический образовательный процесс); 4) содержательно-процессуальный компонент (дидактический электронный комплекс, активные формы работы и методы обучения, реализуемые в условиях группового и коллективного общения за счет применения совокупности информационно-технологических средств); 5) оценочно-результативный компонент (совокупность критериев и показателей оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, диагностических методик (функция мониторинга и диагностики итогового уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании)). Разработана технологическая карта персонификации образовательного процесса, направленного на формирование компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании].

7. Разработана система критериев и показателей сформированности компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, на основе динамики которых определяется результативность экспериментальной работы по формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса [Система критериев представлена ценностно-мотивационным, теоретическим, практическим,

личностным критериями, включающими показатели объема знаний, умений, направленности мотивации, присвоенных ценностей инклюзивного образования)].

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что: обосновано содержание понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании» тенденциями инклюзивного высшего образования, раскрыты его структурные компоненты и их содержание; выявлены возможности средств ИТО образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, что составит основу для новых научных представлений о возможностях и способах формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании; обоснована и разработана модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса.

Практическая значимость исследования заключается в его направленности на совершенствование процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса; разработанный дидактический электронный комплекс может быть использован в системе дополнительного профессионального образования, а также в рамках самообразования преподавателей вуза в области реализации инклюзивного образования; разработанная технологическая карта персонификации образовательного процесса может стать основой для проектирования персонифицированного образовательного маршрута слушателей в рамках обучения по программам дополнительного профессионального образования; разработанный диагностический инструментарий может быть использован для проведения мониторинга уровня компетентности преподавателей в инклюзивном образовании.

Методологическую основу исследования составили положения системного (В.П. Беспалько, М.Я. Виленский, И.Ф. Исаев, П.И. Образцов, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.), компетентностно-деятельностного (А.А. Вербицкий, В.Н. Введенский, Е.В. Достовалова, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, В.А. Исаев, А.В.

Хуторской, R. Meyers, J. Raven и др.), личностно-ориентированного (И.М. Асеев, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.В. Гура, А.А. Кузьмин и др.), аксиологического (И.Ф. Исаев, А.М. Кузьмин, И.Ю. Сазонов, В.А. Сластенин, И.В. Тарасевич, Е.Н. Шиянов и др.), андрагогического (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Д.Ф. Ильясов, И.А. Колесникова, А.В. Копылова, М.Н. Кох, А.И. Кукуев, А.Е. Марон, М.Д. Матюшкина, Л.Ю. Монахова, Т.Н. Пешкова, А.П. Ситник, Е.П. Тонконогая, M.S. Knowles, E.F. Holton, E.A. Swanson и др.) подходов.

Теоретическую основу исследования составили идеи и положения в области реализации инклюзивного образования (Д.З. Ахметова, И.В. Возняк, О.А. Денисова, Т.Н. Карпович, О.А. Козырева, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, С.А. Курносова, О.Л. Леханова, Е.А. Мартынова, О.Ю. Муллер, Ю.В. Овчинникова, Т.С. Петрова, В.Н. Поникарова, Н.А. Романович, А.А. Саламатов, В.В. Хитрюк, И.Н. Хафизулина, Т.А. Ярая и др.), положения информатизации образования (А.А. Андреев, В.А. Вишняков, А.П. Ковалев, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.), идеи и положения в области проектирования образовательного процесса средствами ИТО (А.В. Ерофеев, А.В. Кутузов, П.И. Образцов, А.С. Родионов, Э.Г. Скибицкий, О.И. Статирова, А.В. Татьяна и др.), теоретико-методологические положения организации образовательного процесса взрослого специалиста в системе повышения квалификации, в том числе в условиях дистанционных образовательных технологий (Л.Б. Аминул, З.В. Возгова, В.И. Гам, М.Т. Громова, С.И. Змеев, Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова, И.А. Колесникова, А.В. Копылова, А.И. Кукуев, В.Е. Михайлова и др.).

Для решения задач исследования и экспериментальной проверки выдвинутой нами гипотезы применялись следующие **методы исследования**: *теоретические* (теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сопоставление, систематизация и обобщение научных положений и идей, терминологический анализ, моделирование); *эмпирические* (анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности преподавателей); экспериментальные (педагогический эксперимент); *математические* (критерий χ^2 – критерий Пирсона).

Экспериментальная база исследования. В исследовании принимали участие преподаватели 6 образовательных организаций высшего образования: ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А.», ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства», ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва». В состав экспериментальной группы вошло 187 преподавателей, в состав контрольной группы – 166 преподавателей. Всего в педагогическом эксперименте приняли участие 353 преподавателя.

Основные этапы исследования.

Исследовательская работа осуществлялась в период с 2018 по 2023 гг. и включала в себя три взаимосвязанных этапа:

Первый этап (2018-2020 гг.) – поисково-аналитический, в процессе которого осуществлялся анализ литературных источников по теме исследования, нормативных правовых документов в области инклюзивного образования; определена основная концепция и методология исследования; определены методы и методики проведения эксперимента. На данном этапе также накапливался эмпирический материал для практической части исследования.

Второй этап (2020-2021 гг.) – экспериментальный, в рамках которого разработана и апробирована модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса.

Третий этап (2021-2023 гг.) – заключительный, в ходе которого подведены итоги экспериментальной работы; осуществлена статистическая обработка данных; проведен сравнительный анализ результатов эксперимента; проведен анализ эффективности модели; уточнены теоретические выводы, оформлен текст работы.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлены теоретической и методологической обоснованностью исходных позиций исследования; применением совокупности методов, соответствующих цели и задачам исследования; экспериментальной проверкой положений, составляющих гипотезу исследования; статистически достоверной значимостью полученных результатов экспериментальной работы.

Личный вклад соискателя состоит в теоретическом обосновании и формулировании положений исследования; в разработке и апробации модели; разработке дидактического электронного комплекса; диагностического инструментария оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании; разработке технологической карты персонализации образовательного процесса; организации и проведении экспериментальной работы, обработке, анализе и интерпретации результатов эксперимента.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Отраженные в диссертации научные положения соответствуют паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования в следующих пунктах: п. 4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции; п. 14. Проектирование содержания, методов, дидактических систем и технологий профессионального образования. Системы проектирования и оценивания результатов профессионального образования; п. 20. Дополнительное профессиональное образование; п. 33. Подготовка педагогов к работе с обучающимися в условиях инклюзивного образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения исследования представлены и обсуждены на научных и научно-практических конференциях – межвузовских (г. Нижний Новгород, 2018 г.), всероссийских (г. Комсомольск-на-Амуре, 2019 г., г. Москва, 2020 г., г. Нижний Новгород, 2021, 2023 гг.), международных (г. Нижний Новгород, 2019 г., г. Калининград, 2022 г., г.

Челябинск, 2023 г., г. Самара, 2023 г.; г. Ялта, 2023 г.). По теме диссертации опубликовано 15 статей, в том числе в 4-х статьях в периодических изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ, в 3-х статьях в изданиях, включенных в международные базы данных Scopus и Web of Science, и 8 публикациях статей в материалах конференций. Результаты экспериментальной деятельности используются в системе дополнительного профессионального образования на курсах повышения квалификации в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».

Структура и объем исследования. Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

В **первой главе** исследования «Теоретические основы формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса» обосновано содержание понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании», его структурных компонентов и показателей, выявлены профессионально-педагогические задачи инклюзивного образования, средства ИТО образовательного процесса и их возможности.

Во **второй главе** исследования «Реализация и экспериментальная апробация модели формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса» обоснована и разработана модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса; выявлены педагогические условия реализации возможностей средств ИТО образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании; изложены ход и результаты экспериментальной работы, оценена результативность экспериментальной работы.

В **заключении** описаны результаты и основные выводы, подтверждающие гипотезу проведенного исследования.

В **приложениях** представлена программа повышения квалификации, реализуемая с применением дидактического электронного комплекса, диагностический инструментарий, технологическая карта персонификации образовательного процесса.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1.1. Тенденции развития инклюзивного высшего образования

В данном параграфе мы ставили целью изучить генезис процесса становления инклюзивного образования в России, выявить направления государственной политики, ориентированные на развитие инклюзивной практики в высшей школе, определить требования, предъявляемые к образовательным организациям высшего образования при реализации инклюзивного образования, а также выявить актуальные проблемы в развитии инклюзивной формы образования в вузах нашей страны.

Идея максимального расширения социальных контактов детей с ограничениями по здоровью с нормотипичными детьми, в том числе и в рамках учебного процесса, была впервые высказана Л.С. Выготским. Ученый отмечал, что «при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива» [59, с. 50]. Несмотря на то, что Л.С. Выготский один из первых отметил изолирующий характер системы коррекционных школ, сдерживающей интеграцию обучающихся с ограничениями по здоровью в социум, законодательная и педагогическая практики реализации инклюзивного образования возникают за рубежом.

Эволюция взглядов общества и стран мира в целом на проблему образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью имеет длительную историю, которую в научной литературе делят на несколько периодов, условными рубежами которых являются исторические прецеденты существенного изменения отношения к лицам с отклонениями в здоровье [12; 127; 128]. Их

содержание и основные тенденции схожи в России и за рубежом. Однако временные границы этих периодов значительно отличаются. Эволюция отношений общества и государства к инвалидам во многих зарубежных странах шла ускоренным переходом к признанию инвалидов в качестве лиц, обладающих правами, в том числе правом на образование. Так, в странах Западной Европы после принятия законов об обязательном всеобщем начальном образовании стали претворяться в жизнь идеи о необходимости обучения детей с ограничениями по здоровью. Данный этап способствовал развитию системы специального образования в этих странах. В России подобная система нашла свое становление почти на 50 лет позже (с 1927 по 1935 года) [128].

Имея богатый опыт специального образования, Западная Европа, придя к мысли о дискриминационном характере такой системы, о необходимости уважения к существующим различиям между людьми, определила курс на интеграцию инвалидов в общество, а в последующем и на инклюзию. В России, в свою очередь, процессы интеграции и инклюзии происходят гораздо позже, с запозданием на 20 лет [58].

В процессах закрепления и распространения идеи совместного обучения детей с отклонениями в развитии в зарубежных странах можно выделить два основных этапа: от интегрированной (70-80 гг. XX в.) до инклюзивной модели (90-е гг. XX в. по настоящее время). Перемены в отношении к лицам с особыми потребностями в Европе и США в семидесятые годы XX века связаны с принятием ООН Декларации «О правах умственно отсталых лиц» (1971 год), Декларации «О правах инвалидов» (1975 год) и «Конвенции о правах ребенка» (1989 год) [12; 128; 163; 211; 212].

Именно с этого времени в зарубежных странах формулируются ключевые принципы взаимодействия с обучающимися с инвалидностью в образовательных организациях, формируется национальная нормативно-правовая база, регламентирующая такую деятельность. В одних странах реформы проводились

благодаря инициативам представителей общественности, в других осуществлялись по инициативе властных структур [82].

Внедрение концепции интеграции, а затем и инклюзии в практику образования и реализация ее в качестве приоритетных направлений образовательной политики во многих зарубежных странах были обусловлены наиболее благоприятными социально-экономическими, политическими условиями, а также уровнем культурного развития общества, образования, общественными ценностями, а движущей силой данных концепций стала сформированная законодательная база государств, учитывающая основные интересы и потребности лиц с инвалидностью, включая и профессиональные.

В отличие от зарубежных стран, где система инклюзивного образования инвалидов существует достаточно длительный период и имеет положительный опыт, Россия в этом направлении проводит активную политику лишь в последнее время [12; 37; 212].

Государственная политика России в сфере реализации прав лиц с ОВЗ и инвалидностью, в том числе в сфере образования, имеет длительные временные рамки становления и формировалась неравномерно с точки зрения ее идеологии, структурных и содержательных компонентов.

Исторический аспект становления инклюзивного образования в нашей стране отражен в исследованиях С.В. Алехиной, Т.В. Артемьевой, А.И. Ахметзяновой, В.М. Гребенниковой, О.В. Зиневич, В.И. Зиновьевой, Е.Е. Зорина, А.Т. Курбановой, Н.Н. Малофеева, И.А. Нигматуллиной, А.А. Твардовской, А.Т. Файзрахмановой, Е.Р. Ярской-Смирновой и др. [10; 16; 18; 62; 81; 82; 85; 120; 127; 128; 183; 211; 212 и др.].

Анализ нормативно-правового поля и психолого-педагогической литературы в сфере инклюзивного образования позволяет сделать вывод о том, что реализация права на образование лиц, имеющих инвалидность, сопряжена с целым рядом проблем, связанных с реформированием системы образования и государственной политикой.

К середине 1960-х годов, в то время, когда практика образования зарубежных стран находится в преддверии реализации принципа интегрированного подхода, в социальной политике нашей страны абсолютным приоритетом являлась лишь «военная» инвалидность. Т.В. Артемьева, А.И. Ахметзянова, Д.И. Герасимова, В.Г. Гончарова, Л.А. Диденко, А.С. Ишмеева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова и др. отечественные ученые [16; 18; 61; 90; 120; 183 и др.] отмечали, что данный период отвечал понятию «сегрегация», и рассматривали его как сегрегационную (медицинскую) модель инклюзивного образования. Обучение лиц с ограничениями по здоровью в рамках сегрегационной модели осуществлялось с созданием особых условий, а предпрофессиональная и профессиональная подготовка была преимущественно возможна только в специальном учреждении [18; 61; 90].

С 1930 по 1960 гг. в технических вузах нашей страны обучение лиц с инвалидностью отдельных нозологических групп было возможным только по специализированным программам. В ведущих вузах страны начинает осуществляться прием абитуриентов с инвалидностью на обучение, реализуемое как в индивидуальном, так и в групповом формате, постепенно увеличивается количество специальностей для обучающихся с инвалидностью. Однако проблема развития инклюзивного образования, в том числе и высшего, оставалась «периферийной для государственной политики, общественного мнения и системы управления высшей школой в целом» [212, с. 89]. Вопреки тому, что к 1990 гг. у зарубежных стран был накоплен достаточно богатый опыт в реализации интегрированного подхода в образовании, а к началу 90-х гг. XX века прослеживается тенденция внедрения инклюзии, государственная политика России в отношении образования инвалидов носила преимущественно компенсационный характер, а высшее образование для людей с инвалидностью и ОВЗ по-прежнему имело ограниченный характер и не имело разветвленной сети [81; 211].

С начала 1990-х гг. государственная политика в отношении людей с инвалидностью существенно изменяется в России, в том числе и в сфере

образования. На данном этапе оформляется идея системы совместного обучения детей с ограничениями по здоровью с нормотипичными детьми. Однако концепция совместного обучения детей с ОВЗ и инвалидностью со здоровыми сверстниками реализуется преимущественно в общеобразовательной организации. В научно-профессиональном сообществе (Т.В. Артемьева, А.И. Ахметзянова, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, Е.А. Сафина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова и др.) [16; 18; 90; 183] этот этап рассматривается как «интеграционный» или этап «нормализации».

Интеграционный этап связан с изучением и обобщением зарубежного и отечественного опыта обучения детей с особенностями развития, принятием новых нормативных актов с учетом международного права [44]. Важное значение на данном этапе имеет принятие Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», закрепившего в отношении людей с инвалидностью равные права и свободы с другими гражданами. Принятие данного закона стало основанием для реализации в нашей стране ряда федеральных целевых программ, направленных на создание в некоторых вузах материально-технических условий для обеспечения возможности развития инклюзивного образования. Поддержка государства по созданию материально-технической базы в некоторых вузах способствовала увеличению количества поступающих абитуриентов с инвалидностью, увеличению количества и вариативности образовательных программ для данной категории лиц. На данном этапе при поддержке государства, в том числе в форме госзаказа, создаются и оснащаются модельные центры высшего профессионального образования, в том числе на базе которых реализуются целевые программы подготовки и специальные образовательно-реабилитационные программы. Помимо вузов, работающих по федеральным целевым программам и госзаказам, некоторые вузы активизируют деятельность по реализации моделей высшего образования инвалидов по собственной инициативе или при грантовой поддержке [211].

Несмотря на то, что государственная политика в сфере становления инклюзивного высшего образования имеет иллюстративный характер и есть положительные тенденции, практика инклюзии еще не получила широкое распространение, внедряется только в крупнейших вузах страны [162; 163]. Профессиональным сообществом транслируется идея о локализации высшего образования для инвалидов и необходимости развития инклюзивного профессионального образования, в том числе и высшего. Так, П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова в своих трудах акцентируют внимание, что инвалиды рассматриваются как «социальное меньшинство», так как образовательные программы, по которым возможно обучение инвалидов, остаются специализированными по диагнозу, внедрение их осуществляется в вузах отдельных регионов [162; 163]. С.В. Алехина транслирует идею о необходимости развития инклюзивного подхода в системе среднего и высшего профессионального образования, подчеркивая ограниченный характер построения инклюзивной практики только в системе основного общего образования [10].

Новый виток развития инклюзивного образования, в частности в высшей школе, связан с ратификацией в нашей стране в 2012 году Конвенции ООН «О правах инвалидов» [1]. Конвенция определяет стратегические ориентиры по обеспечению права на образование всех без исключения граждан и является флагманским документом международного уровня в области реализации инклюзивного подхода. М.Ю. Перфильева, С.А. Прушинский, Ю.П. Симонова отмечают, что Конвенция закрепляет «социальную» модель инвалидности, когда необходимо создавать условия для преодоления существующих физических и организационных барьеров, стереотипов и предрассудков в обществе в отношении лиц с инвалидностью [155].

Таким образом, документ становится основанием для принятия обязательств по развитию инклюзивной формы образования в нашей стране. Одним из стратегических направлений государственной политики становится создание образовательной среды, в том числе в высшей школе, обеспечивающей

качественное образование для инвалидов и лиц с ОВЗ, а получение данной категорией лиц высшего образования выступает в качестве одного из ключевых условий повышения их социального статуса и полноценного участия в жизни общества, профессиональной самореализации [44]. В профессиональном сообществе (Л.М. Волосникова, Е.А. Кукуев, О.В. Огороднова, И.В. Патрушева) [57] отмечается, что национальная политика ориентируется на данном этапе на социальную модель инвалидности, направлена на социальную реабилитацию людей с инвалидностью и полноценное вовлечение их в общество, преодоление барьеров как физических, так и ментальных.

Качественно новый этап нормативного правового регулирования образования в нашей стране наступает в 2013 году с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Закон предусматривает создание для инвалидов и лиц с ОВЗ условий, гарантирующих безбарьерное и качественное образование.

Впервые на государственном уровне определяются следующие понятия:

- инклюзивное образование – «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2, с. 8];
- обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которым признается «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [там же, с. 6];
- адаптированная образовательная программа – «образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [там же, с. 8];

– специальные условия образования, к которым относятся «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника) ...» [2, с. 247].

Можно с уверенностью констатировать, что закон регулирует ключевые, базовые вопросы организации инклюзивного образования. Дальнейшее развитие инклюзивного высшего образования связано с развитием положений закона в подзаконных актах, развивающих правовую базу, регулирующую реализацию инклюзивного высшего образования.

Анализ содержательного контента нормативно-правовых документов, регулирующих инклюзивное образование, позволяет констатировать, что обязанностью вузов нашей страны становится создание условий для обеспечения доступности и качества образования для лиц с инвалидностью [52]. Систематизируя требования и рекомендации, представленные в нормативных документах в сфере инклюзивного образования, можно определить систему условий, которая должна быть создана для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в высших учебных заведениях: обеспечение архитектурной доступности; обеспечение возможности предоставления специальных технических средств обучения как коллективного, так и индивидуального пользования (материально-технические условия); распределение зон ответственности за сопровождение между несколькими структурными подразделениями, либо распределение этих полномочий между отдельными структурными подразделениями вуза; разработка локальных документов по реализации инклюзивного образования (нормативно-организационные условия); применение в образовательном процессе методов, форм и средств обучения в соответствии с образовательными потребностями обучающихся, проектирование адаптированных образовательных программ (при необходимости), разработка адаптированных учебно-методических материалов,

организация прохождения практик, промежуточной и государственной итоговой аттестации с учетом ограничения здоровья обучающегося, осуществление психолого-педагогического сопровождения, возможность увеличения срока обучения (нормативно-методические). Следует отметить, что при обеспечении нормативно-методических условий необходимо учитывать, что федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования не допускают ограничение по направлениям подготовки, видам профессиональной деятельности и результатам освоения образовательных программ категорией обучающихся с нормой здоровья и обучающихся с ОВЗ и инвалидностью [110].

С 2016 года на государственном уровне контролируется процесс внедрения инклюзивного подхода в образовательные организации высшего образования, а инструментом оценки доступности инклюзивного высшего образования выступает мониторинг доступности инклюзивного высшего образования.

О.Н. Двуреченская, С.Н. Каштанова, В.А. Кудрявцев, Е.Ю. Медведева, Г.А. Папуткова, А.А. Федоров, И.Ф. Фильченкова и др. отмечают, что комплекс критериев мониторинга ориентирует вузы на создание условий для формирования инклюзивной безбарьерной образовательной среды, позволяет детально проанализировать тенденции развития инклюзивного образования в вузах России. Мониторинг вузов предоставляет возможность на системном уровне выявить дефициты и достижения в обеспечении права лиц с ОВЗ и инвалидностью на образование в высшей школе, определить перспективы и потенциал развития в Российской Федерации создания гибкой системы качественного инклюзивного высшего образования [97; 111; 134; 189].

В целом, государственные программы, нормативные правовые документы и показатели мониторинга доступности инклюзивного высшего образования ориентируют вузы на активное включение в реализацию инклюзивного подхода и становятся основанием для обсуждения проблем создания безбарьерной образовательной среды, оформления и стабилизации ее ценностных ориентиров и смыслового наполнения.

В настоящее время процесс развития инклюзивного образования в вузах нашей страны характеризуется, с одной стороны, наличием достаточно развитой системы нормативно-правовых документов, регулирующих инклюзивное образование, а с другой стороны, характеризуется наличием определенных проблем, сдерживающих распространение инклюзивного высшего образования. А.А. Марголис, В.В. Рубцов, О.А. Серебрянникова отмечают, что, несмотря на наличие отдельных примеров успешной практики реализации инклюзивного образования в отечественной высшей школе, в большинстве образовательных организаций высшего образования по-прежнему еще не созданы условия, удовлетворяющие особым потребностям обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в получении высшего образования [129].

Среди препон, сдерживающих инклюзивное образование в высшей школе, Н.М. Борозинец, Л.В. Халяпина и др. выделяют отсутствие универсального дизайна образовательной среды (от архитектурной доступности до образовательных технологий) в большинстве вузов Российской Федерации [35; 36]. В работах С.Ю. Щетининой отмечается проблема недостаточности актуальной информации и методических разработок в части организации инклюзивного образования [205].

В работах Т.В. Артемьевой, А.И. Ахметзяновой, А.В. Барнаш, А.Т. Курбановой, Н.А. Лукьяновой, О.А. Плотниковой, Е.В. Фелл, М.Л. Чаплыгиной, Н.И. Щукиной и др. акцентируется внимание на недостаточной осведомленности образовательных организаций о специфике организации доступной инклюзивной среды на территории вуза, определенной инфраструктуры и специально организованного пространства для обучения инвалидов [16; 18; 25; 120; 125 и др.]. А.А. Бикбулатова, А.В. Карплюк, О.В. Тарасенко к проблемным аспектам реализации идей инклюзивного высшего образования относят отсутствие координации и межведомственного взаимодействия в вопросах профориентации, получения образования и последующего трудоустройства людей с инвалидностью, а также акцентируют внимание на необходимости разработки и реализации форм

межсетевого взаимодействия различных вузов с целью создания образовательных ресурсов, используемых в дальнейшем при обучении студентов с инвалидностью [29]. В работах А.И. Артемьевой, Т.В. Ахметзяновой, Д.З. Ахметовой, А.А. Бикбулатовой, Н.М. Борозинец, А.В. Карплюк, Г.Ю. Козловской, Т.Ф. Краснопевцевой, А.Т. Курбановой, И.А. Нигматуллиной, Н.А. Палиева, О.В. Тарасенко, А.А. Твардовской, А.Т. Файзрахмановой, И.Ф. Фильченковой, В.К. Шаповалова, S. Ebersold и др. отмечается, что для обеспечения доступности и качества профессионального образования для обучающихся с инвалидностью необходимо построение системы непрерывной профессионализации, выработки и внедрение специальных механизмов эффективного перехода обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в образовательные организации следующей образовательной вертикали [16; 18; 20; 23; 29; 35; 36; 120; 183; 216; 219 и др.].

Большинство отечественных и зарубежных ученых отмечают, что обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ часто испытывают психологическое давление, затрудняющее получение качественного образования и создающее барьеры для успешной адаптации [85]. Психологическое давление в первую очередь ученые связывают с наследием длительного периода сегрегации, который неизбежно сказывается на взаимоотношениях субъектов образования, поэтому важное значение для реализации инклюзивного образования имеет характер взаимоотношений между студентами с инвалидностью и ОВЗ со студентами с нормой здоровья, с преподавателями, с представителями административно-управленческого аппарата. Решение проблемы «психологического давления», сдерживающего реализацию инклюзивного образования, по мнению ученых, возможно путем формирования в высшей школе общего позитивного настроения и дружественной атмосферы между субъектами инклюзивного образования, то есть обеспечения в вузах «психологической доступности» [18; 19; 26; 91; 92; 216; 217].

Как отмечают О.И. Акимова, Т.И. Бонкало, В.О. Коренева, Н.С. Чернышева и др., для эффективного осуществления инклюзивного образования необходимо, с одной стороны, формирование у обучающихся с инвалидностью как

интеллектуальной готовности к образовательному процессу, так и психологической, а с другой стороны, важно формировать толерантную среду в вузе, готовность субъектов образования оказывать помощь и проявлять понимание к людям, имеющим ограничения здоровья [33; 105].

Важное значение в данном контексте приобретает формирование в вузах инклюзивной культуры, которая связана с принятием субъектами образования ценностей инклюзии, пониманием необходимости оказания поддержки индивидуальности обучающихся, имеющих ограничения по здоровью, реализации потребности в профессиональном и личностном развитии всех студентов. По мнению ученых (Т. Бут, М. Эйнскоу), инклюзивная культура «способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников» [38, с. 16]. Решение проблемы «психологической доступности» ученые (Б.Б. Айсмонтас, А.И. Ахметзянова, А.М. Данилова, Е.Е. Зорина, В.З. Кантор, И.А. Нигматуллина, М.А. Одинцова, I. Strnadova, V Hajkova, L. Květoňova и др.) [9; 18; 85; 91; 92; 184; 222 и др.] связывают также с реализацией в вузе социального и психолого-педагогического сопровождения. В трудах Б.Б. Айсмонтаса, М.А. Одинцовой под социально-психологическим сопровождением обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях вузовского образования понимается «специально организованный процесс, предполагающий создание оптимальной доступной и воспитывающей среды, в которой возможно формирование общекультурных, профессиональных компетенций и развитие психологически здоровой личности» [9, с.71]. Процесс психолого-педагогического сопровождения направлен на создание условий по формированию у студента с ОВЗ и инвалидностью социальной активности и ответственности, способности к решению возникающих проблем при получении профессионального образования, саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию, способствующих эффективной интеграции в образовательную, социальную и профессиональную среду [9; 20; 31; 116; 183; 209; 210; 220].

На основании вышеизложенного можно констатировать, что в настоящее время в России идет процесс формирования новой инклюзивной образовательной среды, к основным тенденциям развития которой можно отнести:

- развитие нормативных правовых основ, регулирующих инклюзивное образование (от этапа довузовской подготовки до содействия трудоустройству), путем определения четких и прозрачных механизмов его реализации;

- обеспечение доступной, воспитывающей, социокультурной образовательной среды, определяемой доступностью инфраструктуры, специально организованным образовательным пространством, характеризующимся принятием субъектами образования ценностей инклюзии, пониманием необходимости оказания поддержки индивидуальности обучающихся, имеющих ограничения по здоровью, реализации потребности в профессиональном и личностном развитии всех студентов;

- развитие системы непрерывной профессионализации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, предполагающей выработку и внедрение специальных механизмов эффективного перехода обучающихся данной категории в образовательные организации следующей образовательной вертикали, а также создание условий для самоопределения и профессионального становления обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;

- формирование научно-методических теорий обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ в высшей школе в условиях инклюзии, предусматривающих внедрение специальных методов, приемов, средств обучения;

- реализация в вузе социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, способствующих их эффективной интеграции в образовательную, социальную и профессиональную среду, а также созданию условий для формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

Тенденции развития инклюзивного высшего образования обуславливают необходимость формирования компетентности преподавателей вузов в

инклюзивном образовании и определяют объем знаний и умений, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования: нормативно-правовые знания и умения их применения (тенденция развития нормативных правовых основ, регулирующих инклюзивное образование), знания и умения организации доступности инфраструктуры и умений организации специального образовательного, воспитывающего и социокультурного пространства для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (тенденция обеспечения доступной, воспитывающей, социокультурной образовательной среды), знания об особенностях профориентации и о содействии трудоустройству, умения формирования у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ основных составляющих общекультурных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих успешность их будущей профессиональной деятельности (тенденция непрерывной профессионализации), знания и умения разработки адаптированных образовательных программ, обучения с использованием специальных методов, способов, приемов и средств (тенденция развития научно-методических теорий обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ), знания и умения создания условий эффективной интеграции в образовательную, социальную и профессиональную среду обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (тенденция реализации в вузе социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения).

Необходимость подготовки преподавателей вузов к обучению студентов с ОВЗ и инвалидностью находит свое отражение в нормативно-правовых документах. Так, в Федеральном законе «Об образовании Российской Федерации» зафиксировано, что образовательные организации должны создавать специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ, включая «использование специальных образовательных программ и методов обучения, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения ...» [2, с. 247], а педагогические работники обязаны «развивать у обучающихся познавательную активность,

самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни, применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания» [2, с. 150], «учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья» [там же, с. 151]. В «Методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования» зафиксирована необходимость получения знаний преподавателями «о психофизиологических особенностях инвалидов, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учетом разных нозологий» [5, с. 3]. Однако в современной научно-педагогической литературе поднимается вопрос об отсутствии или недостаточной подготовке преподавателей высшей школы к реализации инклюзивного подхода. Н.А. Лукьянова, Е.В. Фелл, Н.И. Щукина и др. в своих исследованиях отмечают, что в силу неосведомленности преподавателей со спецификой работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ неосознавания проблемных аспектов в сфере инклюзии преподаватели не адаптируют содержание учебного материала с учетом специфики приема-передачи информации таким обучающимся в соответствии с их индивидуальными особенностями, психолого-педагогическая поддержка практически не оказывается и др. Авторы отмечают, что в такой ситуации обучающиеся с инвалидностью лишаются возможности к получению доступного и качественного образования, адекватного восприятия учебного материала, что, в свою очередь, безусловно, сдерживает раскрытие их образовательного потенциала [125]. Следует отметить, что ведущие вузы нашей страны имеют положительный опыт реализации инклюзивного образования, однако, как показывает практика, работа с

обучающимися с ОВЗ и инвалидностью ориентирована на одну нозологическую группу. В связи с чем, соглашаясь с мнением ученых (Т.В. Артемьева, А.И. Ахметзянова, Д.З. Ахметова, Т.И. Бонкало, С.Н. Каштанова, Н.Ю. Комракова, А.Т. Курбанова, Н.А. Лукьянова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, Н.А. Федорова, Е.В. Фелл, О.В. Харитоновна, Н.И. Щукина, N.I. Voltakova, T. Brandon, J. Charlton, V.M. Molina и др.) [16; 18; 20; 21; 22; 24; 34; 93; 96; 102; 121; 125; 189; 194; 213; 214; 221 и др.], проблема подготовки преподавателей, имеющих достаточный уровень компетентности в инклюзивном образовании, является важнейшей среди стратегических проблемных зон внедрения инклюзии в образовательные организации высшего образования.

Таким образом, на современном этапе развития общества актуализируется проблема подготовки преподавателей вузов к реализации инклюзивного образования, что, в свою очередь, требует от высших учебных заведений организации работы по повышению компетентности преподавателей в инклюзивном образовании, от научного сообщества – анализа технологий организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования, направленного на подготовку преподавателей высшей школы к реализации инклюзивного образования.

В условиях внедрения инклюзивного подхода на всех ступенях образовательной вертикали появились диссертационные исследования по данной тематике. Однако анализ данных работ показал, что исследовательская составляющая авторов ориентирована в большей степени на изучение исторических аспектов развития инклюзивного образования как в России, так и за рубежом (А.В. Бахарев, Н.Г. Сигал) [27; 171], подготовку практикующих педагогов системы дошкольного и общего образования (И.В. Возняк, О.В. Карынбаева, О.С. Кузьмина, Д.А. Петров) [56; 94; 116; 156], изучение проблем и методик формирования готовности к реализации инклюзивного образования у будущих педагогов (Е.С. Ромашевская, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская) [164; 167; 197; 198; 203] и в меньшей степени на подготовку

педагогов, реализующих профессионально-педагогическую деятельность в учреждениях среднего профессионального образования (Н.А. Максимова) [126], в учреждениях высшей школы (О.Ю. Муллер) [141].

Таким образом, в отечественной педагогике недостаточно представлены научно-исследовательские работы, посвященные проблеме развития компетентности преподавателей вузов в области инклюзивного образования, что обуславливает необходимость научного обоснования процесса формирования компетентности преподавателей вузов в инклюзивном образовании.

1.2. Компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании: понятие, структура, содержание

Тенденции развития инклюзивного высшего образования (развитие нормативных правовых основ, регулирующих инклюзивное образование; обеспечение доступной, воспитывающей, социокультурной образовательной среды; непрерывная профессионализация обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; развитие научно-методических теорий обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ; реализация в вузе социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения) обуславливают необходимость формирования компетентности преподавателей вузов в инклюзивном образовании. Необходимость формирования компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании определяет потребность осмысления содержания понятий «компетенция», «компетентность», «компетентность преподавателя в инклюзивном образовании».

Существующие определения понятий «компетенция» по своей сути зачастую схожи с определением понятия «компетентность/профессиональная компетентность», поскольку дефиниции «компетенция» и «компетентность» одними авторами рассматриваются как синонимы, другие считают, что термин «компетенция» является производным понятием от «компетентности» [76]. По мнению А.А. Вербицкого, М.Д. Ильязовой, А.В. Хуторского и др., данные понятия

взаимосвязаны, но имеют отличия. В трудах А.А. Вербицкого, М.Д. Ильязовой данные понятия отличаются в контексте деятельности личности. По мнению ученых, компетентность – характеристика личности, проявленная в ситуации реальной деятельности, а компетенция – в потенциальной [41]. По мнению А.В. Хуторского, компетентность является личностным качеством субъекта, а компетенция характеризуется совокупностью находящихся во взаимосвязи необходимых для качественной профессиональной деятельности знаний, умений, навыков, способов, методов и приемов деятельности [200].

В исследованиях И.Я. Зимней данные понятия принципиально разводятся. По мнению автора, понятие компетентность по сравнению с компетенцией гораздо шире. Компетенция, согласно точке зрения И.Я. Зимней, это «программа», на основе которой развивается компетентность. В работах автора компетенция рассматривается как «осваиваемое и освоенное, но не актуализируемое еще содержание, представляющее собой психическое образование, образ содержания знаний, программ их реализации, способов и алгоритмов действий» [80, с. 6]. По мнению автора, компетенции – это некие предпосылки и основа формирования компетентности, их интегративное воплощение. Следует отметить, что анализ опыта зарубежных стран в подходах к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» позволяет говорить о том, что большинство авторов отождествляют рассматриваемые дефиниции, включая в определение их сущности мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, ориентированных на условия конкретной деятельности. Однако ряд зарубежных авторов (S. Holliforde, C. Velde, S. Whiddett, и др.) [223; 224] данные понятия различают. Так, C. Velde, дифференцируя данные дефиниции, отмечает, что компетенции являются наперед заданными требованиями к субъекту [223]. S. Holliforde и S. Whiddett, разграничивая данные понятия, акцентируют внимание на том, что «компетенция» транслирует необходимые стандарты поведения, а компетентность выражается в решении рабочих задач и получении необходимых результатов работы [224].

Анализ психолого-педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов позволяет констатировать, что можно говорить о целесообразности четкого различия понятий компетентности и компетенции, но в настоящее время в педагогической литературе нет единого мнения относительно содержания понятий «компетенция». Компетенция рассматривается как: совокупность интегрированных качеств личности (Д.А. Махотин, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской и др.) [182; 192; 199; 200 и др.]; совокупность профессионально-личностных качеств (А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова) [41]; психологическое не актуализируемое новообразование индивида (И.А. Зимняя) [79]; требования к субъекту (С. Velde) [223] и др. Обобщая мнения исследователей по вопросу специфики термина «компетенция», подчеркнем обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам», «способам деятельности».

Исследование компетентности/профессиональной компетентности в педагогике берет начало с 90-х годов и описано в работах отечественных и зарубежных ученых: А.А. Вербицкий, В.А. Демин, Ю.Н. Емельянов, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, В.В. М.Д. Ильязова, И.Ф. Исаев, Е.И. Огарев, В.А. Сластенин, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской, R. Meyers, G. Neuner, J. Raven, C. Velde и др. [41; 66; 73; 75; 80; 86; 149; 159; 175; 200; 215; 223 и др.]. Анализ сущности дефиниции «компетентность» в трудах данных авторов показал, что зарубежные и отечественные ученые рассматривают его содержание по-разному.

С. Velde компетентность рассматривает как характеристику личности, содержательно раскрывающуюся через совокупность интериоризованных мобильных знаний, умений и навыков, а также гибкого мышления [223]. На наш взгляд, такое понимание компетентности близко к пониманию сущности «компетенция», поскольку анализ понятия «интериоризованный» позволяет констатировать, что компетентность в трудах автора характеризуется развитием у субъекта внутренне опосредованных действий и способностью мобилизовать полученные знания, умения и навыки для решения профессиональных задач.

Американский исследователь R. Meyers под компетентностью понимает соответствие личности заранее заданным критериям профессиональной деятельности и демонстрацию выполнения им профессиональных задач на практике [215]. Таким образом, речь идет о подтвержденной способности использовать знания, умения, навыки в деятельности. Похожее определение дефиниции «компетентность» представлено в работах британского психолога J. Raven. Однако J. Raven рассматривает компетентность не только как способность, необходимую для выполнения конкретного действия на основе имеющихся у него системы специальных знаний, навыков, способов мышления, но и осознание ответственности за свои действия [159]. Таким образом, компетентность характеризуется пониманием последствий, которые могут повлечь решения или действия самого субъекта, что обуславливает проявление «компетентности» в деятельности. В работах Ю.Н. Емельянова подчеркивается, что компетентность характеризуется определенным уровнем образования и личностных форм активности, позволяющих индивиду в заданных пределах, определяемых его способностями и статусом, комфортно функционировать в обществе [74]. Следовательно, в трудах автора компетентность предполагает способность к выполнению определенных действий.

В трудах И.А. Зимней акцентируется внимание на актуализированном характере компетентности. И.А. Зимняя рассматривает компетентность как «проявляемое в деятельности, в решении человеком разнообразных социальных и профессиональных задач интегративное личностное качество» [80, с. 8]. В трудах автора понимание компетентности не ограничивается только совокупностью знаний, умений и навыков, качеств личности по отдельности либо в их совокупности, она детерминируется ими и проявляется в деятельности.

В исследованиях И.Ф. Исаева, В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова в понимании компетентности отмечается факт готовности человека к решению поставленных теоретических и практических задач [175]. Следовательно, компетентность у авторов является показателем сформированности необходимых навыков и умений,

степенью их владения, что несомненно, отражается на эффективности выполнения определенных профессиональных действий.

Согласно точке зрения Е.И. Огарева, компетентность рассматривается как характеристика индивида, выражающаяся в его умении квалифицированно выполнять определенную работу, что выражается, по мнению автора, в способности планировать и осуществлять действия, направленные на рациональное и успешное достижение поставленных целей, а также способности принятия ответственных решений при реализации деятельности [149]. Таким образом, автор представляет компетентность как устойчивую способность субъекта к реализации эффективной деятельности и к пониманию ответственности за свои действия. Следует отметить, что эффективность и результативность деятельности субъекта в решении возникающих проблем и задач является характеристикой компетентности и в трудах Д.А. Иванова [86].

С позиции В.А. Демина, А.В. Хуторского, Л.Н. Хуторской понятие компетентность рассматривается с точки зрения сформированности у специалиста соответствующих компетенций. Причем А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская в своих трудах уточняют, что компетентность является состоявшимся качеством личности (совокупности качеств) субъекта, имеющего опыт деятельности в заданной сфере [199], а в работах В.А. Демина компетентность характеризуется умением выполнять определенную деятельность в изменяющихся социальных условиях [66]. Таким образом, компетентность характеризуется у авторов как категория, основанная на наличии опыта деятельности в реальной ситуации и условиях.

Итак, можно выделить несколько подходов к определению объема и содержания понятия «компетентность», согласно которым «компетентность» рассматривается как: реализуемое субъектом умение решать профессиональные задачи в деятельности (И.А. Зимняя) [80]; системное проявление знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств (С. Velde) [223]; совокупность компетенций, необходимых для осуществления деятельности (В.А. Демина, А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская) [66; 199]; способность планировать и осуществлять

действия, направленные на рациональное и успешное достижение поставленных целей (Е.И. Огарев) [149]; готовность человека к решению поставленных теоретических и практических задач (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин) [175]; способность нести ответственность за принятые решения при реализации деятельности (Е.И. Огарев, J. Raven) [149; 159]. Анализируя мнения исследователей по вопросу специфики термина «компетентность», можно констатировать, что, несмотря на имеющиеся отличия в содержании данного понятия, большинство определений имеют деятельностный компонент, иными словами, имеют общий признак «знания в действии», основанный на практико-ориентированной направленности субъекта. Итак, можно сделать вывод, что компетентность выступает как единство знаний, умений решать поставленные задачи и жизненного опыта, обеспечивающих успешную деятельность и имеет личностный, интегративный, деятельностный характер.

Опираясь на исследования И.А. Зимней [80], «компетентность» в настоящем исследовании мы рассматриваем как способность выполнять профессионально-педагогические задачи инклюзивного образования.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, стоит отметить, что в научном обороте наряду с понятием «компетентность» рассматривается понятие «готовность», причем учеными отмечается факт неоправданного отождествления данных понятий. Так, разграничивая данные понятия, В.Н. Введенский отмечает, что компетентность выступает условием эффективности осуществления профессионально-педагогической деятельности, а готовность педагога выступает в качестве предпосылки эффективной реализации такой деятельности [39, 40]. В.В. Хитрюк отмечает, что компетенции основываются на закономерностях возникновения готовности, а готовность к работе обуславливает компетентность педагога [198]. Данные утверждения подтверждают взаимосвязь готовности и профессиональной компетентности, когда готовность выступает в качестве предпосылки

формирования профессионального мышления и поведения педагога, является основой его компетентности [49].

Осмысление дефиниции «компетентность» предполагает анализ общих подходов структурирования данного явления. Анализ психолого-педагогической литературы позволил говорить о многокомпонентности профессиональной компетентности педагога. Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе нет единого взгляда исследований в определении структурных компонентов и их содержания. Так, И.А. Зимняя в структуре компетентности педагога рассматривает ценностно-смысловой и мотивационный (мотивационные установки, ценностное отношение и интерес к деятельности), когнитивный (знания и представления о специфике и условиях деятельности, требования, которые предъявляются к личности), поведенческий (умение и опыт деятельности в различных ситуациях), эмоционально-волевой (регуляция процесса и результата деятельности) компоненты [80]. В трудах А.В. Хуторского выделяются ценностно-целевой (ценности и цели, определяющие адаптацию к реализации нового вида деятельности), теоретико-информационный (система знаний в области деятельности), деятельностно-практический (совокупность умений и навыков в определенной области деятельности), опытный (процесс выполнения видов деятельности при решении ситуативных задач в определенной области (репродуктивная деятельность), а также освоение новых умений и навыков (творческая деятельность)) компоненты [200].

Большинство ученых, выделяя различное количество компонентов и давая им разные названия, выделяют компоненты, определяющие мотивы, ценные установки для реализации деятельности; знания и умения, относящиеся к деятельности; личностные качества субъекта (эмоционально-волевые, рефлексия, ответственность), тем самым рассматривая «компетентность» как интегративное качество личности, соединяющее в себе эти компоненты.

Специфика инклюзивного образования детерминирует исключительные особенности профессионально-педагогической деятельности. С развитием

инклюзивного образования в научной отечественной литературе начинается осмысление готовности педагогов к обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью, появляются понятия: «готовность педагога к инклюзивному образованию» (И.В. Возняк, О.В. Карынбаева, О.С. Кузьмина, Е.Г. Самарцева, Ю.В. Шумиловская) [56; 94; 116; 167; 203], «инклюзивная готовность» (В.А. Далингер, В.В. Хитрюк и др.) [65; 198], «инклюзивная компетентность» (Т.Н. Карпович, О.В. Карынбаева, О.А. Козырева, Д.А. Корнеев, С.А. Курносова, Е.А. Мартынова, Н.А. Романович, И.А. Турченко, Ю.В. Овчинникова, Т.С. Петрова, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Юрченко, Т.Я. Ярая и др.) [93; 95; 99; 106; 107; 122; 131; 186; 197; 207; 209], «профессиональная компетентность педагогов для осуществления инклюзивного образования» (Н.А. Максимова) [126], «методическая компетентность» в условиях инклюзивного образования (О.Ю. Муллер) [141].

В ходе исследования понятийно-терминологического аппарата в контексте данной работы мы выявили, что, несмотря на сходство представленных в научно-педагогической литературе определений, существуют отличия в контексте фокуса трактовки рассматриваемой дефиниции. Так, компетентность преподавателя в инклюзивном образовании рассматривается как: совокупность качеств и специальных умений педагога (Н.А. Максимова) [126]; способность создавать условия для обучения, развития и саморазвития обучающихся с инвалидностью (О.А. Козырева, Е.А. Мартынова, Н.А. Романович) [99; 131]; составляющая профессиональной компетентности педагога (Т.Н. Карпович, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов) [93; 107]; способность выполнять профессиональные функции в инклюзивном обществе (Т.Н. Карпович, С.А. Курносова, Е.А. Мартынова, Ю.В. Овчинникова, Н.А. Романович, Т.С. Петрова) [93; 122; 131]; совокупность мотивов (И.А. Турченко) [186], ценностных ориентиров профессиональной деятельности (О.Ю. Муллер, И.А. Турченко) [141; 186]; интегративное качество личности, определяемое готовностью (О.Ю. Муллер) [141] или обеспечивающих готовность (И.А. Турченко, Т.А. Ярая) [186; 209] осуществлять деятельность в процессе инклюзивного обучения.

