

На правах рукописи



Сергеева Анна Иосифовна

**ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА
ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ
В ВУЗЕ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Томск – 2019

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Томский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, доцент **Смышляева Лариса Германовна**

Официальные оппоненты:

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна, доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», ведущий научный сотрудник, профессор кафедры исторического и обществоведческого образования, Институт международных отношений, отделение Высшая школа исторических наук и всемирного культурного наследия, НИЛ Археографическая лаборатория.

Пецух Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», кафедра специального и инклюзивного образования, инклюзивного образования, доцент.

Ведущая организация:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Защита состоится 19 декабря 2019 г. в 10-00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.266.01, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634061, г. Томск, ул. Киевская, д. 60, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет»: www.tspu.edu.ru

Автореферат разослан « _____ » _____ 2019 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Куликов Сергей Борисович

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В настоящее время обновляется парадигма образования на всех уровнях. Трансформация касается не только перехода на уровневую систему подготовки кадров, компетентного подхода в проектировании образовательных программ согласно ФГОС ВО, но и обновления мотивационно-целевых установок, принципов, содержания образовательной среды. Изменения в системе профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, в том числе учителей-логопедов, вызваны приоритетной тенденцией – инклюзивным образованием. Инклюзивное образование является ответом на ключевые вызовы современности (А.Г. Асмолов): неопределенность (поток непрогнозируемых ситуаций), сложность (изменение мира и образовательной среды требует нестандартных решений), разнообразие (вариативность образования) и ответственность (осознание смыслов, ценностей и мотивов образования).

Принципиальная идея инклюзивного образования – изменение общества и его институтов для содействия развитию и образованию любого ребёнка (одаренного, билингва, инвалида и др.), включая лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Несмотря на достижения системы специального образования, специфика его социально-педагогических условий состоит в отсутствии совместного обучения детей-инвалидов и ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками. Инклюзивное образование становится социокультурной ценностью с новой ключевой задачей – организацией образовательной инклюзивной среды на основе учета потребностей каждого ребенка: с нормальным развитием и с отклонением от нормы (дети с ОВЗ, одаренные дети, билингвы и др.).

Педагогические кадры являются основным ресурсом развития инклюзивного образования, поэтому задачи их подготовки должны отвечать на вызовы к педагогическому сообществу (Т.В. Фуряева, С.В. Алёхина), перечислим их: новое качество педагогического мировоззрения (ценности: вариативность, индивидуализация, приоритет социально-эмоционального развития, работа с личностным потенциалом каждого, взаимодействие); новые виды педагогического действия; гибкие модели профессионализации педагогов под задачи развития инклюзивного образования; обеспечение педагогов профессиональным инструментарием. В связи с этим обновляются систематизирующие компоненты дефектологической подготовки – содержание, формы, методы и технологии.

Согласно содержанию Проекта Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» 15.09.2016 г., к профессии педагог-дефектолог относятся учителя-логопеды. Учитель-логопед – специалист широкого профиля, содержание и виды профессиональной деятельности позволяют отнести его к инклюзивным педагогам, так как согласно государственному стандарту, бакалавр по профилю «Логопедия», способен к оказанию логопедической помощи лицам разных категорий: от раннего до

зрелого возраста, с нормальным психофизическим развитием и с ОВЗ, с билингвизмом и др. вариантами развития. Для решения этой задачи в педагогическом вузе системно реализуется дефектологическая подготовка по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Одним из средств обновления системы профессиональной дефектологической подготовки на уровне бакалавриата может выступать включение инклюзивной компоненты на каждом этапе образовательной деятельности. Интегрирование инклюзивной компоненты в профессиональную подготовку педагогов-дефектологов трансформирует её в инклюзивно ориентированную. Под инклюзивной компонентой понимается новая составляющая профессиональной подготовки бакалавров, предназначение которой состоит в трансформации ценностно-смысловых и целевых установок, новых качественных характеристик и акцентов содержания образования, новых его деятельностно-технологических форматов, в результате которых формируется инклюзивная компетентность.

Принципиальным отличием нашего видения особенностей профессиональной дефектологической подготовки бакалавров является актуализация рефлексивного аспекта как системообразующего элемента, обеспечивающего функциональные связи цели и результата инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе. Данный аспект связан с развитием способности к самоанализу, прогнозированию, самооценке и самоконтролю, в результате которых формируется осознанность учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности обучающегося на всех её этапах: от постановки и выбора действий для решения профессиональных задач до саморегуляции собственной деятельности для решения задач инклюзивного образования. С.В. Алёхина, как один из методологов инклюзии в России, считает основой работы в инклюзивном образовании рефлексивность, так как именно эта способность обуславливает трудовое поведение педагога.

Содержание компетенций бакалавра специального образования свидетельствует о необходимости индивидуализации образовательного процесса, которая опирается на субъектность обучающегося, основу которой, по мнению исследователей (Ф.Г. Мухаметзянова, Т.М. Ковалева и др.), составляет рефлексия, обеспечивающая взгляд на себя и свою профессиональную деятельность со стороны, готовность к саморазвитию.