Таким образом, анализ трудов авторов позволяет говорить о существовании компетентностного (Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов, И.А. Турченко), деятельностного (Т.Н. Карпович, Е.А. Мартынова, О.Ю. Муллер, Н.А. Романович и др.), личностного (Н.А. Максимова, О.Ю. Муллер, И.А. Турченко) подходов к осмыслению сущности понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании».

Анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований позволяет говорить о компонентной структуре понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании» и об отсутствии единства взглядов в определении ее структурных компонентов [50].

При всем разнообразии вариантов в определении структуры компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании авторами выделяются компоненты, определяющие ценностно-мотивационную направленность личности преподавателя инклюзивной сферы: мотивационный (Д.З. Ахметова, И.В. Возняк, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская) [24; 56; 197; 203], мотивационно-ценностный (Т.Н. Карпович, О.А. Козырева, С.А. Курносова, Н.А. Максимова, О.Ю. Муллер и др.) [93; 99; 122; 126; 141 и др.], ценностно-мотивационный (В.А. Далингер, О.А. Денисова; О.В. Карынбаева, О.С. Кузьмина, В.Н. Поникарова, Ю.В. Шумиловская и др.) [65; 67; 94; 116; 203 и др.], профессионально-мотивационный (Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов) [107], личностно-смысловой (Е.Г. Самарцева) [167], конативный (В.В. Хитрюк) [198]. Исследователями подчеркивается, что успешность инклюзивной практики зависит от сформированности у преподавателя мотивационных установок, нравственных принципов, определяющих отношение к идее инклюзии, к обучающимся с ОВЗ, от принятия преподавателем ценностей инклюзивной культуры и становления их как личностно значимых для него.

Следующая группа компонентов, которая выделяется большинством исследователей, – компоненты, отражающие сформированность у преподавателей системы теоретических и методических знаний и умений для реализации

инклюзивного образования. В числе таких компонентов исследователями выделяются когнитивный (Д.В. Афанасьев, И.В. Возняк, Т.Н. Карпович, О.А. Козырева, С.А. Курносова, О.Ю. Муллер, Ю.В. Овчинникова, Т.С. Петрова, В.Н. Поникарова, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизулина, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская) [17; 56; 93; 95; 122; 141; 167; 197; 198; 203], операционно-технологический и коммуникативно-деятельностный (Н.А. Максимова) [126], коммуникативный (Д.З. Ахметова, О.А. Козырева, В.В. Хитрюк) [24; 99; 198], профессионально-когнитивный (Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатова) [107], организационно-практический (О.Ю. Муллер) [141], «планирование и прогнозирование педагогической деятельности», предметно-рефлексивный, организационно-деятельностный, коррекционный (Д.З. Ахметова, А.В. Тимирясова) [24]; деятельностный (Т.Н. Карпович, С.А. Курносова, Ю.В. Овчинникова, Т.С. Петрова, Ю.В. Шумиловская) [93; 122; 203], операционно-деятельностный (О.А. Козырева, О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк) [99; 116; 198], профессионально-операционный (Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов) [107], организационный (Т.Н. Карпович) [93], технологический (Е.Г. Самарцева) [167].

Анализ содержания компонентов этой группы показал, что большинство компонентов в сочетании имеют одинаковую смысловую нагрузку. Разнообразие компонентов этой группы обуславливается различием подходов авторов к их содержательному наполнению:

- 1) совокупность знаний и умений решения практических задач инклюзивного образования представлена полностью в когнитивном компоненте;
- 2) в когнитивный компонент включаются только знания, необходимые для осуществления инклюзивного образования, а умения реализации задач инклюзивного образования относятся к деятельностному компоненту (операционально-деятельностному, операционально-практическому, коммуникативно-организационному, технологическому);

3) совокупность умений решения практических задач инклюзивного образования фрагментирована и представлена в разных компонентах (коммуникативно-деятельностный, коммуникативный, организационный).

Так, Н.А. Максимова технологические навыки в сфере инклюзивного образования относит к операционно-технологическому компоненту, а способность организовывать взаимодействие с участниками инклюзивного образовательного пространства – к коммуникативно-деятельностному [126]. Т.Н. Карпович практические умения в сфере инклюзивного образования рассматривает как деятельностный компонент, организационный компонент автор рассматривает как способность выполнения профессиональных задач [93].

Большинство вариативных компонентов компетентности педагогов в инклюзивном образовании, представленных исследователями, отражают личностные качества: рефлексивный (рефлексивно-оценочный) (И.В. Возняк, Т.Н. Карпович, О.С. Кузьмина, Н.А. Максимова, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк) [56; 93; 116; 126; 197; 198], креативный компонент (Ю.В. Шумиловская) [203], эмоциональный (эмоционально-волевой) (О.В. Карынбаева, В.В. Хитрюк) [94; 198], профессионально-рефлексивный (Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов) [107], аффективный (В.Н. Поникарова и др.) [12], личностный (С.А. Курносова, Ю.В. Овчинникова, Т.С. Петрова) [122]. Выделение компонентов данной группы демонстрирует осмысление исследователями содержания компонентной структуры профессиональной деятельности преподавателя в условиях реализации инклюзивного образования с точки зрения субъектного подхода. Соглашаясь с позицией, отображенных в трудах И.В. Возняк, считаем, что данные компоненты рационально обобщить в рефлексивном компоненте, представив его комплексом профессионально-важных качеств преподавателя [56].

Обобщая разнообразие подходов к содержанию структурных компонентов компетентности преподавателя в инклюзивном образовании, выделим четыре взаимосвязанных компонента [50], которые будут соответствовать рассмотренным ранее общетеоретическим подходам в понимании структуры «компетентности»:

- ценностно-мотивационный, отражающий совокупность ценностных и мотивационных установок профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовании;
- когнитивный, представленный совокупностью фундаментальных, методологических и прикладных знаний, необходимых для реализации инклюзивного образования;
- деятельностный, демонстрирующий овладение преподавателями практическими умениями решения профессиональных задач инклюзивного образования;
- рефлексивный, отражающий уровень профессионально-значимых качеств преподавателя инклюзивного образования.

Рассмотрев сущность компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, а также осмыслив ее структурные компоненты, в контексте настоящей работы выделим и систематизируем профессиональные задачи, с которыми предстоит сталкиваться преподавателю при реализации инклюзивного образования.

Анализ педагогической литературы по вопросам классификации профессионально-педагогических задач позволяет сделать вывод о вариативности оснований для их систематизации. Л.Ф. Спирин классифицирует и систематизирует педагогические задачи как дидактические, воспитательные и учебно-воспитательные [178]. А.Х. Курашинова выделяет информационно-аналитические, аналитико-синтетические, проектно-конструкторские, организационно-подготовительные, операционно-практические [119]. И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов выделяют дидактические (аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, оценочно-информационные, коррекционно-регулирующие) и воспитательные профессионально-педагогические задачи [175]. К аналитико-рефлексивным педагогическим задачам авторы относят задачи, предполагающие анализ и рефлексию педагогического процесса; к конструктивно-прогностическим – задачи

по конструированию и прогнозированию развития педагогического процесса; организационно-деятельностные задачи авторы связывают с реализацией оптимальных вариантов педагогического процесса, разнообразных видов педагогической деятельности, организацией деятельности студентов и коллег; оценочно-информационные задачи связаны с оценкой развития педагогической системы; коррекционно-регулирующие задачи направлены на обеспечение адаптации к внешним явлениям или их нейтрализацию; воспитательные задачи направлены на управление всеми видами деятельности (трудовой, игровой, художественной, ценностно-ориентационной) и др. [175].

На основе представленного в первом параграфе анализа нормативного правового поля, регламентирующего инклюзивное высшее образование, в соответствии с тенденциями развития инклюзивного высшего образования, согласно основаниям для классификации профессионально-педагогических задач, представленным в трудах И.Ф. Исаева, В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова, можно выделить и систематизировать следующие профессионально-педагогические задачи инклюзивного образования:

– конструктивно-прогностические задачи (проектирование адаптированных образовательных программ высшего образования и разработка образовательных адаптированных материалов с учетом индивидуальных психофизических особенностей и образовательных потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ);

– организационно-деятельностные задачи (применение специальных технических средств, педагогически обоснованных форм и методов обучения, контроля и оценки результатов учебной деятельности студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузе в соответствии с их индивидуальными психофизическими особенностями; создание специальных образовательных условий при реализации дистанционных образовательных технологий; планирование и организация образовательного процесса учебного взаимодействия и коммуникации студентов с нормой здоровья совместно со студентами с ОВЗ и инвалидностью в очном

формате, в условиях электронного обучения; осуществление психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе);

– коррекционно-регулирующие задачи (организация профориентационной работы, создание условий для профессионального самоопределения и становления обучающихся с инвалидностью и ОВЗ с учетом индивидуальных психофизических особенностей);

– воспитательные задачи (проектирование инклюзивной социокультурной среды вуза на основе целостного понимания индивидуальных психофизических особенностей студентов с инвалидностью и ОВЗ).

На основе единства определенного в настоящем исследовании объема содержания и структурных компонентов понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании», профессионально-педагогических задач инклюзивного образования мы разработали систему критериев и показателей, на основе которых определяется сформированность компонентов рассматриваемого вида компетентности (Рис. 1).

Уровень сформированности компонентов компетентности (критический, низкий, средний, высокий) определяется в зависимости от степени выраженности показателей выделенных критериев (Рис. 2).

Высокий уровень сформированности компонентов констатируется при достаточной развитости проявлений, выступающих показателями критериев. Критический уровень, наоборот, констатируется при отсутствии/фрагментарном характере проявлений. В зависимости от степени неравномерности проявлений показателей критериев сформированность каждого из структурных компонентов компетентности может быть определена на низком и среднем уровнях.

Ценностно-мотивационный критерий

- принятие и позиционирование идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования;
- мотивация и интересы к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования.

Теоретический критерий

- знание основ нормативно-правовой регламентации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе;
- знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей;
- знание особенностей разработки учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе;
- знание особенностей построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза;
- знание особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- знание особенностей и технологии реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Практический критерий

- умение использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность в сфере инклюзивного высшего образования;
- умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- умение проектировать безбарьерную социокультурную среду инклюзивного вуза;
- умение разрабатывать учебно-методическое обеспечение для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- умение осуществлять непрерывную профессионализацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- умение осуществлять психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Личностный критерий

- эмоциональная готовность к реализации инклюзивного высшего образования (чувства, эмоции, переживания);
- ответственность, осознание и осмысление собственной деятельности в процессе реализации инклюзивного высшего образования;
- рефлексивность (самооценка подготовленности к реализации инклюзивного высшего образования).

Рис. 1. Критерии и показатели сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании

Критический уровень

Ценностно-мотивационный компонент: отрицание и отсутствие намерений позиционирования идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования; отсутствие мотивации и интересов к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования.

Когнитивный компонент: владение отдельными, фрагментарными знаниями, необходимыми для реализации качественной продуктивной профессиональной образовательной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования.

Деятельностный компонент: наличие выраженных затруднений при решении профессионально-педагогических задач инклюзивного высшего образования.

Рефлексивный компонент: несформированность субъектных личностных качеств преподавателя для осуществления инклюзивного высшего образования: эмоциональная готовность (чувства, эмоции, переживания), ответственность, рефлексия.

Низкий уровень

Ценностно-мотивационный компонент: ситуативное принятие и намерение позиционирования идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования; недостаточная, слабая мотивация и заинтересованность к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования.

Когнитивный компонент: поверхностные, недостаточная сформированность знаний, необходимых для реализации качественной продуктивной профессиональной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования.

Деятельностный компонент: наличие затруднений при решении профессионально-педагогических задач инклюзивного высшего образования.

Рефлексивный компонент: недостаточная (слабая) сформированность субъектных личностных качеств преподавателя для осуществления инклюзивного высшего образования: эмоциональная готовность (чувства, эмоции, переживания), ответственность, рефлексия.

Средний уровень

Ценностно-мотивационный компонент: принятие и достаточно выраженное намерение позиционирования идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования; наличие отдельных мотивов и интересов к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования.

Когнитивный компонент: достаточная сформированность знаний, необходимых для реализации качественной продуктивной профессиональной образовательной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования.

Деятельностный компонент: наличие некоторых затруднений при решении профессионально-педагогических задач инклюзивного высшего образования.

Рефлексивный компонент: достаточная сформированность субъектных личностных качеств преподавателя для осуществления инклюзивного высшего образования: эмоциональная готовность (чувства, эмоции, переживания), ответственность, рефлексия.

Высокий уровень

Ценностно-мотивационный компонент: принятие и ярко выраженное намерение позиционирования идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования; наличие высокой мотивации и интересов к реализации профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования.

Когнитивный компонент: владение на высоком уровне знаниями, необходимыми для реализации качественной продуктивной профессиональной образовательной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования.

Деятельностный компонент: отсутствие затруднений при решении профессионально-педагогических задач инклюзивного высшего образования.

Рефлексивный компонент: высокий уровень сформированности субъектных личностных качеств преподавателя для осуществления инклюзивного высшего образования: эмоциональная готовность (чувства, эмоции, переживания), ответственность, рефлексия.

Рис. 2. Уровни сформированности структурных компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании

Таким образом, на основании анализа психолого-педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов по вопросам специфики понятий «компетенция», «компетентность», «компетентность в инклюзивном образовании» и их структурных характеристиках можно сделать следующие выводы.

1. *Компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании* – способность и готовность выполнять профессионально-педагогические задачи инклюзивного образования на основе совокупности фундаментальных, методологических и прикладных знаний (когнитивный компонент), умений проектировать и решать конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, коррекционно-регулирующие, воспитательные задачи (деятельностный компонент), ценностных и мотивационных установок профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовании (ценностно-мотивационный компонент), профессионально-значимых качеств преподавателя инклюзивного образования (рефлексивный компонент).

2. *Профессионально-педагогическими задачами инклюзивного образования* являются: конструктивно-прогностические задачи (проектирование адаптированных образовательных программ высшего образования и разработка образовательных адаптированных материалов с учетом индивидуальных психофизических особенностей и образовательных потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ); организационно-деятельностные задачи (применение специальных технических средств, педагогически обоснованных форм и методов обучения, контроля и оценки результатов учебной деятельности студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузе в соответствии с их индивидуальными психофизическими особенностями; создание специальных образовательных условий при реализации дистанционных образовательных технологий; планирование и организация образовательного процесса учебного взаимодействия и коммуникации студентов с нормой здоровья совместно со студентами с ОВЗ и инвалидностью в очном формате, в условиях электронного обучения; осуществление психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и

инвалидностью в вузе); коррекционно-регулирующие задачи (организация профориентационной работы, создание условий для профессионального самоопределения и становления обучающихся с инвалидностью и ОВЗ с учетом индивидуальных психофизических особенностей); воспитательные (проектирование инклюзивной социокультурной среды вуза на основе целостного понимания индивидуальных психофизических особенностей студентов с инвалидностью и ОВЗ).

3. Система критериев сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании представлена ценностно-мотивационным, теоретическим, практическим и личностным критериями, раскрывающими показатели сформированности компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, обусловленные профессионально-педагогическими задачами преподавателя в инклюзивном образовании. В зависимости от степени выраженности показателей каждого из критериев компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании уровень ее сформированности определяется на *критическом, низком, среднем и высоком уровнях*.

1.3. Возможности средств информационно-технологического обеспечения образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании

В данном параграфе научные изыскания направлены на выявление современных инструментов, дидактических средств поддержки образовательного процесса, способствующих эффективности процесса дополнительного профессионального образования преподавателей, направленного на формирование у них компетентности в инклюзивном образовании. Предпосылкой научного изыскания таких инструментов в настоящее время является стремительная информатизация общества, требования нормативных правовых документов [3; 4]. Процесс информатизации проникает во все сферы деятельности, в образовательное

пространство учебных заведений на всей вертикали, становится причиной изменения формата образовательного процесса, в том числе и в системе дополнительного профессионального образования. При этом основной флагманской целью информатизации становится изменение формата образовательного процесса за счет использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), способствующих его рационализации и эффективности, максимальной оптимизации обучения с потребностями участников.

Большинство исследователей вопросов информатизации образования (А.А. Андреев, О.А. Блохина, И.Г. Захарова, В.М. Монахов, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Э.Г. Скибицкий, О.И. Статирова и др.) [13; 30; 78; 138; 152; 157; 160; 174; 180 и др.] единогласны во мнении, что применение средств информационно-технологического обеспечения (ИТО) в образовательном процессе приводит к его высокой эффективности.

Ряд исследователей (В.Б. Артеменко, Т.А. Асташова, И.Д. Борченко, О.Б. Дударева, Т.А. Кузьмина, М.П. Нечаев, О.И. Пашенко, И.В. Роберт, А.А. Русаков, Э.Г. Скибицкий, О.И. Статирова, И.Н. Фролов и др.) [15; 70; 117; 142; 154; 160; 165; 174; 180; 191 и др.], научные изыскания которых ориентированы в том числе на использование средств ИТО в системе повышения квалификации, убеждены, что активное использование современных информационных средств в образовательной деятельности – это путь, который позволит вывести дополнительное профессиональное образование на качественно новый уровень.

Анализируя отечественную литературу и диссертационные исследования по теме исследования, мы констатируем, что наряду с высокой скоростью роста уровня информатизации образования наблюдается острый дефицит исследовательских работ в области применения средств ИТО образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования и предложения способов их использования в качестве эффективных дидактических средств подготовки преподавателей вуза к реализации профессиональной

деятельности в условиях инклюзивного образования, что определяет необходимость теоретического обоснования и разработки практик информационно-технологической поддержки дополнительного профессионального образования преподавателей в сфере инклюзивного образования. Применение образовательных технологий, реализуемых средствами ИТО, с одной стороны, будет способствовать достижению образовательных результатов, а, с другой стороны, поддержке необходимого интереса к процессу дополнительного профессионального образования на всех его стадиях, стимуляции обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности.

Анализ научной литературы и открытых источников позволяет выделить возможности использования средств ИТО, создающие предпосылки для интенсификации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования: осуществление оперативной обратной связи в системе обучающийся – средства ИКТ – преподаватель; реализация интерактивного взаимодействия субъектов образовательного пространства; хранение и существенное ускорение предоставления материала, содержащего необходимую информацию для обеспечения образовательного процесса; возможность мониторинга хода образовательного процесса и уровня подготовленности обучающихся на всех этапах процесса повышения квалификации; оперативное регулирование учебной деятельности и корректировка учебного процесса; проектирование персонифицированного образовательного маршрута обучающихся и др.

По мнению отечественных ученых, возможности современных средств ИТО позволяют не только обеспечить эффективность процесса усвоения слушателями необходимого объема знаний, умений и навыков к предстоящей деятельности, но и способствуют формированию побудительных мотивов и стимулов, обуславливающих активизацию познавательной деятельности (И.В. Роберт, И.В. Усков) [160; 188], формированию и развитию определенных видов мышления (С.А. Леухина, И.В. Роберт, О.В. Урсова) [124; 160; 187], культивированию

педагогической рефлексии (С.А. Леухина, О.В. Урсова) [124; 187], развитию информационной культуры слушателя (Т.А. Асташова, И.Д. Борченко, О.Б. Дударева, Э.Г. Скибицкий) [70; 174], оказывают эмоциональное воздействие на обучающихся (А.В. Ерофеев, Т.В. Татьяна) [75]. В настоящем исследовании мы выделили возможности средств ИТО, создающие предпосылки для интенсификации процесса формирования компетентности преподавателей в инклюзивном образовании (Таблица 1).

Таблица 1

Возможности средств информационно-технологического обеспечения образовательного процесса формирования компонентов компетентности преподавателей в инклюзивном образовании

Компоненты компетентности	Средства ИТО	Возможности средств ИТО
Ценностно-мотивационный	Мультимедийные средства (видеоматериалы, презентации, схемы, графические иллюстрации и др.).	компьютерная визуализация учебной информации, обеспечивающая наглядность изучения материала, объяснения определенных процедур, техник, алгоритмов действий и др.
	Онлайн-сервисы организации опросов и тестов (Microsoft Forms, MyQuizz, Moodle и др.)	Персонификация образовательного процесса
Когнитивный	Системы видеоконференц связи (Mirapolis VR, Zoom, Microsoft Teams, Google Meet и др.)	прямое визуальное взаимодействие субъектов образовательного процесса с использованием инструментов трансляции и видеосвязи

	<p>Сервисы для создания электронных баз данных (Сайт, облачная платформа Google Cloud, Microsoft SQL Server, Oracle Database и др.). Электронные ресурсы (облачная платформа Google Cloud и др.)</p>	<p>поддержка оперативного доступа к необходимой учебной информации, систематизированной по различным параметрам, существенное ускорение изучения материала, автоматизация информационно-поисковой деятельности, снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации</p>
	<p>Мультимедийные средства (презентации, видеоматериалы, графические иллюстрации, схемы и др.)</p>	<p>визуализация учебной информации, обеспечивающая наглядность изучения материала, объяснения определенных процедур, техник, алгоритмов действий и др.</p>
	<p>Онлайн-сервисы для создания ментальных карт (Например, Mindomo, Mind Meister, Google Drawings и др.)</p>	<p>структурирование информации, наглядность материала, визуализация процесса мышления и генерации идей</p>
	<p>Онлайн-сервисы организации опросов и тестов (Microsoft Forms, MyQuizz, Moodle и др.)</p>	<p>возможность оперативного мониторинга хода образовательного процесса и уровня подготовленности обучающихся на всех этапах процесса повышения квалификации; оперативное регулирование учебной деятельности и корректировка учебного процесса</p>

	Облачные сервисы (Яндекс. Диск, Google.диск и др.)	возможность хранения и накопления информации на серверах в «облаке» с возможностью ее передачи другим пользователям в Интернете
	Интерактивные онлайн-доски (Miro, Whiteboard Fox, Webwhiteboard, GroupBoard, Scribblar и др.)	планирование, объяснение и обсуждение учебного материала, в том числе во время видеоконференций
Деятельностный	Системы видеоконференцсвязи (Mirapolis VR, Zoom, Microsoft Teams, Google Meet и др.)	прямое визуальное взаимодействие субъектов образовательного процесса с использованием инструментов трансляции и видеосвязи, организация индивидуальной и групповой работы
	Интерактивные онлайн-доски (Miro, Whiteboard Fox, Webwhiteboard, GroupBoard, Scribblar и др.)	проведение совместной работы со слушателями, в том числе во время видеоконференций
	Онлайн-сервисы для создания ментальных карт (Mindomo, Mind Meister, Google Drawings и др.)	приобщение обучающегося к современным методам продуцирования, обработки и транслирования информации
	Форумы, чаты	осуществление оперативной обратной связи в системе обучающийся – средства ИКТ – преподаватель
	Онлайн-документы (онлайн офис Google, Яндекс)	возможность совместного создания и редактирования документов, реализация совместной проектной деятельности обучающихся

Рефлексивный	Онлайн-сервисы организации опросов и тестов (Microsoft Forms, MyQuizz, Moodle и др.)	возможность оперативного мониторинга хода образовательного процесса и уровня подготовленности обучающихся на всех этапах процесса повышения квалификации; оперативное регулирование учебной деятельностью и корректировка учебного процесса
	Форумы, чаты	осуществление оперативной обратной связи в системе обучающийся – средства ИКТ – преподаватель

Обобщая возможности средств информационно-технологического обеспечения образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании и ее компонентов, мы выделили дидактические, методические и организационные возможности: дидактические (возможность хранения и накопления информации с возможностью ее передачи; поддержка оперативного доступа к необходимой учебной информации; автоматизация информационно-поисковой деятельности; снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации); методические (визуализация учебной информации, обеспечивающая наглядность изучения материала, объяснение определенных процедур, техник, алгоритмов действий; визуализация процесса мышления и генерации идей; приобщение обучающегося к современным методам продуцирования, обработки и транслирования информации) и организационные (визуальное взаимодействие между субъектами образовательного процесса; организация индивидуальной и групповой работы, совместной проектной деятельности; осуществление оперативной обратной связи в системе обучающийся – средства ИКТ – преподаватель; персонализация образовательного маршрута; оперативный мониторинг хода образовательного процесса и уровня подготовленности обучающихся на всех этапах обучения; оперативное регулирование учебной деятельности и корректировка образовательного процесса, культивирование педагогической рефлексии).

Анализ литературных источников по вопросам информационно-технологического обеспечения образовательного процесса позволяет констатировать, что для обеспечения эффективности образовательного процесса особую значимость приобретают более сложные дидактические электронные средства, интегрирующие в себе совокупность разнообразных средств ИТО.

Анализ педагогической литературы позволяет констатировать, что одним из таких средств ИТО образовательного процесса являются программно-методические комплексы [13; 160]. Несмотря на то, что в настоящее время программно-методические комплексы достаточно широко применяются в образовательном процессе, имеется ряд недостатков, ограничивающих их применение. Мы согласны с мнением А.В. Вилковой, А.В. Новикова о том, что программно-методические комплексы решают частные дидактические задачи, их применение требует специальной подготовки, а развитие и распространение полностью зависит от автора; имеются сложности их интеграции в единую информационную среду образовательной организации, поскольку они часто разрабатываются на различных аппаратных платформах; ориентированы в основном на компьютерные методы обучения, не предусматривают включение методических разработок и учебных материалов [145].

В работах О.П. Околелова и А.В. Соловова в качестве средств ИТО образовательного процесса предлагается использовать электронный комплекс, основанный на интеграции автоматизированных средств обучения, поддерживающих образовательный процесс на информационном уровне [150; 177]. Мы согласны с мнением А.В. Вилковой и А.В. Новикова о том, что, несмотря на интеграцию автоматизированных средств обучения в единый комплекс, его применение, как и применение программного комплекса, ориентировано на «субъект-объектные отношения»; не учитывается, что «реализация любой технологии обучения обязательно предполагает наличие «субъект-субъектных отношений» между сторонами учебного процесса» [145, с. 294].

Анализ трудов авторов позволяет говорить и о применении в образовательном процессе дидактического комплекса информационного обеспечения (Н.Л. Клячкина, А.В. Кутузов, А.В. Николаев, П.И. Образцов, А.С. Родионов и др.) [98; 123; 144; 146; 147; 161 и др.], мультимедийного программно-дидактического комплекса (В.А. Стародубцев) [179], дидактического информационно-коммуникационного комплекса (Т.А. Кузьмина) [117], электронного дидактического комплекса (А.В. Ерофеев, Т.В. Татьяна) [75].

В исследованиях Н.Л. Клячкиной, А.В. Кутузова, А.В. Николаева, П.И. Образцова, А.С. Родионова и др. дидактический комплекс рассматривается как система, ориентированная на предоставление полной и адекватной учебной и другой информации (обучающимся и преподавателю), способствующей достижению поставленных дидактических целей [98; 123; 144; 146; 147; 161 и др.]. Под дидактическим комплексом С.В. Марченко в своих трудах понимает систему, в которую интегрируются необходимые базы знаний [132]. В работах Т.Г. Дулинец дидактический комплекс представляется как необходимый объем информации, соответствующий адекватно поставленной микроцели и обеспечивающий гарантированный конечный результат – готовность обучающихся к выполнению профессиональных функций [72]. Информационно-коммуникационный комплекс Т.А. Кузьминой понимается как выполненная на базе единых технологических средств программная коммуникационная среда, представленная взаимосвязанным содержательно-предметным наполнением и обеспечивающая качественную дидактическую поддержку образовательного процесса [117]. В трудах А.М. Шилягиной дидактический информационный комплекс рассматривается как синтез учебной информации, традиционных и инновационных средств обучения, педагогических, информационных и коммуникационных технологий [202]. В работах А.В. Ерофеева, А.В. Татьяниной дидактический информационный комплекс представляет собой систему изучаемых материалов, заключенных в единой программной оболочке, обеспечивающих освоение теоретической части курса и осуществление практической деятельности [75].

В нашем исследовании понятия «дидактический комплекс информационного обеспечения», «дидактический информационно-коммуникационный комплекс», «электронный дидактический комплекс», «дидактический информационный комплекс» будем рассматривать как синонимичные понятию, используемому в данной работе, а именно «дидактический электронный комплекс (ДЭК)».

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о компонентной структуре ДЭК и позволяет констатировать, что единого мнения о структуре комплексов в настоящее время нет. Структура ДЭК имеет вариативный и гибкий характер, что обуславливается целями обучения, его содержанием и дидактическими задачами, решаемыми на различных этапах обучения. Анализ работ авторов по данной тематике (И.М. Асеев, М.Я. Виленский, А.В. Вилкова, А.В. Ерофеев, Т.А. Кузьмина, А.В. Костюк, А.В. Кутузов, С.В. Марченко, А.В. Новиков, П.И. Образцов, А.С. Родионов, В.А. Стародубцев, Т.В. Татьяна, А.И. Уман и др.) [43; 75; 108; 117; 132; 145; 146; 161; 179 и др.] позволяет выделить и обобщить совокупность элементов ДЭК: учебно-организационные и учебно-методические материалы (методические рекомендации, электронные учебники, компьютеризированные учебники); программные продукты; информационные материалы, представленные в виде баз данных, дидактических электронных средств, аудио-видео материалов, графических иллюстраций, схем, коллекций работ преподавателей; банк практико-ориентированных учебных заданий; контрольно-оценочный блок, включающий онлайн-тестирование; электронная библиотека и др. Структурные элементы ДЭК в рамках данного подхода объединяются общей программно-информационной оболочкой. Заслуживает внимания дополнение В.А. Стародубцева, по мнению которого в структуру комплекса целесообразно включать Web-компонент. В качестве Web-компонента, как отмечает В.А. Стародубцев, может выступать сетевой учебный курс, электронный полнотекстовый Web-вариант учебника или пособия в электронной библиотеке вуза, интегрированные и визуализированные на личной странице преподавателя в Интернет [179]. Именно данный компонент, по мнению автора,

позволит интегрировать дидактический комплекс в сетевую информационно-образовательную среду вуза. Соглашаясь с рациональной идеей В.А. Стародубцева и уточняя ее в контексте внедрения Web-технологий в образовательный процесс, считаем целесообразным в ДЭК предусмотреть возможность применения сервисов Веб 2.0-технологий (системы видеоконференцсвязи, онлайн-документы совместного пользования, интерактивные онлайн-доски и др.) для обеспечения «субъект-субъектных отношений» между участниками образовательного процесса, для реализации совместной деятельности обучающихся.

Таким образом, дидактические электронные комплексы в отличие от программных комплексов и комплексов, предусматривающих интеграцию автоматизированных электронных средств, представляют собой дидактическую систему, интегрирующую в себе информационно-содержательные элементы, направленные на поддержку образовательного процесса и обеспечивающие «субъект-субъектные отношения» между его участниками за счет интеграции и применения в образовательном процессе различных средств ИТО.

Осмысление дефиниции «дидактический электронный комплекс» предполагает анализ принципов проектирования образовательного процесса с его применением. Анализ литературных источников по теме исследования позволяет говорить о многообразии принципов и об отсутствии единства взглядов авторов в их определении. В трудах И.М. Асеева, М.Я. Виленского, Т.А. Кузьминой, П.И. Образцова, А.С. Родионова выделяется принцип «системности», реализация которого предусматривает обеспечение взаимосвязи функций и структурных элементов ДЭК [43; 113; 117; 161]. В работах А.В. Кутузова, П.И. Образцова вносится дополнение, что при установлении совокупности смысловых связей между элементами содержания ДЭК необходимо установить их иерархичность, структурировать и определить последовательность расположения материала в соответствии с установленной системой связи [123; 147]. В трудах А.В. Ерофеева, В.А. Стародубцева, С.В. Татьяниной, А.М. Шилагиной при проектировании ДЭК учитываются принципы, определяющие возможность формирования

индивидуальной траектории образовательного процесса: принцип адаптации (А.М. Шилягина) [202], принцип индивидуализации (А.В. Ерофеев, Т.В. Татьяна) [75], принцип вариативности и адаптивности (И.М. Асеев, В.А. Стародубцев) [113; 179]. Следующая группа принципов проектирования ДЭК связана с обеспечением согласованности дидактических целей и возможностью использования разнообразных средств, методов, форм обучения: принцип целостности (П.И. Образцов, В.А. Стародубцев) [147; 179], принцип комплексности (В.А. Стародубцев) [179]. Следует отметить, что в трудах И.М. Асеева, А.В. Кутузова принцип целостности и принцип комплексности (соответственно) раскрывается через обеспечение оптимального содержания и размещения дидактических единиц (элементов ДЭК). В своих исследованиях И.М. Асеев, А.В. Кутузов, П.И. Образцов выделяют принцип модульности, реализация которого предполагает разбиение материала на соответствующие разделы, внутри которых учебный материал разбивается на темы и элементы, исключающие информационную перегрузку [113; 123; 147]. В работах А.В. Ерофеева, В.А. Стародубцева, Т.В. Татьяниной, А.М. Шилягиной выделяется принцип интерактивности, реализация которого предполагает осуществление взаимодействия между обучающимися, преподавателем, консультантами и обучающей системой [75; 179; 202]. В трудах Т.А. Кузьминой данная возможность раскрывается в содержании принципа «доступности» [117]. Следующая группа принципов связана с предъявлением информации посредством ДЭК с использованием мультимедийных возможностей ИКТ: принцип наглядности (И.М. Асеев, А.А. Кузьмин, Т.А. Кузьмина) [113; 117], принцип мультимедийности (В.А. Стародубцев) [179], принцип визуализации (А.М. Шилягина) [202]. Следует отметить, что при проектировании ДЭК в трудах авторов предусматривается возможность внесения изменений в элементы ДЭК без изменения других элементов комплекса (принцип автономности) (В.А. Стародубцев) [179], возможность повторного использования учебной информации, представленной в различных элементах комплекса (принцип информационной избыточности) (В.А. Стародубцев) [179], принцип ветвления (И.М. Асеев, А.А.

Кузьмин) [113], возможность изучения комплекса как на очном этапе процесса обучения, так и на дистанционном (принцип дополнительности) (Т.А. Кузьмина) [117], возможность обновления учебного материала (принцип активизации) (А.М. Шилягина) [202], обеспечение соответствия содержания ДЭК современным научным достижениям (принцип научности) (Т.А. Кузьмина, А.В. Кутузов) [117; 123], принцип генерализации, принцип перспективности развития научного знания (А.С. Родионов) [161].

На основе вышесказанного мы обобщили и систематизировали систему принципов проектирования образовательного процесса с применением ДЭК [48]:

- принцип целостности (комплексности), выражающийся в полноте необходимых компонентов комплекса, оптимальности их содержания для достижения целей подготовки;
- принцип системности, ориентирующий на обеспечение единства и взаимосвязи структурных компонентов комплекса;
- принцип модульности, ориентирующий на распределение учебного материала по соответствующим разделам (модулям);
- принцип иерархичности, заключающийся в установлении смысловых связей между элементами содержания и расположении материала в последовательности, соответствующей установленной системе связи;
- принцип интерактивности (коммуникативности), заключающийся в обеспечении обратной связи в системе обучающийся – среда обучения – преподаватель (консультанты);
- принцип активизации, предполагающий возможность оперативного внесения изменений, обновления и пополнения учебно-методического материала;
- принцип относительной автономности компонентов комплекса, предполагающий возможность внесения локальных изменений в отдельные компоненты комплекса;

- принцип научности, ориентирующий на обеспечение соответствия содержания материала ведущим концепциям, идеям и закономерностям науки в изучаемой области;
- принцип дополнительности, раскрывающийся в возможности применения комплекса как на очном, так и на дистанционном этапе образовательного процесса;
- принцип информационной избыточности, предполагающий возможность многократного использования представленной в различных компонентах комплекса информации;
- принцип вариативности (индивидуализации, адаптации), заключающийся в возможности реализации индивидуальной траектории движения, предоставления избирательного использования компонент (в зависимости от индивидуальных предпочтений);
- принцип наглядности (мультимедийности), заключающийся в возможности предъявления материала в визуализированной форме.

На наш взгляд, принципы построения ДЭК принципиально отличают его от электронно-учебно-методического комплекса (ЭУМК) и традиционного онлайн-курса. Несмотря на то, что структура ДЭК, ЭУМК, онлайн-курса имеют определенное сходство, принципиальное отличие заключается в следующем: во-первых, ДЭК обеспечивает структурную взаимосвязанность всех его элементов в единую информационно-технологическую среду, позволяет обеспечить структурно-функциональные связи подачи учебного материала и обеспечивает возможность реализации индивидуальной траектории движения, предоставления различных траекторий обучения и избирательного использования компонент, что обеспечивает персонафикацию образовательного процесса; во-вторых, он проектируется с учетом обеспечения возможности реализации оптимального взаимодействия педагог – среда обучения – обучающийся на основе функционального единства дидактических электронных средств. Так, С.А. Щенников отмечает, что использование подобного рода комплексов

предусматривает реализацию нескольких процессов: взаимодействие обучающегося с обучающей средой; взаимодействие преподавателя с обучающей средой; взаимодействие обучающегося с преподавателем с помощью средств коммуникации обучающей среды [204].

Анализ работ по организации образовательного процесса средствами ИТО на основе применения ДЭК позволяет констатировать, что работы в основном посвящены подготовке обучающихся вузов, а исследований по вопросам формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО на основе применения ДЭК в системе дополнительного профессионального образования в научной литературе не представлено, что обуславливает необходимость в контексте нашей работы определения наиболее подходящего базиса теоретико-методологических подходов к организации процесса обучения.

Труды отечественных авторов (И.В. Возняк, О.В. Карынбаева, О.С. Кузьмина, О.Ю. Муллер, Д.А. Петров, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк и др.) [56; 94; 116; 141; 156; 197; 198 и др.], работы которых посвящены проблеме подготовки педагогов инклюзивного образования, позволяют констатировать вариативность методологических подходов, в контексте которых можно рассмотреть организацию подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивного образования в вузе. Несмотря на множественность теоретико-методологических подходов, мы выделяем базовые подходы: системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, андрагогический [47; 48].

Использование системного подхода определяется необходимостью разработки ДЭК, с применением которого осуществляется проектирование образовательного процесса как общей дидактической системы с взаимосвязанными между собой компонентами, обеспечивающей единство системы целей и содержания обучения, системы принципов обучения, структуры образовательного процесса, системы оценки и коррекции результатов обучения и т.д. [28; 42; 175].

Компетентностный подход, интегрирующий в себе личностно-деятельностный подход, выступает в качестве методологической основы отбора содержания дополнительных образовательных программ, когда при отборе содержания следует акцентировать внимание на основных аспектах формирования предполагаемой новой профессиональной компетенции [39; 40; 69; 77; 89].

С позиции компетентностного подхода, интегрирующего в себе деятельностный подход, в рамках проектирования образовательного процесса, направленного на формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО, разрабатывается структура ДЭЖ и осуществляется отбор содержания учебного материала его разделов (модулей), тем, элементов с целью формирования у преподавателя вуза объема знаний и умений, необходимого для решения профессиональных задач инклюзивного образования.

В работах Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского и др. отмечается, что одной из идей личностно-ориентированного подхода является изменение мотивации у обучающихся в усвоении и применении знаний [32; 59 и др.]. Аксиологический подход базируется на развитии духовного, нравственного и творческого потенциала личности, на понимании социальной природы ценностей и влиянии их качественного выбора на формирование ценностных ориентиров личности [114; 115; 175]. Идеи аксиологического подхода предоставляют возможность для осознанного включения в образовательный процесс. Проектирование содержания компонентов ДЭЖ на основе интеграции личностно-ориентированного и аксиологического подходов, по нашему мнению, обеспечит развитие ценностно-мотивационных установок преподавателя вуза к реализации инклюзивного образования, станет фундаментом для понятия и принятия им ценностей и принципов инклюзивного общества, выступит основой для формирования ценностно-мотивационного компонента компетентности. Учитывая теоретические положения аксиологического и личностно-ориентированного подходов, при проектировании образовательного процесса, направленного на формирование

компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО, считаем целесообразным выделить принцип ценностно-мотивационной направленности. Принцип ценностно-мотивационной направленности обеспечит согласованность учебного материала относительно личностных установок преподавателя вуза к инклюзивному образованию [48].

Основополагающие позиции андрагогического подхода определили одну из линий проектирования образовательного процесса средствами ИТО, учитывающую отличительные особенности технологий обучения взрослых и андрагогические принципы профессиональной подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования [46]. Технология обучения взрослых в системе дополнительного профессионального образования, согласно андрагогическому подходу, базируется на отличительных характеристиках взрослых обучающихся. Анализ трудов авторов (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.В. Копылова, М.Н. Кох, И.Ю. Кузнецова, А.И. Кукуев, А.Е. Марон, М.Д. Матюшкина, Л.Ю. Монахова, Т.Н. Пешкова, Р.Д. Санжаева, А.П. Ситник, Е.П. Тонконогая, M.S. Knowles, E.F. Holton, E.A. Swanson и др.) [42; 63; 83; 84; 101; 103; 104; 109; 112; 118; 130; 133; 139; 168; 173; 218 и др.] позволил выявить следующие аспекты технологии обучения взрослых, основанные на характерных особенностях взрослого обучающегося:

- обеспечение возможности выбора индивидуального образовательного маршрута;
- организация диагностических процедур, направленных на выявление запросов слушателей, и корректировка курса;
- возможность вовлечения слушателей в процедуры планирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса;
- приоритетность практико-ориентированной деятельности;
- приоритетность самостоятельной деятельности слушателей;
- создание условий для актуализации их опыта, обменом опытом и реализации совместной деятельности между обучающимся и преподавателем,

обучающимся с другими обучающимися, в том числе в рамках групповой формы работы;

– использование организационно-деятельностных методов (моделирование, рефлексия, проектирование), ориентированных на решение проблем обучающихся;

– предоставление возможности выбора методов и форм работы, а также представления результатов;

– проектирование образовательного процесса с учетом возможности формирования у обучающихся в процессе обучения новых образовательных потребностей.

Следует отметить, что характерные особенности андрагогического подхода отражаются в системе основополагающих принципов, сформулированных в трудах С.И. Змеева. К принципам обучения взрослых, на основе которых строится процесс дополнительного профессионального образования, автор относит: принцип самоопределения, самостоятельности; принцип совместной деятельности; принцип опоры на опыт обучающихся (педагогов); принцип индивидуализации обучения; принцип системности обучения; принцип актуализации результатов обучения и др. [84].

Учитывая положения андрагогического подхода, наряду с представленными в научной литературе принципами конструирования образовательного процесса средствами ИТО (целостность (комплексность), системность, модульность, иерархичность (структурированность), активизация, относительная автономность образовательных компонентов, научность, дополнительность, информационная избыточность, вариативность, наглядность (мультимедийность)), считаем целесообразным выделить дополнительные принципы: обеспечение согласованности образовательного процесса относительно характера профессиональной деятельности и решения профессиональных задач инклюзивного образования – принцип практикоориентированности; организация образовательной деятельности как системы «субъект-субъектных отношений»,

обеспечивающей обратную связь в системе «обучающийся – среда обучения – преподаватель» и создающей условия для реализации совместной деятельности – принцип многосторонней интерактивности (коммуникативности)); организация образовательной деятельности с учетом опыта обучающегося в сфере реализации инклюзивного образования – принцип валидации предшествующего опыта [48].

Введение принципа «валидация предшествующего опыта» обусловлено возможной потерей интереса к образовательному процессу у взрослого обучающегося, когда ему приходится изучать определенный теоретический материал и/или выполнять задания, если у него есть соответствующий опыт [48]. В связи с этим необходимо обеспечить возможность персонализации образовательного маршрута за счет вариативности содержательных элементов ДЭК. Возможность корректировки образовательного маршрута должна предоставляться на основе сформированности показателя, отражающего совокупность знаний и умений, формируемых в рамках обучения по рассматриваемому для исключения/вариативности элементу ДЭК. Данную возможность, по нашему мнению, можно обеспечить за счет организации в ДЭК «входной диагностики», например, тестирования по ряду заложенных в комплексе тестов по темам, которые рассматриваются в качестве вариативных.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

1. *Возможностями средств ИТО образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании* являются: дидактические (возможность хранения и накопления информации с возможностью ее передачи; поддержка оперативного доступа к необходимой учебной информации; автоматизация информационно-поисковой деятельности; снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации); методические (визуализация учебной информации, обеспечивающая наглядность изучения материала, объяснение определенных процедур, техник, алгоритмов действий; визуализация процесса мышления и генерации идей; приобщение обучающегося к современным методам продуцирования, обработки и

транслирования информации) и организационные (визуальное взаимодействие между субъектами образовательного процесса; организация индивидуальной и групповой работы, совместной проектной деятельности; осуществление оперативной обратной связи в системе обучающийся – средства ИКТ – преподаватель; персонафикация образовательного маршрута; оперативный мониторинг хода образовательного процесса и уровня подготовленности обучающихся на всех этапах обучения; оперативное регулирование учебной деятельности и корректировка образовательного процесса, культивирование педагогической рефлексии).

2. *Дидактический электронный комплекс как средство ИТО образовательного процесса* рассматривается как дидактическая система, интегрирующая в себе информационно-содержательные элементы представления справочной, учебной, методической информации, а также индивидуальные, групповые и коллективные способы организации учебной деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий в условиях персонафикации образовательного процесса.

3. *Формирование компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса* базируется на требованиях следующих методологических подходов: системный подход, ориентирующий на организацию образовательной деятельности как дидактической системы, обеспечивающей единство принципов, целей, содержания обучения, структуры образовательного процесса, системы оценки и коррекции результатов обучения; компетентностный и деятельностный подходы, ориентирующие на проектирование содержания средств ИТО, направленных на формирование умений решения профессионально-педагогических задач инклюзивного образования; личностно-ориентированный и аксиологический подходы, ориентирующие на развитие ценностно-мотивационных установок преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования; андрагогический подход, ориентирующий на

организацию образовательной деятельности, учитывающей особенности технологии обучения взрослых.

4. В основу проектирования дидактического образовательного процесса, направленного на формирование компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО, положены основные принципы: целостность, системность, модульность, иерархичность, активизация, относительная автономность образовательных компонентов, научность, дополнительность, информационная избыточность, вариативность, наглядность (мультимедийность), а также следующие дополнительные принципы: согласованность образовательного процесса относительно характера профессиональной деятельности и решения профессиональных задач инклюзивного образования (*принцип практикоориентированности*); организация образовательной деятельности как системы «субъект-субъектных отношений», обеспечивающей обратную связь в системе «обучающийся – среда обучения – преподаватель» и создающей условия для реализации совместной деятельности (*принцип многосторонней интерактивности (коммуникативности)*); согласованность учебного материала относительно ценностно-мотивационных установок преподавателя вуза к ценностям инклюзивного образования (*принцип ценностно-мотивационной направленности*); организация образовательной деятельности с учетом опыта обучающегося в сфере реализации инклюзивного образования (*принцип валидации предшествующего опыта*).