Степень научной разработанности проблемы. Модернизация и повышение качества профессионального дефектологического образования, в частности, подготовки учителей-логопедов, является предметом внимания ученых. Актуализация инклюзивной компоненты подготовки педагогов-дефектологов в вузе не была предметом отдельного исследования. Изучение философской, психологической, педагогической литературы по проблеме современной профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в педагогическом вузе, позволяют сделать вывод, что существует определенный опыт для более глубокого осмысления и решения проблемы исследования.

Становление отечественной дефектологии как сферы профессиональной деятельности в разные исторические периоды и вопросы профессионализации дефектологических кадров рассматриваются в трудах Ф.А. Рау, В.А. Ковшикова, В.А. Лапшина, Н.Н. Малофеева, А.А. Марголиса, Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова, А.В. Калиниченко, И.Ю. Левченко, Н.М. Назаровой, Л.Е. Черкасова, Г.В. Чиркиной и др. Вопросы организации инклюзии и проблемы её реализации в образовательных организациях в России изучаются в работах Н.Н. Малофеева, С.В. Алёхиной, А.В. Зубаревой, О.С. Кузьминой, Т.В. Тимохиной, Л.А. Гараниной, Н.А. Мёдовой, Н.А. Артющенко, А.В. Суворова, А.С. Сунцовой, Л.Ф. Тихомировой, В.С. Шилова и др. В связи со становлением инклюзивного образования на всех его уровнях определения инклюзивной компетентности в современном образовании разрабатываются в исследованиях И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Н.А. Мёдовой и др.

Применение рефлексивных методов и технологий в высшем образовании исследуется в трудах Г.П. Щедровицкого, А.К. Марковой, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, М.Т. Громковой, И.М. Войтик, И.А. Стеценко, М.В. Голубевой, Е.В. Доманского, С.А. Вдовиной, Н.М. Гумировой, И.В. Муштавинской и др.

Наряду с определенными теоретическими и практическими знаниями в области дефектологической подготовки, в педагогической теории и практике не в полной мере выявлены особенности организации инклюзивно ориентированной подготовки дефектологов в вузе на уровне бакалавриата. Недостаточно раскрыт и используется ресурс рефлексивных методов обучения в формировании мотивационно-целевых установок и компетенций педагогов-дефектологов в соответствии с требованиями инклюзивного образования.

Теоретический анализ литературы об изменении условий образования и появлении новых профессиональных задач педагога-дефектолога в инклюзивной практике, позволил выделить следующие **противоречия**:

- между современными требованиями к профессионализму педагогов, обусловленными активным развитием инклюзивного образования, и недостаточной разработанностью и целостностью научно-педагогического знания, необходимого для соответствующего обновления профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата;

- между объективной необходимостью наличия отлаженной вузовской практики профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, готовых к эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, и недостаточной разработанностью научно-педагогических представлений о механизмах организации их инклюзивно ориентированной профессиональной подготовки вузе на уровне бакалавриата.

Обозначенные противоречия позволяют сформулировать **проблему**: каковы научно-теоретические основы и организационно-методические механизмы обновления вузовской практики подготовки дефектологов на уровне бакалавриата в контексте требований инклюзивного образования? Актуальность проблемы и недостаточная разработанность её теоретического и практического решения обусловило выбор **темы диссертационного исследования**: «Инклюзивно

ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата».

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата.

Предмет исследования: организационно-педагогическая модель инклюзивно ориентированной профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата.

Цель диссертационного исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать организационно-педагогическую модель инклюзивно ориентированной профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата.

Гипотеза исследования: инклюзивно ориентированная подготовка дефектологов в вузе на уровне бакалавриата станет эффективной, если:

- выявлены направления развития практики дефектологической подготовки в России, соответственно актуальным требованиям к профессионализму педагогов-дефектологов;

- определены научно-педагогические основания актуализации инклюзивной компоненты в содержании подготовки педагогов-дефектологов вузе на уровне бакалавриата;

- предложено модельное видение инклюзивно ориентированной бакалаврской подготовки будущих педагогов-дефектологов;

- показан рефлексивный аспект как системообразующий элемент инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе;

- создано организационно-педагогическое сопровождение, обеспечивающее процесс инклюзивно ориентированной вузовской подготовки бакалавров дефектологии, и разработан критериально-диагностический инструментарий для оценки продуктивности предлагаемых преобразований.

Обозначенная проблема, цель, объект, предмет и гипотеза исследования определили постановку следующих **задач**:

1. Выявить современные требования к профессиональной подготовке педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата.

2. Определить особенности образовательных программ бакалаврской инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе.

3. Разработать организационно-педагогическую модель инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата и соответствующее организационно-методическое обеспечение.

4. Осуществить опытно-экспериментальную проверку модели инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата.