Выводы по первой главе

Инклюзивное высшее образование является одним из стратегических ориентиров государственной политики нашей страны и рассматривается как одно из ключевых условий повышения социального статуса и полноценного участия в жизни общества инвалидов и лиц с ОВЗ, их профессиональной самореализации. Развитие инклюзивного высшего образования, являясь длительным период периферийным аспектом государственной политики и системы управления высшей школой, в настоящее время в большинстве образовательных организациях высшего образования реализуется в инновационном режиме.

Содержание понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании» определяется тенденциями развития инклюзивного высшего образования: нормативно-правовые знания и умение их применения (тенденция развития нормативных правовых основ, регулирующих инклюзивное образование), знания и умения организации доступности инфраструктуры и умений организации специального образовательного, воспитывающего и социокультурного пространства для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (тенденция обеспечения доступной, воспитывающей, социокультурной образовательной среды), знания об особенностях профориентации и о содействии трудоустройству, умения формирования у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ основных составляющих общекультурных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих успешность их будущей профессиональной деятельности (тенденция непрерывной профессионализации), знания и умения разработки адаптированных образовательных программ, обучения с использованием специальных методов, способов, приемов и средств (тенденция развития научно-методических теорий обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ), знания и умения создания условий эффективной интеграции в образовательную, социальную и профессиональную среду обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (тенденция реализации в вузе социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения).

Компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании определяется как способность и готовность выполнять профессионально-педагогические задачи инклюзивного образования на основе совокупности фундаментальных, методологических и прикладных знаний (когнитивный компонент), умений проектировать и решать конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, коррекционно-регулирующие, воспитательные задачи (деятельностный компонент), ценностных и мотивационных установок профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовании (ценностно-мотивационный компонент), профессионально-значимых качеств преподавателя инклюзивного образования (рефлексивный компонент).

Профессионально-педагогическими задачами инклюзивного образования являются: конструктивно-прогностические (проектирование адаптированных образовательных программ высшего образования и разработка образовательных адаптированных материалов с учетом индивидуальных психофизических особенностей и образовательных потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ); организационно-деятельностные (применение специальных технических средств, педагогически обоснованных форм и методов обучения, контроля и оценки результатов учебной деятельности студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе в соответствии с их индивидуальными психофизическими особенностями; создание специальных образовательных условий при реализации дистанционных образовательных технологий; планирование и организация образовательного процесса учебного взаимодействия и коммуникации студентов с нормой здоровья совместно со студентами с ОВЗ и инвалидностью в очном формате, в условиях электронного обучения; осуществление психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе); коррекционно-регулирующие (организация профориентационной работы, создание условий для профессионального самоопределения и становления обучающихся с инвалидностью и ОВЗ с учетом индивидуальных психофизических особенностей); воспитательные (проектирование инклюзивной социокультурной среды вуза на

основе целостного понимания индивидуальных психофизических особенностей студентов с инвалидностью и ОВЗ).

Возможностями средств ИТО образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании являются дидактические (возможность хранения и накопления информации с возможностью ее передачи; поддержка оперативного доступа к необходимой учебной информации; автоматизация информационно-поисковой деятельности; снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации); методические (визуализация учебной информации, обеспечивающая наглядность изучения материала, объяснение определенных процедур, техник, алгоритмов действий; визуализация процесса мышления и генерации идей; приобщение обучающегося к современным методам продуцирования, обработки и транслирования информации) и организационные (визуальное взаимодействие между субъектами образовательного процесса; организация индивидуальной и групповой работы, совместной проектной деятельности; осуществление оперативной обратной связи в системе обучающийся – средства ИКТ – преподаватель; персонификация образовательного маршрута; оперативный мониторинг хода образовательного процесса и уровня подготовленности обучающихся на всех этапах обучения; оперативное регулирование учебной деятельности и корректировка образовательного процесса, культивирование педагогической рефлексии).

Формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса базируется на требованиях следующих методологических подходов и принципах: системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, андрагогический подходы; принцип практикоориентированности, многосторонней интерактивности (коммуникативности), ценностно-мотивационной направленности, валидации предшествующего опыта.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

2.1. Модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса

Развитие системы дополнительного профессионального образования, направленного на формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО, предполагает разработку модели.

Моделирование образовательного процесса, организуемого средствами ИТО, детерминирует необходимость осмысления подходов к определению компонентов модели.

Анализ исследований авторов (Т.А. Кузьмина, А.В. Кутузов, А.В. Никитина, А.С. Родионов, О.И. Статирова, Н.А. Юдина и др.) [117; 123; 143; 161; 180; 206 и др.], ориентированных на осмысление реализации образовательного процесса средствами ИТО, позволяет говорить о компонентной структуре модели. В научной литературе, посвященной осмыслению образовательной модели средствами ИТО, отсутствует единство взглядов в определении ее структурных компонентов. В определении структурных компонентов модели авторами выделяются компоненты, отражающие целевые установки реализации модели и реализуемые через систему требований, предъявляемых к содержанию профессиональной деятельности: целевой компонент (А.В. Кутузов, А.С. Родионов) [123; 161], мотивационно-целевой компонент (О.И. Статирова) [180], нормативно-функциональный (Т.А. Кузьмина) [117]. В своих трудах А.В. Кутузов, А.С. Родионов предлагают данный компонент представить четырьмя уровнями

целеполагания: системный, предметный, модульный, конкретный (нижний уровень) [123; 161]. На системном уровне формируются основные требования к обучающемуся. Предметный уровень целеполагания предполагает определение целей в соответствии с подготовкой обучающегося по заданному направлению, модульный уровень целеполагания формулирует дидактические цели конкретной темы (раздела), конкретный (нижний) уровень предполагает формирование частных дидактических целей конкретного учебного занятия. По нашему мнению, декомпозиция целевого компонента на несколько уровней позволяет преподавателю описать образовательный результат максимально подробно и спроектировать оптимальный способ построения образовательного процесса.

Следующая группа компонентов, которая выделяется исследователями, – компоненты, отражающие технологии обучения, содержание учебного материала, применение дидактического электронного комплекса (далее – ДЭК). В числе таких компонентов исследователями выделяются содержательно-операционный компонент (А.В. Кутузов) [123], содержательный и процессуальный (А.С. Родионов) [161], содержательно-информационный и операционально-исполнительский (О.И. Статирова) [180], модель учебной дисциплины, модель управления процессом обучения (Т.А. Кузьмина) [117]. В числе структурных компонентов ИТО учебного процесса А.В. Кутузов, А.С. Родионов, О.И. Статирова выделяют компонент, отражающий критерии, показатели и уровни сформированности компетенций, направленные на оценку качества подготовки обучающегося, когда достигнутые результаты обучения сравниваются с ожидаемыми результатами сформированности новых профессиональных компетенций: результативно-оценочный компонент (А.С. Родионов) [161], результативный (контрольно-оценочный) компонент (А.В. Кутузов) [123], рефлексивно-оценочный (О.И. Статирова) [180], текущий (Т.А. Кузьмина) [117]. Особого внимания заслуживает уточнение А.В. Кутузова, который в модель образовательного процесса средствами ИТО включает диагностический компонент, предполагающий оценку уровня сформированности компетенций

обучающегося в начале обучения, а после проверки на выходе соответствия результатов начальным условиям и осуществление (при необходимости) повторных диагностических процедур с последующей корректировкой процесса обучения на любом из этапов [123]. По нашему мнению, данный компонент заслуживает внимания, поскольку возможность диагностики исходного уровня компетенций обеспечивает не только возможность выявления динамики в изменении уровня сформированности компетенций обучающегося, но и предполагает формирование персонализированного маршрута обучения, а также обеспечивает для обучающихся возможность рефлексии своих достижений.

В настоящем диссертационном исследовании нами разработана модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса, базирующаяся на структуре компонентов целостного педагогического процесса и включающая целевой, диагностический, методологический, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный компоненты (Рисунок 3).

Целевой компонент модели раскрывает основную цель – формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании. Содержание целевого компонента обуславливается государственной политикой в сфере инклюзивного образования. Декомпозиция целевого компонента модели представлена тремя уровнями: системным, модульным и конкретным. Системный уровень предполагает определение общих основных требований к преподавателю вуза, реализующего инклюзивное образование, модульный уровень ориентирован на формирование дидактических целей конкретного раздела (модуля), конкретный уровень – на формирование частных дидактических целей конкретной темы.

Диагностический компонент модели включает совокупность критериев, показателей оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании и диагностические методики. Критерии и показатели рассмотрены в параграфе 1.2 настоящего исследования.

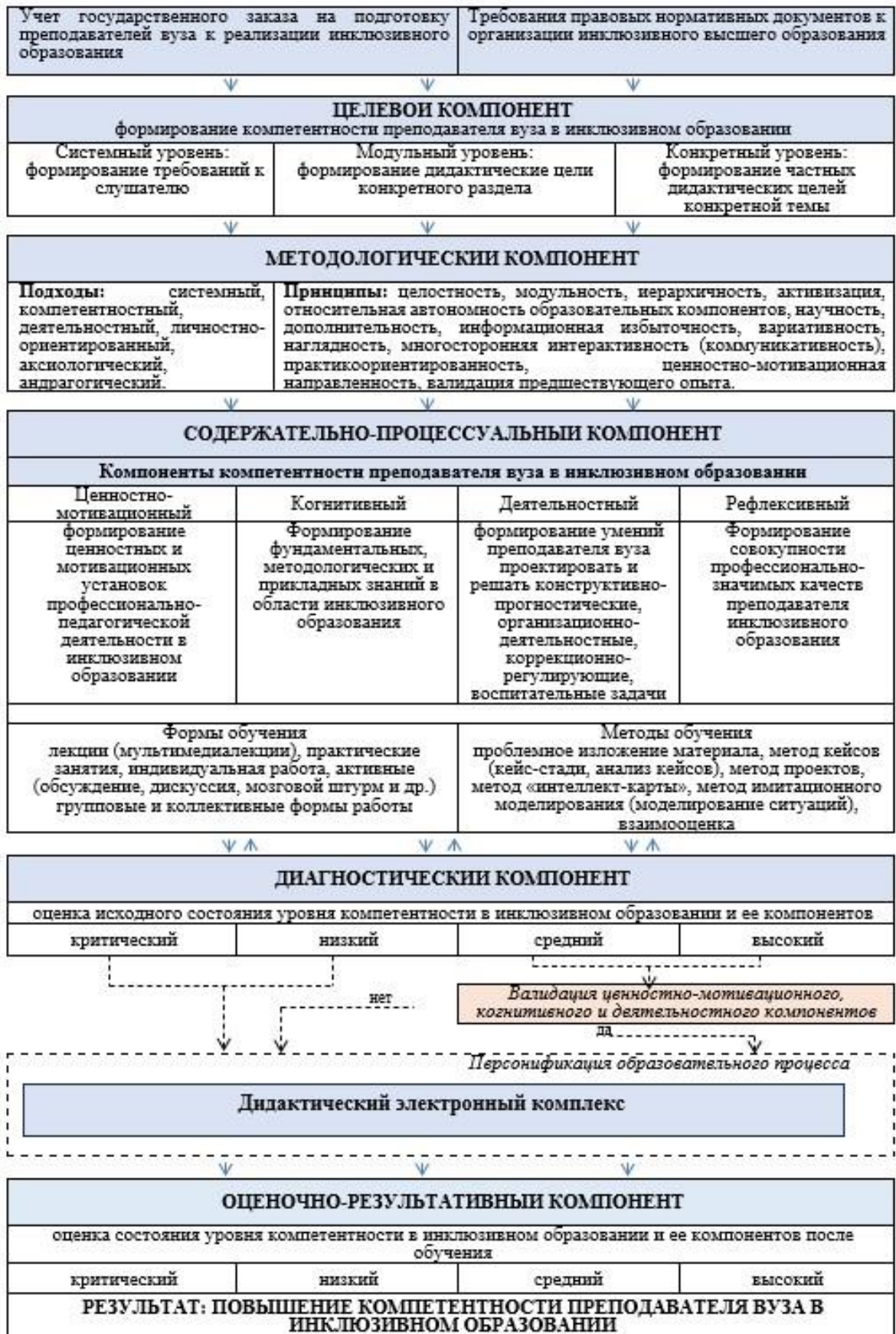


Рис. 3. Модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса

Компонент выполняет функцию диагностики уровня сформированности рассматриваемого вида компетентности, сформированного до начала образовательного процесса, реализуемого средствами ИТО. Результаты входной диагностики, с одной стороны, являются первичными данными для реализации мониторинга качественных изменений в структуре компетентности после завершения обучения, а, с другой стороны, являются основанием для возможности персонализации образовательного маршрута путем реализации корректировки содержательного контента теоретико-практического блока ДЭК для конкретного слушателя.

Возможность корректировки теоретико-практического блока ДЭК предоставляется на основе валидации показателей компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании и предоставляется в случае сформированности у него среднего или высокого уровня компетентности, подтвержденного результатами входной диагностики. Необходимость формирования персонафицированного образовательного маршрута обуславливается возможной потерей интереса к образовательному процессу у слушателя, когда ему приходится изучать определённый теоретический материал и/или выполнять задания, если у него есть соответствующий опыт, полученный им в результате выполнения профессиональной деятельности или в результате предшествующего обучения. По нашему мнению, персонафикация процесса обучения будет способствовать повышению уровня заинтересованности у слушателей к образовательному процессу.

Методологический компонент модели представлен подходами и принципами, на основе которых организуется дидактический процесс. В параграфе 1.3. диссертационной работы были содержательно раскрыты подходы и принципы, которые определены нами в качестве теоретико-методологической базы, дающей возможность методологического и технологического воплощения процесса подготовки преподавателей вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО. В качестве методологических подходов, заложенных в основу дидактического

образовательного процесса, выступают компетентностный, личностно-ориентированный, аксиологический, андрагогический, системный подходы. В основу проектирования дидактического процесса положены основные принципы, которые были рассмотрены в параграфе 1.3 настоящего диссертационного исследования (целостность, системность, модульность, иерархичность, активизация, относительная автономность образовательных компонентов, научность, дополнительность, информационная избыточность, вариативность, наглядность (мультимедийность)), а также дополнительные принципы: принцип многосторонней интерактивности (коммуникативности); принцип практикоориентированности; принцип ценностно-мотивационной направленности; принцип валидации предшествующего опыта. Методологический компонент модели учитывает структурные компоненты компетентности и является неким «надконструктом», выступающим основанием для разработки содержания и функционирования содержательно-процессуального компонента.

Содержательно-процессуальный компонент модели взаимосвязан со всеми ее элементами и включает дидактический электронный комплекс, активные формы работы и методы обучения, реализуемые в условиях группового и коллективного общения за счет применения совокупности информационно-технологических средств (система видеоконференцсвязи; облачные технологии хранения данных; интерактивная онлайн-доска; совместные онлайн-редакторы тестовых документов, таблиц, презентаций; совместный онлайн-сервис для создания ментальных карт и др.).

Исходя из раскрытых в параграфе 1.3 теоретических подходов к определению сущности рассматриваемых дефиниций, в данном диссертационном исследовании под *дидактическим электронным комплексом (ДЭК)* мы понимаем дидактическую систему, интегрирующую в себе информационно-содержательные элементы представления справочной, учебной, методической информации, а также индивидуальные, групповые и коллективные способы организации учебной

деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий в условиях персонификации образовательного процесса.

Внедрение ДЭК в образовательный процесс предполагает:

- определение структуры и элементов содержания ДЭК (раздела, модуля, темы), выявление системы смысловых связей между элементами содержания и расположение учебного материала в той последовательности, которая вытекает из этой системы связей;

- отбор и (или) разработку учебного материала, диагностического контроля сформированности уровня компетентности.

В качестве критериев отбора содержания учебного материала ДЭК целесообразно использовать следующие положения:

- органичное включение материала, ориентированного на принятие преподавателем вуза ценностей инклюзивного общества;

- согласованность содержания относительно профессиональной деятельности преподавателя вуза и решения профессионально-педагогических задач в сфере инклюзивного образования;

- соответствие содержания современным научным достижениям в сфере инклюзивного высшего образования, отражение современного состояния научных и педагогических знаний в данной сфере;

- соответствие содержания дидактическим целям и ориентация на оптимальность достижения целей подготовки;

- возможность применения различных педагогических средств, форм и методов;

- наличие различных уровней сложности контрольно-измерительных материалов;

- вариативность предоставления содержания учебного материала.

Анализ психолого-педагогической литературы, проведенный в параграфе 1.3, позволяет говорить о вариативном и гибком характере структуры ДЭК. В качестве базовых элементов ДЭК выделим следующие основные блоки:

– блок «информационно-справочная система», предназначенный для ознакомления обучающегося с кратким содержанием разделов ДЭК и являющийся его надстройкой, которая представляет собой многоуровневую структуру на основе гипертекста, выполняя функцию внутреннего меню.

– блок «входная диагностика», включающий диагностические материалы, на основе которых осуществляется персонификация образовательного процесса слушателей;

– нормативно-правовой блок, включающий в себя базу данных нормативно-правовых документов в сфере инклюзивного высшего образования, которые возможно классифицировать по ведомственной принадлежности документа, а также интегрированную структурированную интерактивную информацию, отражающую основные требования и рекомендации по основным вопросам реализации инклюзивного высшего образования, содержащиеся в нормативных документах;

– теоретическо-практический блок, включающий разноуровневые теоретические, практические, контрольно-измерительные материалы и задания по темам модулей, структурированные в соответствии с учебным планом программы повышения квалификации. Теоретические материалы для проведения занятия предоставляются различными формами: текст (с элементами графических изображений и мультимедиа (при необходимости)), презентация, видеоматериалы. Добавление материалов различных форм позволит наглядно визуализировать материалы занятия, которые будут способствовать усвоению изучаемой темы за счет наличия не только текстовой, но и мультимедийной информации, что обеспечит возможность выбора обучающимся наиболее удобного для изучения формата лекционного материала. Практические задания и задания для самостоятельной работы представлены различными видами тематических заданий: вопросы для обсуждения, моделирование и решение педагогических ситуаций и задач (кейсов), анализ педагогических ситуаций, тесты, swot-анализ, построение ментальной карты, проектные задания, направленные на решение педагогических

задач, обусловленных особенностями инклюзивного высшего образования и др. Контрольно-измерительные материалы (тесты), включенные в данном блоке, представлены как по отдельным темам модулей, так и по модулю в целом, и представлены в виде тематических тестовых, что способствует осуществлению оценки усвоения слушателями знаний и умений на любом этапе обучения. В данном разделе также содержатся пополняемый банк кейсов и коллекций работ преподавателей по темам модулей, что способствует накоплению дидактического материала и обмену опытом между слушателями;

- блок «гlossарий», включающий в себя специализированные термины по инклюзивному высшему образованию;

- блок «итоговая аттестация», содержащий информацию о содержании и порядке проведения итоговой аттестации;

- блок «рефлексия», включающий информацию о динамике сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании;

- блок «дополнительные материалы», включающий информацию, которая может быть использована слушателями при выполнении заданий теоретико-практического блока, а также в рамках самообразования.

При выборе методов и форм организации образовательного процесса учитывается основополагающая позиция андрагогического подхода, согласно которой достижение и успех образовательных результатов при обучении взрослого специалиста обеспечиваются за счет применения активных методов и форм обучения. Анализ трудов авторов, научные изыскания которых направлены на осмысление методик и технологий обучения взрослого специалиста в системе повышения квалификации в целом (Т.А. Абрамовских, З.В. Возгова, Р.С. Димухаметов, Н.П. Колесник, А.И. Кукуев, Л.В. Мезенцева, О.Б. Пяткова, В.А. Селезнев, С.В. Сидоров, Н.Ю. Хафизова и др.) [7; 8; 54; 55; 68; 100; 118; 135; 136; 158; 169; 172; 195; 196 и др.], в области инклюзивного образования (Н.А. Абрамова, И.В. Возняк, О.В. Карынбаева, О.С. Кузьмина З.А. Федосеева, Е.Ю. Фролова, И.М.

Яковлева и др.) [6; 56; 94; 116; 190; 193; 208 и др.], с использованием дистанционных образовательных технологий (Л.Б. Аминул, А.А. Андреев, В.А. Вишняков, В.И. Гам, Д.Ф. Ильясов, Н.Э. Касаткина, А.П. Ковалев, В.Е. Михайлова, Д.В. Моглан, О.Г. Мукина, В.А. Савельев, Л.В. Чайка и др.) [11; 14; 53; 60; 87; 88; 137; 140; 166; 176 и др.] позволил определить методы, формы и способы организации образовательного процесса, которые могут быть использованы при формировании компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании с применением ДЭК в системе дополнительного профессионального образования [45]. В качестве форм и методов обучения с применением ДЭК определены традиционные (лекции (мультимедиалекции), практические занятия, самостоятельная работа) и активные (обсуждение, дискуссия, мозговой штурм) формы работы и методы обучения, моделирующие содержание профессиональной деятельности и направленные на решение профессиональных задач (проблемное изложение материала, метод «интеллект-карты», метод кейсов (кейс-стади, анализ кейсов), swot-анализ, метод проектов, взаимооценка проектных работ). При организации образовательного процесса необходимо обеспечить оптимальность соединения традиционных и активных форм обучения, ориентированных на разрешение проблемных ситуаций в условиях киберкоммуникации (группового и коллективного диалогического общения, реализации сетевой проектной деятельности), предполагающих использование современных средств информационных технологий и веб-инструментов массовой коммуникации (система видеоконференцсвязи; облачные технологии хранения данных; интерактивная онлайн-доска; совместные онлайн-редакторы тестовых документов, таблиц, презентаций; совместный онлайн-сервис для создания ментальных карт и др.).

Дидактический процесс подготовки преподавателей к реализации инклюзивного образования предполагает персонафикацию образовательного маршрута (вариативность учебного материала (лекционный материал базового или углубленного уровня, практические задания базового или продвинутого уровня)),

а также реализацию индивидуальной и групповой форм деятельности с учетом имеющегося опыта слушателей. Персонализация образовательного процесса и формирование микрогрупп слушателей для выполнения групповых видов заданий осуществляется по результатам входной диагностики. Формирование микрогрупп слушателей для выполнения совместной деятельности дополнительно осуществляется по следующим параметрам: регион, вуз, сфера профессиональной деятельности слушателя (учебные дисциплины физико-математической направленности; учебные дисциплины общественно-гуманитарной направленности; учебные дисциплины филологической направленности; учебные дисциплины инженерно-технической направленности; учебные дисциплины психолого-педагогической направленности; учебные дисциплины естественно-научной направленности).

Оценочно-результативный компонент модели представлен совокупностью критериев и показателей оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, которые были представлены в параграфе 1.2 настоящего диссертационного исследования, диагностическими методиками и выполняют функцию мониторинга и диагностики итогового уровня сформированности компетентности. Мониторинг качественных изменений в структуре компетентности преподавателя вуза осуществляется по результатам выполнения материалов итоговой диагностики и результатам входной диагностики оценки уровня компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, сформированного до начала образовательного процесса, реализуемого средствами ИТО. Итоговая диагностика позволяет отследить результативность подготовки преподавателей вуза, выявить у них уровень сформированности компонентов компетентности в инклюзивном образовании по результатам обучения, спланировать дальнейшую траекторию индивидуального профессионального саморазвития и самообразования слушателя в области инклюзивного образования.

Педагогический потенциал дидактического электронного комплекса заключается в наличии программно-коммуникационной среды, выполненной на

базе единых технологических средств и включающей содержательно-предметное наполнение, обеспечивающее качественную дидактическую поддержку образовательного процесса; в синтезе учебной информации, традиционных и инновационных средств обучения, педагогических, информационных и коммуникационных технологий, способствующих достижению поставленных дидактических целей. Организация работы в программно-коммуникационной среде предполагает работу в следующих режимах: «администратор», «преподаватель», «обучающийся», «гость». Режим «администратор» позволяет редактировать и добавлять структурные элементы ДЭК, обновлять контент учебного материала, проектировать технические решения, позволяющие применять дополнительные формы и методы обучения. Режим «преподаватель» позволяет управлять учебным процессом, а также вносить изменения в содержание структурных элементов ДЭК, осуществлять мониторинг образовательного процесса. Режим «обучающийся» предполагает регистрацию пользователя путем заполнения регистрационной формы, прохождение входной/итоговой диагностики, обучение по программе повышения квалификации в условиях персонализации образовательного процесса. Режим «гость» также предполагает регистрацию пользователя, но обеспечивает доступ только к содержанию компонентов ДЭК, которые могут быть использованы в качестве информационно-методического-образовательного ресурса в рамках самообразования (нормативно-правовой блок, теоретическо-практический блок (без учета практических заданий и контрольно-измерительных материалов), электронная библиотека, глоссарий, блок «дополнительные материалы»).

Подводя итог выше сказанному, можно сделать следующие выводы:

1. *Модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса базируется на структуре компонентов целостного педагогического процесса: целевой компонент раскрывает номенклатуру педагогических целей системного, модульного и конкретного уровней; диагностический и оценочно-результативный*

компоненты представлены совокупностью критериев и показателей оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, диагностическими методиками (диагностический компонент выполняет функцию диагностики и основы персонализации образовательного маршрута; оценочно-рефлексивный – диагностики и мониторинга уровня сформированности компетентности); методологический компонент представлен подходами и принципами, на основе которых организуется дидактический процесс; содержательно-процессуальный компонент включает дидактический электронный комплекс, активные формы работы и методы обучения, реализуемые в условиях группового и коллективного общения за счет применения совокупности информационно-технологических средств (система видеоконференцсвязи; облачные технологии хранения данных; интерактивная онлайн-доска; совместные онлайн-редакторы тестовых документов, таблиц, презентаций; совместный онлайн-сервис для создания ментальных карт и др.).

2. *Результативность модели* определяется на основе динамики уровней сформированности компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании в соответствии с разработанной системой критериев (ценностно-мотивационный, теоретический, практический, личностный) и показателями объема знаний, умений, направленности мотивации, присвоенных ценностей инклюзивного образования.

2.2. Педагогические условия реализации возможностей средств информационно-технологического обеспечения образовательного процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании

В данном параграфе мы ставили целью разработать и обосновать совокупность педагогических условий реализации процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО. Анализ научно-педагогической литературы позволяет говорить о полиаспектности

взглядов ученых на определение дефиниции «педагогические условия». В педагогической литературе выделяют три основных подхода к раскрытию сущности данного понятия: как совокупность мер педагогического воздействия (содержание, методы, приемы, формы, средства, характер взаимоотношений субъектов образования) и материально-пространственной среды; как элемент педагогической системы, представляющий собой совокупность внутренних и внешних элементов (обстоятельств), обеспечивающих развитие личностного и процессуального аспекта педагогической системы; как планомерная деятельность, определяющая устойчивые связи и закономерности образовательного процесса, а также обеспечивающая возможность реализации диагностики и осуществления верификации результатов научно-педагогического исследования [201].

Обобщая данные подходы, под педагогическими условиями мы понимаем совокупность внешних (ресурсы, раскрывающие процессуальный аспект реализации возможностей средств ИТО образовательного процесса) и внутренних обстоятельств (содержание, технологии, методы, формы, средства ИТО, взаимоотношения субъектов образовательного процесса), обеспечивающих положительную динамику формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО. Анализ трудов авторов, научные изыскания которых направлены на осмысление педагогических условий (Т.А. Кузьмина, А.В. Кутузов, В.К. Обыденкова, Е.Е. Пашкова, А.С. Родионов и др.) [117; 123; 148; 153; 161] и изучение технологий проектирования электронных комплексов (Е.Ф. Баранов, В.В. Гура, И.П. Дудина, С.Н. Ларин, О.П. Осипова, Т.В. Стебеньева, Е.А. Троицкая и др.) [64; 71; 151; 181; 185 и др.] позволяет констатировать, что комплекс педагогических условий реализации возможностей средств ИТО образовательного процесса в формировании компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании может быть представлен композицией организационно-педагогических (организационно-содержательных и организационно-процессуальных) и психолого-педагогических условий.

Организационно-процессуальные педагогические условия обеспечивают эффективность процесса проектирования и функционирования средств ИТО, а также организации и управления образовательным процессом, направленным на формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО.

К организационно-процессуальным педагогическим условиям отнесем следующее:

- прогнозирование потребностей преподавателей вузов по формированию/повышению уровня компетентности в инклюзивном образовании;
- организация управленческого сопровождения и взаимодействия субъектов проектирования средств ИТО образовательного процесса;
- готовность преподавательского состава и слушателей к применению средств ИТО образовательного процесса.

Организационно-содержательные педагогические условия направлены на проектирование содержания средств ИТО и задают необходимость его наполнения и обновления материалом, позволяющим динамично изменять характер образовательного процесса.

К организационно-содержательным педагогическим условиям отнесем следующее:

- разработка и применение в образовательном процессе дидактического электронного комплекса;
- разработка диагностического инструментария для оценки уровня компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании.

Психолого-педагогические условия направлены на интенсификацию образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования и профессионально-личностное развитие слушателей.

К психолого-педагогическим условиям отнесем следующее:

- применение образовательных технологий, учитывающих особенности взрослого слушателя;

– актуализация рефлексии уровня компетентности преподавателя в инклюзивном образовании.

Следует отметить, что вышеперечисленные педагогические условия находятся в тесной взаимосвязи друг с другом и реализуются комплексно, обеспечивая их целостное восприятие, определяются единством элементов модели, представленной в параграфе 2.1. настоящего диссертационного исследования, а также единством методов, технологий, форм и средств достижения образовательного результата – формирования компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании.

Рассмотрим и обоснуем группу *организационно-процессуальных педагогических условий*.

Прогнозирование потребностей преподавателей вузов по формированию/повышению уровня компетентности в инклюзивном образовании.

Разработка новых технологий реализации дополнительного образования, создания трудоемких дидактических средств поддержки образовательного процесса связана с актуальностью направлений дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников вузов. Актуальность направлений дополнительного профессионального образования определяется под влиянием как внешних, так и внутренних требований. Внешние требования к профессиональному развитию преподавателей вузов в сфере реализации инклюзивного образования обуславливаются социальным государственным заказом и находят свое отражение в государственной политике, нормативно-правовой базе и тенденциях развития инклюзивного высшего образования, подробный анализ которых был представлен в параграфе 1.1. настоящего диссертационного исследования. Внутренние требования проявляются в виде индивидуальных потребностей и запросов преподавателей вуза к своему профессиональному развитию. С внедрением инклюзивного подхода в высшую школу образовательные организации высшего образования в рамках кадровой политики проводят для преподавателей обучение и мероприятия по вопросам

реализации инклюзивного образования. Некоторые вузы имеют опыт реализации инклюзивного образования, но как показывает практика, работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью ориентируется в основном на одну нозологическую группу. Таким образом, преподаватели, планирующие обучение по дополнительным профессиональным образовательным программам в сфере инклюзивного образования, могут иметь определенный профессиональный опыт в сфере реализации инклюзивного образования. Опыт реализации инклюзивного образования преподаватели могут получить в рамках участия в мероприятиях или обучения по вопросам инклюзивного образования, в рамках своей профессиональной деятельности. Выявление у преподавателей вузов запросов и потребностей в соответствующей подготовке к реализации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью позволит определить трудности как организационного, так и методического характера по различным аспектам реализации образовательного процесса для лиц с инвалидностью и ОВЗ, что позволит спроектировать дидактический образовательный процесс в системе дополнительного профессионального образования с учетом профессионального опыта и профессиональных дефицитов преподавателя.

Организация управленческого сопровождения и взаимодействия субъектов проектирования средств ИТО образовательного процесса.

По мнению многих авторов и исследователей (Т.А. Кузьмина, А.В. Кутузов, О.П. Осипова, А.С. Родионов, С.В. Селицкая и др.) [117; 123; 151; 161; 170 и др.], перспективность средств ИТО образовательного процесса во многом зависит от кадрового состава, участвующего в его проектировании, и предполагает включение в коллектив разработчиков преподавателей, методистов, специалистов вуза, специалистов сторонних организаций (при необходимости), обладающих достаточными компетенциями в рассматриваемых вопросах, программистов, дизайнеров и других технических специалистов. Создание рабочей группы, включающей в себя преподавателей и специалистов вуза в области инклюзивного высшего образования, технических специалистов, обладающих необходимыми

компетенциями в сфере проектирования трудоемких и сложных интерактивных и мультимедийных дидактических электронных комплексов, позволит решить следующие задачи:

– разработать дополнительную профессиональную образовательную программу, направленную на формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании с учетом государственного заказа и требований нормативно-правовых документов в сфере инклюзивного высшего образования, которая станет основой для проектирования средств ИТО образовательного процесса;

– осуществить отбор, разработку и внедрение программных решений для реализации технических возможностей представленной в параграфе 2.1. настоящего исследования модели (реализация автоматизированной входной и итоговой диагностики, автоматизация представления данных мониторинга повышения компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, возможность реализации активных методов и форм обучения, возможность совместного выполнения практических, в том числе проектных заданий, формирование групп слушателей для выполнения групповых видов заданий в соответствии с заданными параметрами и др.);

– выработать управляющие воздействия для организации канала обратной связи между субъектами проектирования средств ИТО образовательного процесса и обеспечения ресурсов, необходимых для эффективной и своевременной активизации деятельности.

Готовность преподавательского состава и слушателей к применению средств ИТО образовательного процесса.

Преподавателю, реализующему обучение по дополнительной профессиональной образовательной программе средствами ИТО, необходимы не только профессиональные компетенции, но и компетенции в области информационных технологий. Недостаточный уровень подготовки преподавателя в области применения информационно-коммуникационных технологий

значительно увеличит трудозатраты на подготовку к организации образовательного процесса средствами ИТО, в том числе на дальнейшее динамическое развитие, дополнение и корректировку содержания элементов дидактического электронного комплекса, реализацию технологии обучения с использованием средств информационно-коммуникационных технологий с дальнейшей трансформацией в фокусе ее совершенствования.

Важное значение в эффективности использования и реализации образовательного процесса средствами ИТО имеет и готовность слушателей к их применению. Недостаточный уровень подготовки слушателей в области применения средств ИТО, использования дидактических электронных комплексов, сетевых сервисов Веб 2.0 в профессиональной деятельности может вызвать у слушателей трудности в процессе обучения, в том числе при участии в совместной деятельности слушателей в рамках коллективной и групповой работы с использованием совместных сетевых ресурсов.

Рассмотрим и обоснуем группу *организационно-содержательных педагогических условий*.

Разработка и применение в образовательном процессе дидактического электронного комплекса (ДЭК).

Данное педагогическое условие, в том числе теоретико-методологический базис и структура ДЭК, были подробно описаны в параграфе 2.1. настоящего диссертационного исследования. Отметим, что условием эффективности разработки содержательного контента ДЭК является реализация следующей последовательности действий:

- постановка дидактических целей обучения в контексте системного, модульного и конкретного уровней, обеспечивающих проработку целевых установок;

- проектирование содержания структурных компонентов ДЭК (разделов, модулей, тем) с учетом дидактических целей обучения, содержания и структурных компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании,

совокупности знаний и умений, необходимых для реализации качественной продуктивной профессиональной деятельности;

– определение системы смысловых взаимосвязей между элементами содержания структурных компонентов ДЭК, расположение учебного материала в той последовательности, которая вытекает из этой системы связей;

– графическое оформление с учетом вариативности форм представления содержания (таблицы, схемы, рисунки, работа с текстами и др.) и мультимедиа-визуализация (видеовоспроизводство) содержания структурных компонентов ДЭК (разделов, модулей, тем).

Разработка диагностического инструментария для оценки уровня компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании.

Разработанная в параграфе 2.1. модель предполагает реализацию мониторинга уровня компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании на начальном и конечном этапах образовательного процесса. Оценка исходного уровня позволяет осуществить персонализацию образовательного процесса с учетом профессиональных дефицитов и профессионального опыта, а мониторинг динамики повышения компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании позволяет осуществить рефлексию образовательных результатов. Выявление у слушателей исходного уровня компетентности определяет необходимость отбора и/или разработку диагностического инструментария. Разработка диагностического инструментария предполагает разработку конструкта, включающего систему исходных признаков («критерии» и «показатели») диагностики и мониторинга образовательных результатов. Система исходных признаков («критерии» и «показатели») диагностики и мониторинга образовательных результатов были подробно описаны в параграфе 1.2 настоящего диссертационного исследования.

Рассмотрим группу *психолого-педагогических условий*.

Применение образовательных технологий, учитывающих особенности взрослого слушателя.

Анализ трудов авторов (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.В. Копылова, М.Н. Кох, А.И. Кукуев, А.Е. Марон и др.) [42; 63; 83; 84; 101; 100; 106; 118; 130 и др.] позволяет констатировать, что образовательный процесс преподавателей вуза становится более эффективными в системе дополнительного профессионального образования, когда отбор технологий обучения осуществляется с учетом особенностей взрослого слушателя. Данное педагогическое условие было подробно обосновано в параграфе 2.1. настоящего диссертационного исследования. Отметим, что условием эффективности образовательного процесса взрослых специалистов является применения активных методов и форм обучения, возможности вовлечения слушателей в процедуры оценивания и коррекции образовательного процесса, приоритетность практико-ориентированной деятельности, создание условий для обмена опытом, реализации совместной деятельности слушателей.

Актуализация рефлексии уровня компетентности преподавателя в инклюзивном образовании.

Одним из условий эффективности образовательного процесса взрослых специалистов в системе дополнительного профессионального образования является персонификация образовательного процесса. Персонификацию образовательного процесса следует реализовывать с учетом профессиональных дефицитов, запросов, потребностей и профессионального опыта, что предполагает актуализацию рефлексии уровня компетентности преподавателей (слушателей) в инклюзивном образовании (проведение диагностических процедур по оценке сформированности компетентности в инклюзивном образовании). Актуализация рефлексии уровня компетентности слушателей в инклюзивном образовании, с одной стороны, позволит персонифицировать образовательный процесс, а, с другой стороны, позволит преподавателю проверить степень достижения образовательных результатов, отследить динамику формирования компетентности, вносить корректировки в дидактический электронный комплекс, предложить слушателю рекомендации по планированию дальнейшей траектории индивидуального

профессионального саморазвития и самообразования в сфере реализации инклюзивного образования.

2.3. Организация и этапы экспериментальной работы по формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса

Для подтверждения гипотезы исследования и проверки результативности разработанной модели осуществлялась экспериментальная работа на базе ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. К. Минина». Экспериментальная работа по формированию компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса проводилась в период с 2020 по 2021 гг. и включала в себя три взаимосвязанных этапа педагогического эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный.

В процессе реализации педагогического эксперимента была реализована совокупность методов: сбор эмпирических данных, гипотетический метод, анкетирование, экспертная оценка, анализ, сравнение, сопоставление, обобщение, синтез, педагогическое наблюдение, тестирование, анализ результатов деятельности, метод математической статистики (критерий χ^2 – критерий Пирсона) и метод анализа полученных результатов.

На констатирующем этапе экспериментальной работы реализована группа следующих организационно-процессуальных и организационно-содержательных педагогических условий реализации возможностей средств ИТО образовательного процесса: прогнозирование потребностей преподавателей вузов по формированию/повышению уровня компетентности в инклюзивном образовании; организация управленческого сопровождения и взаимодействия субъектов проектирования средств ИТО образовательного процесса; разработка дидактического электронного комплекса; разработка диагностического

инструментария для оценки уровня компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании; готовность преподавательского состава и слушателей к применению средств ИТО образовательного процесса. В рамках констатирующего этапа эксперимента осуществлена диагностика исходного уровня компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании в контрольной и экспериментальной группах.

На формирующем этапе экспериментальной работы проводилась апробация модели формирования компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса, что предусматривало на данном этапе реализацию организационно-содержательных и психолого-педагогических условий: применение в образовательном процессе дидактического электронного комплекса, образовательных технологий, учитывающих особенности взрослого слушателя. В рамках формирующего этапа проведено обучение преподавателей контрольной группы по программе повышения квалификации в традиционных педагогических условиях обучения, в экспериментальной группе преподавателей проведено обучение по программе повышения квалификации, реализуемой средствами ИТО в условиях персонификации образовательного процесса.

На контрольном (обобщающем) этапе в экспериментальной и контрольной группах проводились повторные диагностические мероприятия (итоговая диагностика) по определению динамики сформированности уровня компетентности преподавателей в инклюзивном образовании и ее структурных компонентов с целью выявления результативности модели, осуществлялись анализ, описание и систематизация полученных данных.

На констатирующем этапе в рамках реализации педагогического условия «Прогнозирование потребностей преподавателей вузов на формирование/повышение уровня компетентности в инклюзивном образовании» был проведен мониторинг подготовленности преподавателей к реализации обучения в инклюзивных группах [110]. На основе мониторинга выявлены

проблемные аспекты, затрудняющие реализацию инклюзивного образования преподавателями вузов, и потребность у них в повышении квалификации. В опросе приняли участие сотрудники 33 вузов 7 регионов Приволжского федерального округа с различными должностями: ассистент – 48 чел. (9%), доцент – 315 чел. (58%), преподаватель – 43 чел. (8%), профессор – 50 чел. (9%), старший преподаватель – 86 чел. (16%). Мониторинг показал, что более 90% преподавателей, не проходивших повышение квалификации, и более 85% преподавателей, ранее проходивших повышение квалификации, испытывают дефицит знаний и умений, необходимых для реализации инклюзивного образования, более 97% всех респондентов нуждаются в обучении в рамках системы дополнительного профессионального образования.

Результаты мониторинга позволили выявить дефициты и потребности преподавателей по формированию/повышению уровня компетентности в инклюзивном образовании, определить приоритетные направления интенсификации образовательного процесса, в том числе необходимость обеспечения усиленной практико-ориентированной составляющей образовательного процесса по вопросам разработки образовательных адаптированных материалов для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ для различных нозологических групп, проектирования адаптированных образовательных программ, применения специальных методов, форм и технических средств обучения и др.

В рамках реализации педагогического условия «Организация управленческого сопровождения и взаимодействия субъектов проектирования средств ИТО образовательного процесса» был реализован ряд мер и мероприятий, направленных на эффективность проектирования и конструирования средств ИТО, а также перспективность реализации образовательного процесса средствами ИТО:

– сформирована рабочая группа по разработке дидактического электронного комплекса, включающая в себя группу консультантов, экспертов в сфере реализации инклюзивного образования, разработчиков-программистов,

обладающих необходимыми компетенциями в сфере проектирования трудоемких и сложных интерактивных и мультимедийных продуктов;

- разработана программа повышения квалификации «Инклюзивное образование в университете» (Приложение 1), которая стала основой для проектирования дидактического электронного комплекса;

- обеспечена реализация технических возможностей разработанной модели за счет анализа существующих типов образовательных платформ и ресурсов, отбора наиболее оптимальных программных оболочек для функционального воспроизводства модели ИТО. В качестве функционального воспроизводства модели ИТО выбрана модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle с последующей разработкой и внедрением дополнительных программных решений, направленных на устранение дефицитарности технических возможностей выбранной программной оболочки, облачные технологии и сетевые сервисы Веб 2.0;

- обеспечено взаимодействие между субъектами проектирования средств ИТО для эффективной и своевременной активизации деятельности по проектированию средств ИТО путем разработки локальных актов университета, направленных на реализацию управляющего воздействия.

Для реализации педагогического условия «Разработка диагностического инструментария для оценки уровня компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании» была разработана система критериев и показателей, которые представлены в п. 1.2 диссертационного исследования.

В качестве методического базиса, позволяющего определить степень выраженности ценностно-мотивационных, когнитивных, деятельностных, а также рефлексивных характеристик компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании выступили следующие методы диагностики: анкетирование, диагностическая методика мотивации, тестовая диагностика, изучение продуктов проектной деятельности слушателей.

При анкетировании применялась разработанная нами анкета «Самооценка компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании», которая включает утверждения (суждения), отражающие содержание компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного) компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, которые представлены балльными шкалами подробной дифференциации, позволяющей оценить утверждения (суждения) от 1 («абсолютно не согласен») до 10 баллов («безусловно согласен») (Приложение 2).

Уровень сформированности ценностно-мотивационного компонента определялся на основе разработанной анкеты «Самооценка компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании», шкала 1 (Приложение 2), позволяющей определить уровень сформированности у преподавателей ценностей инклюзивного образования, а также мотивов и интересов к его реализации. Дополнительно в качестве диагностического инструментария ценностно-мотивационного компонента выступила методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», которая применяется для диагностики мотивации профессиональной деятельности (Приложение 3).

Для исследования уровня сформированности когнитивного компонента применялись объективный и самооценочный методы диагностики. В качестве инструментария объективного метода диагностики когнитивного компонента компетентности выступили тестовые задания (Приложение 4), в качестве инструментария самооценочного метода диагностики выступила анкета «Самооценка компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании», шкала 2 (Приложение 2), которые позволяют определить уровень сформированности знаний, необходимых для реализации качественной продуктивной профессиональной образовательной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования.

Для исследования уровня сформированности деятельностного компонента применялись объективный и самооценочный методы диагностики. В качестве

инструментария объективного метода диагностики деятельностного компонента выступило проектное задание (Приложение 5), в качестве инструментария самооценочного метода диагностики выступила анкета «Самооценка компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании», шкала 3 (Приложение 2), которые позволяют определить уровень сформированности системы умений, необходимых для реализации качественной продуктивной профессиональной образовательной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования.

В качестве диагностического инструментария уровня сформированности рефлексивного компонента выступила анкета «Самооценка компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании», шкала 4 (Приложение 2), позволяющая определить эмоциональную готовность преподавателя, осознание им ответственности и собственной подготовленности к реализации профессионально-педагогической деятельности в процессе инклюзивного образования (рефлексия).

Детализированные данные по диагностическому инструментарию представлены в таблице 2.

Таблица 2

Диагностический инструментарий оценки сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании

Компонент компетентности	Критерий сформированности компетентности	Диагностический инструментарий
Ценностно-мотивационный	Ценностно-мотивационный	Анкета (шкала 1); методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана)
Когнитивный	Теоретический	Анкета (шкала 2); тест
Деятельностный	Практический	Анкета (шкала 3); проект
Рефлексивный	Личностный	Анкета (шкала 4)

Разработка дидактического электронного комплекса (ДЭК) осуществлялась в соответствии с разработанной дополнительной профессиональной образовательной программой «Инклюзивное образование в университете», составляющими его базовыми элементами, определенными в модели, представленной в параграфе 2.1, а также этапами его проектирования (постановка дидактических целей обучения, проектирование содержания структурных компонентов ДЭК (разделов, модулей, тем)), определение системы смысловых взаимосвязей между элементами содержания структурных компонентов ДЭК, графическое оформление с учетом вариативности форм представления содержания). Представим краткое содержание каждого из элементов ДЭК.

Информационно-справочный блок «Организационная и установочная информация о содержании и порядке обучения» включает в себя информацию о порядке прохождения процедуры диагностики компетентности преподавателя в инклюзивном образовании и о возможности персонификации образовательного процесса по ее результатам, краткое содержание модулей и тем теоретико-практического блока ДЭК, содержит руководство пользователя и отражает организационные аспекты порядка прохождения обучения с использованием ДЭК.

Блок «Входная диагностика» представлен совокупностью диагностических материалов, на основе выполнения которых осуществляется персонификация образовательного процесса слушателей.

В нормативно-правовом блоке «Нормативно-правовые документы в сфере инклюзивного высшего образования» представлен гипертекстовый перечень актуальных документов, классифицированный по уровням и ведомственной принадлежности (международные нормативно-правовые акты, федеральные законы РФ, правовые акты Правительства РФ, Министерства науки и высшего образования РФ, Министерства труда и социальной защиты, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки), а также основные требования и рекомендации, содержащиеся в данных нормативных документах, систематизированные и интегрированные в структурированную интерактивную

базу данных по следующим проблемным вопросам: обеспечение информационной открытости и размещение на сайте организации информации об условиях обучения; обеспечение архитектурной доступности, требования к кадровому обеспечению инклюзивного образования в вузе; особенности профориентации и приема на обучение; организация и осуществление образовательной деятельности; разработка адаптированного учебно-методического обеспечения; реализация образовательного процесса в условиях электронного обучения; государственная итоговая аттестация, трудоустройство и постдипломное сопровождение.

Теоретическо-практический блок включает 4 взаимосвязанных модуля, состоящих в общей сложности из 16 тем, соответствующих учебному плану разработанной программы повышения квалификации (Приложение 1), и представлен детализированной структурой (Приложение 6).

Содержание модулей включает теоретический материал в различных форматах: текст (с элементами графических изображений, схем, ментальных карт), мультимедиа-презентации, видеоматериалы, в том числе видеоинструкции по использованию специальных технических средств обучения, макеты документов и методические материалы в сфере инклюзивного образования. В содержание лекций включены сквозные тестовые вопросы для контроля уровня усвоения знаний слушателем учебного материала. Практические задания в ДЭК представлены тремя видами: общие задания, задания базового и продвинутого уровня. Контрольно-измерительные тестовые материалы для оценки преподавателем образовательных результатов представлены по каждому модулю. Изложение теоретического материала в ДЭК основано преимущественно на основе методов проблемного изложения и ориентировано на согласованность относительно профессиональной деятельности преподавателя вуза и решения профессионально-педагогических задач в сфере инклюзивного образования. В содержание модулей теоретико-практического блока ДЭК включены практические задания, направленные на формирование педагогических умений, необходимых для решения профессионально-педагогических задач инклюзивного образования, реализуемые

преимущественно в формате выполнения проектной работы, моделирования, решения и анализа решений кейсов, swot-анализа, проектных заданий. ДЭК содержит практические задания по адаптации учебных материалов для обучающихся с инвалидностью (например, задания по адаптации презентационного лекционного материала (фрагмента презентации лекции, содержащего текстовый информативный материал, а также таблицы, рисунки, графики или диаграммы) для студентов с нарушением слуха, а также слабовидящих студентов)); задания по проектированию адаптированных образовательных программ; задания по моделированию, решению и анализу решений кейсов по вопросам организации образовательного процесса для студентов с ограничениями здоровья; задания по реализации дифференцированного подхода при организации совместного обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью и студентов с нормой здоровья, в том числе задания по разработке педагогического сценария занятий в инклюзивной группе с участием студентов различных нозологий как при очном обучении, так и с использованием дистанционных образовательных технологий; задания по формированию безбарьерной социокультурной воспитывающей среды инклюзивного вуза (задания по разработке системы мероприятий научной, спортивной, художественной, творческой направленности, учитывающих особые потребности студентов с ограничениями по здоровью; задания по формированию инклюзивной культуры в вузе); задания, предусматривающие swot-анализ проектов документов (программы по профориентации, по содействию трудоустройству, психолого-педагогическому сопровождению), в том числе с определением роли преподавателей в реализации данных направлений деятельности инклюзивного образования в вузе; задания, предусматривающие формирование перечня мероприятий, которые могут оказать содействие в трудоустройстве обучающихся и выпускников с ОВЗ и инвалидностью; задания по разработке плана беседы (опроса) с перечнем вопросов, определяющих адекватность, осознанность и самостоятельность профессионального выбора абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ, а также разработке паспорта

профориентационного мероприятия для обучающихся с инвалидностью; задания, предполагающие формирование перечня мероприятий, которые могут быть рекомендованы для включения в систему вузовских мероприятий, ориентированных на адаптацию первокурсников и реализацию психолого-педагогического сопровождения с указанием организационных и функциональных аспектов деятельности преподавателей в данных мероприятиях и др.

Высокое значение в соответствии с заявленной в настоящем исследовании сущностью и структурой компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании приобретает развитие у преподавателей ценностно-смыслового личностного отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью. В связи с этим в содержание ДЭК включены задания по обсуждению (в формате интерактивного форума) документальных историй о проблемах, возможностях, способностях, достижениях людей с инвалидностью с различными нозологиями и обсуждению в формате мозгового штурма таких вопросов, как «Ценности инклюзивного высшего образования для различных субъектов образования», «Слабые и сильные стороны инклюзивного высшего образования», «Барьеры внедрения инклюзивного образования в вузы и пути их преодоления», «Профессионально важные качества педагога, работающего в системе инклюзивного образования».

Блок «Глоссарий» содержит термины по инклюзивному высшему образованию, в том числе используемые в рамках представления материала теоретико-практического блока ДЭК.

Блок «Итоговая аттестация» содержит информацию о порядке проведения итоговой аттестации, проектное задание.

Блок «Рефлексия» позволяет преподавателю проверить степени достижения образовательных результатов, вносить корректировки в ДЭК, предложить слушателю рекомендации по планированию дальнейшей траектории индивидуального профессионального саморазвития и самообразования в сфере реализации инклюзивного образования.

В блоке «Дополнительные материалы» представлены материалы, которые могут быть использованы слушателями при выполнении заданий теоретико-практического блока, а также при решении задач профессиональной деятельности в сфере реализации инклюзивного образования. Так, в материалы данного блока включены: ответы на наиболее распространенные вопросы в сфере реализации инклюзивного образования; сервисы инклюзивного образования, интернет-ресурсы в сфере инклюзивного образования, практики реализации инклюзивного образования в вузах; записи вебинаров по вопросам инклюзивного образования; мультимедиа-презентации по материалам теоретико-практического блока, видеоинструкции специальных технических средств обучения, истории успехов о лицах с инвалидностью, которые, несмотря на свои ограничения по здоровью, являются высококвалифицированными специалистами и смогли добиться успехов в трудовой деятельности; фильмы о лицах с инвалидностью и др. Детализированная информация о средствах ИТО, в том числе включенных в содержание ДЭК, применяемых в образовательном процессе по формированию компонентов рассматриваемого вида компетентности, представлена в приложении диссертационной работы (Приложение 7).

В рамках реализации педагогического условия «Готовность преподавательского состава и слушателей к применению средств ИТО образовательного процесса» для преподавателей были организованы обучающие семинары и индивидуальные консультации по применению дидактического электронного комплекса, разработана инструкция по его использованию и реализации возможности корректировки его структурных компонентов. Для слушателей было разработано руководство по реализации обучения по дополнительной профессиональной образовательной программе, реализуемой средствами ИТО, включающее информацию о порядке прохождения диагностических процедур, формирования и выбора персонифицированной образовательной траектории, организации занятий с использованием сетевых сервисов Веб 2.0. Консультационно-организационное сопровождение

образовательного процесса также обеспечено за счет использования инструментов индивидуальной и массовой коммуникации (сообщения, форум, чаты).

На формирующем этапе экспериментальной работы проводилась апробация модели, что предусматривало на данном этапе эксперимента реализацию следующих организационно-содержательных и психолого-педагогических условий: актуализация рефлексии уровня компетентности преподавателя в инклюзивном образовании; применение в образовательном процессе дидактического электронного комплекса и образовательных технологий, учитывающих особенности взрослого слушателя.

Применение в образовательном процессе дидактического электронного комплекса осуществлялось в рамках обучения по программе повышения квалификации «Инклюзивное образование в университете». Регистрация слушателей в ДЭК осуществлялась путем заполнения формы, включающей в себя параметры, позволяющие получить информацию о слушателе (Приложение 8). Обучение по программе повышения квалификации «Инклюзивное образование в университете» с применением ДЭК реализовано в четыре этапа.

Первый этап – диагностико-аналитический, в рамках которого было реализовано педагогическое условие *«Актуализация рефлексии уровня компетентности преподавателя в инклюзивном образовании»* в части определения профессиональных дефицитов, запросов, потребностей и профессионального опыта, и предполагал осуществление входной диагностики с применением разработанного диагностического инструментария.

Второй этап – организационно-процессуальный, был направлен на формирование персонифицированных образовательных траекторий слушателей по результатам входной диагностики с целью наиболее рационального и продуктивного достижения образовательных результатов.

Персонификация образовательного процесса осуществлялась на основе мониторинга ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного компонентов, валидации показателей когнитивного и деятельностного

компонентов в соответствии с разработанным диагностическим инструментарием. По результатам входной диагностики содержание ДЭК трансформировалось с учетом подготовленности слушателя к реализации инклюзивного образования. Слушателю была предоставлена возможность выбора содержания ДЭК, в том числе путем исключения некоторых содержательных элементов (тем), известных ему в результате предшествующего обучения или реализации профессиональной деятельности, с включением теоретического материала базового или углубленного уровней, установлением уровня сложности (базовый или продвинутый) практических заданий, включением дополнительного материала по темам модулей. Персонализация образовательного процесса осуществлялась на основе разработанной технологической карты (Рис. 4), а также детализированной технологической карты формирования персонафицированных образовательных траекторий в ДЭК» (Приложение 9).

В рамках третьего этапа (дифференциально-деятельностного) реализовано обучение по программе «Инклюзивное образование в университете» с использованием ДЭК по персонафицированному образовательному маршруту, сформированному с учетом входной диагностики.

В рамках четвертого этапа (контрольно-оценочного) реализовано педагогическое условие *«Актуализация рефлексии уровня компетентности преподавателя в инклюзивном образовании»*.

На данном этапе осуществлялась диагностика уровня компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании после обучения. По результатам диагностики осуществлен мониторинг качественных изменений сформированности ее структурных компонентов, выполнена оценка степени достижения образовательных результатов, разработаны рекомендации слушателям по дальнейшей траектории профессионального саморазвития в области инклюзивного образования.

Рассмотрим более подробно реализацию педагогического условия *«Применение образовательных технологий, учитывающих особенности взрослого слушателя»*.

В качестве технологий формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании с внедрением в образовательный процесс ДЭЖ применялись преимущественно активные (обсуждение, дискуссия, мозговой штурм) формы работы, и методы обучения, моделирующие содержание профессиональной деятельности и направленные на решение профессиональных задач (проблемное изложение материала, метод кейсов (моделирование, решение и анализ решений кейсов), метод проектов, метод «интеллект-карты», swot-анализ, взаимооценка).

При организации образовательного процесса обеспечено соединение традиционных и активных форм обучения, ориентированных на разрешение проблемных ситуаций в условиях киберкоммуникации (группового и коллективного диалогического общения, реализации сетевой проектной деятельности и т.д.), реализовано за счет применения совокупности информационно-технологических средств (система видеоконференцсвязи; облачные технологии хранения данных; интерактивная онлайн-доска; совместные онлайн-редакторы тестовых документов, таблиц, презентаций; совместный онлайн-сервис для создания ментальных карт и др.).

В рамках образовательного процесса предусмотрен блок практических заданий и активностей, реализуемых в формате групповой сетевой работы, что обеспечило не только эффективное формирование знаний и умений, но и способствовало обмену опытом между слушателями. С целью учета индивидуально-типологических особенностей слушателей, учета их профессиональной деятельности, оптимизации групповой работы формирование микрогрупп слушателей для выполнения отдельных видов групповой и проектной деятельности осуществлялось по следующим параметрам: уровень компетентности в инклюзивном образовании, регион, вуз, сфера профессиональной деятельности

слушателя (учебные дисциплины физико-математической направленности; учебные дисциплины филологической направленности; учебные дисциплины психолого-педагогической направленности; учебные дисциплины инженерно-технической направленности; учебные дисциплины естественно-научной направленности; учебные дисциплины общественно-гуманитарной направленности). С этой целью на первом этапе обучения (диагностико-аналитическом) была предусмотрена регистрация слушателей путем заполнения информационной формы с соответствующими параметрами (Приложение 8).

Апробации и внедрение модели проходили на формирующем этапе экспериментальной работы. На констатирующем этапе из числа преподавателей, участвующих в мониторинге, для участия в формирующем этапе экспериментальной работы были сформированы аутентичные контрольная (КГ) и экспериментальная группы (ЭГ), состав которых был определен с учетом однородности количественного соотношения участников, сбалансированного уровня преподавательской работы в высшей школе, должности, отсутствия/наличия научной степени, отсутствия/наличия ученого звания, прохождения ранее повышения квалификации по вопросам инклюзивного высшего образования (Таблица 3).

Таблица 3

Распределение состава экспериментальной и контрольной группы

Название образовательной организации высшего образования	ЭГ, чел.	КГ, чел.
1. «Ульяновский государственный педагогический университет»	22	28
2. «Саратовский государственный технический университет»	25	29
3. «Самарский государственный социально-педагогический университет»	35	33
4. «Пензенский государственный технологический университет»	26	31
5. «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства»	22	28
6. «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет»	36	38

Количество научно-педагогических работников, участвующих в педагогическом эксперименте, всего	166	187
В том числе, со стажем преподавательской работы в высшей школе:		
✓ до 5 лет	18	21
✓ от 5 до 10 лет	25	28
✓ от 10 до 15 лет	30	34
✓ от 15 до 20 лет	33	37
✓ свыше 20 лет	60	67
В том числе с должностью:		
<i>ассистент</i>	15	17
<i>преподаватель</i>	13	15
<i>старший преподаватель</i>	27	30
<i>доцент</i>	96	108
<i>профессор</i>	15	17
В том числе с наличием/отсутствием ученой степени		
<i>без степени</i>	35	41
<i>кандидат наук</i>	99	112
<i>доктор наук</i>	32	34
В том числе с наличием/отсутствием ученого звания		
<i>без ученого звания</i>	21	25
<i>доцент</i>	127	139
<i>профессор</i>	18	23
Наличие повышения квалификации по вопросам инклюзивного высшего образования		
<i>да</i>	64	73
<i>нет</i>	102	114

На констатирующем этапе эксперимента контрольная и экспериментальная группы по уровню сформированности компетентности в инклюзивном образовании и ее компонентов являлись однородными, что подтверждается проверкой статистических различий по критерию χ^2 – критерию Пирсона. Все полученные эмпирические значения на констатирующем этапе эксперимента меньше по сравнению с критическим значением $\chi^2_{кр.} = 7,8$ при уровне значимости $p=0,05$, $\chi^2_{кр.} = 11,3$ при уровне значимости $p=0,01$ (Таблица 4). В состав экспериментальной и контрольной групп вошли научно-педагогические работники 6 образовательных организаций высшего образования в количестве 353 человек.

Распределение состава экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании на констатирующем этапе эксперимента

Компонент/показатель	χ^2 эмп.	ЭГ (187 чел.)				КГ (166 чел.)			
		Уровни (критический («н»), низкий («н»), средний («с»), высокий («в»))							
		«к»	«н»	«с»	«в»	«к»	«н»	«с»	«в»
Ценностно-мотивационный компонент	6,9	65	92	21	9	60	63	32	11
Принятие и позиционирование идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования	5,1	71	86	20	10	61	64	31	10
Мотивация и интересы к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования	1,9	56	97	22	12	51	80	18	17
Когнитивный компонент	1,58	65	82	30	10	60	72	21	13
Знание основ нормативно-правовой регламентации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе	0,6	56	69	36	26	53	55	35	23
Знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей	1,7	54	88	36	9	45	71	40	10
Знание особенностей разработки учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе	0,9	71	85	25	6	61	78	19	8
Знание особенностей построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза	2,6	61	78	42	6	53	59	49	5

Знание особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	1,2	77	86	15	9	71	70	13	12
Знание особенностей и технологии реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе	2,8	75	79	24	9	68	63	20	15
Деятельностный компонент	0,7	82	73	25	7	70	62	26	8
Умение использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность в сфере инклюзивного высшего образования	3,04	73	56	34	24	68	58	27	13
Умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	0,9	79	78	22	8	73	65	23	5
Умение проектировать безбарьерную социокультурную среду инклюзивного вуза	1,9	63	80	39	5	54	63	42	7
Умение разрабатывать учебно-методическое обеспечение для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	0,4	82	78	21	6	71	71	17	7
Умение осуществлять непрерывную профессионализацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	0,7	84	82	13	8	76	70	10	10
Умение осуществлять психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	0,4	88	71	21	7	75	65	18	8

Рефлексивный компонент	1,4	73	79	24	11	64	68	19	15
Эмоциональная готовность к реализации инклюзивного высшего образования (чувства, эмоции, переживания)	1,4	75	88	17	7	70	71	15	10
Ответственность, осознание и осмысление собственной деятельности в процессе реализации инклюзивного высшего образования	1,2	65	84	25	13	56	69	25	16
Рефлексивность	0,8	84	71	22	10	71	66	17	12
Компетентность преподавателей в инклюзивном образовании	1,3	71	82	25	9	64	66	24	12
уровень критического значения $\chi^2_{кр.} = 7,8$ ($p = 0.05$); $\chi^2_{кр.} = 11,3$ ($p = 0.01$)									

В экспериментальной группе обучение осуществлялось по программе повышения квалификации, реализуемой с применением ДЭК в условиях персонализации образовательного процесса.

Обучение преподавателей контрольной группы осуществлялось в формате онлайн-курса, содержащего лекционный и практический материал базового уровня содержания ДЭК. Учебный материал был представлен преимущественно в текстовом формате, практические задания выполнялись в форме индивидуальной самостоятельной работы.

Контрольный этап предусматривал выявление динамики уровня сформированности компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании в экспериментальной и контрольной группах, оценку результативности разработанной модели.

Результаты проверки эффективности экспериментальной работы изложены в следующем параграфе.

2.4. Экспериментальная проверка эффективности формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса

Проверка результативности экспериментальной работы осуществлялась на контрольном этапе педагогического эксперимента. В настоящем исследовании мы провели сравнительный анализ динамики уровня сформированности компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании и ее структурных компонентов путем сравнения эмпирических данных входной и итоговой диагностик, полученных в экспериментальных и контрольных группах [51].

Для исследования ценностно-мотивационного компонента применялась анкета «Самооценка компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (анкета)» (Шкала 1 (Приложение 2)), а также методика К.Замфир в модификации А. А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности».

Для исследования когнитивного и деятельностного компонентов применялись объективный и самооценочный методы диагностики.

В качестве инструментария объективного метода диагностики когнитивного компонента выступили тестовые задания (Приложение 4), в качестве инструментария самооценочного метода диагностики выступила анкета (Шкала 2 (Приложение 2)).

В качестве инструментария объективного метода диагностики деятельностного компонента выступило проектное задание (Приложение 5), а также анкета (Шкала 3 (Приложение 2)). Для исследования рефлексивного компонента выступила анкета (Шкала 4 (Приложение 2)).

Динамика сформированности ценностно-мотивационного компонента и его показателей, выявленная по результатам диагностики путем самооценки (анкетирование), представлена в таблице 5 и визуализирована в диаграммах на рисунках 5-7.

Распределение преподавателей вуза экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) по сформированности ценностно-мотивационного компонента

Входная (ВД)/ Итоговая я (ИД)	Уровни															
	критический		низкий				средний				высокий					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ		
	Компонент и показатели компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании															
Значение по группам, человек (доля, %)																
Ценностно-мотивационный компонент																
ВД	65	34,8	60	36,1	92	49,2	63	38,0	21	11,2	32	19,3	9	4,8	11	6,6
ИД	20	10,7	42	25,3	40	21,4	57	34,3	75	40,1	47	28,3	52	27,8	20	12,0
Принятие и позиционирование идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования																
ВД	71	38,0	61	36,7	86	46,0	64	38,6	20	10,7	31	18,7	1	5,3	10	6,0
ИД	19	10,2	48	28,9	38	20,3	58	34,9	77	41,2	41	24,7	53	28,3	19	11,4
Мотивация и интересы к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования																
ВД	56	29,9	51	30,7	97	51,9	80	48,2	22	11,8	18	10,8	1	6,4	17	10,2
ИД	21	11,2	37	22,3	42	22,5	60	36,1	74	39,6	48	28,9	50	26,7	21	12,7

Ценностно-мотивационный компонент, ЭГ, КГ (%),
(анкетирование)

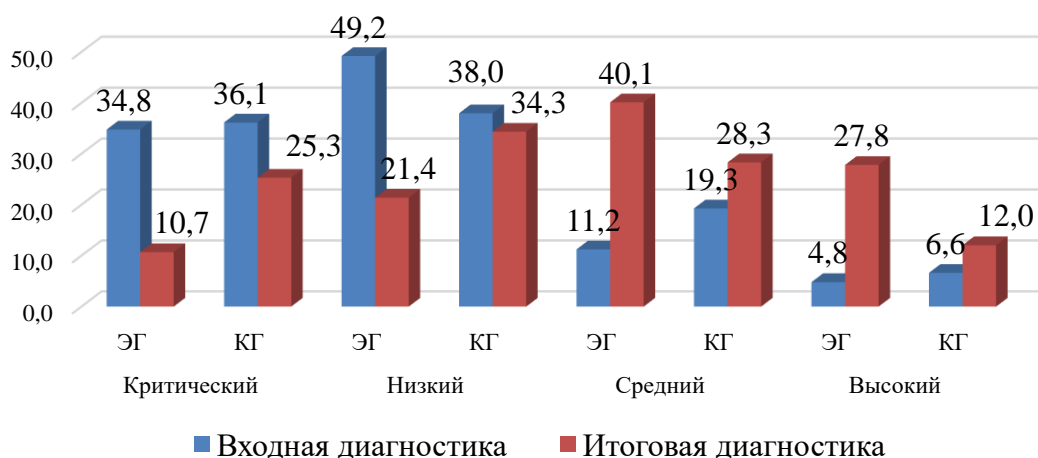


Рис. 5. Динамика сформированности ценностно-мотивационного компонента у преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ)



Рис. 6. Динамика сформированности показателей ценностно-мотивационного компонента у преподавателей контрольной группы (ЭГ)

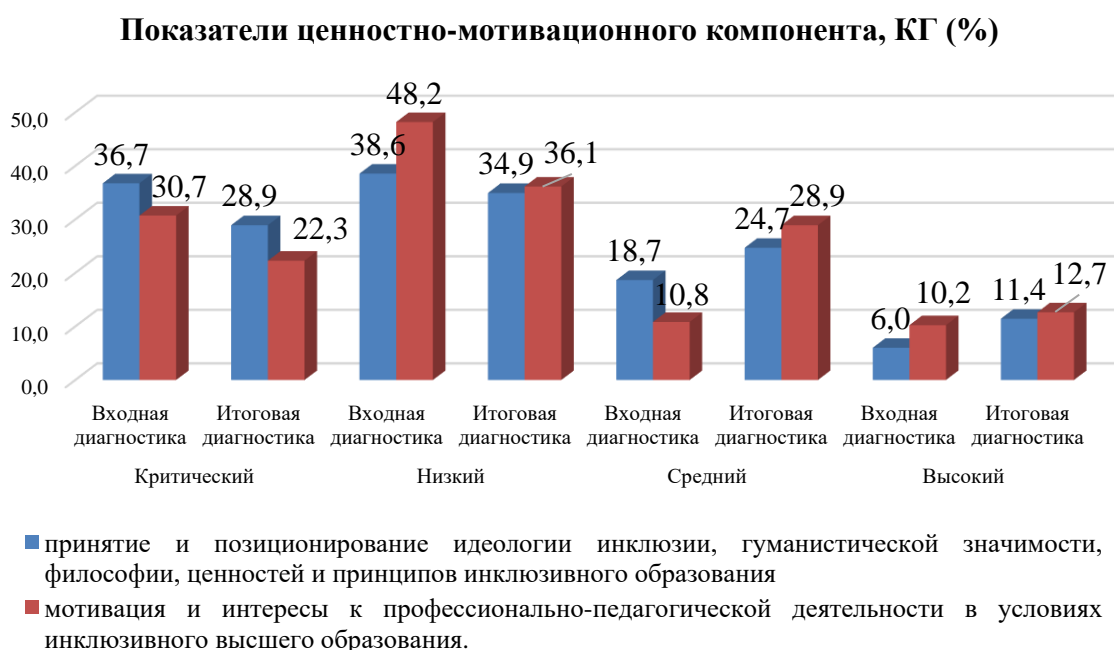


Рис. 7. Динамика сформированности показателей ценностно-мотивационного компонента у преподавателей контрольной группы (КГ)

При диагностировании ценностно-мотивационного компонента путем заполнения анкеты на этапе входной диагностики у 38% преподавателей экспериментальной группы и 36,7 % преподавателей контрольной группы выявлено отсутствие намерений позиционирования гуманистической значимости, философии, идеологии инклюзии, непринятие ценностей и принципов инклюзивного образования; у 36,2% и 22,8 % преподавателей экспериментальной и контрольных групп выявлено ситуативное принятие и намерение позиционирования идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования; принятие и выраженное (достаточное или яркое) намерение позиционирования идеологии инклюзии, гуманистической значимости наблюдалось у 16% преподавателей экспериментальной группы и у 24,7% контрольной группы. У 29,9 % и 30,7 % преподавателей экспериментальной и контрольной групп (соответственно) на этапе входной диагностики наблюдалось отсутствие мотивации и интересов к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования; слабая мотивация и заинтересованность наблюдалась у 51,9% и 48,2% преподавателей экспериментальной и контрольной группы соответственно; 11,8% преподавателей экспериментальной и 10,8% преподавателей контрольной группы имели отдельные мотивы и интересы к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования; наличие высокой мотивации и интересов выявлено только у 6,4% и 10,2% преподавателей экспериментальной и контрольной группы соответственно.

В целом, на этапе входной диагностики у преподавателей экспериментальной и контрольной групп доминирующим являлось преобладание критического (34,8%; 49,2%) и низкого уровня (36,1%; 38%) ценностно-мотивационного компонента.

На этапе итоговой диагностики число преподавателей, не принимающих и не желающих позиционировать идеологию инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования снизилось на 27,8% и 16% в экспериментальной и контрольной группах соответственно; число

преподавателей с ситуативным принятием и намерением позиционирования идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования в экспериментальной и контрольных групп снизилось на 26,3% и 3,7%; количество преподавателей, принимающих и имеющих выраженное (достаточное или яркое) намерение позиционирования идеологии инклюзии, ее гуманистической значимости составило 53,5% преподавателей экспериментальной группы, в контрольной группе – 24,1%. Количество преподавателей с отсутствием мотивации и интересов к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования в экспериментальной и контрольной группах снизилось на 18,7% и 8,4% соответственно, снизилось и количество преподавателей со слабой мотивацией и заинтересованностью к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования: в экспериментальной группе – на 29,4%, в контрольной группе – на 12,2%. Произошло увеличение количества преподавателей экспериментальной и контрольной групп, у которых появились мотивы и интересы к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования – на 27,8% и 18,1% соответственно. Наличие высокой мотивации и интересов выявлено у 26,7% и 12,7% преподавателей экспериментальной и контрольной групп, что соответствует 19,3% и 2,5% прироста данного показателя.

На этапе итоговой диагностики как у преподавателей экспериментальной, так и у преподавателей контрольной группы выявлена положительная динамика ценностно-мотивационного компонента. Однако количество преподавателей в экспериментальной группе с критическим уровнем ценностно-мотивационного компонента снизилось на 24,6%, в контрольной группе – на 10,8%; с низким уровнем – на 27,8% (экспериментальная группа) и на 13,7% (контрольная группа). Количество преподавателей со средним и высоким уровнями ценностно-мотивационного компонента увеличилось на 28,9% и 24% (экспериментальная группа), на 9% и 5,4% (контрольная группа).

Анализ результатов сформированности ценностно-мотивационного компонента позволяет сделать вывод, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной обеспечивается наиболее положительная динамика развития данного компонента.

Диагностика ценностно-мотивационного компонента проводилась также по методике оценки мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана).

Результаты диагностики преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) визуализированы в диаграмме на рисунке 8.

Мотивация профессиональной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования ЭГ, КГ (%)

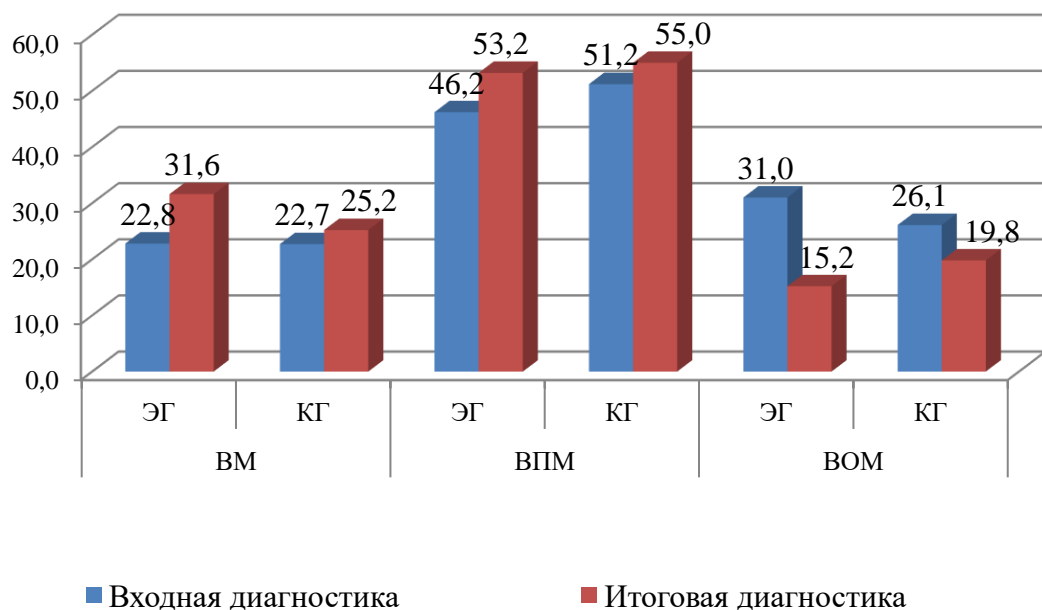


Рис. 8. Динамика мотивации у преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) к профессиональной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования

При оценке ценностно-мотивационного компонента на этапе входной диагностики у преподавателей экспериментальной и контрольной групп внешняя положительная мотивация (ВПМ) наблюдалась у 36,2 % преподавателей экспериментальной и 41,2% контрольной групп, внутренняя мотивация была характерна для 22,8% и 22,7 % преподавателей экспериментальной и контрольной групп, внешняя отрицательная мотивация к реализации инклюзивного образования в вузе выявлена у 41% и 36,1% преподавателей экспериментальной и контрольной групп соответственно.

Таким образом, на этапе входной диагностики у преподавателей экспериментальной и контрольной групп доминирующим являлось преобладание внешней отрицательной мотивации.

На этапе итоговой диагностики как у преподавателей экспериментальной, так и у преподавателей контрольной групп выявлена положительная динамика формирования мотивации к профессиональной деятельности в сфере реализации инклюзивного образования. Однако в экспериментальной группе количество преподавателей, характеризующихся наличием внешней отрицательной мотивации, снизилось на 15,8%, а в контрольной группе только на 6,3%. Количество преподавателей, характеризующихся наличием внутренней положительной мотивации и внутренней мотивации, в экспериментальной группе увеличилось на 7% и на 8,8%, а в контрольной группе эти показатели составили 3,8% и 2,5% соответственно.

Сопоставление результатов диагностики, полученных в экспериментальной и контрольной группах, показывает, что в экспериментальной группе преподавателей обеспечивается наиболее положительная динамика формирования внешней положительной и внутренней мотивации.

Динамика сформированности когнитивного компонента у преподавателей экспериментальной и контрольной групп представлена в таблице 6 и визуализирована в диаграммах на рисунках 9-12.

Распределение преподавателей вуза экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) по сформированности когнитивного компонента

Входная (ВД)/ Итоговая (ИД)	Уровни															
	критический		низкий				средний				высокий					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ		
	Компонент и показатели компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании															
Значение по группам, человек (доля, %)																
Когнитивный компонент																
ВД	6	34,	6	36,	82	43,	7	43,	30	16,	21	12,	1	5,3	1	7,8
	5	8	0	1		9	2	4		0		7	0		3	
ИД	1	6,4	3	19,	37	19,	5	30,	82	43,	52	31,	5	29,	3	19,
	2		2	3		8	0	1		9		3	6	9	2	3
Знание основ нормативно-правовой регламентации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе																
ВД	5	29,	5	31,	69	36,	5	33,	36	19,	35	21,	2	13,	2	13,
	6	9	3	9		9	5	1		3		1	6	9	3	9
ИД	9	4,8	3	22,	35	18,	3	22,	84	44,	56	33,	5	31,	3	21,
			8	9		7	7	3		9		7	9	6	5	1
Знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей																
ВД	5	28,	4	27,	88	47,	7	42,	36	19,	40	24,	9	4,8	1	6,0
	4	9	5	1		1	1	8		2		1			0	
ИД	1	7,4	3	18,	29	15,	4	28,	85	45,	54	32,	5	31,	3	19,
	4		1	7		5	8	9		5		5	9	6	3	9
Знание особенностей разработки учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе																
ВД	7	38,	6	36,	85	45,	7	47,	25	13,	19	11,	6	3,2	8	4,8
	1	0	1	7		5	8	0		4		5				
ИД	9	4,8	4	25,	36	19,	5	30,	85	45,	51	30,	5	30,	2	13,
			2	3		2	0	1		5		7	7	5	3	9
Знание особенностей построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза																
ВД	6	32,	5	31,	78	41,	5	35,	42	22,	49	29,	6	3,2	5	3,1
	1	6	3	9		7	9	5		5		5				
ИД	1	7,0	2	13,	26	13,	3	23,	85	45,	67	40,	6	33,	3	22,
	3		2	3		8	9	5		5		4	3	7	8	8
Знание особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью																
ВД	7	41,	7	42,	86	46,	7	42,	15	8,0	13	7,8	9	4,8	1	7,2
	7	2	1	8		0	0	2							2	
ИД	1	5,3	3	19,	36	19,	5	31,	86	46,	50	30,	5	29,	3	18,
	0		3	9		3	2	3		0		1	5	4	1	7
Знание особенностей и технологии реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе																

ВД	7 5	40, 1	6 8	41, 0	79	42, 2	6 3	38, 0	24	12, 8	20	12, 0	9	4,9	1 5	9,0
ИД	1 1	5,8	2 8	16, 9	34	18, 2	5 6	33, 7	83	44, 4	53	31, 9	5 9	31, 6	2 9	17, 5

Когнитивный компонент, ЭГ, КГ (%)

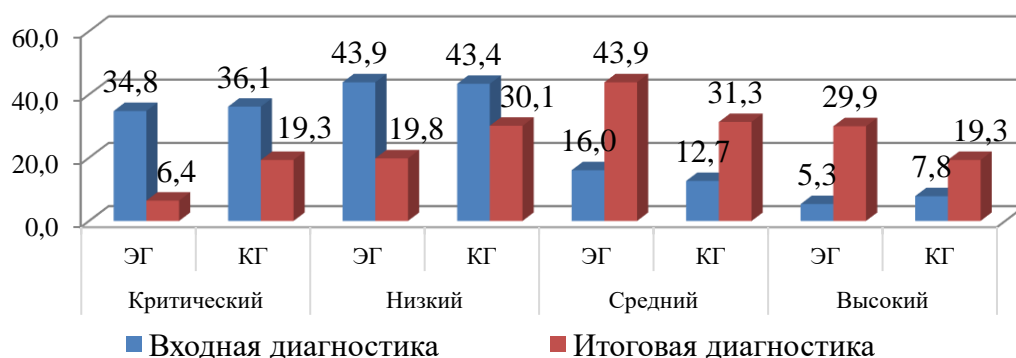


Рис. 9. Динамика сформированности когнитивного компонента у преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ)

Показатели когнитивного компонента, ЭГ (%)

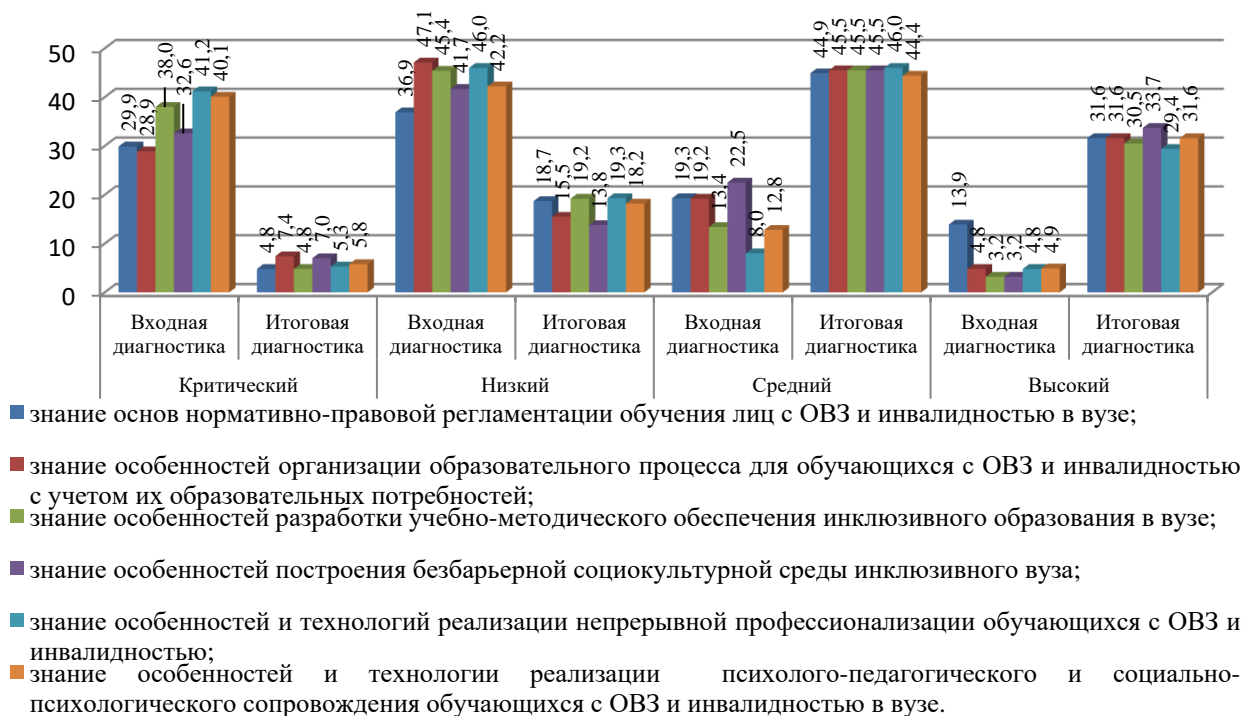
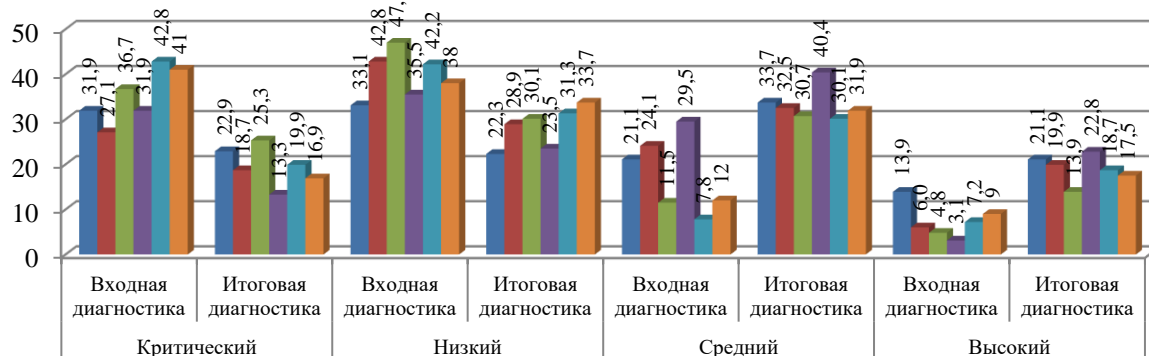


Рис. 10. Динамика сформированности показателей когнитивного компонента у преподавателей экспериментальной группы (ЭГ)

Показатели когнитивного компонента, КГ (%)



- знание основ нормативно-правовой регламентации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе;
- знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей;
- знание особенностей разработки учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе;
- знание особенностей построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза;
- знание особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- знание особенностей и технологии реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Рис. 11. Динамика сформированности показателей когнитивного компонента у преподавателей контрольной группы (КГ)

Преподаватели экспериментальной и контрольной групп на этапе входного анкетирования показали преимущественно критический и низкий уровень знаний по показателям когнитивного компонента. Так, низкий уровень знаний основ нормативно-правовой регламентации инклюзивного образования выявлен у 36,9% (экспериментальная группа) и 33,1% (контрольная группа) преподавателей; критический уровень зафиксирован у 29,9% и 31,9% преподавателей экспериментальной и контрольной групп соответственно. Средний и высокий уровень по данному показателю составил 19,3% и 13,9% преподавателей в экспериментальной группе, 21,1% и 13,9% – в контрольной группе. Низкий уровень знаний об особенностях организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей наблюдался у 47,1% и 42,8% преподавателей экспериментальной и контрольной групп соответственно; критический уровень по данному показателю выявился у 28,9%

преподавателей экспериментальной группы, в контрольной группе данное значение составило 27,1%. Средний и высокий уровень диагностированы у 19,2% и 4,8% преподавателей экспериментальной группы, в контрольной группе данные значения составили 24,1% и 6%. Низкий уровень знаний в области разработки учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе выявлен у 45,4% преподавателей экспериментальной группы, в контрольной группе данный показатель составил 47%. Критический уровень по данному показателю зафиксирован у 38% и 36,7% преподавателей экспериментальной и контрольной групп соответственно. В экспериментальной группе средний и высокий уровень по данному показателю диагностирован у 13,4% и 3,2% преподавателей, в контрольной группе у 11,5% и 4,8% преподавателей. Критический и низкий уровень знаний в области построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза выявлен у 32,6% и 41,7% преподавателей экспериментальной группы, у 31,9% и 35,5% преподавателей контрольной группы соответственно. Средний и высокий уровень знаний в области построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза диагностирован у 22,5% и 3,2% преподавателей экспериментальной группы, у 29,5% и 3,1% преподавателей контрольной группы соответственно. Знания особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на низком уровне зафиксировано у 46% и 42,2% преподавателей экспериментальной и контрольной групп соответственно. Критический уровень по данному показателю диагностирован у 41,2% и 42,8% преподавателей экспериментальной и контрольной групп соответственно. Средний и высокий уровни по данному показателю диагностированы в экспериментальной группе у 8% и 4,8% преподавателей, 7,8% и 7,2% – в контрольной группе. Знания особенностей и технологий реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе на низком уровне зафиксировано у 42,2% и 38% преподавателей экспериментальной и контрольной групп соответственно. Количество преподавателей с критическим

уровнем данного показателя в экспериментальной группе составило 40,1%, в контрольной группе – 41%. Средний и высокий уровень по данному показателю диагностированы у 12,8% и 4,9% преподавателей в экспериментальной группе, 12% и 9% – в контрольной группе. В целом, на этапе входного анкетирования у преподавателей экспериментальной и контрольной групп доминирующим являлось преобладание критического (34,8%; 36,1%) и низкого уровня (43,9%; 43,4%) когнитивного компонента, преподаватели преимущественно имели фрагментарные знания по вопросам реализации инклюзивного высшего образования. Средний и высокий уровень сформированности когнитивного компонента составили у 16% и 5,3% преподавателей в экспериментальной группе, у 12,7% и 7,8% преподавателей контрольной группы.

Результаты итоговой диагностики показали, что число преподавателей, имеющих критический и низкий уровни знаний в области знаний основ нормативно-правовой регламентации инклюзивного образования в вузе снизилось на 25,1% и 18,2% в экспериментальной, на 9% и 10,8% в контрольной группах; количество преподавателей со средним и высоким уровнем по данному показателю составило 44,9% и 31,6% в экспериментальной группе, 33,7% и 21,1% – в контрольной группе. В области знаний организации инклюзивного образовательного процесса количество преподавателей с критическим и низким уровнями снизилось в экспериментальной группе на 21,5% и 31,6%, в контрольной на 8,4% и 13,9%; количество преподавателей со средним и высоким уровнями составило 45,5% и 31,6% в экспериментальной группе, 32,5% и 19,9% в контрольной группе. Количество преподавателей с критическим и низким уровнями знаний в области разработки адаптированного учебно-методического обеспечения в экспериментальной группе уменьшилось на 33,2% и 26,2%, в контрольной на 11,4% и 16,9%; количество преподавателей со средним и высоким уровнями составило 45,5% и 30,5% в экспериментальной группе, 30,7% и 13,9% в контрольной группе. Количество преподавателей с низким и критическим уровнем в области знаний об особенностях построения безбарьерной социокультурной

среды инклюзивного вуза снизилось на 25,6% и 27,8% в экспериментальной группе, в контрольной группе на 18,6% и 12% соответственно; средний и высокий уровни по данному показателю диагностированы у 45,5% и 33,7% преподавателей экспериментальной группы, у 40,4% и 22,9% преподавателей контрольной группы. Количество преподавателей с низким и критическим уровнями в области знаний об особенностях и технологиях реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в экспериментальной группе снизилось на 35,9% и 26,9%, в контрольной на 22,9% и 10,9%; средний и высокий уровни диагностированы у 46% и 29,4% преподавателей в экспериментальной группе, у 30,1% и 18,7% преподавателей контрольной группы. Снижение количества преподавателей с критическим и низким уровнями знаний в области психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в экспериментальной группе произошло на 34,2% и 24%, в контрольной на 24,1% и 4,3%; средний и высокий уровни диагностированы в экспериментальной группе у 44,4% и 31,6% преподавателей, в контрольной группе у 31,9% и 17,5% преподавателей.