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

- *компетентностный подход в образовании* (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, М.Г. Минин, Л.Г. Смышляева и др.); *системно-деятельностный подход* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); *антропологический подход* (В.М. Розин, В.И. Слободчиков, Б.М. Бим-Бад,

А.Д. Максаков, и др.); средовой подход (В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин, Г.А. Ковалев, К.С. Майнулов и др.);

- *теория специального образования* (В.И. Селивёрстов, Н.Н. Малофеев, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская, Л.М. Шипицына и др.);

- *концепции инклюзивного образования* (Н.Н. Малофеев, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, И.Н. Хафизуллина, Т. Л. Корженевич, Н.А. Мёдова и др.);

- *концепции индивидуализации образования* (Т.М. Ковалева, Д.Б. Саюк, Н.А. Киндря и др.);

- *теория о метапредметном образовании как главном вызове современности* (А.Г. Асмолов);

- *концепции рефлексивной парадигмы образования* (И.Н. Семенов, И. А. Стеценко, и др.).

Для решения поставленных задач использовались **методы исследования**:

- *теоретические*: анализ философской, педагогической, психологической, методической литературы, материалов и публикаций психолого-педагогической печати, диссертационных исследований, законодательных и учебно-программных документов по теме исследования, выдвижение гипотезы; интерпретация и систематизация результатов исследования, анализ и обобщение педагогического опыта; метод моделирования;

- *эмпирические*: педагогический эксперимент, опросные методы (анкетирование, интервьюирование), метод экспертной оценки, праксиметрические методы (анализ продуктов деятельности обучающихся, контент-анализ), методы статистической обработки эмпирических данных.

Опытно-экспериментальной базой исследования стало Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ). В эксперименте приняли участие студенты ТГПУ в количестве 132 человек, обучающиеся по направленности подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Основные этапы исследования. Проведение педагогического исследования составило три этапа.

Первый этап (2011–2013 гг.): теоретический анализ литературы по избранной проблеме исследования, определение основных методологических характеристик исследования: темы, цели, объекта, предмета, задач, формулирование рабочей гипотезы исследования, выявление условий формирования компетенций, составляющих инклюзивную компетентность, через актуализацию инклюзивного вектора профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе на уровне бакалавриата.

Второй этап (2013–2017 гг.): организация опытно-экспериментальной работы для внедрения организационно-педагогической модели инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата, выявление необходимых организационно-педагогических условий для доработки рабочей модели с целью повышения её продуктивности.

Третий этап (2017-2018 гг.): систематизация и обобщение данных, полученных в процессе педагогического исследования, формулирование выводов и оформление диссертационного исследования. Обозначение перспектив развития исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

на уровне дополнения:

- **обозначен** перечень компетенций бакалавра дефектологического образования, соответствующий современным требованиям к его профессионализму, и идентифицирующий сущность инклюзивной компетентности как новой профессиональной характеристики педагога-дефектолога;

- **доказана** целесообразность применения интеграции педагогического знания, представленного в содержании системно-деятельностного, средового, компетентностного и антропологического подходов для моделирования целей, содержания и функциональных связей процесса инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе;

на уровне преобразования:

- **предложена** организационно-педагогическая модель процесса инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе, показывающая этапность её применения в соответствии с задачами профессиональной дефектологической подготовки на уровне бакалавриата в педагогическом вузе, а также создано соответствующее организационно-методическое и диагностическое обеспечение;

- **доказана** целесообразность актуализации рефлексивного аспекта как системообразующего элемента бакалаврской инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в решении научно-педагогической проблемы актуализации инклюзивной компоненты в процессе инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата за счет:

- **введения и уточнения** понятия «инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов» в контексте её интеграции в профессиональную подготовку дефектологов как новой составляющей профессиональной подготовки бакалавров, предназначение которой состоит в трансформации ценностно-смысловых и целевых установок, новых качественных характеристик и акцентов содержания образования, новых его деятельностно-технологических форматов, в результате которых формируется инклюзивная компетентность;

- **дополнения** теоретических основ практики профессиональной подготовки учителей-логопедов на уровне бакалавриата научно-педагогическим знанием через интеграцию содержательных положений антропологического, системно-деятельностного, компетентностного и средового подходов, теории об индивидуализации процесса образования как условия для формирования

профессиональной инклюзивной компетентности и мобильности педагогов-дефектологов;

- **выявления** организационно-педагогических условий актуализации инклюзивной компоненты бакалаврской подготовки дефектологов через рефлексивный аспект как системообразующий элемент на целевом, содержательном и деятельностном её уровнях, способствующий формированию рефлексивности всех субъектов образования на её этапах, а также индивидуализации обучения, реализации принципов полисубъектности, гуманизации образования и активизации когнитивного диссонанса обучающихся через способы организации инклюзивно-ориентированной подготовки;