Таким образом, на этапе итоговой диагностики как у преподавателей экспериментальной, так и у преподавателей контрольной групп выявлена положительная динамика когнитивного компонента. Однако количество преподавателей в экспериментальной группе с критическим уровнем когнитивного компонента снизилось на 28,4%, в контрольной группе на 16,8%. Количество преподавателей с низким уровнем снизилось на 24,1% в экспериментальной группе, в контрольной группе на 13,3%. Количество преподавателей со средним и высоким уровнями когнитивного компонента увеличилось на 27,9% и 24,6% в экспериментальной группе, в контрольной группе на 18,6% и 11,5% соответственно. В целом, на этапе итоговой диагностики преобладает средний уровень когнитивного компонента как в экспериментальной, так и в контрольной группе и составляет 43,9% и 31,3% соответственно; высокий уровень

сформированности когнитивного компонента составил у 29,9% (экспериментальная группа) и у 19,3% (контрольная группа) преподавателей.

Анализ результатов сформированности когнитивного компонента позволяет констатировать, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной обеспечивается наиболее положительная динамика развития данного компонента.

Диагностика когнитивного компонента проводилась также объективным методом путем выполнения преподавателями тестовых заданий. Результаты динамики визуализированы на рисунке 12.

Уровень знаний в сфере реализации инклюзивного высшего образования преподавателей экспериментальной и контрольной групп, зафиксированный по результатам выполнения тестовых заданий, также находится преимущественно в области критического и низкого уровней. Критический уровень когнитивного компонента диагностирован у 36,2% и 36,7% преподавателей экспериментальной и контрольной групп соответственно, низкий уровень зафиксирован у 44% преподавателей экспериментальной и 44,3% контрольной групп. Средний и высокий уровни сформированности когнитивного компонента на этапе входного тестирования выявлены у 14,9% и 4,9% преподавателей экспериментальной группы, в контрольной группе количество преподавателей со средним и высоким уровнем когнитивного компонента составило 13,6% и 5,4%.

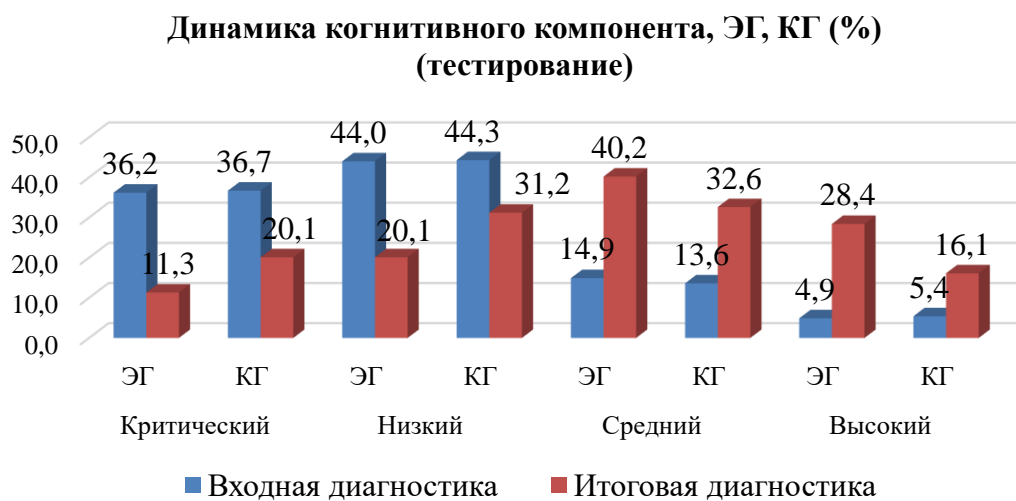


Рис. 12. Динамика сформированности когнитивного компонента у преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ)

На этапе итоговой диагностики также наблюдается преимущественно средний уровень когнитивного компонента как в экспериментальной (40,2%), так и в контрольной группах (32,6%) преподавателей; высокий уровень зафиксирован у 28,4% и 16,1% преподавателей экспериментальной и контрольной групп соответственно. Динамика сформированности деятельностного компонента представлена в таблице 7 и визуализирована в диаграммах на рисунках 13-16.

Таблица 7

Распределение преподавателей вуза экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) по сформированности деятельностного компонента

Входная (ВД)/ Итоговая (ИД)	Уровни															
	критический		низкий				средний				высокий					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ		
	Компонент и показатели компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании															
Значение по группам, человек (доля, %)																
Деятельностный компонент																
ВД	8 2	43, 9	7 0	42, 2	7 3	39, 0	62	37 ,3	25	13, 4	26	15, 7	7	3,7	8	4,8
ИД	1 9	10, 2	3 6	21, 7	3 1	16, 6	52	31 ,3	82	43, 8	54	32, 5	5 5	29, 4	2 4	14, 5
Умение использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность в сфере инклюзивного высшего образования																
ВД	7 3	39, 0	6 8	41, 0	5 6	29, 9	58	34 ,9	34	18, 2	27	16, 3	2 4	12, 9	1 3	7,8
ИД	1 7	9,1 2	4 2	25, 3	3 2	17, 1	49	29 ,5	82	43, 9	47	28, 3	5 6	29, 9	2 8	16, 9
Умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью																
ВД	7 9	42, 2	7 3	44, 0	7 8	41, 7	65	39 ,2	22	11, 8	23	13, 9	8	4,3	5	3,0
ИД	1 9	10, 2	3 7	22, 3	3 1	16, 6	53	31 ,9	81	43, 3	54	32, 5	5 6	29, 9	2 2	13, 3
Умение проектировать безбарьерную социокультурную среду инклюзивного вуза																
ВД	6 3	33, 7	5 4	32, 5	8 0	42, 8	63	38 ,0	39	20, 8	42	25, 3	5	2,7	7	4,2
ИД	1 8	9,6 2	2 8	16, 9	2 5	13, 4	39	23 ,5	88	44, 4	67	40, 4	5 6	32, 6	3 2	19, 2

Умение разрабатывать учебно-методическое обеспечение для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью																
ВД	8 2	43, 9	7 1	42, 8	7 8	41, 7	71	42 ,8	21	11, 2	17	10, 2	6	3,2	7	4,2
ИД	1 6	8,6	4 3	25, 9	3 3	17, 6	54	32 ,5	84	44, 9	49	29, 5	5 4	28, 9	2 0	12, 1
Умение осуществлять непрерывную профессионализацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью																
ВД	8 4	44, 8	7 6	45, 8	8 2	43, 9	70	42 ,2	13	7,0	10	6,0	8	4,3	1 0	6,0
ИД	2 0	10, 7	3 7	22, 3	2 9	15, 5	56	33 ,7	84	44, 9	47	28, 3	5 4	28, 9	2 6	15, 7
Умение осуществлять психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью																
ВД	8 8	47, 1	7 5	45, 2	7 1	38, 0	65	39 ,2	21	11, 2	18	10, 8	7	3,7	8	4,8
ИД	2 1	11, 2	3 4	20, 5	3 1	16, 6	58	34 ,9	79	42, 3	51	30, 7	5 6	29, 9	2 3	13, 9

Деятельностный компонент, ЭГ, КГ (%)
(анкетирование)

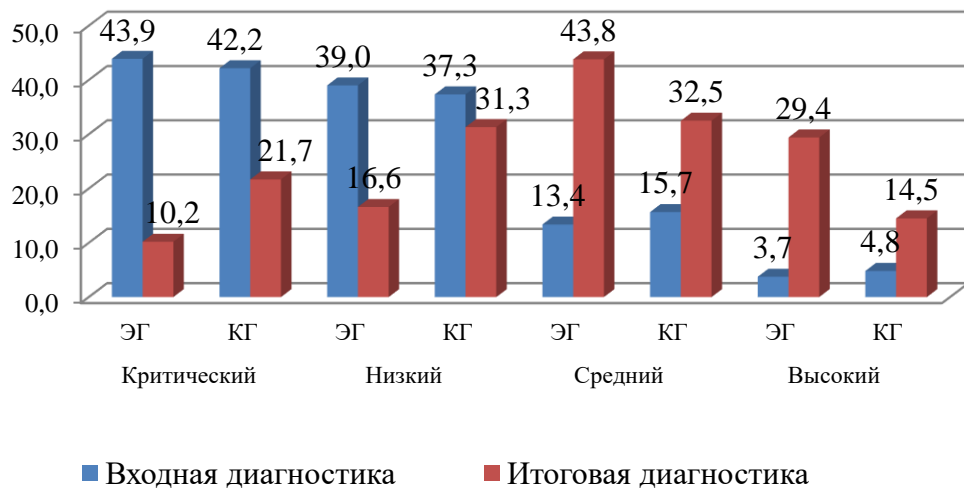


Рис. 13. Динамика сформированности деятельностного компонента у преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ)

Показатели деятельностного компонента, ЭГ (%)

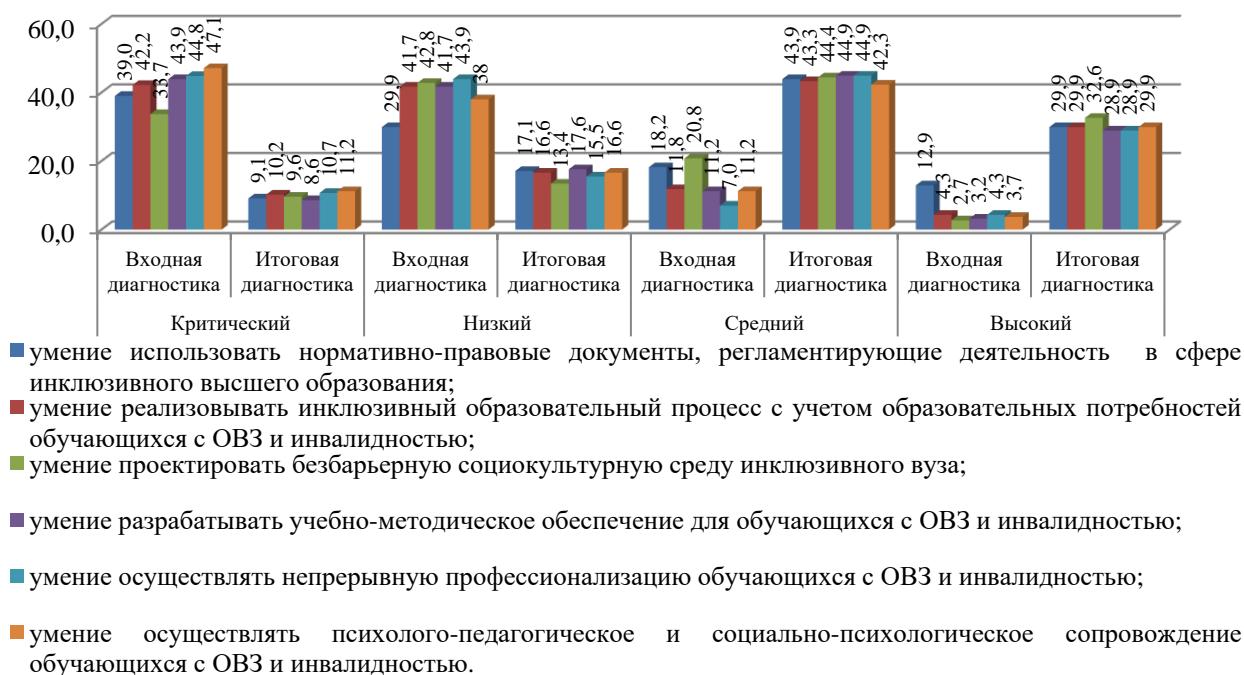


Рис. 14. Динамика сформированности показателей деятельностного компонента у преподавателей экспериментальной группы (ЭГ)

Показатели деятельностного компонента, КГ (%)

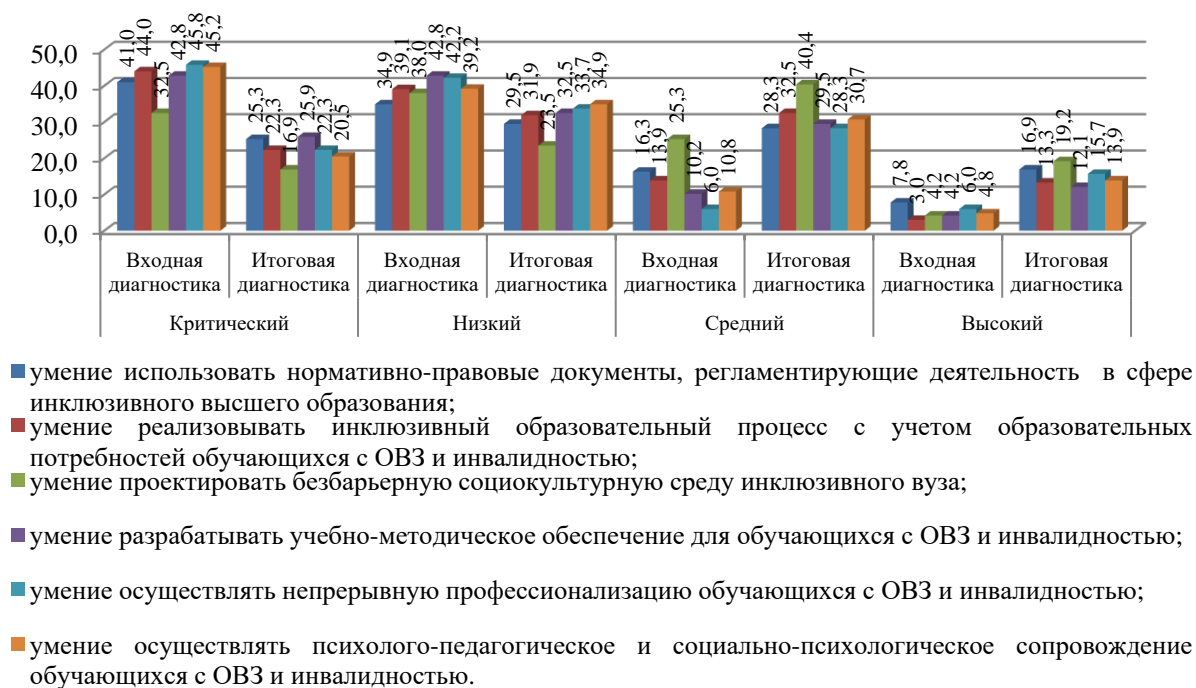


Рис. 15. Динамика сформированности показателей деятельностного компонента у преподавателей контрольной группы (КГ)

На этапе входной диагностики сформированность показателей деятельностного компонента как у преподавателей экспериментальной, так и у преподавателей контрольной групп была преимущественно на критическом и низком уровнях. Так, критический и низкий уровни умений в области применения нормативно-правовых документов в сфере инклюзивного высшего образования был характерен для 39% и 29,9% преподавателей экспериментальной группы, для 41% и 34,9% преподавателей контрольной группы. Критический и низкий уровни умений в области реализации инклюзивного образовательного процесса в экспериментальной группе диагностирован у 42,2% и 41,7% преподавателей, в контрольной группе количество преподавателей составило 44% с критическим и 39,2% низким уровнями. Критический и низкий уровни умений в области разработки учебно-методического обеспечения для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью был характерен для 43,9% и 41,7% преподавателей экспериментальной группы, более 85% преподавателей контрольной группы. Умение осуществлять непрерывную профессионализацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на критическом и низком уровнях выявлено у 44,9% и 43,9% преподавателей экспериментальной группы, у 45,8% и 42,2% преподавателей контрольной группы. Критический и низкий уровни умений проектировать безбарьерную социокультурную среду инклюзивного вуза диагностированы у 33,7% и 42,8% преподавателей экспериментальной группы, у 32,5% и 38% преподавателей контрольной группы. Умение в сфере реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения на критическом (47,1% и 38%) и низком (45,2% и 39,2%) уровнях зафиксировано у преподавателей экспериментальной и контрольной групп соответственно.

В целом, результаты входного анкетирования преподавателей экспериментальной и контрольной групп показали, что доминирующим являлось преобладание критического (43,9%; 42,2%) и низкого уровней (39%; 37,3%) деятельностного компонента. Умения, необходимые для реализации качественной продуктивной профессиональной деятельности в инклюзивном образовании,

имели несистемный, фрагментарный характер. Средний и высокий уровни сформированности деятельностного компонента выявлены у 13,4% и 3,7% преподавателей в экспериментальной группе, у 15,7% и 4,8% в контрольной группе.

На этапе итоговой диагностики количество преподавателей, характеризующихся критическим и низким уровнями умений в области применения нормативно-правовых документов в сфере инклюзивного высшего образования, снизилось на 33,1% и 12,8% в экспериментальной, на 18,7% и 5,4% в контрольной группе; средний и высокий уровни диагностированы у 43,9% и 29,9% преподавателей экспериментальной группы, у 28,3% и 16,9% преподавателей контрольной группы. Количество преподавателей, характеризующихся критическим и низким уровнями умений в области реализации инклюзивного образовательного процесса, уменьшилось в экспериментальной группе на 32% и 25,1%, в контрольной – на 21,7% и 7,2%; средний и высокий уровни диагностированы у 43,3% и 29,9% преподавателей экспериментальной группы, у 32,5% и 13,3% преподавателей контрольной группы. Количество преподавателей, характеризующихся критическим и низким уровнями умений в области разработки учебно-методического обеспечения для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в экспериментальной группе снизилось на 35,6% и 24,1%, в контрольной – на 16,9% и 10,3%; средний и высокий уровни диагностированы у 44,9% и 28,9% преподавателей экспериментальной группы, у 29,9% и 12,1% преподавателей контрольной группы. Количество преподавателей, характеризующихся критическим и низким уровнями умений в области реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в экспериментальной группе сократилось на 34,1% и 28,4%, в контрольной – на 23,5% и 8,5%; средний и высокий уровни диагностированы у 44,9% и 28,9% преподавателей экспериментальной группы, у 28,3% и 15,7% преподавателей контрольной группы. В области проектирования безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза в экспериментальной группе снижение количества преподавателей с

критическим и низким уровнями произошло на 24,1% и 29,4% (экспериментальная группа), на 15,6% и 14,5% (контрольная группа); средний и высокий уровни диагностированы у 44,4% и 32,6% преподавателей экспериментальной группы, у 40,4% и 19,2% преподавателей контрольной группы. Количество преподавателей с критическим и низким уровнями умений в сфере реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения в экспериментальной группе снизилось на 35,9% и 21,4%, в контрольной – на 24,7% и 4,1%; средний и высокий уровни диагностированы у 42,3% и 29,9% преподавателей экспериментальной группы, у 30,7% и 13,9% преподавателей контрольной группы.

В целом, на этапе итоговой диагностики как у преподавателей экспериментальной, так и у преподавателей контрольной групп выявлена положительная динамика деятельностного компонента. Однако количество преподавателей в экспериментальной группе с критическим уровнем деятельностного компонента снизилось на 33,7%, в контрольной группе – на 20,5%. Количество преподавателей с низким уровнем деятельностного компонента уменьшилось на 22,4% (экспериментальная группа) и на 6% (контрольная группа). Количество преподавателей со средним и высоким уровнями деятельностного компонента увеличилось на 30,4% и 25,7% (экспериментальная группа), 16,8% и 9,7% (контрольная группа). Таким образом, в экспериментальной группе наблюдается увеличение количества преподавателей преимущественно со средним (43,9%) и высоким (29,4%) уровнями сформированности деятельностного компонента, в контрольной группе с низким (31,3%) и средним (29,4%) уровнями.

Анализ результатов сформированности деятельностного компонента позволяет сделать вывод, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной обеспечивается наиболее положительная динамика развития данного компонента.

На этапе итоговой диагностики оценка деятельностного компонента проводилась также объективным методом путем выполнения преподавателями

проектных заданий. Сформированность деятельностного компонента у преподавателей экспериментальной группы характеризуется также преимущественно средним уровнем, который диагностирован у 45,3% преподавателей, контрольная группа характеризуется также преимущественно низким (31,8%) и средним (31,4%) уровнями. Высокий уровень сформированности деятельностного компонента по результатам выполнения проектных заданий выявлен у 30,4% преподавателей в экспериментальной группе, у 16,3% преподавателей в контрольной группе.

Результаты оценки сформированности деятельностного компонента методом объективного оценивания (оценка проектных заданий) представлены на рисунке 16.

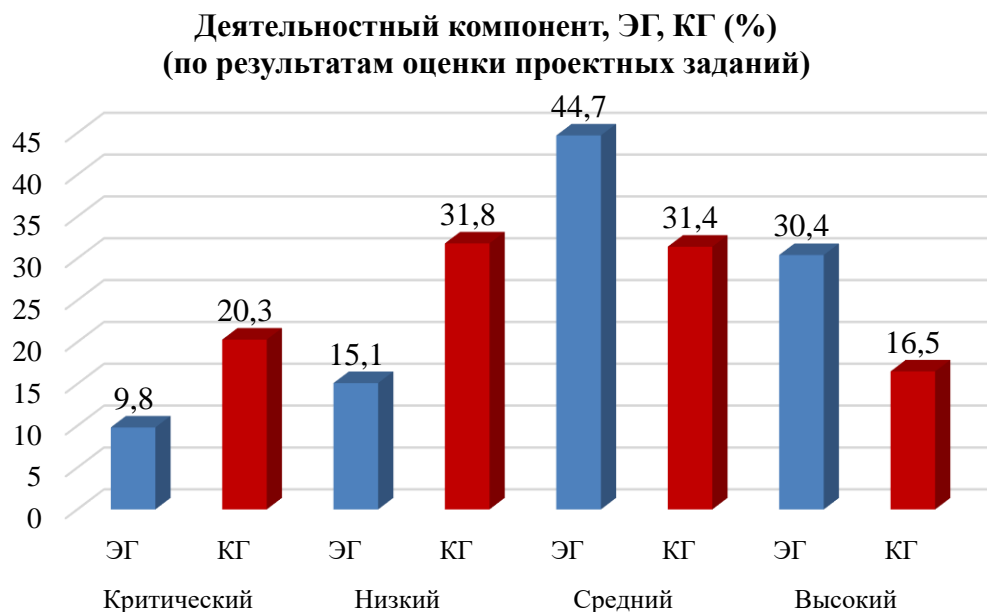


Рис. 16. Сформированность деятельностного компонента у преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ)

Динамика сформированности рефлексивного компонента в экспериментальной и контрольной группах представлена в таблице 8 и визуализирована в диаграммах на рисунках 17-19.

Распределение преподавателей вуза экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) по сформированности рефлексивного компонента

Входная (ВД)/ Итоговая (ИД)	Уровни															
	критический				низкий				средний				высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	Компонент и показатели компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании															
Значение по группам, человек (доля, %)																
Рефлексивный компонент																
ВД	73	39,0	64	38,6	79	42,2	68	41,0	24	12,8	19	11,4	11	5,9	15	9,0
ИД	18	9,6	41	24,7	25	13,4	46	27,7	77	41,2	45	27,1	67	35,8	34	20,5
Эмоциональная готовность к реализации инклюзивного высшего образования (чувства, эмоции, переживания)																
ВД	75	40,1	70	42,2	88	47,1	71	42,8	17	9,1	15	9,0	7	3,7	10	6,0
ИД	18	9,6	44	26,5	24	12,8	44	26,5	75	40,1	43	25,9	70	37,5	35	21,1
Ответственность, осознание и осмысление собственной деятельности в процессе реализации инклюзивного высшего образования																
ВД	65	34,8	56	33,7	84	44,8	69	41,6	25	13,4	25	15,1	13	7,0	16	9,6
ИД	19	10,2	37	22,3	24	12,8	46	27,7	78	41,7	48	28,9	66	35,3	35	21,1
Рефлексивность (самооценка подготовленности к реализации инклюзивного высшего образования)																
ВД	84	44,9	71	42,8	71	38,0	66	39,8	22	11,8	17	10,2	10	5,3	12	7,2
ИД	16	8,6	48	28,9	27	14,4	44	26,5	76	40,6	43	25,9	68	36,4	31	18,7

Рефлексивный компонент, ЭГ, КГ (%)

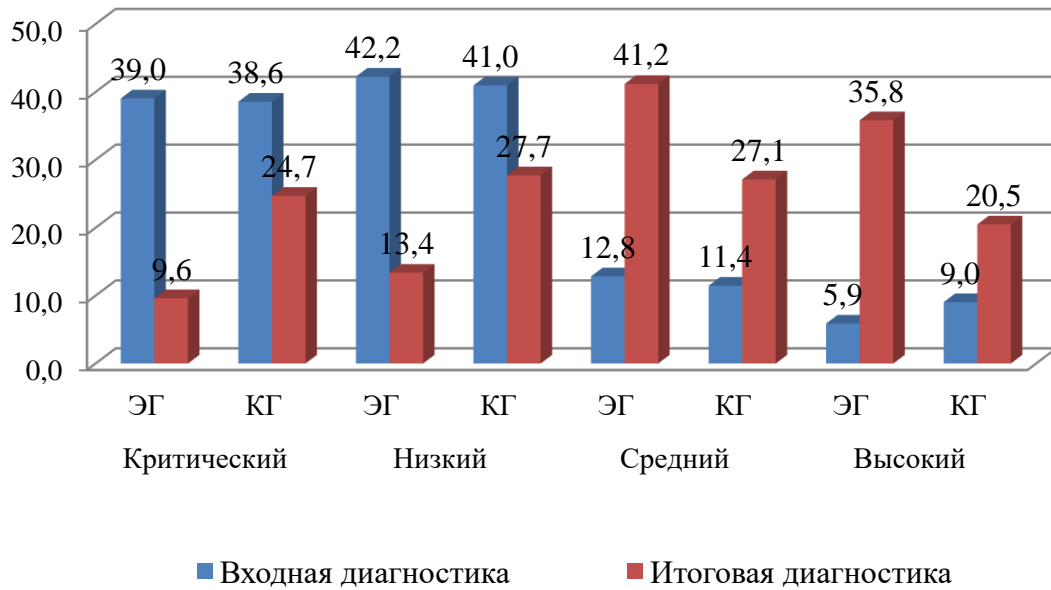


Рис. 17. Динамика сформированности рефлексивного компонента у преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ)

Показатели рефлексивного компонента, ЭГ (%)

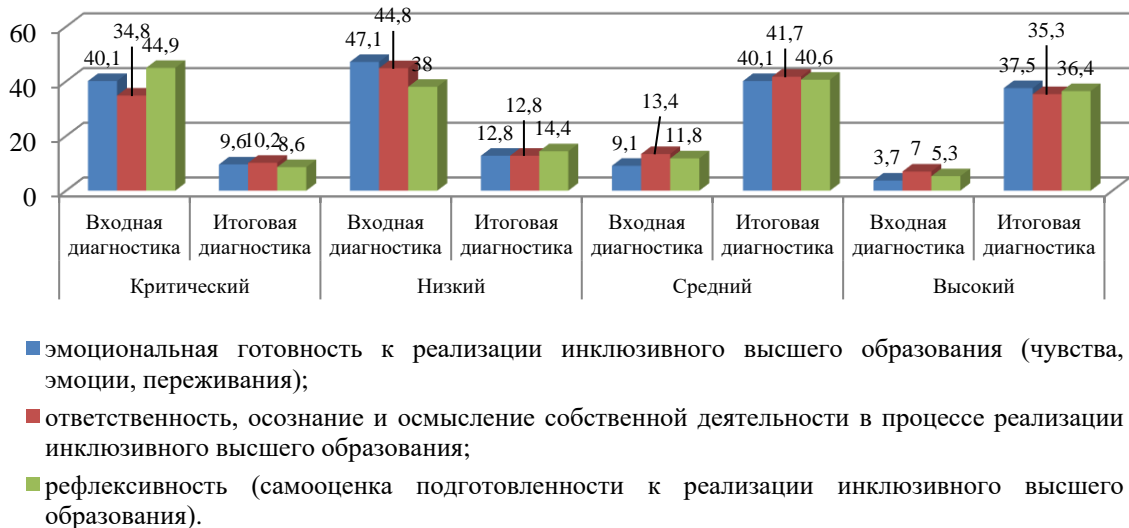
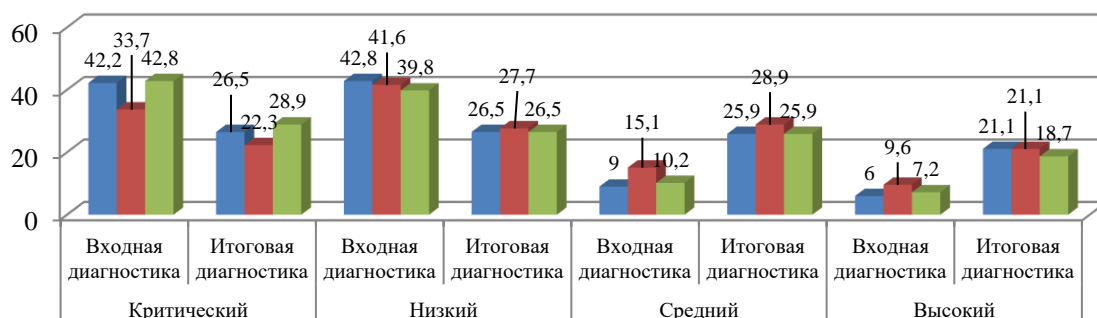


Рис. 18. Динамика сформированности показателей рефлексивного компонента у преподавателей экспериментальной группы (ЭГ)

Показатели рефлексивного компонента, КГ (%)



- эмоциональная готовность к реализации инклюзивного высшего образования (чувства, эмоции, переживания);
- ответственность, осознание и осмысление собственной деятельности в процессе реализации инклюзивного высшего образования;
- рефлексивность (самооценка подготовленности к реализации инклюзивного высшего образования).

Рис. 19. Динамика сформированности показателей рефлексивного компонента у преподавателей контрольной группы (КГ)

На этапе входной диагностики сформированность показателей рефлексивного компонента как в экспериментальной, так и в контрольной группах преподавателей имела преимущественно критический и низкий уровни. Так, несформированность или недостаточная сформированность эмоциональной готовности к реализации инклюзивного высшего образования характерна для 40,1% и 47,1% преподавателей экспериментальной группы, для преподавателей контрольной группы удельное значение составило 42,2% и 42,8% соответственно; по показателю «ответственность» критический и низкий уровни были характерны для 34,8% и 44,8% преподавателей экспериментальной группы, для преподавателей контрольной группы удельное значение составило 33,7% и 41,6% соответственно; по показателю «рефлексивность» критический и низкий уровни в экспериментальной группе зафиксированы у 44,9% и 38% преподавателей, в контрольной групп у 42,8% и 39,8% преподавателей.

В целом, на этапе входного анкетирования у преподавателей экспериментальной и контрольной групп доминирующим являлось преобладание

критического (40,1%; 42,2%) и низкого (47,1%; 42,8%) уровней рефлексивного компонента. У преподавателей наблюдалась преимущественно несформированность или слабая сформированность субъектных личностных качеств (эмоциональная готовность, ответственность, рефлексия). Средний и высокий уровни сформированности рефлексивного компонента составили у 12,8% и 5,9% преподавателей экспериментальной группы, в контрольной группе у 11,4% и 9% преподавателей.

На этапе итоговой диагностики число преподавателей, характеризующихся критическим и низким уровнями эмоциональной готовности к реализации инклюзивного высшего образования, снизилось на 30,5% и 34,3% в экспериментальной группе, на 15,7% и 16,3% в контрольной группе. Уменьшение количества преподавателей с критическим и низким уровнями произошло на 24,6% и 32% (в экспериментальной группе), на 11,4% и 13,9% (в контрольной группе) по показателю «ответственность». По показателю «рефлексивность» количество преподавателей, характеризующихся критическим и низким уровнями, сократилось на 36,3% и 23,6% в экспериментальной группе, в контрольной группе снижение произошло на 13,9% и 13,3%. Количество преподавателей, характеризующихся средним и высоким уровнями эмоциональной готовности, составило 40,1% и 37,5% (экспериментальная группа), 25,9% и 21,1% (контрольная группа). Средний и высокий уровни выявлены у 41,7% и 35,3% преподавателей (в экспериментальной группе), у 28,4% и 21,1% преподавателей (в контрольной группе) по показателю «ответственность». По показателю «рефлексивность» количество преподавателей, характеризующихся средним и высоким уровнями, составило 30,6% и 36,4% в экспериментальной группе, в контрольной группе 25,9% и 18,7%.

На этапе итоговой диагностики как у преподавателей экспериментальной, так и у преподавателей контрольной групп выявлена положительная динамика рефлексивного компонента. Однако количество преподавателей, характеризующихся критическим уровнем рефлексивного компонента,

уменьшилось на 29,4% (экспериментальная группа), на 13,9% (контрольная группа), низким уровнем – на 28,8% (экспериментальная группа) и 13,3% (контрольная группа). Количество преподавателей со средним и высоким уровнями рефлексивного компонента увеличилось на 28,4% и 29,9% (экспериментальная группа), на 15,7% и 11,5% (контрольная группа).

В целом, на этапе итоговой диагностики в экспериментальной группе преобладает средний уровень рефлексивного компонента и диагностирован у 41,2% преподавателей. Контрольная группа характеризуется преимущественно низким (27,7%) и средним (27,1%) уровнями. Высокий уровень сформированности рефлексивного компонента выявлен у 35,8% преподавателей в экспериментальной группе, у 20,5% преподавателей в контрольной группе.

Анализ результатов сформированности рефлексивного компонента позволяет констатировать, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной обеспечивается наиболее положительная динамика развития данного компонента.

Динамика сформированности уровня компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании в экспериментальной и контрольной группах представлена в таблице 9 и визуализирована в диаграмме на рисунке 20.

Таблица 9

Распределение преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) по сформированности уровня компетентности в инклюзивном образовании

Входная (ВД)/ Итоговая (ИД)	Уровни															
	критический		низкий				средний				высокий					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ						
	Значение по группам, человек (доля, %)															
	Уровень компетентности															
ВД	71	38,0	64	38,6	82	43,9	66	39,8	25	13,4	24	14,5	9	4,8	12	7,2
ИД	19	10,2	38	22,7	32	17,1	51	30,9	79	42,2	48	28,9	57	30,5	29	17,5

Уровень компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании, ЭГ, КГ (%)

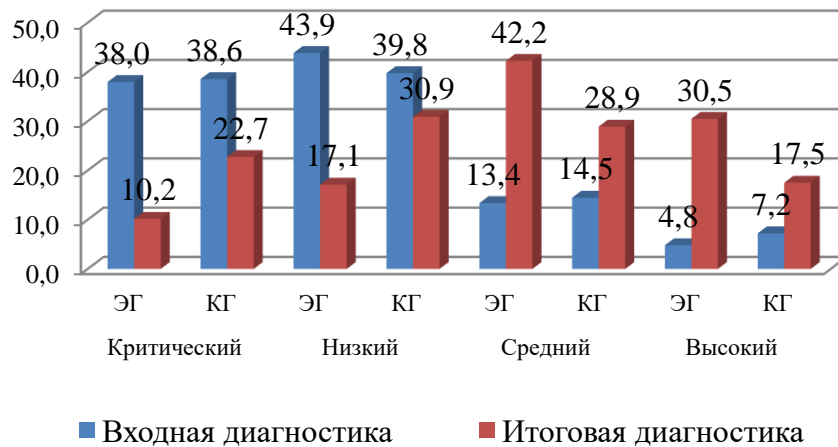


Рис. 20. Динамика сформированности уровня компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании

На этапе входного анкетирования у преподавателей экспериментальной и контрольной групп доминирующим являлось преобладание критического (38,0%; 38,6%) и низкого уровней (43,9%; 39,8%) компетентности в инклюзивном образовании. Средний и высокий уровни компетентности наблюдались у 13,4% и 4,8% преподавателей экспериментальной группы, у 14,5% и 7,2% преподавателей контрольной группы.

На этапе итоговой диагностики выявлена положительная динамика уровня компетентности в инклюзивном образовании в обеих группах участников экспериментальной работы. Количество преподавателей с критическим уровнем компетентности уменьшилось на 27,8% (экспериментальная группа) и на 15,9% (контрольная группа), с низким уровнем – на 26,8% (экспериментальная группа) и на 8,9% (контрольная группа). Количество преподавателей со средним и высоким уровнями увеличилось на 28,8% и 25,7% (экспериментальная группа), на 14,4% и 10,3% (контрольная группа).

В целом, на этапе итоговой диагностики в экспериментальной группе преобладает средний уровень компетентности рассматриваемого вида, который

зафиксирован у 42,2% преподавателей, контрольная группа характеризуется преимущественно низким (30,9%) и средним (28,9%) уровнями. Высокий уровень компетентности в инклюзивном образовании диагностирован у 30,5% преподавателей в экспериментальной группе, у 17,5% преподавателей – в контрольной группе.

Анализ результатов сформированности компетентности преподавателей в инклюзивном образовании показывает, что в экспериментальной группе, в отличие от контрольной группы, обеспечивается наиболее положительная динамика.

Для установления различий полученных результатов экспериментальной работы был использован критерий χ^2 – критерий Пирсона. В данном случае выдвигалось две гипотезы: H_0 и H_1 .

H_0 – гипотеза об отсутствии различий между сформированностью компетентности преподавателей вуза и ее компонентов в указанных группах. H_1 – гипотеза, содержащая предположение о том, что сформированность компетентности преподавателей вуза и ее компонентов в экспериментальной и контрольной группах существенно отличается.

Распределение преподавателей вуза по уровням компетентности в инклюзивном образовании и ее компонентов после проведения экспериментальной работы представлено в таблице 10.

Таблица 10

Распределение преподавателей вуза по уровням компетентности в инклюзивном образовании и ее компонентов на контрольном этапе эксперимента

Компонент	χ^2 эмп.	ЭГ (187 чел.)				КГ (166 чел.)			
		Уровни компонентов							
		к	н	с	в	к	н	с	в
Ценностно-мотивационный компонент	30,3	20	40	75	52	42	57	47	20
Принятие и позиционирование идеологии инклюзии, гуманистической	42,7	19	38	77	53	48	58	41	19

значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования									
Мотивация и интересы к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования	23,8	21	42	74	50	37	60	48	21
Когнитивный компонент	23,1	12	37	82	56	32	50	52	32
Знание основ нормативно-правовой регламентации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе	28,5	9	35	84	59	38	37	56	35
Знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей	24,2	14	29	85	59	31	48	54	33
Знание особенностей разработки учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе	45,5	9	36	85	57	42	50	51	23
Знание особенностей построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза	12,2	13	26	85	63	22	39	67	38
Знание особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	30,3	10	36	86	55	33	52	50	31
Знание особенностей и технологии реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе	28,5	11	34	83	59	28	56	53	29

Деятельностный компонент	27,3	19	31	82	55	36	52	54	24
Умение использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность в сфере инклюзивного высшего образования	31,8	17	32	82	56	42	49	47	28
Умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	30,6	19	31	81	56	37	53	54	22
Умение проектировать безбарьерную социокультурную среду инклюзивного вуза	13,4	18	25	88	56	28	39	67	32
Умение разрабатывать учебно-методическое обеспечение для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	41,1	16	33	84	54	43	54	49	20
Умение осуществлять непрерывную профессионализацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	32,8	20	29	84	54	37	56	47	26
Умение осуществлять психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	29,9	21	31	79	56	34	58	51	23
Рефлексивный компонент	33,2	18	25	77	67	41	46	45	34
Эмоциональная готовность к реализации инклюзивного высшего образования (чувства, эмоции, переживания)	36	18	24	75	70	44	44	43	35
Ответственность, осознание и осмысление собственной деятельности в процессе реализации инклюзивного высшего образования	28,2	19	24	78	66	37	46	48	35

Рефлексивность (самооценка подготовленности реализации инклюзивного высшего образования)	к	41,9	16	27	76	68	48	44	43	31
Компетентность преподавателей инклюзивном образовании	в	26,2	19	32	79	57	38	51	48	29
уровень критического значения $\chi^2_{кр.} = 7,8$ ($p = 0.05$); $\chi^2_{кр.} = 11,3$ ($p = 0.01$)										

Все полученные нами эмпирические значения значительно больше по сравнению с критическим значением $\chi^2_{кр.} = 7,8$ при уровне значимости $p=0,05$, $\chi^2_{кр.} = 11,3$ при уровне значимости $p=0,01$, что говорит о статистически значимом повышении структурно-динамических характеристик компетентности преподавателей вуза в инклюзивном образовании в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Таким образом, гипотеза H_1 – принимается, а H_0 – отвергается.

Результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность разработанной модели и позволили сделать вывод, что организация образовательного процесса в условиях дополнительного профессионального образования с использованием средств информационно-технологического обеспечения образовательного процесса в большей степени способствует формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании.

Выводы по второй главе

1. *Модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса* разработана на основе структуры компонентов целостного педагогического процесса: целевой компонент раскрывает номенклатуру педагогических целей системного, модульного и конкретного уровней; диагностический и оценочно-результативный компоненты представлены совокупностью критериев и показателей оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, диагностическими методиками (диагностический компонент выполняет функцию диагностики и основы персонификации образовательного маршрута, оценочно-рефлексивный – диагностики и мониторинга уровня сформированности компетентности); методологический компонент представлен подходами и принципами, на основе которых организуется дидактический процесс формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО: организация образовательной деятельности как дидактической системы, обеспечивающей единство принципов, целей, содержания обучения, структуры образовательного процесса, системы оценки и коррекции результатов обучения (системный подход); проектирование содержания средств ИТО, направленных на формирование умений решать профессионально-педагогические задачи инклюзивного образования (компетентностный и деятельностный подходы); развитие ценностно-мотивационных установок (личностно-ориентированный подход, аксиологический подход); организация образовательной деятельности, учитывающей особенности технологии обучения взрослых (андрагогический подход); согласованность образовательного процесса относительно характера профессиональной деятельности и решения профессиональных задач инклюзивного образования (принцип практикоориентированности); организация образовательной деятельности как системы «субъект-субъектных отношений», обеспечивающей обратную связь в системе «обучающийся – среда обучения – преподаватель» и

создающей условия для реализации совместной деятельности (принцип многосторонней интерактивности (коммуникативности)); согласованность учебного материала относительно ценностно-мотивационных установок преподавателя вуза к ценностям инклюзивного образования (принцип ценностно-мотивационной направленности); организация образовательной деятельности с учетом опыта обучающегося в сфере реализации инклюзивного образования (принцип валидации предшествующего опыта); содержательно-процессуальный компонент включает дидактический электронный комплекс, активные формы работы и методы обучения, реализуемые в условиях группового и коллективного общения за счет применения совокупности информационно-технологических средств (система видеоконференцсвязи; облачные технологии хранения данных; интерактивная онлайн-доска; совместные онлайн-редакторы тестовых документов, таблиц, презентаций; совместный онлайн-сервис для создания ментальных карт и др.).

2. Экспериментальная работа позволила подтвердить выявленные педагогические условия реализации возможностей средств ИТО образовательного процесса в формировании компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, которые в настоящем исследовании представлены композицией организационно-педагогических (организационно-содержательных и организационно-процессуальных) и психолого-педагогических условий. *Организационно-процессуальные педагогические условия* включают в себя прогнозирование потребностей преподавателей вузов по формированию/повышению уровня компетентности в инклюзивном образовании; организацию управленческого сопровождения и взаимодействия субъектов проектирования средств ИТО образовательного процесса; готовность преподавательского состава и слушателей к применению средств ИТО образовательного процесса. *Организационно-содержательные педагогические условия* предполагают разработку и применение в образовательном процессе дидактического электронного комплекса; разработку диагностического

инструментария для оценки уровня компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании. *Психолого-педагогические условия* предполагают применение образовательных технологий, учитывающих особенности взрослого слушателя; актуализацию рефлексии уровня компетентности преподавателя в инклюзивном образовании.

3. *Средствами ИТО образовательного процесса формирования компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании* являются: интерактивная онлайн-доска, электронные базы данных, электронные методические ресурсы, видеоматериалы, графические иллюстрации, схемы, платформа видеоконференцсвязи, онлайн-сервисы организации опросов и тестов, облачные сервисы хранения информации (когнитивный компонент); интерактивная онлайн-доска, онлайн-сервис для создания презентаций, текстовых документов, таблиц, онлайн-сервис для создания ментальных карт, электронные базы данных, электронные макеты документов, видеоинструкции, платформа видеоконференцсвязи, облачные сервисы хранения информации (деятельностный компонент); онлайн-сервисы организации опросов и тестов, видеоматериалы (ценностно-мотивационный компонент); онлайн-сервисы организации опросов и тестов, форум, чат (рефлексивный компонент).

4. *Возможности средств ИТО образовательного процесса учтены при разработке дидактического электронного комплекса*, педагогический потенциал которого заключается в наличии программно-коммуникационной среды, выполненной на базе единых технологических средств и включающей содержательно-предметное наполнение, обеспечивающее качественную дидактическую поддержку образовательного процесса; в синтезе учебной информации, традиционных и инновационных средств обучения, педагогических, информационных и коммуникационных технологий, способствующих достижению поставленных дидактических целей. Дидактический электронный комплекс представляет собой дидактическую систему, интегрирующую в себе информационно-содержательные элементы представления справочной, учебной,

методической информации, а также индивидуальные, групповые и коллективные способы организации учебной деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий в условиях персонификации образовательного процесса.

5. Результативность экспериментальной работы определяется на основе динамики уровней сформированности компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании в соответствии с разработанной системой критериев (ценностно-мотивационный, теоретический, практический, личностный) и показателями объема знаний, умений, направленности мотивации, присвоенных ценностей инклюзивного образования.

6. Эффективность экспериментального обучения достоверна на высоком уровне значимости и подтверждается результатами критерия χ^2 – критерий Пирсона.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Инклюзивное высшее образование является одним из стратегических ориентиров государственной политики нашей страны и рассматривается как одно из ключевых условий повышения социального статуса и полноценного участия в жизни общества инвалидов и лиц с ОВЗ, их профессиональной самореализации. Развитие инклюзивного высшего образования, являясь длительным период периферийным аспектом государственной политики и системы управления высшей школой, в настоящее время в большинстве образовательных организациях высшего образования реализуется в инновационном режиме.