- **изучения и расширения** научно-педагогических представлений об особенностях инклюзивно ориентированной профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов в вузе, основанных на формировании антропологической направленности профессионального мировоззрения и принципах индивидуализации, гуманизации образования, полисубъектности, рефлексивности, активизации когнитивного диссонанса для развития инклюзивной готовности обучающихся;

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

- **разработано:** методическое обеспечение включения инклюзивной компоненты в профессиональную подготовку педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата через обогащение модулей дисциплин тематикой, посвященной проблемам инклюзивного образования; учебно-методические комплексы дисциплин и рабочие программы практик, содержащие рекомендации по применению рефлексивных методов в обновлении инклюзивной компонентой системы подготовки педагогов-дефектологов для преподавателей и методические указания для студентов;

- **подготовлены:** технологические карты рефлексивных методов для их вариативного включения в учебную, квазипрофессиональную и внеучебную деятельность будущих педагогов-дефектологов.

Материалы диссертационного исследования используются при организации профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов на очном и заочном отделении, на курсах переподготовки в педагогическом вузе.

Полученные результаты могут быть полезны для научных разработок и использоваться в практике профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в педагогических вузах для решения задач инклюзивного образования.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается исходными методологическими позициями, применением комплекса методов, адекватных объекту, задачам, логике исследования, соответствием этапов, условий и процедуры опытно-экспериментальной проверки организационно-педагогической модели, непротиворечивостью выводов, статистической достоверностью полученных данных.

На защиту выносятся следующие **положения:**

1. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата – это подготовка педагогов к осознанной реализации разноплановых задач инклюзивно ориентированного образования, результатом которой является развитая инклюзивная компетентность, определяемая как интегративное личностное образование, способность организованно и самостоятельно осуществлять профессиональные функции, самооценивать результаты своей деятельности в процессе инклюзивного обучения лиц с разными образовательными потребностями. Следовательно, для успешного решения профессиональных задач бакалавр специального (дефектологического) образования, согласно ФГОС ВО должен обладать инклюзивной компетентностью.

2. Структура профессиональной деятельности дефектолога расширилась в условиях инклюзивного образования, поэтому выпускники педагогических вузов должны быть ценностно-мотивационно готовы реализовать принципы инклюзивного образования, актуализируя «собственно человеческий» потенциал, а затем технологически способны к решению задач инклюзивного образования. Включение инклюзивной компоненты в бакалаврскую дефектологическую подготовку целесообразно осуществлять через индивидуализацию профессиональной подготовки, реализацию принципов гуманизма, полисубъектности, рефлексивности и активизации когнитивного диссонанса будущих педагогов-дефектологов.

3. Инклюзивная компонента определена как ключевое организационно-педагогическое условие реализации профессиональной подготовки бакалавров, предназначение которой состоит в трансформации ценностно-смысловых и целевых установок, новых качественных характеристик и акцентов содержания образования, новых его деятельностно-технологических форматов, в результате которых формируется инклюзивная компетентность. Системообразующим элементом представляется актуализированный рефлексивный аспект подготовки, направленный на осуществление вышеуказанных принципов и обеспечивающий функциональные связи цели и результата инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе. Данное положение подтверждается при анализе содержания компетенций, их направленности на развитие рефлексивности педагога-дефектолога для осуществления профессиональной деятельности.

4. Разработка и реализация модели инклюзивно ориентированной бакалаврской подготовки дефектологов в вузе обеспечивают эффективность этого процесса по следующим критериям: внутренняя мотивация к саморазвитию в области инклюзивной практики; технологическая готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; направленность научно-исследовательского интереса к проблемам инклюзии. Совокупность характеристик субъекта деятельности по данным критериям составляет ядро инклюзивной компетентности.

Личный вклад соискателя состоит в анализе дефицитов профессиональной дефектологической подготовки, исходя из современных

требований инклюзивного образования; разработке и внедрении организационно-педагогической модели инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов; выборке и обосновании критериев и показателей для проверки эффективности предложенной модели; определении инклюзивной компоненты бакалаврской подготовки педагогов-дефектологов в вузе и разработке её организационно-методического обеспечения для реализации; в организации и координации опытно-экспериментальной работы на всех этапах исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования проводились в форме:

- сообщений и обсуждения хода исследования на экспертно-методических семинарах и заседаниях кафедры дошкольной педагогики и логопедии, дефектологии Томского государственного педагогического университета;

- докладов и выступлений на форумах и научно-практических конференциях и международного и всероссийского уровней (Международная научно-практическая конференция «Педагогические технологии в условиях модернизации образования», г. Ярославль, 2015 г.; Образовательный форум, г. Томск, мастер-класс «Логопедические технологии в работе с детьми» на базе Института психологии и педагогики ТГПУ, 2016 г., Международная научно-практическая конференция «Инклюзивная культура XXI века», г. Новосибирск, 2017 г., Международный форум «Пространство равных возможностей в XXI веке», посвящённый 210-летию Отечественной дефектологии, и дней науки ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, 2017 г., III Всероссийская научно-практическая конференция: «Совершенствование социально-педагогической деятельности в условиях модернизации современного образования», г. Томск, 2013 г., Всероссийская научно-практическая конференция «Внедрение инклюзивного образования в образовательных организациях в соответствии с требованиями ФГОС», г. Томск, 2016 г.) и др.

Основные результаты и положения диссертационного исследования представлены в виде 17 печатных работ, из них – 7 статей в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Соответствие содержания диссертации избранной специальности.

Материалы диссертационного исследования соответствуют специальности 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» по областям исследования «Подготовка специалистов в высших учебных заведениях» (п.4 паспорта специальности), «Формирование профессионального мировоззрения» (п.33 паспорта специальности) «Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста» (п.36 паспорта специальности).

Структура диссертации включает введение, две главы, выводы по главам, заключение, библиографический список, 6 приложений. В тексте диссертации есть таблицы, рисунки, диаграммы. Общий объем диссертации – 171 страница, список литературы состоит из 141 наименования.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснован выбор темы исследования и его актуальность, определены цель, объект и предмет, сформулированы задачи, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, способы апробации и внедрения ее результатов, положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата как научно-педагогическая проблема» представлен краткий исторический экскурс становления профессиональной подготовки дефектологов в России, проведен анализ научной литературы по вопросам становления и современного состояния системы дефектологической подготовки (Д.И. Азбукина, Ф.А. Рау (1950), В.А. Ковшикова, М.Н. Никитиной (1959), В.А. Лапшина, В.А. Феоктистовой, Л.С. Волковой (1990), В. И. Селиверстова (с 1990 по 1994), Н.М. Назаровой (1996), В.В. Рубцова (2007), А.А. Марголиса (2012), Н.Н. Малофеева (2009–2019)) и др.

В исследованиях указаны факторы, повлиявшие на становление специального (дефектологического) образования в России. Перечислим их: социально-экономические и политические условия в стране; эволюция отношения социума и государства к лицам с ОВЗ, что подтверждают законодательные документы в сфере специальной помощи и системы подготовки дефектологических кадров; развитие дефектологической науки и смежных с ней областей знаний. Система дефектологического образования динамична и преобразуется в зависимости от вызовов времени. В понятийный аппарат педагогики введены термины: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование».

Инклюзивное образование – это специально организованное взаимодействие педагогов с обычными детьми и детьми с ОВЗ и другими вариантами развития в пространстве общеобразовательного учреждения (Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицына и др.). В современных источниках под инклюзивным образованием подразумевается ориентация на обучение, воспитание и развитие всех учащихся с учетом их индивидуальных особенностей: возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных; особых образовательных потребностей, ориентацию на разный уровень сложности программного материала, доступного всем участникам образовательного процесса; выделение подгрупп детей по разному уровню знаний и способностей; распределение детей по однородным группам: по успеваемости, по способностям, определение тьюторов для детей с особыми образовательными потребностями из числа детей с нормой развития в инклюзивной группе и из привлеченных взрослых. Такое взаимодействие предполагает использование организационных (нормативно-правовую базу, комплексную диагностику, поэтапное включение детей с ОВЗ в общеобразовательную школу) и педагогических условий обучения (адаптивная образовательной среды, психолого-медико-педагогическое сопровождение в процессе обучения, формирование инклюзивной культуры).

Принципиально новым является то, что образование не подстраивает лиц с ОВЗ под общепринятые нормативы психофизического развития, а стремится

комфортно организовать доступную среду с учетом нестандартных особенностей обучающихся, равноправно с условно здоровыми сверстниками. Т. В. Тимохина (2014) вводит новый термин «инклюзивно ориентированное образование». Главным действующим лицом образовательного процесса в инклюзивно ориентированном образовании является ребенок с особыми потребностями. В силу того, что появляется инклюзивное образование как новая характеристика образовательного процесса, следовательно, требуется пересмотр его ценностей, изменение педагогических технологий и образовательной среды в целом. Поэтому, ориентация дефектологической подготовки педагога для учреждений закрытого типа изменяется на направленность подготовки формирующей нового педагога, способного к решению проблемы включения детей с ОВЗ, отклоняющимся поведением и другими вариантами развития в среду нормально развивающихся сверстников для их развития.

С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова рассматривают готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования через два основных критерия: профессиональную и психологическую готовность. Проблемы реализации инклюзивного образования, новые векторы деятельности инклюзивных педагогов являются обоснованием для понимания задач подготовки педагогов-дефектологов в вузе. Перечислим их: формирование социальной толерантности, стойкой мотивации и личной заинтересованности к работе в условиях инклюзивного образования; развитие способности к рефлексии в профессиональной деятельности, понимания своей роли в инклюзивном образовании; освоение системы междисциплинарных знаний о диагностике, воспитании, обучении лиц с ОВЗ и нормой развития для индивидуализации образовательного процесса; формирование способности к выбору, разработке оптимальных способов организации инклюзивного образования, качества реализации вариативных образовательных программ и решению профессиональных задач; формирование готовности осуществлять разноаспектное сопровождение лиц с ОВЗ и семей, в том числе, развитие нравственных качеств и социального интеллекта; развитие готовности к полисубъектному взаимодействию для решения задач инклюзивного образования; формирование готовности к научно-исследовательской деятельности для повышения качества инклюзивного образования и т.д.