Тенденции развития инклюзивного высшего образования обуславливают необходимость формирования компетентности преподавателей вузов в инклюзивном образовании и определяют объем знаний и умений, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования: нормативно-правовые знания и умения их применения (тенденция развития нормативных правовых основ, регулирующих инклюзивное образование), знания и умения организации доступности инфраструктуры и умений организации специального образовательного, воспитывающего и социокультурного пространства для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (тенденция обеспечения доступной, воспитывающей, социокультурной образовательной среды), знания об особенностях профориентации и о содействии трудоустройству, умения формирования у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ основных составляющих общекультурных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих успешность их будущей профессиональной деятельности (тенденция непрерывной профессионализации), знания и умения разработки адаптированных образовательных программ, обучения с использованием специальных методов, способов, приемов и средств (тенденция развития научно-методических теорий обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ), знания и умения создания условий эффективной интеграции в образовательную, социальную и профессиональную среду обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (тенденция

реализации в вузе социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения).

В диссертации выделены *профессионально-педагогические задачи инклюзивного образования*: конструктивно-прогностические (проектирование адаптированных образовательных программ высшего образования и разработка образовательных адаптированных материалов с учетом индивидуальных психофизических особенностей и образовательных потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ); организационно-деятельностные (применение специальных технических средств, педагогически обоснованных форм и методов обучения, контроля и оценки результатов учебной деятельности студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе в соответствии с их индивидуальными психофизическими особенностями; создание специальных образовательных условий при реализации дистанционных образовательных технологий; планирование и организация образовательного процесса учебного взаимодействия и коммуникации студентов с нормой здоровья совместно со студентами с ОВЗ и инвалидностью в очном формате, в условиях электронного обучения; осуществление психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе); коррекционно-регулирующие (организация профориентационной работы, создание условий для профессионального самоопределения и становления обучающихся с инвалидностью и ОВЗ с учетом индивидуальных психофизических особенностей); воспитательные (проектирование инклюзивной социокультурной среды вуза на основе целостного понимания индивидуальных психофизических особенностей студентов с инвалидностью и ОВЗ).

В диссертации сделан вывод о содержании понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании», структуре компонентов и их содержании. *Компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании* – это способность и готовность выполнять профессионально-педагогические задачи инклюзивного образования на основе совокупности фундаментальных, методологических и прикладных знаний (когнитивный компонент), умений

проектировать и решать конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, коррекционно-регулирующие, воспитательные задачи (деятельностный компонент), ценностных и мотивационных установок профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовании (ценностно-мотивационный компонент), профессионально-значимых качеств преподавателя инклюзивного образования (рефлексивный компонент).

На основе анализа научно-педагогической литературы и открытых источников определены *возможности средств ИТО образовательного процесса формирования компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании*: дидактические (возможность хранения и накопления информации с возможностью ее передачи; поддержка оперативного доступа к необходимой учебной информации; автоматизация информационно-поисковой деятельности; снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации); методические (визуализация учебной информации, обеспечивающая наглядность изучения материала, объяснение определенных процедур, техник, алгоритмов действий; визуализация процесса мышления и генерации идей; приобщение обучающегося к современным методам продуцирования, обработки и транслирования информации) и организационные (визуальное взаимодействие между субъектами образовательного процесса; организация индивидуальной и групповой работы, совместной проектной деятельности; осуществление оперативной обратной связи в системе обучающийся – средства ИКТ – преподаватель; персонификация образовательного маршрута; оперативный мониторинг хода образовательного процесса и уровня подготовленности обучающихся на всех этапах обучения; оперативное регулирование учебной деятельности и корректировка образовательного процесса, культивирование педагогической рефлексии). Комплекс *педагогических условий реализации возможностей средств ИТО образовательного процесса* формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании представлен совокупностью организационно-педагогических (организационно-

содержательных и организационно-процессуальных) и психолого-педагогических условий. Организационно-процессуальные условия: прогнозирование потребностей преподавателей вузов по формированию/повышению уровня компетентности в инклюзивном образовании, организация управленческого сопровождения и взаимодействия субъектов проектирования средств ИТО образовательного процесса, готовность преподавательского состава и слушателей к применению средств ИТО образовательного процесса. Организационно-содержательные условия: разработка и применение в образовательном процессе дидактического электронного комплекса; разработка диагностического инструментария для оценки уровня компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании. Психолого-педагогические условия: применение образовательных технологий, учитывающих особенности взрослого слушателя; актуализация рефлексии уровня компетентности преподавателя в инклюзивном образовании.

Модель формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса разработана на основе структуры компонентов целостного педагогического процесса: целевой компонент раскрывает номенклатуру педагогических целей системного, модульного и конкретного уровней; диагностический компонент представлен совокупностью критериев и показателей оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, диагностическими методиками (функция диагностики исходного уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании и основы персонификации процесса обучения); методологический компонент представлен подходами и принципами, на основе которых организуется дидактический процесс формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса: организация образовательной деятельности как дидактической системы, обеспечивающей единство принципов, целей, содержания обучения, структуры образовательного процесса, системы

оценки и коррекции результатов обучения (системный подход); проектирование содержания средств ИТО образовательного процесса, направленных на формирование умений решения профессионально-педагогических задач инклюзивного образования (компетентностный и деятельностный подходы); развитие ценностно-мотивационных установок (личностно-ориентированный подход, аксиологический подход); организация образовательной деятельности, учитывающей особенности технологии обучения взрослых (андрагогический подход); согласованность образовательного процесса относительно характера профессиональной деятельности и решения профессиональных задач инклюзивного образования (принцип практикоориентированности); организация образовательной деятельности как системы «субъект-субъектных отношений», обеспечивающей обратную связь в системе «обучающийся – среда обучения – преподаватель» и создающей условия для реализации совместной деятельности (принцип многосторонней интерактивности (коммуникативности)); согласованность учебного материала относительно ценностно-мотивационных установок преподавателя вуза к ценностям инклюзивного образования (принцип ценностно-мотивационной направленности); организация образовательной деятельности с учетом опыта обучающегося в сфере реализации инклюзивного образования (принцип валидации предшествующего опыта); содержательно-процессуальный компонент включает дидактический электронный комплекс, активные формы работы и методы обучения, реализуемые в условиях группового и коллективного общения за счет применения совокупности информационно-технологических средств (система видеоконференцсвязи; облачные технологии хранения данных; интерактивная онлайн-доска; совместные онлайн-редакторы тестовых документов, таблиц, презентаций; совместный онлайн-сервис для создания ментальных карт и др.); оценочно-результативный компонент раскрывает совокупность критериев и показателей оценки уровня сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, диагностические методики (функция мониторинга и диагностики итогового уровня

сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании).

Дидактический электронный комплекс, представленный в модели, учитывает возможности средств ИТО образовательного процесса и является дидактической системой, интегрирующей в себе информационно-содержательные элементы представления справочной, учебной, методической информации, а также индивидуальные, групповые и коллективные способы организации учебной деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий в условиях персонификации образовательного процесса.

Содержание дидактического электронного комплекса включает: информацию о порядке прохождения процедуры диагностики компетентности преподавателя в инклюзивном образовании и о возможности персонификации образовательного процесса по ее результатам, краткое содержание модулей и тем, руководство пользователя и порядок прохождения обучения («информационно-справочный» блок); диагностические материалы, на основе которых осуществляется персонификация образовательного процесса слушателей (блок «входная диагностика»); база данных документов в сфере инклюзивного высшего образования, классифицированная по уровням и ведомственной принадлежности («нормативно-правовой» блок); образовательные модули, включающие теоретический материал базового и углубленного уровня (информация с элементами графических изображений, схем, ментальных карт; мультимедиа-презентации, видеоматериалы, видеоинструкции, методические материалы), практические задания (общие задания, задания базового и продвинутого уровня), коллекции работ слушателей, пополняемый банк кейсов, тестовые материалы (теоретико-практический блок); термины и их определения, используемые в рамках представления учебного материала теоретико-практического блока (блок «гlossарий»); информация о порядке проведения итоговой аттестации (блок «итоговая аттестация»); информация о динамике сформированности компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании, рекомендации по

планированию траектории индивидуального профессионального саморазвития и самообразования в сфере реализации инклюзивного образования (блок «рефлексия»); ответы на наиболее распространенные вопросы в сфере реализации инклюзивного образования, сервисы инклюзивного образования, Интернет-ресурсы и видеоматериалы в сфере инклюзивного образования; видео истории успехов о профессиональных достижениях лиц с инвалидностью, фильмы о лицах с инвалидностью и др. (блок «дополнительные материалы»).

Педагогический потенциал дидактического электронного комплекса заключается в наличии программно-коммуникационной среды, выполненной на базе единых технологических средств и включающей содержательно-предметное наполнение, обеспечивающее качественную дидактическую поддержку образовательного процесса; в синтезе учебной информации, традиционных и инновационных средств обучения, педагогических, информационных и коммуникационных технологий, способствующих достижению поставленных дидактических целей.

Полученные результаты экспериментальной работы подтверждают выдвинутую в данном исследовании гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Тенденции развития инклюзивного высшего образования определяют объем знаний и умений, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, и обосновывают содержание понятия «компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании».

2. Реализация дидактических, методических и организационных возможностей средств ИТО образовательного процесса при формировании компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании способствует формированию объема знаний, умений, направленности мотивации, присвоенных ценностей инклюзивного образования, необходимых для реализации

профессионально-педагогических задач в сфере реализации инклюзивного образования.

3. Положения методологических подходов (системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, андрагогический) и принципов (многосторонняя интерактивность (коммуникативность), практикоориентированность, ценностно-мотивационная направленность, валидация предшествующего опыта) способствуют формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса.

4. Формирование компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса происходит в процессе применения модели, базирующейся на структуре компонентов целостного педагогического процесса и предусматривающей внедрение в образовательный процесс ДЭК в условиях персонификации образовательного процесса.

5. Данные проведенного экспериментального исследования подтверждают, что разработанная модель способствует результативному формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса.

Исследование было направлено на поиск путей интенсификации процесса формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами ИТО образовательного процесса. Проведенная исследовательская работа не является исчерпывающим решением рассматриваемой проблематики. Перспективность дальнейшего исследования мы связываем с углублением теоретических оснований в области формирования рассматриваемого вида компетентности, совершенствования структуры, содержания ДЭК с учетом возможностей средств ИТО образовательного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативные правовые акты

1. Конвенция о правах инвалидов, принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения 10.09.2023).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL: <https://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=1&page=327> (дата обращения 10.09.2023).
3. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения 10.09.2023).
4. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. N 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения 10.09.2023).
5. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса», утв. Минобрнауки России 08.04.2014 N АК-44/05вн. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159405/ (дата обращения 10.09.2023).

Список использованной литературы

6. Абрамова Н.А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) / Н.А. Абрамова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; ред.кол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 225–227.

7. Абрамовских Т.А. Интерактивное обучение как условие развития субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации работников образования / Т. А. Абрамовских // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 2 (19). – С. 86.
8. Абрамовских Т.А. Опыт внутриорганизационного повышения квалификации по применению активных методов обучения взрослых // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Абрамовских Татьяна Александровна. – 2016. – №1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnutriorganizatsionnogo-povysheniya-kvalifikatsii-po-primeneniyu-aktivnyh-metodov-obucheniya-vzroslyh> (дата обращения: 18.08.2020).
9. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. – 2017. – Том 22. № 1. – С. 71–80.
10. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве / Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
11. Аминул Л.Б., Чайка Л.В. Электронное дистанционное обучение с использованием сервисов Web 2.0.//Вестник АГТУ Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. 2016. №1. С. 98–104.
12. Амиридзе С.П. Обзор зарубежного опыта в области инклюзивного образования // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnogo-opyta-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.01.2020)
13. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // Высшее образование в России. – 2014. – №6. – С. 150–155.
14. Андреев А.А. Михеева О.П. Качество учебных онлайн курсов: проблемы и их решение // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты:

материалы V Международной научно-практической конференции. – Воронеж, 2016. – С. 55–58.

15. Артеменко В.Б. Организация сотрудничества в электронном обучении на основе проектного подхода и веб-инструментов // Образовательные технологии и общество. – 2013. - №2. – С. 489–504.

16. Артемьева Т.В. Психологическое сопровождение студентов в инклюзивном пространстве вуза // Инклюзивное профессиональное образование. – Челябинск: Изд-во Челябинского университета, 2015. – С. 161–164.

17. Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11. № 3. – С. 128–142. doi: 10.17759/psyedu.2019110311

18. Ахметзянова А.И. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 224 с.

19. Ахметзянова А.И. Профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения для инклюзивного образования в Казанском федеральном университете // Материалы Международного образовательного форума «Международный диалог: инклюзия через всю жизнь», 28–29 ноября 2013 г. – Ростов-на-Дону. – М.: Вузовская книга, 2013. – С. 9–13.

20. Ахметова Д.З. Инклюзивное образование как педагогическая инновация: монография / Д.З. Ахметова, А.В. Тимирясова, Т.А. Челнокова, И.Г. Морозова и др. – Казань: Изд-во «Познание», 2021. – 228 с.

21. Ахметова Д.З. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

22. Ахметова Д.З. Поликультурная компетентность педагога как одно из условий эффективности реализации инклюзивного образования / Д.З. Ахметова, И.Г.

Морозова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. № 72-1. – С. 20–22.

23. Ахметова Д.З. Преемственная система инклюзивного образования: теория и эффективные практики в системе «ДОУ - школа - колледж - вуз - работодатель» // Преемственная система инклюзивного образования: теория и эффективные практики: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. – Казань: Издательство «Познание», 2022. – С. 12–18.

24. Ахметова Д.З. Профессиональные компетенции и личные качества педагога (специалиста) системы инклюзивного образования / Д.З. Ахметова, А.В. Тимирясова // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 3. – С. 77–81.

25. Барнаш А. В., Плотникова О. А., Чаплыгина М. Л. Инклюзивный подход в образовании // Электронный научно-методический журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 2041–2045.

26. Бахарев А.В. Воспитание толерантности в инклюзивном образовании // Инновационные модели профессиональной подготовки студентов, педагогов к социальному проектированию технологий в условиях системы образовательного пространства: Коллективная монография – М.: АПКиППРО, 2015. С. 86–89.

27. Бахарев А.В. Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования. дис. ... канд. пед. наук. Москва. 2018. – 157 с.

28. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – С. 192.

29. Бикбулатова А.А., Карплюк А.В., Тарасенко О.В. Модель работы ресурсного учебно-методического центра Российского государственного социального университета в части профессионального и трудового ориентирования лиц с инвалидностью и ОВЗ // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. № 1. – С. 26–33.

30. Блохина О.А., Терешева О.В. Персонификация модели повышения квалификации педагогов дошкольного образования Калининградской области на основе проектно-ориентированного подхода // Эффективные модели повышения

квалификации педагогов: опыт Калининградской области: Сборник научно-методических статей / сост. В. П. Вейдт. – Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2018. – С. 16–27.

31. Богинская Ю.В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: монография. – Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.

32. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4. – С.11–17.

33. Бонкало Т.И. Соблюдение принципа инклюзии в системе высшего образования как условие успешной профессиональной подготовки студентов с инвалидностью и ОВЗ / Т.И. Бонкало, В.М. Гребенникова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2022. – № 4 (308). – С. 73–81

34. Бонкало Т.И. Готовность образовательных организаций к дистанционному профессиональному образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья в период пандемии covid-19 / Т.И. Бонкало, В.М. Гребенникова, Е.Ю. Никитина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 6 (159). – С. 73–95.

35. Борозинец Н.М., Халяпина Л.В. Состояние готовности вузов к реализации инклюзивного высшего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (на примере Северо-Кавказского федерального округа) // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы III Международного Интернет-симпозиума. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. – 281 с.

36. Борозинец Н.М., Шаповалов В.К., Козловская Г.Ю., Палиева Н.А. Инклюзивный подход как новая парадигма высшего образования в России: реалии и траектории развития // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей / под ред. В.В. Рубцова. – М.: МГППУ, 2018. – С. 14–21.

37. Буслаева Е.Н. Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом // Вестник Калужского университета. –2018. –№3. С. 102–105.
38. Бут Т. Показатели инклюзии : практ. пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Вогана ; пер. с англ. И. М. Аникеев. – М. : Перспектива, 2007. – 124 с.
39. Введенский В.Н. Интеллектуально-педагогическая компетентность: Учебное пособие. – СПб: ИОВ РАО, 2003. – 124 с.
40. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.51–55.
41. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – Москва: Логос, 2011. – 288 с
42. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – № 8. – с. 3–8.
43. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 192 с.
44. Винокурова И.В. Государственная политика в сфере развития инклюзивного высшего образования // Региональная Россия: история и современность: материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции (г. Комсомольск-на-Амуре, 12 декабря 2019 г.): сб. науч. тр. – Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2019. – С.38–46.
45. Винокурова И.В. Информационно-технологическое обеспечение в системе дополнительного профессионального образования // Образование в цифровую эпоху: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов. – г. Н. Новгород: ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина», 2019. – С. 26–29.
46. Винокурова И.В. Применение андрагогического подхода при проектировании дидактического электронного комплекса повышения квалификации научно-педагогических работников // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем: сборник трудов

конференции. – Нижний Новгород, ФГБОУ ВО «НГПУ им.К. Минина, 2021. – С. 184–188.

47. Винокурова И.В. Применение информационных технологий в системе дополнительного профессионального образования // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XXIV Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : ЧИППКРО, 2023. – С. 365–375.

48. Винокурова И.В. Проектирование дидактического электронного комплекса системы повышения квалификации педагогов инклюзивного высшего образования // Доказательный подход в сфере образования: материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей образования (22-23 октября 2020 года). – М: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – С. 698–701.

49. Винокурова И.В. Структура и содержание готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 70. Ч. 1. – С. 78–82.

50. Винокурова И.В. Характеристика и особенности формирования компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4 (85). – С. 9–19.

51. Винокурова И.В. Экспериментальная работа по формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. № 6. – С. 103–112.

52. Винокурова И.В., Назарова А.Н. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования в вузе // Неофит: сборник статей по материалам научно-практических конференций, аспирантов, магистрантов, студентов. г. Н. Новгород: ФГБОУ ВО «НГПУ им.К. Минина», 2018. – С. 71–78.

53. Вишняков В.А., Ковалев А.П. Онлайн-сервисы и информационные технологии в дистанционном обучении // Системный анализ и прикладная информатика. – 2017. – №4. – С. 66–71.
54. Возгова З.В., Иголкина Е.И. Непрерывное профессиональное развитие научно-педагогических разработчиков на основе дистанционных технологий // Вестник ЮУрГГПУ. – 2015. – №3. – С. 60–70.
55. Возгова З.В., Савельев В.А. Методологические подходы к организации дистанционного обучения в условиях развития концепции E-Learning 2.0// Качество дистанционного образования, новые технологии управления бизнесом: концепции, проблемы, решения: тезисы доклада на конференции. – Жуковский, 2017. – С. 26–28.
56. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... кан. пед. наук. – Белгород, 2017. – 225 с.
57. Волосникова Л.М., Кукуев Е.А., Огороднова О.В., Патрушева И.В. Пять контекстов инклюзивного высшего образования // Эмиссия. Оффлайн. – 2018. – №8
URL:
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ja&user=Teb96a8AAAJ&citation_for_view=Teb96a8AAAAJ:HoB7MX3m0LUC (дата обращения: 19.05.2020).
58. Воронова О.В. Становление и развитие инклюзивного образования: историко-генетический аспект // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2017. – Т. 23. № 2. – С. 37–41.
59. Выготский Л.С. Основы дефектологии: учебник для вузов. Специальная литература. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 654 с.
60. Гам В.И., Михайлова В.Е. Современные формы организации повышения квалификации педагогов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – Т.1. – №1. – С. 119–133.

61. Гончарова В.Г., Диденко Л.А. Индивидуально ориентированные образовательные программы как средство повышения качества профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. – 2013. – № 3. – С. 32–41.
62. Гребенникова В.М. Становление и развитие в России системы непрерывного инклюзивного образования: социально-педагогический контекст / В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22898> (дата обращения: 27.12.2018).
63. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
64. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2007. – 320 с.
65. Далингер В.А. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 2. – С. 27–30.
66. Демин В.А. Профессиональная компетенция специалиста: понятия и виды // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 34–42
67. Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №2. – С. 110–112
68. Димухаметов Р.С. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов: монография / Р.С. Димухаметов. Челябинск: Издательство ООО «АТОКСО», 2005. – 223 с.
69. Достовалова Е.В., Савельева О. А., Смолянинова О.Г. Компетентностный подход в системе высшего образования. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2008. – 80 с.

70. Дударева О.Б., Борченко И.Д. Мониторинг эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в системе дополнительного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27846> (дата обращения: 05.03.2020).
71. Дудина И.П. Технологии проектирования электронных образовательных ресурсов // Современные информационные технологии и ИТ-образование // – 2015. – №. 11. С. 164–172.
72. Дулинец, Т. Г. Педагогическое обоснование мультимедийного средства по дисциплине «Психолого-педагогическая диагностика» / Т. Г. Дулинец, М. С. Фирскина, Д. И. Хващевская // Молодой ученый. – 2017. – № 3 (137). – С. 543–545.
73. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – Москва: Просвещение, 1995. – 183 с.
74. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... докт. псих. наук. – Л., 1990. – 403 с.
75. Ерофеев А.В., Татьяна Т.В. Электронный дидактический комплекс в формировании учебно-познавательной компетенции студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. URL: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://s.science-education.ru/pdf/2017/6/27277.pdf> (дата обращения: 18.07.2019)
76. Журба А.Ю. Научно-теоретический анализ проблемы соотношения дефиниций «Компетенция» и «Компетентность» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. – №4. – С. 39–34.
77. Загвязинский В.И. Теории обучения и воспитания : учебник для студ. Учреждений высш. проф. образования / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 256 с.

78. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – 6-е изд., стер.– М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
79. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
80. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С.2–10.
81. Зиневич О.В., Дегтярева В. В., Дегтярева Т. Н. Инклюзивное образование в российской высшей школе: современные вызовы // Власть. –2016. – Т. 24. –№ 5. – С. 61–67.
82. Зиновьева В.И., Берсенев М.В. Носова А.Л. Инклюзивное образование и вуз: анализ мнений и факторы развития // Вестник томского государственного университета. История. – 2020. № 67. – С. 181–187.
83. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: PerSe, 2009. – 438 с.
84. Змеев С.И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 8–14
85. Зорина Е.Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. –2018. –Т. 20. –№ 5. –С. 165–184.
86. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие / Д.А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 98 с.
87. Ильясов Д.Ф. Педагогические теории и роль субъективного фактора в их проектировании / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 12. – С. 5–11.
88. Ильясов Д.Ф. Применение способов структурирования и средств визуализации информации для слушателей, осваивающих дополнительные

профессиональные программы в цифровой образовательной среде [Электронный ресурс]: методические рекомендации для преподавателей дополнительного профессионального образования / Д. Ф. Ильясов, О. А. Сахно, К. С. Буров [и др.]. Челябинск : ЧИППКРО, 2022 – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

89. Исаев В.А., Воротилов В.И. Образование взрослых: компетентностный подход: Учебно-методическое пособие. – СПб: ИОВ РАО, 2005. – 91 с.

90. Ишмеева А.С., Герасимова Д.И., Сафина Е.А. Инклюзивное образование как перспектива социального развития // Вестник УГАЭС. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2015. – № 3. – С. 13–18.

91. Кантор В.З., Мурашко В.В. Вуз в системе непрерывного образования инвалидов: социально-психологические аспекты формирования реабилитационно-образовательного пространства / Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: сборник мат. конф. Санкт-Петербург: Файндер, 2002. – С. 183–191

92. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов. Образование и наука. – 2019. №21(2). – С. 51–73.

93. Карпович Т.Н. К вопросу о формировании инклюзивной компетентности педагогических работников учреждений профессионального образования // Мастерство online. – 2018. – 3(16). URL: <https://ripo.by/index.php?id=3543> (дата обращения 10.09.2023).

94. Карынбаева О.В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: автореф. дис ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2016. – 25 с.

95. Карынбаева О.В. Формирование инклюзивной компетентности у педагогов в системе повышения квалификации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 10 (188). – С. 155–160.

96. Каштанова С.Н. Дефектологические знания как основа расширения профессиональных компетенций сотрудников вуза// Высшее образование для инвалидов: вызовы времени, перспективы решений: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по обсуждению итогов мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов (12-13 сентября 2017 г., г. Нижний Новгород). Н. Новгород: Мининский университет, 2017. – С. 80–85.
97. Каштанова С.Н. Результаты мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью//Высшее образование для инвалидов: вызовы времени, перспективы решений: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по обсуждению итогов мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов (12-13 сентября 2017 г., г. Нижний Новгород). Н. Новгород: Мининский университет, 2017. – С. 60–65.
98. Клячкина Н.Л. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе / Н.Л. Клячкина // Новые информационные технологии в образовании : материалы международной научно-практической конференции, 1-4 марта 2011 г., Екатеринбург. В 2 ч. Ч. 1 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. – С. 131–134.
99. Козырева О.А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию // Сибирский вестник специального образования. – 2017. – № 1 (19). – С. 31–34.
100. Колесник Н.П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике : методические рекомендации. В 2-х частях / Н. П. Колесник. – СПб.: НП «Стратегия будущего», 2006 – 198 с.

101. Колесникова И.А. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. и др.; под ред. И.А.Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
102. Комракова Н.Ю., Щеголева Е.В. Оценка готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2(42). – С. 80–85.
103. Копылова А.В. Подготовка педагогов учреждений профессионального образования к обучению взрослых (на примере среднего профессионального образования) // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 1 (13). – С. 20–23.
104. Копылова А.В. Реализация андрагогического подхода в системе повышения квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом // . – 2013. № 3(11). – С. 75–79.
105. Коренева В. О., Чернышева Н. С., Акимова О. И. Доступность высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в рамках инклюзии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 50. С. 45–51.
106. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения // Профессиональное образование: методология, технология, практика: сборник научных статей. – Челябинск, 2016. – С. 122-128.
107. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-1. – С. 116–120.
108. Костюк А.В., Бобонец С. А. Информационные технологии в науке и образовании. М.: Купер Бук, 2018. – 497 с.
109. Кох М.Н. Основы педагогики и андрагогики: учебное пособие / М.Н. Кох, Т.Н. Пешкова. - Краснодар: КубГАУ, 2015. – 90 с.
110. Краснопевцева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного

образования // Вестник Мининского университета. – 2020. –Т. 8. – №1(30). URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1061> (дата обращения: 21.08.2022)

111. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Мониторинг условий реализации инклюзивного высшего образования в вузах РФ // Вестник Мининского университета. – 2016. – №3(16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-usloviy-realizatsii-inklyuzivnogo-vysshego-obrazovaniya-v-vuzah-rf> (дата обращения: 21.08.2019)

112. Кузнецова И.Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2011. – 24 с.

113. Кузьмин А.А., Асеев И.М. Педагогические условия реализации личностно-ориентированной модели дополнительной профессиональной подготовки сотрудников Государственного пожарного надзора // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. –2015. – №3. С. – 112–117.

114. Кузьмин А.М. Аксиологический подход в формировании интереса к будущей профессиональной деятельности / А. М. Кузьмин, И. Ю. Сазонов, И. В. Тарасевич // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 124–127.

115. Кузьмин А.М. Интерес к будущей профессиональной деятельности как категория педагогики / А.М. Кузьмин, И.Ю. Сазонов, И.В. Тарасевич // Образование и наука. –2015. – № 4 (123). – С. 69–78.

116. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дис ... канд. пед. наук. – Омск, 2015. – 23 с.

117. Кузьмина Т.А. Информационно-технологическое обеспечение непрерывного дополнительного образования специалистов судебно-экспертных учреждений федеральной противопожарной службы: дис. ... кан. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2014. – 211 с.

118. Кукуев А.И. Андрагогический подход в образовании взрослых. Ростов н/Д.: Булат, 2008. – 176 с.

119. Курашинова А.Х. Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации учебного процесса: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2007. – 27 с.
120. Курбанова А.Т. Инклюзивная практика в высшей школе – образовательный проект для студентов и магистрантов // Инклюзивное профессиональное образование. Челябинск: Изд-во Челябинского университета, 2015. – С. 34–38.
121. Курбанова А.Т. Проектные идеи в профессиональном дефектологическом образовании: источники и оценка образовательных возможностей. // Международный диалог: инклюзия через всю жизнь: материалы Международного М 43 образовательного форума (28–29 ноября 2013 г.). – М.: Вузовская книга, 2013. – С. 108–111.
122. Курносова С.А., Овчинникова Ю.В., Петрова Т.С. Маркеры инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса // Гуманитарные науки. – 2018. № 2(42). С. 85–90.
123. Кутузов А.В. Формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Орел, 2014. – 24 с.
124. Леухина С.А. Проблемы сетевого взаимодействия для организации самообразования и повышения квалификации учителей технологии Кировской области // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 1086–1090
125. Лукьянова Н.А., Щукина Н.И., Фелл Е.В. Инклюзия в корпоративной культуре вуза: подходы к пониманию и направления изменения // Вестник науки Сибири. – 2016. – № 1 (20). С. 101–110
126. Максимова Н.А. Формирование компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования для осуществления инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2021. – 194 с.

127. Малофеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8–15.
128. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. Часть 1: Западная Европа. – М.: Печатный двор, 1996. – 182с.
129. Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 10–17.
130. Марон А.Е., Монахова Л.Ю., Королёва Е.Г. Проектирование образовательных маршрутов, содержания, форм и технологий общего и профессионального образования взрослых // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2015. – № 1(42). – С. 184–198.
131. Мартынова Е.А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования / Мартынова Е. А., Романович Н. А. // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 2 (19). – С. 40–48.
132. Марченко С.В. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса как устойчивое развитие вуза // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: сборник материалов конференции, г. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2007. – С. 238–241.
133. Матюшкина М.Д. Пути повышения качества постдипломного педагогического образования // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. –4 (119). – С. 32–37.
134. Медведева Е.Ю., Двуреченская О.Н. Мониторинг процесса и результатов инклюзивного высшего образования в России // Вестник Мининского

- университета. – 2016. – №3(16). URL: <https://www.mininvestnik.ru/jour/article/view/236> (дата обращения: 01.12.2020)
135. Мезенцева Л.В. Обучение взрослых: о формах и методах // Вестник ВУиТ. – 2015. – № 4(19). – С. 137–143.
136. Методика непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров: моногр. /З.В. Возгова, Л.И.Дудина, И.В. Забродина, Л.Г. Корзунова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 165 с.
137. Моглан Д.В. Методические аспекты использования сервисов Веб 2. 0 в процессе смешанного обучения // Открытое образование. – 2018. – Т.22. – №1. – С. 4–12.
138. Монахов В.М., Тихомиров С.А. Эволюция методической системы электронного обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2018. № 6(105). С. 76–87.
139. Монахова Л.Ю. Методологические подходы к организации андрагогических систем и практик // ЧиО. – 2016. – №1 (46). – С. 95–96.
140. Мукина О.Г. Проектная деятельность как одна из форм повышения квалификации педагогов // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. № 1. С. 810–818.
141. Муллер О.Ю. Развитие методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования: дис. канд. пед. наук. – Казань, 2019. – 269 с.
142. Нечаев М.П. Электронно-образовательные ресурсы в информационной среде дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – № 2(27). – 2016. – С. 24–30.
143. Никитина А.В. Формирование готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих в образовательной организации средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса: дис. ... докт. пед наук. – Орел, 2021. – 227 с.

144. Николаев А.В., Фадеев В.В. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса военного вуза как условие формирования профессиональной компетентности // Территория науки. – 2017. – № 1. – С. 50–53.
145. Новиков А.В., Вилкова А.В. Дидактический информационный комплекс учебной дисциплины в компетентностно-ориентированной технологии обучения // Общество и право. – 2013. – №3. – С. 293–296.
146. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики : учебное пособие / П. И. Образцов. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. – 288 с
147. Образцов П.И. Информационные технологии обучения в высшей школе: сущность и содержательная характеристика // Тенденции развития науки и образования. – 2017. – № 28-1. – С. 13–15.
148. Обыденкова В.К. Организационные и психолого-педагогические условия реализации интернет-проектирования как средства профессиональной подготовки студентов педагогических вузов // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – №4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/35PDMN417.pdf> (дата обращения: 20.01.2020).
149. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев – СПб.:РАО ИОВ, 1995. – 245 с.
150. Околелов О.П. Дидактика дистанционного образования / О.П. Околелов. – Москва : Директ-Медиа, 2013. – 118 с.
151. Осипова О.П. Качество дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного сопровождения повышения квалификации // Наука и школа. – 2016. – № 1. – С. 82–91.
152. Панюкова С.В., Сергеева В.С. Организационное и методическое обеспечение дистанционного обучения студентов с инвалидностью // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11. – № 3. – С. 72–83.
153. Пашкова Е.Е. К проблеме педагогических условий в отечественной психолого-педагогической науке // Наука и образование сегодня. – 2019. – №. 4(39). – С. 102–105.

154. Пашенко О.И. Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 227 с.
155. Перфильева М.Ю. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / М.Ю. Перфильева, Ю.П. Симонова, С.А. Прушинский. – Москва: ООО «Транзит-ИКС», 2007. – 57 с.
156. Петров Д.А. Педагогическое сопровождение преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2017. – 175 с.
157. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю., Бухаркина, М. В. Моисеева. Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
158. Пяткова О.Б. Активизация деятельности слушателей на учебных занятиях в системе дополнительного профессионального образования с использованием кейс-метода // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 4(33). URL: <https://sciup.org/aktivizacija-dejatelnosti-slushatelej-na-uchebnyh-zanjatijah-v-sisteme-140234607> (дата обращения: 20.08.2020).
159. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – Москва: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
160. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
161. Родионов А.С. Формирование военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2020. – 202 с.
162. Романов П.В. Политика высшего образования инвалидов // Образование для всех: пути интеграции. Саратов: СГТУ, 2003. С. 333–338.

163. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006. – 260 с.
164. Ромашевская Е.С. Профессиональная подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2017. – 193 с.
165. Русаков А.А., Монахов В.М., Власов Д.А. Информационно-технологическое обеспечение проектирования учебного процесса (на примере курса «Прикладная математика») // XX лет школьной и вузовской информатики: проблемы и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции (27-29 марта 2006 года) / М-во образования и науки Рос. Федерации, Акад. информатизации образования Рос. Федерации, Департамент образования Нижегород. обл., Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород: НГПУ, 2006. С. 29–32.
166. Савельев В.А. Применение метода кейсов в дополнительном профессиональном образовании педагогов с использованием технологий дистанционного обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 4 (29). – С. 62–68.
167. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2012. – 24 с.
168. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. – Новосибирск, 1997. – 40 с.
169. Селезнев В.А. Проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3(36). – С. 51–59.
170. Селицкая С.В. Информационно-образовательные ресурсы в системе дополнительного педагогического образования // Современные тенденции в

- дополнительном образовании взрослых: материалы междунар. науч. конф., Минск, 14 нояб. 2012 г. /редкол.: М. И. Демчук [и др.]. – Минск: РИВШ, 2012. – С. 17–21.
171. Сигал Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2016. – 210 с.
172. Сидоров С.В. Возможности использования ментальных карт в процессе повышения квалификации учителей // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1(14). – С. 43–47.
173. Ситник А.П. Андрагогические аспекты развития уровня педагогического мастерства преподавателей вузов : программа курсов повышения квалификации / А.П. Ситник, Е.В. Митракова. – Москва : АПКиППРО, 2005. – 20 с.
174. Скибицкий Э.Г., Асташова Т.А. Применение андрагогико-акмеологического подхода при подготовке преподавателей к использованию средств информатизации. Открытое образование. – 2018. – № 22(5). – С. 13–25
175. Сластенин В.А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
176. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т.К. Градусова, Т.А. Жукова, Е. А. Кагакина, О.М. Колупаева, Г.Г. Солодова, И.В. Тимонина; отв. ред. Н.Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.
177. Соловов А.В., Меньшикова А.А. Модели проектирования и функционирования цифровых образовательных сред // Высшее образование в России. – 2021. – №1. – С.144–155.
178. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1974. – 130 с.
179. Стародубцев В.А. Проектирование и реализация комплексов мультимедийных дидактических средств в педагогическом процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2004. – 44 с.

180. Статирова О.И. Применение информационно-коммуникационным технологий в профессиональном самообразовании педагогов в системе повышения квалификации // Вестник ЮУрГГПУ. – 2008. – № 12. – С. 132–143.
181. Стебеньева Т.В. Новый методический подход к проектированию электронных образовательных ресурсов / Т. В. Стебеньева, Е. Ф. Баранов, С. Н. Ларин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 1 (43). – С. 45–47.
182. Татур Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. Методология и опыт проектирования: учеб. пособие для системы подготовки и повышения квалификации преподавателей. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009. – 262 с.
183. Твардовская А.А., Федорова Н.А. Инклюзивное образование инвалидов: состояние и перспективы развития / Инклюзивное профессиональное образование. – Челябинск: Изд-во Челябинского университета, 2015. – С. 245–250.
184. Тишина Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 3. – С. 194–200
185. Троицкая Е.А. Психолого-педагогические основы проектирования информационных систем в образовании: учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 2. Методические аспекты организации учебного процесса средствами информационно-коммуникационных технологий / Е.А. Троицкая, Т.В. Спирина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 127 с.
186. Турченко И.А. Формирование инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2018. – 25 с.
187. Урсова О.В. Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников: дисс. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2006. – 195 с.

188. Усков И.В. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития мотивации учебной деятельности студентов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2006. – 22 с.
189. Федоров А.А., Папуткова Г.А., Каптанова С.Н., Фильченкова И.Ф., Гришина А. В. Анализ системы инклюзивного высшего образования в Российской Федерации.//Высшее образование для инвалидов: вызовы времени, перспективы решений: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по обсуждению итогов мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов. Нижний Новгород: ННГУ им. Козьмы Минина, 2017. – С. 5–19.
190. Федосеева З.А. Дополнительное профессиональное образование педагогов СПО в сфере инклюзивного образования: проблемы и возможности / З.А. Федосеева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 3 (23). – С. 67–73.
191. Фролов И.Н. Методология применения современных технических средств обучения : учебно-методическое пособие / Фролов И. Н., Егоров А. И. – Москва : Акад. Естествознания, 2009. – 57 с.
192. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–44.
193. Фролова Е.Ю. Система повышения квалификации педагогов инклюзивного (интегрированного) образования в Самарской области / Е.Ю. Фролова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. – Москва, 2011. – С. 229-231.
194. Харитоновна О.В., Звоненко А.Б., Суходоева К.С. Подготовка профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного образования в вузе //

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – №3. – С. 50–54.

195. Хафизова Н. Ю. Рост уровня профессионализма педагога посредством неформального повышения квалификации в условиях информационно-образовательной среды / Н. Ю. Хафизова, Н. Н. В. Екимова, И. Б. Быкова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – 324 с.

196. Хафизова Н.Ю. Самостоятельная работа педагогов в условиях дополнительного профессионального образования / Н.Ю. Хафизова // Инновационная наука. – 2016. – № 8–2. – С. 192–195.

197. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

198. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... докт. пед. наук. – Калининград, 2015. – 390 с.

199. Хуторская Л.Н., Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник Института образования человека. – 2015. – №2. URL: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://xn--h1am1a.xn--p1ai/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-216-Khutorskaya-hutorskoy.pdf> (дата обращения 10.09.2023).

200. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

201. Чуйкова И.В. Педагогические условия процесса формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста // МНКО. – 2014. – №4 (47). – С. 223–225.

202. Шилягина А.М. Проектирование дидактических информационных комплексов по различным дисциплинам // Гуманитарные научные исследования. Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – № 12-13. – С. 21–27.
203. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 26 с.
204. Щенников С.А. Особенности модели открытого дистанционного образования взрослых // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. – Жуковский: МИМЛИНК, 2001. – С.5–17
205. Щетинина С.Ю. Мониторинг состояния высшего инклюзивного образования в Дальневосточном федеральном округе // Ученые записки университета Лесгафта. – 2018. – №2 (156). – С. 298–304.
206. Юдина Н.А. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в высшем образовании // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – 3. – С. 97–99
207. Юрченко Ю.В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // КПЖ. – 2020. – №3 (140). – С. 207–214.
208. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И.М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 242–243.
209. Ярая Т.А. Механизмы формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников // Гуманитарные науки. – 2018. – №. 2. – С. 68–73.
210. Ярая Т.А., Рокотянская Л.О., Бородин А.В. Социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоров // Специальное образование. – 2017. – №2. – С. 227–229.

211. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100–106.
212. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Доступность высшего образования для инвалидов. Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – №1. – С. 89–99
213. Boltakova N.I. The Substantive and Technological Modernization of the Process of Training the Students, Who Study as Specialists in the Special(defectologic) // European Journal of Science and Theology. – 2015, August. – Vol. 11. – № .4. – P.131–138.
214. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – № 1. – P. 165–178
215. Development and implementing local educational standards / Ed. by Meyers R. ERIS Clearing House on Assessment and Evaluation, 1998. – 372 p.
216. Ebersold S. et al. Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. University of Leeds, Research Report, 2011. – 86 p.
217. Hill D., Brown D. Supporting inclusion of at risk students in secondary school through positive behaviour support // International Journal of Inclusive Education. – 2013. – Vol. 17, Iss. 8. – P. 868–881.
218. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson E.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
219. Krasnopevtseva T.F., Vinokurova I.V., Paputkova G.A., Filchenkova I.F., Smirnova Zh.V. Inclusive Higher Education in Russia (by the Example of the Volga Federal District) // International Journal of Early Childhood Special Education. – 2021. – V. 13. – Issue 02. – P. 33–38.
220. Krasnopevtseva T.F., Vinokurova I.V., Filchenkova I.F., Paputkova G.A., Smirnova Zh.V. Technologies for Assessing the Level of Socio-psychological Well-

Being of Students Studying in Inclusive Groups at the University. In: Bogoviz, A.V., Suglobov, A.E., Maloletko, A.N., Kaurova, O.V. (eds) Cooperation and Sustainable // Cooperation and Sustainable Development. Lecture Notes in Networks and Systems. – Springer. – V. 245. – Pp. 495–505.

221. Molina V.M., Rodriguez H.P., Aguilar N.M., Fernández A.C., Moriña A. The role of lecturers and inclusive education // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2016. – Vol. 16 (s1). – P. 1046–1049.

222. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? // International Journal of Inclusive Education. – 2015. – Vol. 19. – no. 10. – P. 1080–1095.

223. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence // Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference. – 1997. – P. 27–35.

224. Whiddett S., Holliforde S. The Competencies Handbook [Russian title: Rukovodstvo po kompetentsiyam]. Moscow, GIPPO publ., 2003. – 228 p.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

«ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ»

1. ЦЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

1.1. Целью реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации (далее – ДПП ПК) является создание условий для формирования компетентности преподавателей вузов для реализации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) и инвалидностью.

1.2. Трудоемкость обучения и срок освоения программы

Общая трудоемкость программы – 72 часа.

1.3. Форма обучения

очная форма обучения;
очно-заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий;
заочная (дистанционная) форма обучения.

1.4. Срок обучения:

очная форма обучения, очно-заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий – не более 2-х недель;
заочная (дистанционная) форма обучения – не более 3-х недель.

1.5. Категория слушателей программы и требования к уровню их подготовки

Научно-педагогические работники образовательных организаций высшего образования, осуществляющие обучение и сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

К освоению дополнительной профессиональной программы допускаются:

- 1) лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование;
- 2) лица, получающие высшее образование;

2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ (ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ)

Программа повышения квалификации направлена на освоение слушателями компетенций, отраженных в таблице 1.

Таблица 1.

<p><i>Имеющаяся квалификация слушателей:</i> научно-педагогические работники образовательных организаций высшего образования.</p> <p><i>Вид деятельности:</i> создание и оптимизация специальных условий для инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью</p>			
<i>Дополнительные профессиональные компетенции</i>	<i>Знать</i>	<i>Уметь</i>	<i>Профессионально-педагогические задачи инклюзивного высшего образования*</i>
<p>ДПК 1. Способность использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность и субъектные отношения в сфере реализации инклюзивного образования в вузе</p>	<p>– международную и законодательную базу в системе инклюзивного высшего образования;</p> <p>– нормативно-правовые основы проектирования локальной документации инклюзивного высшего образования.</p>	<p>– анализировать нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность в сфере инклюзивного высшего образования;</p> <p>– применять на практике навыки использования правовых норм для решения вопросов, возникающих между субъектами правоотношений в сфере инклюзивного высшего образования;</p> <p>– применять на практике навыки проектирования локальных нормативных документов, регламентирующих деятельность вуза в сфере инклюзивного высшего образования.</p>	<p>№1 – №6</p>
<p>ДПК 2. Способность к проектированию и реализации инклюзивного образовательного процесса с учетом образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью</p>	<p>– индивидуальные и типологические особенности и образовательные потребности студентов с ОВЗ и инвалидностью;</p> <p>– особенности</p>	<p>– осуществлять рациональный отбор педагогически обоснованных образовательных технологий, форм, методов, приемов и специальных технических средств обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью с</p>	<p>№1, 2, 3, 6</p>

	<p>проектирования доступной архитектурной среды инклюзивного вуза;</p> <p>– специальные технические и программные средства обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью;</p> <p>– основные характеристики социокультурной среды в инклюзивном вузе;</p> <p>– образовательные технологии, формы, методы, приемы обучения с студентов с ОВЗ и инвалидностью с учетом их психофизических особенностей.</p> <p>– особенности электронного обучения и дистанционных образовательных технологий для студентов с ОВЗ и инвалидностью;</p> <p>– особенности адаптации учебно-методических материалов</p> <p>– особенности разработки и организационные аспекты реализации адаптированной</p>	<p>учетом их психофизических особенностей;</p> <p>– осуществлять конструктивное взаимодействие со студентами с ОВЗ и инвалидностью в учебной и досуговой деятельности;</p> <p>– применять на практике навыки проектирования адаптированной основной профессиональной образовательной программы и для различных нозологий;</p> <p>– моделировать наименования и содержательный контент адаптационных модулей для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе;</p> <p>– осуществлять рациональный отбор и разработку учебно-методических материалов для студентов с ОВЗ и инвалидностью, адаптированных к ограничениям их здоровья;</p> <p>– применять на практике навыки проектирования безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза.</p>	
--	--	---	--

		основной профессиональной образовательной программы; – особенности отбора и разработки учебно-методического обеспечения для студентов с ОВЗ и инвалидностью для различных нозологий.		
ДПК 3. Способность к построению системы непрерывной профессионализации и лиц с ОВЗ и инвалидностью	3.	– особенности и организационно-методические подходы к профориентации и лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом особенностей нарушений здоровья; – особенности организации приемной кампании, проведения вступительных испытаний для абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью; – особенности проектирования системы содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью;	– проектировать и реализовывать профориентационную работу с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в вузе; – применять на практике навыки проектирования программы содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе;	№5
ДПК 4. Способность к проектированию деятельности вуза по социально-		– проблемы адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью	– применять на практике навыки проектирования социально-психологического и	№4

психологическому и психолого-педагогическому сопровождению студентов с ОВЗ и инвалидностью.	к обучению в вузе; – сущность, задачи, основные направления социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения студента с ОВЗ и инвалидностью в условиях вуза; – особенности и технологии реализации социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.	психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе; – применять на практике навыки реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	
---	---	---	--

**Профессионально-педагогические задачи инклюзивного высшего образования:*

Конструктивно-прогностические задачи:

1. проектирование адаптированных образовательных программ высшего образования и разработка образовательных адаптированных материалов с учетом индивидуальных психофизических особенностей и образовательных потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Организационно-деятельностные задачи:

2. применение специальных технических средств, педагогически обоснованных форм и методов обучения, контроля и оценки результатов учебной деятельности студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе в соответствии с их индивидуальными психофизическими особенностями; создание специальных образовательных условий при реализации дистанционных образовательных технологий;

3. планирование и организация образовательного процесса учебного взаимодействия и коммуникации студентов с нормой здоровья совместно со студентами с ОВЗ и инвалидностью в очном формате, в условиях электронного обучения;

4. осуществление психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Коррекционно-регулирующие задачи:

5. организация профориентационной работы, создание условий для профессионального самоопределения и становления обучающихся с инвалидностью и ОВЗ с учетом индивидуальных психофизических особенностей.

Воспитательные:

6. проектирование инклюзивной социокультурной среды вуза на основе целостного

понимания индивидуальных психофизических особенностей студентов с инвалидностью и ОВЗ.

3. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Образовательная деятельность обучающихся предусматривает следующие виды учебных занятий и учебных работ: экспертно-лекционную работу; практическую (проектную) работу; самостоятельную работу; промежуточную и итоговую аттестацию. Для всех видов аудиторных занятий академический час устанавливается продолжительностью 45 минут.

3.2 Материально-технические условия реализации программы

Материально-технические условия реализации программы обеспечиваются аудиторным фондом и оснащённостью учебных аудиторий, в том числе, оборудованием для организации занятий с использованием онлайн и оффлайн технологий, а также индивидуальных и коллективных форм работы в учебном процессе с использованием дистанционных образовательных технологий.

Наименование специализированных аудиторий, кабинетов, лабораторий	Вид занятий	Наименование оборудования, программного обеспечения
1	2	3
<i>Очная форма обучения, очно-заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий</i>		
Аудитория	лекции	Компьютер, мультимедийный проектор, экран, доска, дидактический электронный комплекс.
Аудитория	Практическая (проектная) работа	Компьютер, мультимедийный проектор, экран, доска, дидактический электронный комплекс.
Компьютерный класс	Практическая (проектная) работа	Компьютеры, дидактический электронный комплекс.
<i>Заочная (дистанционная) форма обучения</i>		
Аудитория	лекции практическая (проектная) работа	Компьютер, дидактический электронный комплекс.

3.3. Информационные и учебно-методические ресурсы реализации программы

Дополнительная профессиональная программа обеспечена необходимой учебно-методической документацией и материалами по всем учебным дисциплинам. Перечень основной и дополнительной литературы включен в рабочие программы модулей. Библиотечный фонд укомплектован печатными и электронными изданиями, необходимой учебной литературой по всем модулям программы. В состав информационного и учебно-методического обеспечения реализации программы модуля включается:

– методические материалы и рекомендации слушателям по всем основным видам учебной работы (лекции, практические занятия, самостоятельная работа).

- дидактический электронный комплекс.
- организационно-информационные материалы для слушателей и преподавателей по реализации обучения с применением дидактического электронного комплекса.

4. УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Наименование модуля	Лекции	Контактная работа с использованием ДЭК	Форма контроля, итоговая аттестация	Всего часов
Модуль 1. Теоретико-методологические основы инклюзивного образования и нормативно-правовая регламентация обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе.	3	3		6
Тема 1. Интеграция и инклюзивное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью. (базовый уровень, вариативная тема).	1	3	Тестирование	4
Тема 2. Философские и этические основания инклюзивного образования (базовый уровень, вариативная тема).	1	-	Тестирование	1
Тема 3. Нормативно-правовая база инклюзивного высшего образования в РФ (базовый уровень, вариативная тема).	1	-	Тестирование	1
Модуль 2. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.	15	27	Тестирование	42
Общая характеристика образовательных потребностей и особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (базовый уровень).	1		Тестирование	1
Доступная среда образовательной организации высшего образования. Оборудование для	1		Тестирование	1

формирования доступности образовательного учреждения (базовый уровень, вариативная тема).				
Тема 1. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением слуха (базовый уровень, вариативная тема).	2	6	Решение кейсов, проектное задание, взаимооценка	8
Тема 2. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением зрения (базовый уровень, вариативная тема).	2	6	Решение кейсов, проектное задание, взаимооценка	8
Тема 3. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА) (базовый уровень, вариативная тема).	2	2	Решение кейсов, проектное задание, взаимооценка	4
Тема 4. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами (базовый уровень, вариативная тема).	2	2	Решение кейсов, взаимооценка	4
Тема 5. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с тяжелыми нарушениями речи (углубленный уровень, вариативная тема)	2	2	Проектное задание	4
Тема 6. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с расстройством аутистического спектра (углубленный уровень, вариативная тема)	2	2	Проектное задание	4
Тема 7. Адаптация образовательных программ для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе	2	4	Решение кейсов, проектное задание, взаимооценка	6

(базовый, углубленный уровень, вариативная тема).				
Тема 8. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе (базовый, углубленный уровень, вариативная тема).	2	4	Решение кейсов, проектное задание, взаимооценка	6
Тема 9. Безбарьерная социокультурная среда инклюзивного вуза (базовый, углубленный уровень, вариативная тема).	1	3	Решение кейсов, проектное задание, взаимооценка	3
Модуль 3. Непрерывная профессионализация в инклюзивном вузе.	4	7	Тестирование	11
Тема 1. Профорientация лиц с ОВЗ и инвалидностью (базовый, углубленный уровень).	2	3	Swot-анализ, проектное задание, взаимооценка	5
Тема 2. Содействие трудоустройству выпускников вуза с ОВЗ и инвалидностью и их постдипломное сопровождение (базовый, углубленный уровень).	2	4	Swot-анализ, проектное задание, взаимооценка	6
Модуль 4. Социально-психологическое и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.	2	5	Тестирование	7
Тема 1. Социально-психологическое и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе (базовый, углубленный уровень, вариативная тема).	1	3	Swot-анализ, проектное задание, взаимооценка	4
Тема 2. Технологии социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью (базовый, углубленный уровень, вариативная тема).	1	2	Проектное задание, взаимооценка	3
Итоговая аттестация		6	Тестирование, групповой	6

			проект, взаимооценка	
ИТОГО:	24	48		72

5. КАЛЕНДАРНЫЙ УЧЕБНЫЙ ГРАФИК ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Режим занятий:

Занятия проводятся по расписанию, утвержденному проректором по учебно-методической деятельности.

Регламент образовательного процесса:

График обучения Форма обучения	Кол-во. часов в день/неделю	Дней в неделю	Общая продолжительность программы
очная; очно-заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий	6-8 часов в день	6	Не более 2 недель
заочная (дистанционная)	гибкий график	6	Не более 3 недель

6. СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНЫХ МОДУЛЕЙ

МОДУЛЬ 1. «Теоретические и методологические основы инклюзивного образования и нормативно-правовая регламентация обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе».

Тема 1. Интеграция и инклюзивное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Модели обучения лиц с инвалидностью в мировой практике. Понятие, сущность инклюзивного образования, структурно-функциональный анализ инклюзивного образования. Преимущества инклюзивной модели образования. Тенденции развития инклюзивного образования в отечественной и зарубежной практике.

Тема 2. Философские и этические основания инклюзивного образования.

Философские и этические основания инклюзивного образования: цивилизационный, общественно-формационный, антропологический подходы; изучение исторических фактов и явлений с точки зрения аксиологии; педагогическая деонтология, гуманизация образования, гуманистическая этика, этика долга (О. Шпек), конструктивистская методология.

Тема 3. Нормативно-правовая регламентация обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Характеристика ключевых международных законодательных актов (Концепция ООН о правах человека; Конвенция о правах ребенка, Декларация ООН о правах инвалидов; Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и т.д.). Характеристика ключевых законодательных актов РФ в сфере реализации инклюзивного образования (ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 г. № 363 (ред. от 10.11.2022) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда», Приказ Минобрнауки России от 6 апреля 2021 г. № 245 «Об

утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры. Приказ Минобрнауки России от 21.08.2020 № 1076 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Методические рекомендации Минобрнауки РФ от 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн по организации образовательного процесса для инвалидов. Методически рекомендациями по организации образовательной деятельности для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) на территории Российской Федерации). Требования к разработке образовательными организациями высшего образования локально-нормативной документации, регулирующей деятельность образовательной организации высшего образования. Примерный перечень локальных актов, регулирующих деятельность образовательной организации высшего образования, особенности их проектирования.

Практическая работа

Тема	Наименование задания для практической или самостоятельной работы	Форма организации работы, оценочное средство, методы обучения
Тема 1. Интеграция и инклюзивное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью.	Задания для практической работы (2 часа) <i>Общее задание (базовый, продвинутый уровень)</i> Проведите обсуждение фрагментов художественных и документальных фильмов о лицах с ОВЗ и инвалидностью, предложенных историй успеха и ответьте на вопросы: что Вы можете сказать об ограничениях, которые препятствуют этим людям, о возможностях этих людей, что Вы можете сказать в качестве вывода (дайте обратную связь в формате синквейна). Приведите примеры историй успеха, которые Вам известны. (2 часа).	коллективная, ответы на вопросы, аналитический обзор, метод синквейна,
	<i>Общее задание (базовый, продвинутый уровень)</i> Обсуждение проблемных вопросов: «Ценности инклюзивного высшего образования для различных субъектов образования». «Слабые и сильные стороны инклюзивного высшего образования». «Барьеры внедрения инклюзивного образования в вузы и пути их преодоления» «профессионально важных качеств, которыми должен обладать педагог, работающий в системе инклюзивного образования» (1 час).	коллективная, обсуждение, мозговой штурм

МОДУЛЬ 2. « Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе».

Введение

Общая характеристика образовательных потребностей и особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Особые образовательные потребности студентов с инвалидностью и ОВЗ, общие требования и рекомендации к организации образовательного процесса для студентов с инвалидностью и ОВЗ, особенности обучения по индивидуальному графику, особенности прохождения практики студентами с ОВЗ и инвалидностью, особенности проведения текущего контроля знаний, промежуточной и государственной итоговой аттестации инвалидов и лиц с ОВЗ, а также особенности обучения студентов с ОВЗ, связанные с установлением особого порядка освоения инвалидами и лицами с ОВЗ дисциплины «Физическая культура и спорт».

Доступная среда образовательной организации высшего образования. Оборудование для формирования доступности образовательного учреждения.

Нормативно-правовая регламентация создания в вузах доступной среды для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Архитектурная доступность зданий образовательных организаций и безопасное в них нахождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом возможных нозологий. Информационная открытость образовательных организаций для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Перечень оборудования для обеспечения доступности образовательной организации.

Тема 1. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением слуха.

Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с нарушениями слуха. Методы, приемы и средства обучения студентов с нарушениями слуха. Работа с текстовыми источниками. Рекомендации по разработке упражнений, направленных на развитие мыслительных операций. Особенности общения со студентами, имеющими нарушения слуха. Адаптация учебно-методических материалов для студентов с нарушением слуха. Специальные технические средства обучения студентов с нарушением слуха.

Тема 2. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением зрения.

Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с нарушениями зрения. Особенности организации учебного процесса для студентов с нарушениями зрения. Методы, приемы и средства обучения слепых и слабовидящих студентов. Особенности общения со студентами, имеющими нарушения зрения. Адаптация учебно-методических материалов для студентов с нарушением зрения. Специальное программное обеспечение и специальные технические средства обучения студентов с нарушением зрения.

Тема 3. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА)

Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с нарушениями ОДА. Особенности организации учебного процесса для студентов с нарушениями ОДА. Особенности общения со студентами, имеющими нарушения ОДА. Специальные технические средства обучения студентов с нарушением ОДА. Технические вопросы организации рабочего места для лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Тема 4. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами.

Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами. Особенности организации учебного процесса для студентов с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами. Особенности общения со студентами с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами.

Тема 5. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением речи.

Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с тяжелыми нарушениями речи. Особенности организации учебного процесса для студентов с тяжелыми нарушениями речи. Особенности общения со студентами, имеющими тяжелые нарушения речи.

Тема 6. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с расстройством аутистического спектра

Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с расстройством аутистического спектра. Особенности организации учебного процесса для студентов с расстройством аутистического спектра. Стратегии адаптации методик обучения и способов подачи учебного материала. Особенности коммуникации со студентами с расстройством аутистического спектра.

Тема 7. Адаптация образовательных программ для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Цели, задачи создания и реализации адаптированных образовательных программ высшего образования. Требования образовательных стандартов высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура), направленных на инклюзию. Структура адаптированных образовательных программ. Общие положения по разработке отдельных компонентов адаптированных программ. Адаптационные дисциплины (модули): понятие, цели и порядок введения адаптационных дисциплин (модулей) в образовательную программу, рекомендации по разработке адаптационных модулей (дисциплин). Реализация адаптированной основной профессиональной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью: процедура организации обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, варианты реализации АОП. Макет адаптированной образовательной программы высшего образования (по нозологиям). Пример формы заявления о переводе на обучение по адаптированной образовательной программе высшего образования. Пример формы заявления на обучение по индивидуальному плану. Примеры адаптационных дисциплин (модулей).

Тема 8. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Материально-техническое обеспечение рабочего места обучающихся с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий в условиях реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. 2. Общие основы организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Организация образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий (нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата) в условиях реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Тема 9. Построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза.

Понятие и характеристика безбарьерной социокультурной среды вуза: подходы к определению образовательной «социокультурной среды»: культурно-общественный, социальный, информационный, эколого-психологический, системно-синергетический. Уровни проектирования социокультурного пространства. Элементы социокультурной среды как компонента инклюзивного образовательного пространства вуза. Организация безбарьерной социокультурной среда вуза: понятие безбарьерной социокультурной среды вуза, модель и основные особенности организации безбарьерной социокультурной среда, возможности педагогов и потенциал студенчества в становлении безбарьерной социокультурной среды вуза.

Практическая и самостоятельная работа

Тема	Наименование задания для практической или самостоятельной работы	Форма организации работы, средство, оценочные методы обучения
Тема 1. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением слуха.	Задания для практической работы (6 часов) Моделирование кейсов по вопросам организации и реализации образовательного процесса для студентов с нарушением слуха. Решение кейсов. Адаптация фрагментов учебных материалов, составление интеллект-карт. Разработка педагогического сценария семинарского занятия для инклюзивной группы, в которой обучаются студенты с нарушением слуха. (1 час).	индивидуальная, групповая, кейс-метод метод моделирования, метод интеллект-карт, обсуждение, взаимооценка

Тема 2. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением зрения.	Задания для практической работы (6 часов) Моделирование кейсов по вопросам организации и реализации образовательного процесса для студентов с нарушением зрения. Решение кейсов. Адаптация фрагментов учебных материалов. Разработка педагогического сценария семинарского занятия для инклюзивной группы, в которой обучаются студенты с нарушением зрения. (1 час).	индивидуальная, групповая, кейс-метод метод моделирования, обсуждение, взаимооценка
Тема 3. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА)	Задания для практической работы (2 часа) Моделирование кейсов по вопросам организации и реализации образовательного процесса для студентов с нарушением зрения. Решение кейсов.	индивидуальная, групповая, кейс-метод метод моделирования, обсуждение, взаимооценка
Тема 4. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами.	Задания для практической работы (2 часа) Моделирование кейсов по вопросам организации и реализации образовательного процесса для студентов с нарушением зрения. Решение кейсов.	индивидуальная, групповая, кейс-метод метод моделирования, обсуждение, взаимооценка
Тема 5. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением речи.	Задания для практической работы (2 часа) Моделирование кейсов по вопросам организации и реализации образовательного процесса для студентов с нарушением зрения. Решение кейсов. Разработка интеллект-карты, отражающей особенности студентов с ТНР, основные проблемы, возникающие при обучении студентов с ТНР, особенности работы с данной категорией лиц, а также методы и приёмы, используемые в образовательном процессе.	индивидуальная, групповая, кейс-метод метод моделирования, обсуждение, взаимооценка
Тема 6. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с расстройством аутистического спектра	Задания для практической работы (2 часа) Решение кейсов. Разработка интеллект-карты, отражающей особенности студентов с РАС, основные проблемы, возникающие при обучении студентов с РАС, особенности работы с данной категорией лиц, а также методы и приёмы, используемые в образовательном процессе.	индивидуальная, групповая, кейс-метод метод моделирования, обсуждение, взаимооценка
Тема 7. Адаптация образовательных программ для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе	Задания для практической работы (4 часа) <i>Базовый уровень</i> <i>Решение кейса (базовый и продвинутый уровень)</i> <i>Базовый уровень</i> На основе представленного макета адаптированной образовательной программы высшего образования разработайте проект адаптированной образовательной программы высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (для одной нозологической группы на выбор: нарушение функции слуха, нарушение зрения, нарушение опорно-двигательного аппарата) (по конкретному	индивидуальная или групповая, кейс-метод метод проектов взаимооценка

		направлению подготовки/профилю обучения, реализуемому в Вашем вузе) <i>Продвинутый уровень</i> На основе представленного макета адаптированной образовательной программы высшего образования разработайте проект адаптированной образовательной программы высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с множественными нарушениями здоровья (по конкретному направлению подготовки/профилю обучения, реализуемому в Вашем вузе)	
Тема 8. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.	Задания для практической работы (4 часа) <i>Общее задание (базовый, продвинутый уровень)</i> Моделирование и решение кейсов. <i>Базовый уровень</i> Подготовка плана организации и проведения интерактивной-онлайн-лекции для инклюзивной группы, в которой обучаются студенты с инвалидностью одной нозологической группы. <i>Продвинутый уровень</i> Подготовка плана организации и проведения интерактивной-онлайн-лекции для инклюзивной группы, в которой обучаются студенты с инвалидностью разных нозологических групп.	индивидуальная или групповая, кейс-метод метод проектов метод моделирования взаимооценка	
Тема 9. Построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза.	Задания для практической работы (3 часа) <i>Общее задание (базовый, продвинутый уровень)</i> <i>Моделирование и решение кейсов</i> <i>Базовый уровень</i> Предложите систему мероприятий (научные, культурные, спортивные и другие), которые проводятся или могут проводиться в Вашем вузе, в том числе при участии вашего структурного подразделения, для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (нарушение функции слуха, опорно-двигательного аппарата, нарушение зрения) или с их участием. Опишите условия, которые обеспечиваются или необходимо обеспечить для комфортного участия обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в данных мероприятиях. Дайте характеристику влияния подобных мероприятий на восприятие студентов с ОВЗ и инвалидностью другими учащимися и на процесс их социализации в студенческом сообществе. <i>Продвинутый уровень</i> Предложите систему мероприятий (научные, культурные, спортивные и другие), которые проводятся или могут проводиться в Вашем вузе, в том числе при участии вашего структурного подразделения, для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с множественными нарушениями здоровья или с их участием. Опишите условия, которые обеспечиваются или необходимо обеспечить для комфортного участия обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в данных мероприятиях. Дайте характеристику влияния подобных мероприятий на восприятие студентов с ОВЗ и инвалидностью другими учащимися и на процесс их социализации в студенческом сообществе.	индивидуальная или групповая кейс-метод метод моделирования метод проектов	

МОДУЛЬ 3. « Непрерывная профессионализация в инклюзивном вузе.»

Тема 1. Профориентация лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Нормативно-правовые документы, регламентирующие вопросы профориентационной деятельности абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью. Цели, задачи, принципы, основные этапы, направления и технологии профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом особенностей нарушений здоровья. Особенности организации приемной кампании и эффективного взаимодействия специалистов приемной комиссии с абитуриентами с учетом различных видов нарушения здоровья. Организация и проведение вступительных испытаний для абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью.

Тема 2. Содействие трудоустройству выпускников вуза с ОВЗ и инвалидностью и их постдипломное сопровождение.

Нормативно-правовые документы, регламентирующие вопросы трудоустройства и постдипломного сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Организация вузом работы по содействию трудоустройству и постдипломному сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью. Потенциал педагога вуза при реализации в вузе содействия трудоустройству и постдипломному сопровождению обучающихся и выпускников с ОВЗ и инвалидностью.

Тема	Наименование задания для практической или самостоятельной работы	Форма работы, средство, обучения	организации оценочные методы
Тема 1. Профориентация лиц с ОВЗ и инвалидностью.	<p>Задания для практической работы (3 часа)</p> <p><i>Общее задание (базовый, продвинутый уровень)</i></p> <p>Составьте примерный план беседы (опроса) с перечнем вопросов, определяющих адекватность, осознанность и самостоятельность профессионального выбора абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ, применительно к образовательным программам высшего образования, реализуемых вашим подразделением.</p> <p><i>Базовый уровень</i></p> <p>Составьте паспорт мероприятия в рамках реализации профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью одной нозологической группы (на выбор), которое может быть реализовано вашим структурным подразделением.</p> <p><i>Продвинутый уровень</i></p> <p>Составьте паспорт мероприятия для абитуриентов с инвалидностью разных нозологических групп (на выбор), которое может быть реализовано вашим структурным подразделением.</p>	Индивидуальная групповая	или Метод проектов взаимооценка
Тема 2. Содействие трудоустройству выпускников вуза с ОВЗ и инвалидностью и их постдипломное сопровождение.	<p>Задания для практической работы (4 часа)</p> <p><i>Общее задание (базовый, продвинутый уровень)</i></p> <p>Проанализируйте представленные программы по содействию трудоустройству обучающихся и выпускников с ОВЗ и инвалидностью в вузах на предмет представленности в них мероприятий/направлений деятельности, которые могут быть реализованы в Вашем вузе при участии Вашего структурного подразделения.</p> <p><i>Базовый уровень</i></p> <p>Составьте перечень мероприятий (не менее 7), которые как Вы считаете, могут быть включены в систему мероприятий по содействию трудоустройству с ОВЗ и инвалидностью, к реализации которых могут быть привлечены НПП, укажите</p>	индивидуальная	swot-анализ метод проектов

	<p>организационные и функциональные аспекты деятельности НПП в данных мероприятиях. <i>Продвинутый уровень</i> Предложите перечень мероприятий, которые как Вы считаете, могут оказать содействие в трудоустройстве обучающихся и выпускников с ОВЗ и инвалидностью, в том числе мероприятия, к реализации которых могут быть привлечены НПП, укажите организационные и функциональные аспекты деятельности субъектов содействия трудоустройству обучающихся и выпускников с ОВЗ и инвалидностью.</p>	
--	---	--

МОДУЛЬ 4. «Социально-психологическое и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе».

Тема 1. Социально-психологическое и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Проблемы адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью к обучению в вузе. Характеристика социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе: понятие, цели задачи, функции и основные направления социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения.

Тема 2. Технологии социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью.

Методы социальной адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе. Краткая характеристика методов психологической диагностики обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе. Методы психологической адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Тема	Наименование задания для практической или самостоятельной работы	Форма работы, средство, обучения организации оценочные методы
Тема 1. Социально-психологическое и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.	<p>Задания для практической работы (3 часа) <i>Общее задание (базовый и продвинутый уровень)</i></p> <p>Проанализируйте представленные программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью образовательных организаций высшего образования, на предмет представленности направлений деятельности и перечня мероприятий, к реализации которых могут быть привлечены в том числе представители научно-педагогических работников (далее - НПП).</p> <p>Выделите в направлениях деятельности и мероприятиях функциональные аспекты деятельности представителей НПП по включенности в систему психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Укажите мероприятия, которые как Вы считаете, могут быть рекомендованы для включения в систему мероприятий, ориентированных на реализацию психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.</p>	индивидуальная или групповая swot-анализ метод проектов

Тема Технологии социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью.	2. Задания для практической работы (2 часа) <i>Базовый уровень</i> Составьте перечень мероприятий, которые как Вы считаете, могут быть включены в систему мероприятий по реализации социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения первокурсников с ОВЗ и инвалидностью, к реализации которых в том числе могут быть привлечены НПП, укажите организационные и функциональные аспекты деятельности НПП в данных мероприятиях. <i>Продвинутый уровень</i> Составьте перечень мероприятий на различных этапах обучения (поступление (адаптация первокурсников); обучение на 2-3 курсах, обучение на старших и выпускном курсе), которые как Вы считаете, могут быть включены в систему мероприятий по реализации социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, активное участие в которых могут принимать НПП, а также укажите организационные и функциональные аспекты деятельности НПП в данных мероприятиях.	индивидуальная или групповая метод проектов
--	---	---

7. ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ И ПРОМЕЖУТЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ

Текущий контроль является обязательным и осуществляется по результатам выполнения практических заданий по темам модулей. Промежуточная аттестация является обязательной для слушателей и осуществляется по завершению изучения каждого модуля в виде зачета по итогам выполнения теста в ДЭК.

8. ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ

Итоговая аттестация является обязательной для слушателей, завершающих обучение по дополнительной профессиональной программе – программе повышения квалификации.

Оценка качества освоения программы при итоговой аттестации проводится в отношении соответствия результатов освоения программы заявленным целям и планируемым результатам обучения.

По окончании освоения программного содержания для обучающихся предусмотрена итоговая аттестация в форме выполнения итогового теста и разработки творческой группой слушателей проектного задания. Проектное задание выполняется микрогруппой слушателей по 4-6 человек. Тематика проектного задания определяется микрогруппой слушателей самостоятельно из рекомендованного перечня примерных тем проектного задания. Участникам микрогруппы (в формате индивидуальной работы) предстоит оценить по заданным критериям и дать комментарии к проектному заданию, выполненному другой микрогруппой слушателей.

Примерная тематика проектных заданий:

1. Опыт реализации инклюзивного высшего образования за рубежом (на примере конкретной страны).
2. Проблемы и перспективы развития инклюзивного высшего образования в РФ.
3. Модель организации инклюзивного образования в вузе.
4. Технологии обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью (нарушение функции слуха).
5. Инновационные образовательные подходы и практики в области инклюзивного высшего образования.
6. Применение специальных технических средств обучения в инклюзивном образовательном процессе.

7. Индивидуализация образовательного процесса обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.
8. Цифровые технологии в образовательном процессе инклюзивного вуза.
9. Модель формирования/оптимизации безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза.
10. Модель создания и организации деятельности инклюзивного волонтерского движения в вузе.
11. Социальное партнерство как ресурс развития инклюзивного высшего образования.
12. Модель реализации/оптимизации социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью в вузе.
13. Модель организации непрерывной профессионализации лиц с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном вузе.

Дизайн проектного задания:

- Название проекта (*формулируется самостоятельно микрогруппой слушателей или выбирается из предложенного перечня тем проектов*).
- Аннотация проекта, отражающая основную идею проекта.
- Актуальность темы идеи проекта
- Проблема, решению/снижению остроты которой посвящён проект.
- Цель проекта.
- Основные задачи проекта.
- Целевая аудитория проекта (*для кого проект: социальные группы*).
- Содержание проекта (сбор, анализ и обработка материалов, формулирование выводов, создание проектного продукта (рекомендации, модели, программа, технология, методическая разработка и т.д.)
- Презентация проекта

Критерий	Шкала	Соответствие
Актуальность и проблемность идеи (современность тематики проекта, востребованность проектируемого результата)	3	Идея проекта всецело является своевременной и востребованной для заявленной целевой аудитории, обоснован проблемный характер идеи проекта
	2	Идея проекта в целом является своевременной и востребованной для заявленной целевой аудитории, имеются некоторые трудности в обосновании проблемного характера идеи проекта
	1	Идея проекта скорее является своевременной и востребованной для заявленной целевой аудитории, имеются явные трудности в обосновании проблемного характера идеи проекта
Соответствие проектного задания теме и содержанию	3	Всецело соответствует теме, характеру и содержанию
	2	В целом соответствует теме и характеру задания, но имеются некоторые несоответствия в содержательном аспекте
	1	Имеются значительные тематические несоответствия по характеру и содержательному контенту.
Аргументация, глубина проработки проектного задания	3	Логика в аргументации проектируемого продукта прослеживается четко, все ясно и понятно, нормативно-правовая обоснованность (при необходимости) или научно-методическая обоснованность основного содержания идеи проекта

	2	Имеются некоторые несоответствия в аргументации проектируемого продукта, не четко представлена нормативно-правовая обоснованность (при необходимости) или научно-методическая обоснованность основного содержания идеи проекта
	1	Имеются несоответствия в аргументации проектируемого продукта, не четко представлена нормативно-правовая обоснованность (при необходимости) или научно-методическая обоснованность основного содержания идеи проекта
Структуризация материала	3	Все материалы раскрыт полностью, структурно соответствуют проектируемому продукту.
	2	Некоторые структурные несоответствия при достаточно полном содержательном наполнении.
	1	Материал раскрыт не полностью, структурно не соответствует проектируемому продукту.
Структуризация и степень информативности материала	3	Материалы четко структурированы, в полной мере соответствует поставленным целям и задачам задания, лаконичны, информативны, удобны для восприятия и работы с данным продуктом. Все таблицы сформатированы рационально и корректно, иллюстративный материал уместен, размещен конструктивно, несёт необходимую смысловую нагрузку.
	2	Материалы четко структурированы, в полной мере соответствует поставленным целям и задачам задания или имеются некоторые структурные несоответствия при достаточно полном содержательном наполнении, есть определенные трудности в восприятии материала или использовании данного продукта.
	1	Материал скорее не структурирован, неинформативен, достаточно скуден, таблицы отформатированы не рационально, графический материал представлен некорректно
Готовность продукта к использованию и распространению	3	Продукт полностью готов к распространению и использованию.
	2	Продукт доступен к распространению после незначительной доработки в содержательном и/или структурно-оформительском аспекте.
	1	Продукт требует серьезной доработки в содержательном аспекте.

Максимальный балл – 18.

Для прохождения аттестации необходимо набрать не менее 11 баллов по проекту и выполнить оценку проектного задания по заданным критериям, выполненного другой микрогруппой слушателей.

Диагностический инструментарий оценки сформированности компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (анкетирование)

Анкета.

Самооценка компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании

Уважаемый слушатель!

Просим Вас принять участие в опросе, направленном на выявление у Вас уровня компетентности в инклюзивном образовании, и дать искренние ответы на вопросы анкеты.

Ваши ответы необходимы для персонификации образовательного процесса в условиях обучения, осуществляемого с применением дидактического электронного комплекса, а также мониторинга качественных изменений уровня Вашей компетентности в инклюзивном образовании с целью дальнейшего планирования профессионального развития.

Оцените, пожалуйста, по десятибалльной шкале (1 балл – «абсолютно не согласен», 10 баллов – «безусловно согласен») степень Вашего согласия с приведенными ниже суждениями:

№ п/п	Суждение	Шкала
<i>Шкала 1. Ценностно-мотивационный компонент</i>		
1.	Я с интересом отношусь к практикам инклюзивного образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.	Для меня имеет важное значение возможность наиболее полной самореализации в области инклюзивного образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.	Я получаю удовлетворение от процесса и результата профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.	Для меня не имеет значение возможная система поощрений при реализации инклюзивного образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.	Для меня имеет важное значение быть профессионально полезным для других, в том числе для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.	Я с удовольствием осваиваю приемы и способы работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.	Я хочу и буду профессионально совершенствоваться в сфере реализации инклюзивного образования, чтобы быть максимально профессионально полезным для других, в том числе для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.	Я стремлюсь самостоятельно получать новые знания и умения в сфере реализации инклюзивного образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.	Я хочу использовать в практической деятельности новые знания и умения в области реализации инклюзивного образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10.	Я согласен(а) с выражением, что «Инклюзивное образование – это не попытка следовать моде, подражая западным странам».	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.	Инклюзивное образование, с одной стороны, открывает двери обучающимся с ОВЗ и инвалидностью, а с другой	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

	стороны, ограничивает возможности полноценного образования детей с нормой здоровья.	
12.	Я хочу и намерен(а) передавать своим коллегам знания и умения в сфере реализации инклюзивного образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13.	Я хочу и намерен(а) транслировать в обществе и в своем окружении идеологию и философию инклюзии, ценности и принципы инклюзивного образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14.	Столкнувшись с дискриминацией в отношении обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, я буду этому противостоять.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Шкала 2. Когнитивный компонент		
1.	Я знаю международную и федеральную законодательную базу инклюзивного высшего образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.	Я знаю нормативно-правовые основы проектирования локальной документации инклюзивного высшего образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.	Я знаю особенности обеспечения доступного архитектурного пространства инклюзивного вуза.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.	Я знаю требования к оказанию образовательных услуг по получению высшего образования лицами с инвалидностью с учетом индивидуально-типологических особенностей лиц с ОВЗ и инвалидностью.	
4.1.	нарушение зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.2.	нарушение слуха	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.3.	нарушение опорно-двигательного аппарата	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.	Я знаю специальные технические и программные средства обучения.	
5.1.	незрячих и слабовидящих обучающихся	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.2.	глухих и слабослышащих обучающихся	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.	Я знаю специальные технические средства обучения лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.	Я знаю особенности и принципы построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.	Я знаю особенности организации образовательного процесса, технологии, методы и приемы обучения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	
8.1.	нарушение зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.2.	нарушение слуха	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.3.	нарушение опорно-двигательного аппарата	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.4.	соматические заболевания и психические расстройства	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9.	Я знаю особенности психофизического развития обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, их потребности и потенциальные возможности.	
9.1.	нарушение зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.2.	нарушение слуха	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.3.	нарушение опорно-двигательного аппарата	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.4.	соматические заболевания и психические расстройства	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10.	Я отчетливо знаю особенности коммуникации с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.	Я знаю общие положения и особенности разработки адаптированных образовательных программ высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	
11.1.	нарушение зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.2.	нарушение слуха	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.3.	нарушение опорно-двигательного аппарата	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12.	Мне известно, какие адаптированные учебно-методические материалы правильнее использовать для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их нозологии.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13.	Я знаю об особенностях построения системы профориентационной работы (методы, формы, этапы) обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14.	Я знаю особенности профориентационной работы с обучающимися с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в зависимости от нозологической группы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15.	Я знаю особенности проведения вступительных испытаний для абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16.	Я знаю направления деятельности и механизмы содействия трудоустройству обучающихся и выпускников с ОВЗ в инклюзивном вузе	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17.	Я знаю методы социальной и психологической адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18.	Я знаю особенности планирования и организации социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях вуза.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Шкала 3. Деятельностный компонент		
1.	Я умею применять на практике навыки использования правовых норм для решения вопросов, возникающих между	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

	субъектами правоотношений в сфере инклюзивного высшего образования.	
2.	Я умею применять на практике навыки проектирования локальных нормативных документов, регламентирующие деятельность вуза в сфере инклюзивного высшего образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.	Я умею осуществлять выбор и внедрение инструментально-технологического обеспечения для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом нозологических различий.	
3.1.	нарушение зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.2.	нарушение слуха	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.3.	нарушение опорно-двигательного аппарата	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.	Я умею осуществлять взаимодействие со студентами с ОВЗ и инвалидностью в учебной и досуговой деятельности.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.	Я умею свободно ориентироваться в вопросах проектирования безбарьерной социокультурной среды вуза на основе целостного понимания индивидуально-типологических особенностей лиц с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.	Я могу с успехом применять любые технологии (в т. ч. электронного и дистанционного обучения), методы и приемы обучения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	
6.1.	нарушение зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.2.	нарушение слуха	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.3.	нарушение опорно-двигательного аппарата	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.4.	соматические заболевания и психические расстройства	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.	Я умею планировать и организовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом имеющихся трудностей, потенциальных возможностей, особенностей восприятия учебной информации обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.	
7.1.	нарушение зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.2.	нарушение слуха	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.3.	нарушение опорно-двигательного аппарата	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.4.	соматические заболевания и психические расстройства	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.	Я умею планировать и организовывать мероприятия в рамках внеучебной деятельности с участием обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9.	Я умею самостоятельно разрабатывать адаптированные образовательные программы высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	
9.1.	нарушение зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.2.	нарушение слуха	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.3.	нарушение опорно-двигательного аппарата	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10.	Я могу осуществлять отбор и разработку учебно-методических материалов для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, адаптированных к ограничениям их здоровья.	
10.1.	нарушение зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10.2.	нарушение слуха	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.	Я умею проектировать и реализовывать профориентационную работу с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12.	Я умею организовывать вступительные испытания для абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью с учетом их нозологической группы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13.	Я умею проектировать систему мероприятий по содействию трудоустройству обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14.	Я умею осуществлять поддержку профессионального самоопределения и развития обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15.	Я умею использовать технологии социально-психологической адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16.	Я имею опыт участия в социально-психологическом и психолого-педагогическом сопровождении лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Шкала 4. Рефлексивный компонент		
1.	Меня не пугает мысль о возможности работы в условиях инклюзивного образования в вузе.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.	Я не испытываю переживаний при мысли о возможности в ближайшее время обучать студентов ОВЗ и инвалидностью.	
2.1.	нарушение зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.2.	нарушение слуха	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.3.	нарушение опорно-двигательного аппарата	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.	Мне будет приятно осознавать, что успешность обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования в вузе связана с моей профессиональной деятельностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.	Я эмоционально принимаю всех обучающихся с ОВЗ и инвалидностью не зависимо от вида нозологии.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.	Инклюзия не затрагивает интересы субъектов образования	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.	Я не испытываю страха и дискомфорта, общаясь с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.	Я смогу настроить себя на профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования в вузе.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.	Рефлексия должна быть обязательной составляющей профессиональной деятельности каждого педагога.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.	Неуспех обучающихся с ОВЗ и инвалидностью является педагогической проблемой, связанной с реализацией профессиональной деятельности педагога.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10.	Я пытаюсь представить себе чувства обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе во взаимодействии с обучающимися с нормой здоровья и наоборот.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.	Образовательный процесс в условиях инклюзивного обучения я всегда стараюсь увидеть глазами как обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, так и с нормой здоровья.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12.	Я всегда провожу анализ достоинств и ограничений своей профессиональной деятельности, в том числе в условиях инклюзивного образования.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13.	Я стараюсь посмотреть на себя как на педагога глазами как обучающегося с ОВЗ и инвалидностью, так и с нормой здоровья.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14.	Я считаю, что я несу ответственность за качество образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и обучающихся с нормой здоровья в условиях обучения в инклюзивной группе.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15.	Я несу ответственность за социализацию всех обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16.	Я несу ответственность за адаптацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью не только в пространстве вуза, но и в широких социальных контекстах.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17.	Я несу полную ответственность за образовательные результаты как обучающихся с нормой здоровья, так и обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ключ

Компетентность преподавателя вуза в инклюзивном образовании		Показатели сформированности структурных компонентов компетентности	Шкала	Номера вопросов
Компонент	Критерий			
Ценностно-мотивационный (ЦМК)	Ценностно-мотивационный	понимание, принятие и позиционирование идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования	Шкала 1	№ 8 -14
		мотивация и интересы к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования		№ 1 -7
Когнитивный (КК)	Теоретический	знание основ нормативно-правовой регламентации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе	Шкала 2	№1,2
		<p>знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знание особенностей обеспечения архитектурного пространства инклюзивного вуза; – знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с нарушением зрения; – знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с нарушением слуха; – знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата; – знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами. 		<p>№ 3-6, 8-10</p> <p>№3</p> <p>№4.1; 5.1; 8.1; 9.1; 10</p> <p>№4.2; 5.2, 8.2; 9.2; 10</p> <p>№4.3; 6, 8.3; 9.3; 10</p> <p>№ 8.4; 9.4; 10</p>

		<p>знание особенностей разработки учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знание особенностей разработки адаптированных образовательных программ высшего образования для обучающихся с инвалидностью; – знание особенностей адаптации учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением зрения; – знание особенностей адаптации учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением слуха. 		<p>№ 11, 12</p> <p>11.1; 11.2; 11.3</p> <p>12</p> <p>12</p>
		знание особенностей построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза		№ 7
		знание особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью		№ 13-16
		знание особенностей и технологии реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе		№ 17,18

<i>Деятельностный (ДК)</i>	<i>Практический</i>	умение использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность в сфере инклюзивного высшего образования	Шкала 3	№ 1,2
		<p>умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью:</p> <ul style="list-style-type: none"> – умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с нарушением зрения; – умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с нарушением слуха; – умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата; – умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами. 		<p>№ 3, 4, 6, 7</p> <p>3.1; 4; 6.1, 7.1</p> <p>3.2; 4; 6.2; 7.2</p> <p>3.3; 4; 6.3; 7.3</p> <p>6.4; 7.4</p>
		<p>умение разрабатывать учебно-методическое обеспечение для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью:</p> <ul style="list-style-type: none"> – умение разрабатывать адаптированные образовательные программы высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; – умение осуществлять отбор и разработку учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением зрения; – умение осуществлять отбор и разработку учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением слуха. 		<p>№ 9,10</p> <p>№ 9.1; 9.2; 9.3</p> <p>№ 10.1</p> <p>№ 10.2</p>
		умение проектировать безбарьерную социокультурную среду инклюзивного вуза		№ 5, 8

		умение осуществлять непрерывную профессионализацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью		№ 11-14
		умение осуществлять психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью		№ 15,16
Рефлексивный (РК)	Личностный	эмоциональная готовность к реализации инклюзивного высшего образования (чувства, эмоции, переживания)	Шкала 4	№ 1-7
		ответственность, осознание и осмысление собственной деятельности в процессе реализации инклюзивного высшего образования		№ 8-13
		рефлексивность (самооценка подготовленности к реализации инклюзивного высшего образования)		№ 14-17

Обработка результатов диагностики уровня компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании производится путем простого математического подсчета суммы баллов по всем ответам на вопросы анкеты. Уровень компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (К) определяется по формуле:

$K = K_{\text{факт}} / K_{\text{макс}}$, где: $K_{\text{факт}}$ – фактическое количество баллов, полученных слушателем; $K_{\text{макс}}$ – максимально возможное количество баллов (890).

Для оценки уровня компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании используются следующие показатели:

- $K < 0,45$ – критический уровень (400 баллов и менее);
- $0,45 \leq K < 0,65$ – низкий уровень (от 401 до 578 баллов);
- $0,65 \leq K \leq 0,85$ – средний уровень (от 579 до 756 баллов);
- $K > 0,85$ – высокий уровень (от 757 баллов и более).

Обработка результатов диагностики уровня ценностно-мотивационного компонента производится путем простого математического подсчета суммы баллов по всем ответам на вопросы № 1 – 14 Шкалы №1 анкеты. Уровень ценностно-мотивационного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (ЦМК) определяется по формуле:

$\text{ЦМК} = \text{ЦМК}_{\text{факт}} / \text{ЦМК}_{\text{макс}}$, где: $\text{ЦМК}_{\text{факт}}$ – фактическое количество баллов, полученных слушателем;

$\text{ЦМК}_{\text{макс}}$ – максимально возможное количество баллов (140).

Для оценки уровня ценностно-мотивационного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании используются следующие показатели:

- $\text{ЦМК} < 0,45$ – критический уровень (62 балла и менее);
- $0,45 \leq \text{ЦМК} < 0,65$ – низкий уровень (от 63 до 90 баллов);
- $0,65 \leq \text{ЦМК} \leq 0,85$ – средний уровень (от 91 до 118 баллов);
- $\text{ЦМК} > 0,85$ – высокий уровень (от 119 баллов).

Обработка результатов диагностики уровня когнитивного компонента производится путем простого математического подсчета суммы баллов по всем ответам на вопросы № 1 – 18

Шкалы №2. Уровень когнитивного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (КК) определяется по формуле:

$КК = КК_{\text{факт}} / КК_{\text{макс}}$, где: $КК_{\text{факт}}$ – фактическое количество баллов, полученных слушателем;

$КК_{\text{макс}}$ – максимально возможное количество баллов (290).

Для оценки уровня когнитивного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании используются следующие показатели:

$КК < 0,45$ – критический уровень (130 баллов и менее);

$0,45 \leq КК < 0,65$ – низкий уровень (от 131 до 188 баллов);

$0,65 \leq КК \leq 0,85$ – средний уровень (от 189 до 246 баллов);

$КК > 0,85$ – высокий уровень (от 247 баллов)

Обработка результатов диагностики уровня деятельностного компонента производится путем простого математического подсчета суммы баллов по всем ответам на вопросы № 1 – 16 Шкалы №3. Уровень деятельностного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (ДК) определяется по формуле:

$ДК = ДК_{\text{факт}} / \text{макс}$, где: $ДК_{\text{факт}}$ – фактическое количество баллов, полученных слушателем;

$ДК_{\text{макс}}$ – максимально возможное количество баллов (270).

Для оценки уровня деятельностного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании используются следующие показатели:

$ДК < 0,45$ – критический уровень (121 балл и менее);

$0,45 \leq ДК < 0,65$ – низкий уровень (от 122 до 175 баллов);

$0,65 \leq ДК \leq 0,85$ – средний уровень (от 176 до 229 баллов);

$ДК > 0,85$ – высокий уровень (от 230 баллов и более).

Обработка результатов диагностики уровня рефлексивного компонента производится путем простого математического подсчета суммы баллов по всем ответам на вопросы № 1 – 17 Шкалы №4. Уровень рефлексивного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (РК) определяется по формуле:

$РК = РК_{\text{факт}} / \text{макс}$, где: $РК_{\text{факт}}$ – фактическое количество баллов, полученных слушателем;

$РК_{\text{макс}}$ – максимально возможное количество баллов (190).

Для оценки уровня рефлексивного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании используются следующие показатели:

$РК < 0,45$ – критический уровень (85 баллов и менее);

$0,45 \leq РК < 0,65$ – низкий уровень (от 86 до 123 баллов);

$0,65 \leq РК \leq 0,85$ – средний уровень (от 124 до 161 баллов);

$РК > 0,85$ – высокий уровень (162 баллов и более).