Новый формат задач и образовательной среды задает запрос на трансформацию всех компонентов профессиональной подготовки дефектолога, способного к саморазвитию для поиска решений профессиональных задач инклюзивного образования. В результате осмысления сущности основных понятий инклюзивного образования в исследованиях С.В. Алёхиной, И.Н. Хафизуллиной, О.С. Кузьминой и др. авторов, считаем целесообразным введение термина – инклюзивно ориентированная подготовка (далее также – ИОП) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Ориентированность профессиональной подготовки на инклюзию в новом термине находит подтверждение в компетентностном подходе. Сопоставление основных принципов инклюзивного образования и смысла компетенций выявило

взаимосвязь между ними, а именно: содержание компетенций отражает способность будущего бакалавра к реализации положений инклюзивного образования. Результаты анализа регламентирующих документов и характеристик инклюзивного образования в исследованиях С.В. Алёхиной, Т.В. Фуряевой, Е.Н. Кутеповой, Р.О. Агавеляна, Н.А. Медовой и др. позволил представить составляющие ИОП и её специфику (таблица 1).

Таблица 1 – Специфика инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов

Ценности ИОП	1. Ценностная ориентировка к каждому обучающемуся как к субъекту педагогической деятельности. 2. Толерантное сознание педагога-дефектолога, т.е. активное эмоциональное принятие индивидуальных особенностей и личностных качеств обучающегося.
Цели ИОП	Подготовка дефектолога, способного к реализации инклюзивного образования: созданию доступной физической и психологической образовательной среды для развития, адаптации, интеграции и социализации всех категорий обучающихся.
Особенности организации процесса ИОП	Содержание, методы и особенности педагогической деятельности с ориентиром на ценности инклюзивного образования, актуализацию рефлексивных способов обучения: лекция, семинар, кейс-стади, мастер-класс, дискуссия, эссе, синквейн, «Список», «Сталкер», педагогические ситуации, написание научно-исследовательских работ по проблемам инклюзивного образования (проектов, статей, курсовых и ВКР) и др.
	Субъекты педагогической деятельности: преподаватель, специалисты-практики, потенциальные работодатели, студенты.
	Временной вариативный режим обучения: синхронный режим аудиторной работы и индивидуальный во внеучебной деятельности: при прохождении практик, элементов социально-педагогического сопровождения (включение в волонтерство, тьюторство, консультации, встречи с родительской общественностью).
Результат ИОП	Выпускник-бакалавр с субъектной позицией, обладающий инклюзивной компетентностью, способный к работе в инклюзивном образовании.

Инклюзивно ориентированная подготовка (ИОП) – это подготовка педагогов-дефектологов к осознанной реализации разноплановых задач инклюзивно ориентированного образования, результатом которой является развитая инклюзивная компетентность, определяемая как интегративное личностное образование, способность организованно и самостоятельно осуществлять профессиональные функции, самооценивать результаты своей деятельности в процессе инклюзивного обучения, учитывая особенности включения лиц с ОВЗ с разными образовательными потребностями в среду общеобразовательной организации, создавая условия для развития и саморазвития обучающихся.

Инклюзивная компонента понимается как новая составляющая профессиональной подготовки бакалавров, предназначение которой состоит в трансформации ценностно-смысловых и целевых установок, новых качественных характеристик и акцентов содержания образования, новых его деятельностно-технологических форматов, в результате которых формируется инклюзивная компетентность. Выпускники педагогических вузов должны быть, прежде всего, мотивационно-психологически готовы реализовать принципы инклюзивного образования, актуализируя «собственно человеческий» потенциал, а затем технологически способны к решению задач инклюзивного образования, обладать инклюзивной компетентностью.

Развитие рефлексивности рассматривается как пусковой механизм переосмысления стереотипов педагогического сознания, поведения, общения и мышления. Рефлексивный аспект выступает системообразующим элементом, обеспечивающий функциональные связи цели и результата инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе. Расширение составляющих профессиональной компетентности дефектолога для освоения инклюзивного формата образования, требует обеспечения его соответствующим методическим сопровождением. Рефлексивные методы и технологии обучения формируют ключевую компетенцию современного педагога – умение учиться, как компетенцию, обеспечивающую освоение фактически большинства компетенций.

Соответственно теоретическому анализу исследований и законодательных документов, отражающих потребность в изменении вектора дефектологической подготовки, была разработана организационно-педагогическая модель ИОП педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата в педагогическом вузе (рис.1).

Цель ИОП подготовки: подготовка педагогов-дефектологов к работе в условиях инклюзивного образования на уровне бакалавриата. Соответственно цели проектируется результат ИОП: инклюзивная компетентность педагога-дефектолога. Методологическими основаниями для организации процесса инклюзивно ориентированной подготовки дефектологов стали, исходя из сущности её характеристик, антропологический (концепция понимания человека как единства общего, особенного и единичного в каждой личности), средовой (взаимопроникновение локальных сред, включающих образовательную рефлексивную среду вуза и инклюзивную среду инклюзивных образовательных организаций), компетентностный (результат инклюзивно ориентированной подготовки – инклюзивная компетентность) и системно-деятельностный подход в образовании (взаимосвязь системно-организованных элементов системы инклюзивно ориентированной подготовки: цели, содержания, методического инструментария, результата подготовки). На рисунке 1 представлена организационно-педагогическая модель инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата

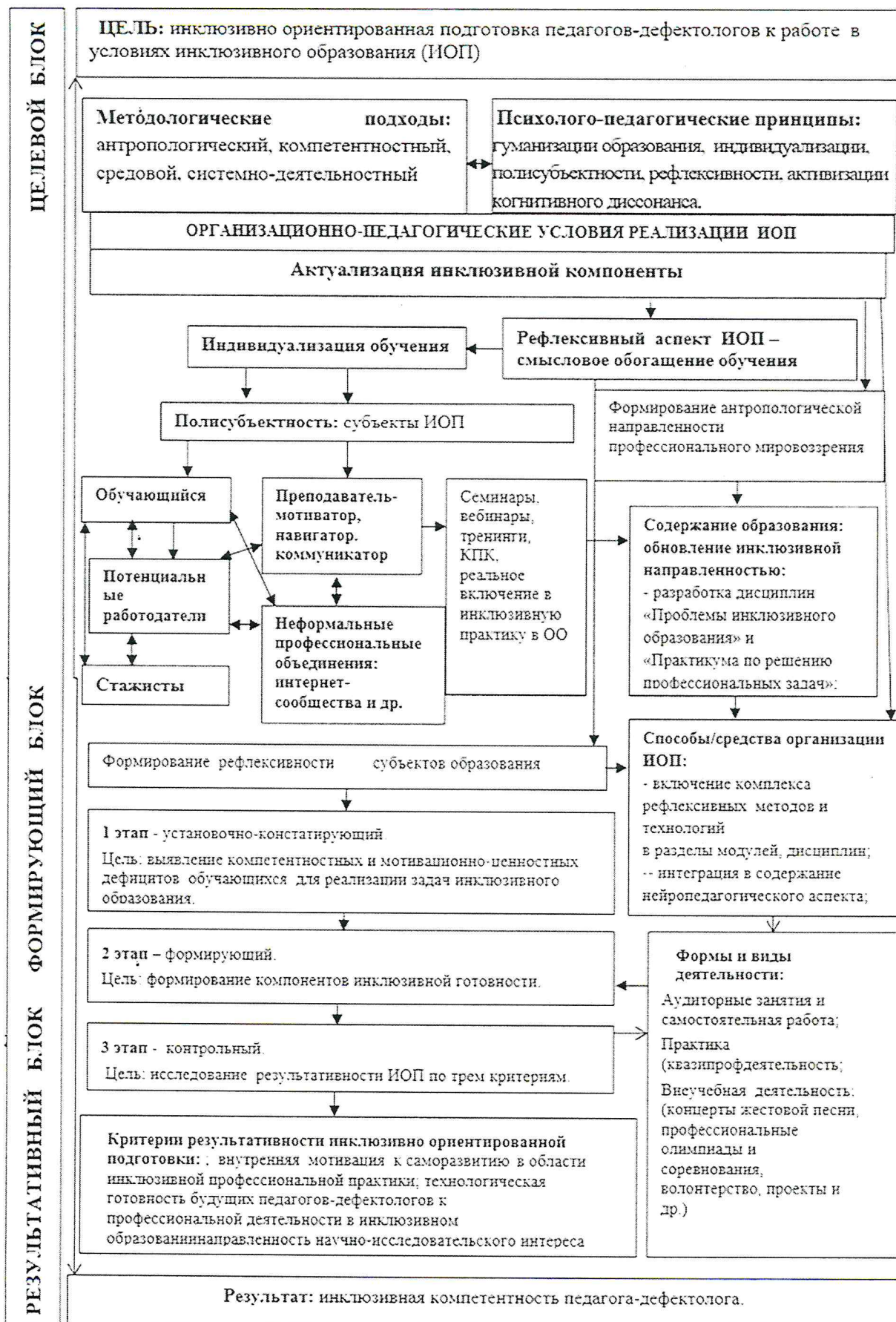


Рисунок 1 – Организационно-педагогическая модель инклюзивно ориентированной подготовки на уровне бакалавриата

Глава 2 «Апробация организационно-педагогической модели инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата».