Диагностический инструментарий оценки сформированности ценностно-мотивационного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании

**Мотивация профессиональной деятельности
(методика К. Замфир в модификации А. А. Реана)**

Инструкция. Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности в сфере реализации инклюзивного высшего образования и дайте оценку их значимости для Вас по пятибалльной шкале.

ЛИСТ ОТВЕТОВ

		1	2	3	4	5
№	Мотив	в очень незначительной мере	в незначительной мере	в не большой, но и не малой мере	в большой мере	в очень большой мере
1.	Денежный заработок					
2.	Стремление к продвижению по службе					
3.	Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4.	Стремление избежать возможных неприятностей в сфере реализации инклюзивного высшего образования					
5.	Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны коллег и руководства					
6.	Удовлетворение от процесса и результата педагогической деятельности в сфере реализации инклюзивного высшего образования					
7.	Возможность наиболее полной самореализации в сфере инклюзивного высшего образования					

Обработка результатов

После заполнения листа ответов подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами: $ВМ = (6+7)/2$; $ВПМ = (1+2+5)/3$ $ВОМ = (3+4)/2$.

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация данных

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности – соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам относятся следующие два типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$.

Диагностический инструментарий оценки сформированности когнитивного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (тестирование)

Тест (констатирующий этап эксперимента – входная диагностика)

- 1. Лица с остротой зрения от 0,04 до 0,2-0,5 с коррекцией на лучше видящем глазу относятся к категории**
 - a. слепых;
 - b. слабовидящих;
 - c. поздноослепшие;
 - d. раноослепшие.

- 2. У лиц с нарушениями слуха своеобразной кинетической формой словесной речи является**
 - a. дактильная форма речи;
 - b. жестовая форма речи;
 - c. устная форма речи;
 - d. письменная форма речи.

- 3. К соматическим заболеваниям относятся:**
 - a. Заболевания сердца и сосудов
 - b. Заболевания дыхательной системы
 - c. Поражения печени и почек, ряд поражений желудочно-кишечного тракта
 - d. Наследственные психические заболевания
 - e. Органические поражения нервной системы
 - f. Эндокринные заболевания

- 4. Совокупность различных симптомов нарушения двигательной сферы организма хронического характера, не имеющих прогрессирующего развития – это:**
 - a. ДЦП;
 - b. РДА;
 - c. ЗПР;
 - d. ЗРР.

- 5. В основе принципа коррекционной направленности в обучении лежит:**
 - a. учение о первичном и вторичном дефекте, о ведущей роли обучения в развитии, компенсации
 - b. систематическое повторение
 - c. правильное соотношение наглядных и словесных методов
 - d. учет возрастных и психофизических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

- 6. Приспособление лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к условиям социальной среды путем усвоения и принятия ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе это:**
 - a. социальная адаптация
 - b. социальная реабилитация

7. Создать комфортные условия для работы на персональном компьютере обучающимся с глубоким нарушением зрения позволяют

- a. программы увеличения изображения на экране компьютера;
- b. видеоувеличители;
- c. Брайлевский дисплей;
- d. синтезатор речи.

8. При тяжелых двигательных нарушениях при работе за персональным компьютером необходимо использовать накладки на клавиатуру

- a. верно
- b. неверно

9. В соответствии с Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. №181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» инвалидом является лицо, имеющее:

- a. нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты
- b. недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий
- c. недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные бюро медико-социальной экспертизы, препятствующие получению образования без создания специальных условий

10. При поступлении в вуз обучающегося с ограниченными возможностями здоровья адаптированная образовательная программа высшего образования должна разрабатываться вузом:

- a. обязательно
- b. при необходимости

11. Какие в ст. 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» перечислены специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья:

(выберите верные варианты ответов)

- a. использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания
- b. использование специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов
- c. предоставление услуг сурдопереводчика
- d. предоставление специальных ТСО коллективного и индивидуального пользования
- e. предоставление услуг ассистента (помощника)
- f. проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий
- g. обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность
- h. предоставление услуг тьютера

12. Какой из представленных международных документов закрепляет принципы и критерии организации инклюзивной образовательной системы

- a. Саламанкская декларация
- b. Конвенция ООН о правах ребенка
- c. Всемирная программа действий в отношении инвалидов

13. Кто разрабатывает рекомендации по созданию специальных образовательных условий для обучающихся ограниченными возможностями здоровья:

- a. *психолого-медико-педагогическая комиссия*
- b. *медико-социальная экспертиза*
- c. *психолог и дефектолог*

14. Во внутренней социокультурной среде вуза можно выделить следующие компоненты:

- a. *микросоциум вуза, состоящий из групп студентов, преподавателей и сотрудников и связей между ними;*
- b. *обмен информационными потоками в ходе процесса обучения;*
- c. *состояние физической среды учебного заведения и уровень технической оснащенности;*
- d. *психологические установки и влияние членов семьи на образовательный процесс;*
- e. *психологические установки субъектов учебного процесса;*
- f. *влияние общественных организаций инвалидов на микросоциум вуза;*
- g. *воспитательный процесс, осуществляемый в форме организации культурных и внеучебных мероприятий.*

15. Психологический аспект профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью предполагает:

(выберите верные варианты ответов)

- a. *изучение и оценку состояния здоровья абитуриента, профессиональных интересов, склонностей, когнитивных процессов, эмоционально-волевых и индивидуальных свойств личности*
- b. *изучение и оценку профессиональных интересов, склонностей, когнитивных процессов, эмоционально-волевых и индивидуальных свойств личности*
- c. *изучение и оценку профессиональных интересов, склонностей, эмоционально-волевых и индивидуальных свойств личности*

16. При организации практик для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью установлены следующая продолжительность рабочего дня:

- a. *продолжительность рабочего дня при прохождении практики в организациях (предприятиях, учреждениях) составляет для обучающихся, являющихся инвалидами I и II группы не более 35 часов в неделю, если большие ограничения не установлены заключением (рекомендациями) медико-социальной экспертизы и (или) индивидуальной программой реабилитации и абилитации инвалидов*
- b. *продолжительность рабочего дня при прохождении практики в организациях (предприятиях, учреждениях) составляет для обучающихся, являющихся инвалидами I и II группы не более 30 часов в неделю, если большие ограничения не установлены заключением (рекомендациями) медико-социальной экспертизы и (или) индивидуальной программой реабилитации и абилитации инвалидов*
- c. *продолжительность рабочего дня при прохождении практики в организациях (предприятиях, учреждениях) составляет для обучающихся, являющихся инвалидами I и II группы не более 38 часов в неделю, если большие ограничения не установлены заключением (рекомендациями) медико-социальной экспертизы и (или) индивидуальной программой реабилитации и абилитации инвалидов*

17. Обучение по адаптированной образовательной программе высшего образования может осуществляться:

- a. в группе обучающихся одной нозологии нарушения, представляющей отдельную академическую группу;
- b. в группе обучающихся одной нозологии нарушения, включённую в состав академической группы;
- c. для одного инвалида и лица с ОВЗ, включённого в академическую группу (АОП формируется индивидуально для конкретного инвалида и лица с ОВЗ)

d. *все ответы верны*

18. При принятии студента с инвалидностью в организацию или на предприятие для прохождения предусмотренной учебным планом практики организация (предприятие) согласовывает с университетом условия и виды труда с учетом:

a. *рекомендаций медико-социальной экспертизы, отражённых в индивидуальной программе реабилитации*

b. рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии

c. оба варианта верны

19. Срок получения высшего образования при обучении по индивидуальному учебному плану для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по программе бакалавриата:

a. увеличивается при необходимости не более чем на полгода

b. *увеличивается при необходимости не более чем на год*

c. увеличивается не более чем на год

d. увеличивается не более чем на полгода

20. Для обучающегося инвалида продолжительность сдачи государственного аттестационного испытания в устной форме может быть увеличена по отношению к установленной продолжительности его сдачи:

a. не более чем на 15 минут

b. *не более чем на 20 минут*

c. не более чем на 90 минут

21. При разработке АОП ВО в зависимости от образовательных потребностей студента с инвалидностью допускается изъятие некоторых дисциплин (модулей), практик и процедур государственной итоговой аттестации из осваиваемых по нормативному рабочему учебному плану ОПОП:

a. Верно

b. *Неверно*

22. Обучающийся с инвалидностью и ОВЗ должен проходить все виды контроля на практических занятиях, зачетах, экзаменах в тех же формах, что и нормотипичные студенты.

a. Верно

b. *Неверно*

23. Все студенты с глубокими нарушениями зрения владеют навыками письма и чтения текстов с помощью рельефно-точечного шрифта Брайля.

a. Верно

b. *Неверно*

24. Психолого-педагогическое сопровождение студента с инвалидностью направлено на создание условий по формированию у студента с ОВЗ и инвалидностью:

a. *социальной активности и ответственности, способности к решению возникающих проблем при получении профессионального образования, саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию, способствующих эффективной интеграции в образовательную, социальную и профессиональную среду;*

b. *способности к решению возникающих проблем при получении профессионального образования, саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию, способствующих эффективной интеграции в образовательную и профессиональную среду;*

c. *способности к решению возникающих проблем при получении профессионального образования, саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию, способствующих эффективной интеграции в образовательную среду;*

25. К методам психологической адаптации студентов с инвалидностью в вузе относятся:

a. *патронаж;*

b. *методы самопознания, самоорганизации и самопомощи*

c. *тьюторинг;*

d. *наставничество в форме волонтерства;*

e. *методы саморегуляции психоэмоционального состояния, поведения и общения*

f. *организационно-информационные методы;*

g. *тренинг.*

26. Контрастная полоса для ориентирования слабовидящих людей на ступени наносится:

a. *на каждую ступеньку;*

b. *на подступеньки;*

c. *на каждую ступеньку и подступеньки;*

d. *на первую и последнюю ступеньки и подступеньки;*

e. *на первую и последнюю ступеньки.*

27. При адаптации учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением слуха:

(выберите верные варианты ответов)

a. *следует учебную информацию в текстовых материалах (печатных, электронных) формулировать преимущественно развернутыми предложениями;*

b. *не рекомендуется использование эффектов анимации (выплывающие по команде слова, фразы, строки, постепенное наполнение схем, таблиц и др.);*

c. *рекомендуется выполнение презентации в едином стиле и единым шрифтом;*

d. *следует выделять определения и основные понятия;*

e. *четко структурировать текст;*

f. *все ответы верны.*

28. В общем случае в рамках обеспечения доступности аудиторного фонда для обучающихся с нарушением зрения, слуха и ОДА, необходимо:

a. *первые столы в ряду у двери и в среднем ряду предусмотреть для обучаемых с нарушениями зрения и слуха;*

b. *первые столы в ряду у окна и в среднем ряду предусмотреть для обучаемых с нарушениями зрения и слуха;*

c. *для обучающихся, передвигающихся в кресле-коляске выделить стол, находящийся со столом педагога;*

d. *1 - 2 первых стола в ряду у дверного проема выделить для обучающихся, передвигающихся в кресле-коляске.*

29. Айттрекер применяется для обеспечения возможности использования компьютера лицами с незначительными нарушениями моторики рук

- a. Верно
- b. Неверно

30. При обучении студентов с нарушением слуха следует излагать учебный материал по принципу

- a. «от простого к сложному»
- b. «от сложного к простому»

Тест (контрольный этап эксперимента – итоговая диагностика)

1. В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья являются:

- a. физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные бюро медико-социальной экспертизы, препятствующие получению образования без создания специальных условий
- b. физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий
- c. физические лица, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации, нарушению способностей к передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению.

2. При слепоте вторичным нарушением в развитии является

- a. трудности пространственной ориентировки;
- b. трудности социальной ориентировки;
- c. трудности хозяйственно-бытовой ориентировки;
- d. трудности слуховой ориентировки.

3. Замещение, перестройка нарушенных или недоразвитых функций организма, своеобразное его приспособление к изменившимся негативным условиям существования это:

- a. коррекция
- b. социальная адаптация
- c. компенсация
- d. реабилитация

4. Первичный дефект нарушение слуха ведет к недоразвитию

- a. интеллекта
- b. речи
- c. речи и интеллекта
- d. зрения

5. К основным требованиям демонстрации наглядных средств обучения для слабовидящих студентов не относится:

- a. изображения в нюдовых тонах
- b. контрастность и достаточный размер изображения

- c. реалистичность изображения
 - d. реалистичные пропорции изображения
- 6. При детском церебральном параличе ведущим дефектом выступают**
- a. сенсорные расстройства;
 - b. двигательные расстройства;
 - c. интеллектуальные расстройства;
 - d. соматические расстройства.
- 7. Восстановление утраченных социальных связей и функций, восполнение среды жизнеобеспечения это:**
- a. социальная адаптация
 - b. социальная реабилитация
- 8. При работе за персональным компьютером лицам с остротой зрения ниже 0,02 в образовательном процессе необходимо предоставить программы не визуального доступа к информации**
- a. верно
 - b. неверно
- 9. Двери зданий должны открываться в сторону, где расположен пандус для обучающихся с двигательными нарушениями**
- a. верно
 - b. неверно
- 10. В соответствии с ФЗ с Федеральным законом от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» при разработке адаптированной образовательной программы высшего образования должно быть предусмотрено обеспечение коррекции нарушений развития и социальная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья**
- a. обязательно
 - b. при необходимости
- 11. Какой документ закрепил инклюзивные тенденции в нашей стране:**
- a. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
 - b. Салакамская декларация
 - c. Конвенция о правах инвалидов
 - d. Конституция РФ
- 12. Кто разрабатывает рекомендации по созданию специальных образовательных условий для обучающихся с инвалидностью:**
- a. психолого-медико-педагогическая комиссия
 - b. медико-социальная экспертиза
 - c. психолог и дефектолог
- 13. В процессе психологической диагностики выявляются:**
(выберите верные варианты ответов)
- a. мотивационная направленность, в том числе профессиональная (установки, интересы, желания) и профессиональные склонности и способности

- b. клиническое состояние здоровья абитуриента
c. интеллектуальные возможности и особенности эмоционально-волевой сферы
d. сформированность личностных структур и социально-психологических характеристик.
- 14. Срок получения высшего образования при обучении по индивидуальному учебному плану для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по программе магистратуры:**
- a. увеличивается при необходимости не более чем на полгода
b. увеличивается при необходимости не более чем на год
c. увеличивается не более чем на год
d. увеличивается не более чем на полгода.
- 15. Система работы по профессиональной ориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью не включает в себя компоненты:**
(выберите верные варианты ответов)
- a. медицинский
b. мотивационный
c. психофизический
d. психологический
e. эмоционально-волевой
f. педагогический
g. технический
h. социально-экономический
- 16. При разработке текстовой информации для слабовидящего студента рекомендуется использовать:**
- a. шрифт не менее 18 пунктов или 14 пунктов полужирного начертания
b. шрифт не менее 14 пунктов или 16 пунктов полужирного начертания
c. шрифт не менее 16 пунктов или 12 пунктов полужирного начертания
d. шрифт не менее 16 пунктов или 12 пунктов полужирного начертания
- 17. Во внутренней социокультурной среде вуза можно выделить следующие компоненты:**
- a. микросоциум вуза, состоящий из групп студентов, преподавателей, сотрудников и связей между ними;
b. обмен информационными потоками в ходе процесса обучения;
c. состояние физической среды учебного заведения и уровень технической оснащенности;
d. психологические установки и влияние членов семьи на образовательный процесс;
e. психологические установки субъектов учебного процесса;
f. влияние общественных организаций инвалидов на микросоциум вуза;
g. воспитательный процесс, осуществляемый в форме организации культурных и внеучебных мероприятий.
- 18. Социально-экономический аспект профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью не предполагает:**
(выберите верные варианты ответов)
- a. учет факторов, определяющих особенности социального статуса лица с ОВЗ и инвалидностью
b. выявление психологических показаний (противопоказаний) к условиям трудовой деятельности
c. учет состояния рабочих мест и потребностей в рабочей силе в тех или иных видах профессиональной деятельности, анализ соответствующей профессиографической информации

- d. *определение эргономических особенностей трудовой деятельности лица с ОВЗ и инвалидностью*
- e. *учет местных (региональных) особенностей развития производства*

19. Для обучающегося инвалида продолжительность сдачи государственного аттестационного испытания в письменной форме может быть увеличена по отношению к установленной продолжительности его сдачи:

- a. *не более чем на 45 минут*
- b. *не более чем на 60 минут*
- c. *не более чем на 90 минут*

20. Государство гарантирует бесплатно для обучающихся в вузе с инвалидностью:

(выберите верные варианты ответов)

- a. *услуги сурдопереводчика и тифлосурдопереводчика*
- b. *питание*
- c. *специальные учебники и учебные пособия*

21. Обеспечение беспрепятственного доступа в здания образовательной организации не относится к специальным условиям для получения образования:

- a. *Верно*
- b. *Неверно*

22. При адаптации презентации для обучающихся с нарушением слуха следует:

- a. *предусматривать наличие вспомогательных слайдов с дополнительными развернутыми объяснениями определений,*
- b. *информацию рекомендуется представлять развернуто, с максимальным предоставлением текста;*
- c. *предусматривать максимально возможную смену деятельности студентов по восприятию, переработке, воспроизведению, использованию информации во время демонстрации слайдов*
- d. *не выполнять презентацию в едином стиле и единым шрифтом, а предусмотреть возможность разной стилистики и размеров шрифта;*
- e. *выделять определения и основные понятия;*
- f. *четко структурировать текст без использования больших по объему, напечатанных мелким шрифтом частей*

23. При обучении студентов с нарушением слуха следует излагать учебный материал по принципу

- a. *«от простого к сложному»*
- b. *«от сложного к простому»*

24. При разработке АОП ВО в зависимости от образовательных потребностей студента с инвалидностью не допускается изъятие некоторых дисциплин (модулей), практик и процедур государственной итоговой аттестации из осваиваемых по нормативному рабочему учебному плану ОПОП:

- a. *Верно*
- b. *Неверно*

25. Обучающийся с инвалидностью и ОВЗ не должен проходить все виды контроля на практических занятиях, зачетах, экзаменах в тех же формах, что и нормотипичные студенты.

- a. Верно
- b. Неверно

26. При наличии пандуса входная дверь должна открываться:

- a. на пандус;
- b. внутрь помещения;
- c. в противоположную сторону от пандуса





27. При адаптации учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением слуха:

(выберите верные варианты ответов)

- a. не следует учебную информацию в текстовых материалах (печатных, электронных) формулировать преимущественно развернутыми предложениями;
- b. рекомендуется использование эффектов анимации (выплывающие по команде слова, фразы, строки, постепенное наполнение схем, таблиц и др.);
- c. не рекомендуется выполнение презентации в едином стиле и единым шрифтом;
- d. следует выделять определения и основные понятия;
- e. все ответы верны.

28. Какой из представленных ниже знаков обозначает доступность объекта для всех категорий инвалидов?

(верный ответ - d)

- a. 
- b. 
- c. 
- d. 

29. Айттрекер применяется для обеспечения возможности использования компьютера лицами с отсутствием верхних конечностей или глубокими нарушениями моторики рук

- a. Верно
- b. Неверно

30. Переносные информационные (индукционные) системы в образовательных учреждениях чаще всего используют:

- a. при индивидуальных консультациях
- b. в библиотеке
- c. при входе у дежурного или поста охраны
- d. все варианты верны

Ключ к тестам

Этап	Номер вопроса/вариант ответов														
Входная диагностика	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	b	a	a, b, e, f	a	a	a	a	b	a	b	a, b, d, e, f, g	a	c	a, b, c, e, g	b
Итоговая диагностика	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	b	a	c	b	a	b	b	a	b	b	a	b	a, c, d	a	b, e
Этап	Номер вопроса/вариант ответов														
Входная диагностика	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	a	d	a	d	b	b	b	b	a	b, e, g	e	c, d, e	b, d	b	a
Итоговая диагностика	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	a	a, b, c, e, g	b, d	c	a, c	b	a, c, e, f	a	a	a	c	a, b, d	d	a	d

Корреляция вопросов теста с показателями сформированности когнитивного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании

Показатель	Этап	
	Входная диагностика	Итоговая диагностика
	Номер вопроса	
знание основ нормативно-правовой регламентации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе	9, 11, 12, 13	1, 11
знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей:		
• знание особенностей обеспечения архитектурного пространства инклюзивного вуза;	26, 28	9, 21, 26, 28
• знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с нарушением зрения;	1, 5, 7, 19, 20	2, 8, 12, 14, 19, 20, 24, 25
• знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с нарушением слуха;	2, 5, 19, 20, 30	4, 12, 14, 19, 20, 23, 24, 25, 30

<ul style="list-style-type: none"> • знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата. • знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами. 	4, 5, 8, 19, 20, 29	6, 12, 14, 19, 20, 24, 25, 29
<p>знание особенностей разработки учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знание особенностей разработки адаптированных образовательных программ высшего образования для обучающихся с инвалидностью; • знание особенностей адаптации учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением зрения; • знание особенностей адаптации учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением слуха. 	10, 17, 21, 22	10, 24, 25
	23	5, 16
	27	22, 27
знание особенностей и принципов построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза	14	17
знание особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	15, 16, 18	7, 15, 18
знание особенностей и технологии реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе	6, 24, 25	3, 13

Обработка данных: подсчитывается количество правильных ответов, за каждый верный ответ начисляется 1 балл.

Обработка результатов диагностики уровня когнитивного компонента производится путем простого математического подсчета суммы баллов за верные ответы теста. Уровень когнитивного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (КК) определяется по формуле:

$КК = КК_{факт} / КК_{макс}$, где: $КК_{факт}$ – фактическое количество баллов, полученных слушателем;

$КК_{макс}$ – максимально возможное количество баллов (30).

Для оценки уровня когнитивного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании используются следующие показатели: $КК < 0,45$ – критический уровень (13 баллов и менее); $0,45 \leq КК < 0,65$ – низкий уровень (от 14 до 19 баллов); $0,65 \leq КК \leq 0,85$ – средний уровень (от 20 до 25 баллов); $КК > 0,85$ – высокий уровень (от 26 до 30 баллов).

Диагностический инструментарий оценки сформированности деятельностного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (проектное задание)

Проект (контрольный этап эксперимента - итоговая диагностика)

Проектное задание выполняется микрогруппой слушателей по 4-6 человек или индивидуально. Тематика проектного задания определяется микрогруппой слушателей самостоятельно из рекомендованного перечня примерных тем проектных заданий.

Примерная тематика проектных заданий:

1. Опыт реализации инклюзивного высшего образования за рубежом (на примере конкретной страны).
2. Проблемы и перспективы развития инклюзивного высшего образования в РФ.
3. Модель организации инклюзивного образования в вузе.
4. Технологии обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью (нарушение функции слуха).
5. Инновационные образовательные подходы и практики в области инклюзивного высшего образования.
6. Применение специальных технических средств обучения в инклюзивном образовательном процессе.
7. Индивидуализация образовательного процесса обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.
8. Цифровые технологии в образовательном процессе инклюзивного вуза.
9. Модель формирования/оптимизации безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза.
10. Модель создания и организации деятельности инклюзивного волонтерского движения в вузе.
11. Социальное партнерство как ресурс развития инклюзивного высшего образования.
12. Модель реализации/оптимизации социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью в вузе.
13. Модель организации непрерывной профессионализации лиц с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном вузе.

Дизайн проектного задания:

- Название проекта (*формулируется самостоятельно микрогруппой слушателей или выбирается из предложенного перечня тем проектов*).
 - Аннотация проекта, отражающая основную идею проекта.
 - Актуальность темы идеи проекта
 - Проблема, решению/снижению остроты которой посвящён проект.
 - Цель проекта.
 - Основные задачи проекта.
 - Целевая аудитория проекта (*для кого проект: социальные группы*).
 - Содержание проекта (сбор, анализ и обработка материалов, формулирование выводов, создание проектного продукта (рекомендации, модель, программа, технология, методическая разработка и т.д.)
 - Презентация проекта
- Критерии оценки проектного задания представлены в таблице 1.

Критерии оценки проектного задания

Критерий	Шкала	Соответствие
Актуальность и проблемность идеи (современность тематики проекта, востребованность проектируемого результата)	3	Идея проекта всецело является своевременной и востребованной для заявленной целевой аудитории, обоснован проблемный характер идеи проекта
	2	Идея проекта в целом является своевременной и востребованной для заявленной целевой аудитории, имеются некоторые трудности в обосновании проблемного характера идеи проекта
	1	Идея проекта скорее является своевременной и востребованной для заявленной целевой аудитории, имеются явные трудности в обосновании проблемного характера идеи проекта
Соответствие проектного задания теме и содержанию	3	Всецело соответствует теме, характеру и содержанию
	2	В целом соответствует теме и характеру задания, но имеются некоторые несоответствия в содержательном аспекте
	1	Имеются значительные тематические несоответствия по характеру и содержательному контенту.
Аргументация, глубина проработки проектного задания	3	Логика в аргументации проектируемого продукта прослеживается четко, все ясно и понятно, нормативно-правовая обоснованность (при необходимости) или научно-методическая обоснованность основного содержания идеи проекта
	2	Имеются некоторые несоответствия в аргументации проектируемого продукта, не четко представлена нормативно-правовая обоснованность (при необходимости) или научно-методическая обоснованность основного содержания идеи проекта
	1	Имеются несоответствия в аргументации проектируемого продукта, не четко представлена нормативно-правовая обоснованность (при необходимости) или научно-методическая обоснованность основного содержания идеи проекта
Структуризация материала	3	Все материалы раскрыт полностью, структурно соответствует проектируемому продукту.
	2	Некоторые структурные несоответствия при достаточно полном содержательном наполнении.
	1	Материал раскрыт не полностью, структурно не соответствует проектируемому продукту.

Структуризация и степень информативности материала	3	Материалы четко структурированы, в полной мере соответствует поставленным целям и задачам задания, лаконичны, информативны, удобны для восприятия и работы с данным продуктом. Все таблицы сформатированы рационально и корректно, иллюстративный материал уместен, размещен конструктивно, несёт необходимую смысловую нагрузку.
	2	Материалы четко структурированы, в полной мере соответствует поставленным целям и задачам задания или имеются некоторые структурные несоответствия при достаточно полном содержательном наполнении, есть определенные трудности в восприятии материала или использовании данного продукта.
	1	Материал скорее неструктурирован, неинформативен, достаточно скуден, таблицы отформатированы не рационально, графический материал представлен некорректно
Готовность продукта к использованию и распространению	3	Продукт полностью готов к распространению и использованию.
	2	Продукт доступен к распространению после незначительной доработки в структурно-оформительском аспекте.
	1	Продукт требует доработки в содержательном аспекте.

Максимальный балл – 18.

Обработка данных: Обработка результатов диагностики уровня деятельностного компонента производится путем простого математического подсчета суммы баллов по критериям выполнения проекта. Уровень деятельностного компонента компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании (ДК) определяется по формуле:

$ДК = ДК_{факт} / ДК_{макс}$, где: ДК_{факт} – фактическое количество баллов, полученных слушателем;

ДК_{макс} – максимально возможное количество баллов (18).

Для оценки уровня сформированности деятельностного компонента компетентности в инклюзивном образовании используются следующие показатели:

$ДК < 0,45$ – критический уровень (8 и менее баллов);

$0,45 \leq ДК < 0,65$ – низкий уровень (от 9 до 11 баллов);

$0,65 \leq ДК \leq 0,85$ – средний уровень (от 12 до 15 баллов);

$ДК > 0,85$ – высокий уровень (выше 16 баллов).

Структура теоретико-практического блока дидактического электронного комплекса

Модуль 1. Теоретико-методологические основы инклюзивного образования и нормативно-правовая регламентация обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Тема 1. Интеграция и инклюзивное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью.

1. Модели обучения лиц с инвалидностью в мировой практике.
2. Понятие, сущность инклюзии и инклюзивного образования.
3. Структурно-функциональный анализ инклюзивного образования.
4. Преимущества инклюзивной модели образования.

Практические задания

Тест по теме

Тема 2. Философские и этические основания инклюзивного образования.

1. Этические основания инклюзивного образования.
2. Философские основания инклюзивного образования.

Тест по теме

Тема 3. Нормативно-правовая регламентация обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

1. Международные законодательные акты в сфере инклюзивного образования.
2. Законодательные акты РФ в сфере инклюзивного высшего образования.
3. Обеспеченность деятельности вуза нормативно-правовой документацией.

Тест по теме

Модуль 2. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Введение

1. Общая характеристика образовательных потребностей и особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью
2. Доступная среда образовательной организации высшего образования.
3. Оборудование для формирования доступности образовательного учреждения.

Тема 1. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением слуха.

1. Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с нарушениями слуха.
2. Методы, приемы и средства обучения студентов с нарушениями слуха.
3. Работа с текстовыми источниками.
4. Рекомендации по разработке упражнений, направленных на развитие мыслительных операций.
5. Особенности общения со студентами, имеющими нарушения слуха.
6. Адаптация учебно-методических материалов для студентов с нарушением слуха.
7. Специальные технические средства обучения студентов с нарушением слуха.
8. Рефлексия по теме.

Практические задания

Тема 2. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением зрения.

1. Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с нарушениями зрения.
2. Особенности организации учебного процесса для студентов с нарушениями зрения. Методы, приемы и средства обучения слепых и слабовидящих студентов.
3. Особенности общения со студентами, имеющими нарушения зрения.
4. Адаптация учебно-методических материалов для студентов с нарушением зрения.

5. Специальное программное обеспечение и специальные технические средства обучения студентов с нарушением зрения.

6. Рефлексия по теме.

Практические задания

Тема 3. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА)

1. Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с нарушениями ОДА.

2. Особенности организации учебного процесса для студентов с нарушениями ОДА.

3. Особенности общения со студентами, имеющими нарушения ОДА.

4. Специальные технические средства обучения студентов с нарушением ОДА.

5. Рефлексия по теме.

Практические задания

Тема 4. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами.

1. Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами.

2. Особенности организации учебного процесса для студентов с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами.

3. Особенности общения со студентами с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами.

Практические задания

Тема 5. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением речи.

1. Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с тяжелыми нарушениями речи.

2. Особенности организации учебного процесса для студентов с тяжелыми нарушениями речи.

3. Особенности общения со студентами, имеющими тяжелые нарушения речи.

Практические задания

Тема 6. Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с расстройством аутистического спектра

1. Психофизические особенности и образовательные потребности студентов с расстройством аутистического спектра.

2. Особенности организации учебного процесса для студентов с расстройством аутистического спектра.

3. Стратегии адаптации методик обучения и способов подачи учебного материала.

4. Особенности коммуникации со студентами с расстройством аутистического спектра.

Практические задания

Тема 7. Адаптация образовательных программ для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе

1. Цели, задачи и порядок разработки адаптированных образовательных программ высшего образования.

2. Разработка адаптированной основной профессиональной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

3. Специализированные адаптационные дисциплины (модули).

Макет адаптированной образовательной программы высшего образования (по нозологиям).

Пример формы заявления о переводе на обучение по адаптированной образовательной программе высшего образования.

Пример формы заявления на обучение по индивидуальному плану.

Примеры адаптационных дисциплин (модулей).

Практические задания

Тема 8. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе

1. Материально-техническое обеспечение рабочего места обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

2. Общие основы организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

3. Организация образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (по нозологиям).

Практические задания

Тема 9. Безбарьерная социокультурная среда инклюзивного вуза.

Тема 1. Понятие и характеристика безбарьерной социокультурной среды вуза.

Тема 2. Модель безбарьерной социокультурной среды вуза.

Практические задания

Тест по модулю

Модуль 3. Непрерывная профессионализация в инклюзивном вузе.

Тема 1. Профориентация лиц с ОВЗ и инвалидностью.

1. Цели, задачи, принципы, условия, методы и формы профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью

2. Реализация форм профессиональной ориентации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья

3. Основные этапы профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью

4. Особенности профориентационной работы с обучающимися с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (по нозологиям)

5. Организация и проведение вступительных испытаний для абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью

6. Диагностический инструментарий профессионального ориентирования и мотивирования лиц с инвалидностью и ОВЗ

Практические задания

Тема 2. Содействие трудоустройству выпускников вуза с ОВЗ и инвалидностью и их постдипломное сопровождение.

1. Цели, задачи и направления деятельности по содействию трудоустройству обучающихся и выпускников с ОВЗ и инвалидностью.

2. Организация вузом работы по содействию трудоустройству и постдипломному сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью.

3. Производственная практика как механизм содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ.

4. Конкурсы профессионального мастерства как механизм содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ.

5. Виды трудовой и профессиональной деятельности, рекомендованные инвалидам и лицам с ОВЗ различных нозологических групп.

6. Особенности руководства практикой обучающихся с инвалидностью.

Практические задания

Тест по модулю

Модуль 4. Социально-психологическое и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Тема 1. Социально-психологическое и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

1. Проблемы адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью к обучению в вузе.
2. Характеристика социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Тема 2. Технологии социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью.

1. Методы социальной адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.
2. Методы психологической адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Практические задания

Тест по модулю

Средства информационно-технологического обеспечения образовательного процесса формирования компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании

Таблица 1

Средства информационно-технологического обеспечения образовательного процесса формирования компонентов компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании

Средства ИТО	Возможности средств ИТО	Вид работы	Формируемый показатель компонента компетентности	Компонент
<p>Видеоистории успехов о лицах с инвалидностью, которые несмотря на свои ограничения по здоровью, являются высококвалифицированными специалистами и смогли добиться успехов в трудовой деятельности. Фильмы о лицах с инвалидностью.</p>	<p>Компьютерная визуализация информации.</p>	<p>Обсуждение в формате интерактивного форума документальных историй о проблемах, возможностях, способностях, достижениях людей с инвалидностью с различными нозологиями.</p>	<p>Принятие и позиционирование идеологии инклюзии, гуманистической; значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования.</p>	<p>Ценностно-мотивационный</p>
		<p>Обсуждение в формате мозгового штурма и фиксация ответов (в совместном онлайн-документе) на такие вопросы, как: «Ценности инклюзивного высшего образования для различных субъектов образования», «Слабые и сильные стороны инклюзивного высшего образования», «Барьеры внедрения инклюзивного образования в вузы и пути их преодоления», «Профессионально важные качества педагога, работающего в системе инклюзивного образования».</p>	<p>Эмоциональная готовность к реализации инклюзивного высшего образования. Ответственность, осознание и осмысление собственной деятельности в процессе реализации инклюзивного высшего образования.</p>	<p>Рефлексивный</p>

Схемы, графические иллюстрации учебного материала (мультимедийные средства)	Наглядность учебного материала	Изучение лекционного материала	Мотивация и интересы к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования.	Ценностно-мотивационный
Онлайн-сервис организации опросов и тестов (Microsoft Forms, Moodle).	Персонализация образовательного процесса	Организация и коррективная преподавателем образовательного процесса.		
Интерактивные онлайн-доска (Miro). Онлайн-документы (онлайн офис Yandex). Онлайн-сервис для создания ментальных карт (Mindomo), Система видеоконференц связи (Mirapolis VR).	Планирование, объяснение и обсуждение учебного материала. Возможность совместного создания и редактирования документов, реализация совместной проектной деятельности обучающихся. Объяснение определенных процедур, техник, алгоритмов действий и др. при выполнении практических заданий. Прямое визуальное взаимодействие субъектов образовательного процесса с использованием инструментов трансляции и видеосвязи.	Объяснение лекционного материала. Выполнение практических заданий	Совокупность показателей когнитивного, деятельностного компонентов	Когнитивный, деятельный

<p>Электронная база данных, содержащая гипертекстовый перечень актуальных документов, классифицированный по уровням и ведомственной принадлежности, а также требования и рекомендации, содержащиеся в данных нормативных документах, систематизированные по направлениям реализации инклюзивного образования в вузе (Сайт, облачная платформа Yandex).</p>	<p>Поддержка оперативного доступа к необходимой учебной информации, систематизированной по различным параметрам, существенное ускорение изучения материала, автоматизация информационно-поисковой деятельности, снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации.</p>	<p>Анализ нормативных правовых документов в сфере инклюзивного высшего образования, представленных в интерактивной базе данных.</p>	<p>Знание основ нормативно-правовой регламентации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе.</p>	<p>Когнитивный</p>
			<p>Ответственность, осознание и осмысление собственной деятельности в процессе реализации инклюзивного высшего образования.</p>	<p>Рефлексивный</p>
		<p>Решение и моделирование кейсов по вопросам исполнения норм правовых документов в сфере инклюзивного высшего образования.</p>	<p>Умение использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность в сфере инклюзивного высшего образования;</p>	<p>Деятельный</p>
			<p>Ответственность, осознание и осмысление собственной деятельности в процессе реализации инклюзивного высшего образования.</p>	<p>Рефлексивный</p>

<p>материала для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ разных нозологических групп.</p>		<p>адаптированных образовательных программ; моделированию, решению и анализу решений кейсов по вопросам организации образовательного процесса для студентов с ограничениями здоровья, по реализации дифференцированного подхода при организации совместного обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью и студентов с нормой здоровья, в том числе задания по разработке педагогического сценария занятий в инклюзивной группе с участие студентов различных нозологий как при очном обучении, так и с использованием дистанционных образовательных технологий.</p>	<p>Умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.</p> <p>Умение разрабатывать учебно-методическое обеспечение для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.</p>	
<p>Онлайн-сервис для создания ментальных карт (Mindomo). Онлайн-документы (онлайн офис Yandex).</p>	<p>Визуализация процесса мышления и генерации идей. Приобщение обучающегося к современным методам продуцирования, обработки и транслирования информации. Возможность совместного создания и редактирования документов,</p>	<p>Практические задания по адаптации учебного материала для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.</p>	<p>Умение разрабатывать учебно-методическое обеспечение для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью</p>	<p>Деятельный</p>

	реализация совместной проектной деятельности обучающихся			
Электронная база данных работ обучающихся, формируемая на облачном сервисе (Yandex. Диск)	Возможность хранения и накопления информации на серверах в «облаке» с возможностью ее передачи другим пользователям в Интернете.	Выполнение практических заданий, взаимооценка работ, выполненных обучающимися.	Все показатели деятельности о компонента	
Онлайн-документы (онлайн офис Yandex). Онлайн-сервис для создания ментальных карт (Mindomo), Система видеоконференц связи (Mirapolis VR).	Возможность совместного создания и редактирования документов, реализация совместной проектной деятельности обучающихся.	Практические задания по разработке системы мероприятий научной, спортивной, художественной, творческой направленности, учитывающих особые потребности студентов с ограничениями по здоровью; задания по формированию инклюзивной культуры в вузе.	Умение проектировать безбарьерную социокультурную среду инклюзивного вуза.	
Электронные макеты проектов программ по профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью. Электронная база данных диагностического инструментария профессионального ориентирования и мотивирования	Генерация идей. Снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации.	Практические задания, предусматривающие swot-анализ проектов документов, в том числе с определением роли преподавателей в реализации профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью. Практические задания, предусматривающие swot-анализ проектов документов, в том числе с определением роли преподавателей в	Знание особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.	Когнитивный

<p>лиц с инвалидностью и ОВЗ (облачная платформа Yandex).</p> <p>Электронная база данных видов трудовой и профессиональной деятельности, рекомендованные инвалидам и лицам с ОВЗ различных нозологических групп (облачная платформа Yandex).</p>		<p>реализации профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью.</p> <p>Практические задания, предполагающие формирование перечня мероприятий, которые могут быть рекомендованы для включения в систему вузовских мероприятий, ориентированных на адаптацию первокурсников и реализацию психолого-педагогического сопровождения с указанием организационных и функциональных аспектов деятельности преподавателей в данных мероприятиях.</p> <p>Практические задания по разработке плана беседы (опроса) с перечнем вопросов, определяющих адекватность, осознанность и самостоятельность профессионального выбора абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ, а также разработке паспорта профориентационного мероприятия для обучающихся с инвалидностью.</p>	<p>Умение осуществлять непрерывную профессионализацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.</p>	<p>Деятельный</p>
--	--	--	--	--------------------------

Электронные макеты проектов программ по содействию трудоустройству лиц с ОВЗ и инвалидностью (ресурсы Moodle).	Генерация идей. Снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации.	Практические задания, предусматривающие swot-анализ проектов документов, в том числе с определением роли преподавателей в реализации содействия трудоустройству лиц с ОВЗ и инвалидностью. Практические задания по формированию перечня мероприятий, которые могут оказать содействие в трудоустройстве обучающихся и выпускников с ОВЗ и инвалидностью.	Знание особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	Когнитивный
			Умение осуществлять непрерывную профессионализацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	Деятельный
Электронные макеты проектов программ по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе (ресурсы Moodle).	Генерация идей. Снижение излишней когнитивной нагрузки обучающегося при обработке информации.	Практические задания, предусматривающие swot-анализ проектов документов, в том числе с определением роли преподавателей в реализации психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе.	Знание особенностей и технологии реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе	Когнитивный
			Умение осуществлять психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	Деятельный

<p>Онлайн-сервис организации опросов и тестов (Microsoft Forms, Moodle). Форумы, чаты (Moodle)</p>	<p>Персонализация образовательного процесса. Возможность оперативного мониторинга хода образовательного процесса и уровня подготовленности обучающихся на всех этапах процесса повышения квалификации; оперативное регулирование учебной деятельностью и корректировка учебного процесса. Осуществление оперативной обратной связи в системе обучающийся - средства ИКТ – преподаватель.</p>	<p>Организация и корректировка преподавателем образовательного процесса, выработка рекомендаций по планированию дальнейшей траектории индивидуального профессионального саморазвития и самообразования обучающихся в сфере реализации инклюзивного образования.</p>	<p>Рефлексивность (самооценка подготовленности к реализации инклюзивного высшего образования).</p>	<p>Рефлексивный</p>
--	--	---	--	----------------------------

**Регистрационная форма
(информация о слушателе)**

Уважаемый слушатель!

С целью оптимизации процесса обучения, осуществляемого с применением дидактического электронного комплекса, просим Вас заполнить форму.

1. Ваш пол:
 - женский
 - мужской
2. Регион, в котором Вы проживаете
3. Наименование вуза
4. Ваш стаж преподавательской работы в высшей школе:
 - до 5 лет
 - от 5 до 10 лет
 - от 10 до 15 лет
 - от 15 до 20 лет
 - свыше 20 лет
5. Ваша должность:
 - ассистент
 - преподаватель
 - старший преподаватель
 - доцент
 - профессор
 - заведующий кафедрой
 - декан
 - другое
6. Наличие у Вас ученой степени:
 - нет
 - кандидат наук
 - доктор наук
7. Наличие у Вас ученого звания:
 - нет
 - доцент
 - профессор
8. Область вашей преподавательской деятельности:
 - учебные дисциплины физико-математической направленности;
 - учебные дисциплины филологической направленности;
 - учебные дисциплины психолого-педагогической направленности;
 - учебные дисциплины инженерно-технической направленности;
 - учебные дисциплины естественно-научной направленности;
 - учебные дисциплины общественно-гуманитарной направленности.
9. Проходили ли Вы ранее повышение квалификации по вопросам инклюзивного высшего образования?
 - да
 - нет

Детализированная технологическая карта формирования персонифицированных образовательных траекторий в дидактическом электронном комплексе

	Вариативная тема (→n – замена темы)
	лекционный материал (общий)
	лекционный материал (базовый уровень)
	практические задания (базовый уровень)
	лекционный материал (углубленный уровень)
	практические задания (продвинутый уровень)
	практические задания (общие)
	контроль по модулю (базовый уровень)
	контроль по модулю (углубленный уровень)
	тема отсутствует

Показатели когнитивного компонента*





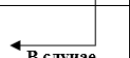

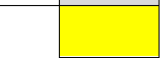





1. Знание основ нормативно-правовой регламентации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе.
2. Знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей:
 - 2.1. знание особенностей обеспечения архитектурного пространства инклюзивного вуза;
 - 2.2. знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с нарушением зрения;
 - 2.3. знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с нарушением слуха;
 - 2.4. знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата;
 - 2.5. знание особенностей организации образовательного процесса для обучающихся с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами;
3. Знание особенностей разработки учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе:
 - 3.1. знание особенностей разработки адаптированных образовательных программ высшего образования для обучающихся с инвалидностью;
 - 3.2. знание особенностей адаптации учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением зрения;
 - 3.3. знание особенностей адаптации учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением слуха.

4. Знание особенностей построения безбарьерной социокультурной среды инклюзивного вуза.
5. Знание особенностей и технологий реализации непрерывной профессионализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.
6. Знание особенностей и технологии реализации психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Показатели деятельностного компонента**

1. Умение использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность в сфере инклюзивного высшего образования;
2. Умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью:
 - 2.1. умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с нарушением зрения;
 - 2.2. умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с нарушением слуха;
 - 2.3. умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата;
 - 2.4. умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся с соматическими заболеваниями и психическими расстройствами.
3. Умение разрабатывать учебно-методическое обеспечение для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью:
 - 3.1. умение разрабатывать адаптированные образовательные программы высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
 - 3.2. умение осуществлять отбор и разработку учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением зрения;
 - 3.3. умение осуществлять отбор и разработку учебно-методических материалов для обучающихся с нарушением слуха.
4. Умение проектировать безбарьерную социокультурную среду инклюзивного вуза.
5. Умение осуществлять непрерывную профессионализацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.
6. Умение осуществлять психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Доступная среда образовательной организации высшего образования. Оборудование для формирования доступности учреждения			→1 или →2; →3 (при условии включения материала №1 и №2 на предыдущих этапах)								
Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением слуха.				→4; 5							
Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением зрения.					→4; 5						
Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата.						→4 или →5 (если темы не включены на предыдущем этапе)					
Организация образовательного процесса и создание специальных условий обучения для студентов с соматическими заболеваниями и психическим и расстройствами.						→4 или →5 (если темы не включены на предыдущем этапе)					

	<p>льного ориентирования и мотивирования лиц с инвалидностью и ОВЗ (дополнительный материал по теме)</p>										
	<p>Содействие трудоустройству выпускников вуза с ОВЗ и инвалидностью и их постдипломное сопровождение.</p>										
	<p>Дополнительный материал по теме «Содействие трудоустройству выпускников вуза с ОВЗ и инвалидностью и их постдипломное</p>	<p>2</p>									
	<p>сопровождение (Особенности руководства практикой обучающихся с инвалидностью (теоретический материал))»</p>										
	<p>Дополнительный материал по теме «Содействие трудоустройству выпускников вуза с ОВЗ и инвалидностью и их постдипломное сопровождение (Особенности руководства практикой обучающихся с инвалидностью (практическое задание))»</p>	<p>3</p>									
	<p>Контроль по модулю № 3</p>										

← В случае включения материала на предыдущем этапе