В данной главе опытно-экспериментальным путем последовательно осуществляется проверка эффективности модели инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата в вузе. Опытно-экспериментальная работа (далее также – ОЭР) была организована в период с 2012 по 2017 гг. на базе педагогического факультета Томского педагогического государственного университета. В эксперименте приняли участие 132 студента направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование по профилю «Логопедия». Были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. Средний возраст участников ОЭР – 30,5 года. ЭГ - 64 обучающихся с 2012–2016 уч. год, КГ – 68 обучающихся с 2013-2017 уч. год. Студенты КГ проходили бакалаврскую подготовку традиционно. Студенты ЭГ обучались по образовательной программе ИОП с актуализированной инклюзивной компонентной.

На установочно-констатирующем этапе исследовалась инклюзивная компетентность по трем критериям: внутренняя мотивация к саморазвитию в области инклюзивной профессиональной практики; направленность научно-исследовательского интереса к проблемам инклюзии; технологическая готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Состав критериев и показателей определен на основании анализа ФГОСа и мнения экспертной группы (преподавателей и потенциальных работодатели). На установочно-констатирующем этапе показатели были приблизительно одинаковые и выявляли низкий уровень сформированности инклюзивной компетентности.

На формирующем этапе актуализация инклюзивной компоненты вносила новые смыслы (внутренняя мотивация к ИОП, признание ценности каждого в его инаковости и самобытности, осознание значимости инклюзивного образования для обучения, развития, коррекции и социализации детей с особыми потребностями, толерантная диалогичность отношений с любым субъектом образования, неформальное приятие и популяризация концепции и принципов инклюзивного образования и др.) и качественные акценты (осознание специфики инклюзивного образования и своей роли как педагога-дефектолога в реализации его задач: готовность оказать коррекционную помощь каждому в инклюзивном пространстве, позиция личной ответственности и др.) в содержание образования педагогов-дефектологов, новые деятельностно-технологических форматы (способность к осуществлению профессиональной деятельности не только в специализированных учреждениях, но и в инклюзивных организациях с готовностью выбрать и разработать метод и технологию поддержки их включения в новую среду, индивидуальной коррекции и развития, профилактики конфликтов в социуме и т. д.) для формирования инклюзивной компетентности.

Рефлексивный аспект ИОП осуществлялся через включение комплекса рефлексивных методов и технологий: «Сталкер» - педагогические ситуации – эссе – синквейн – «Список» в разделы модулей, дисциплин для формирования

толерантно-ценностного мышления, отношения, поведения; субъектности и рефлексивности будущих педагогов-дефектологов. Применение комплекса рефлексивных методов имело определенную логику. Включение метода «Сталкер» и «Список» было направлено на развитие рефлексивного самоанализа. Педагогические ситуации применялись как проба новых педагогических действий. Эссе развивало способность самостоятельно выражать и обосновывать собственное мнение в контексте профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве. Синквейн развивал способность к краткому оформлению итогов рефлексивного анализа предлагаемой ценностно-личностной или иной проблемы. Исходя из представленных позиций, выявлено значимое условие реализации ИОП – *актуализация повышения уровня профессионализма преподавателя для подготовки студентов к работе в условиях инклюзивной практики*. С 2013 по 2017 г. преподаватели кафедры прошли курсы профессиональной переподготовки на базе ТГПУ (510 часов), обучение в московском Учебном центре «Логопед Мастер» по актуальным проблемам инклюзивного образования и др.

Сравним результаты на установочно-констатирующем и контрольном этапе ОЭР. В эксперименте использовались две разных по объему выборки (ЭГ – 64 чел. и КГ – 68 чел.), для достоверности результатов исследования необходимо определить имеются ли статистические различия между выборками. Для этого мы использовали t-критерий Стьюдента для несвязанных совокупностей. Расчеты показали эмпирическое значение t-критерия Стьюдента = 0,13. Критическое значение t-критерия Стьюдента = 1,98 при уровне значимости 0,05 и числе степеней свободы = 130. Так, эмпирическое значение меньше критического значения, что позволяет сделать вывод о статистической незначимости различий выборки.

По первому критерию (внутренняя мотивация к саморазвитию в области инклюзивной профессиональной практики) были определены показатели: повышение рефлексивности обучающихся; готовность к саморазвитию, связанных с решением задач инклюзивного образования; готовность к самореализации во внеучебной деятельности в решении профессиональных задач. По первому показателю был предложен опросник для оценки рефлексивности А.В. Карпова. В сравнительной таблице 1 представлена динамика развития рефлексивности студентов обеих групп.

Таблица 1 – Сравнительная таблица результатов определения уровней рефлексивности на констатирующем и контрольном этапе ОЭР

Уровень Рефлексивности	ЭГ констати этап	КГ констатир. этап	ЭГ контр. этап	КГ контр. этап
Высокий	12,5 % (8 чел.)	16% (12 чел.)	39 % (25 чел.)	17% (12 чел.)
Средний	37,5 % (24 чел.)	33,8 % (22 чел.)	50 % (32 чел.)	34% (23 чел.)
Низкий	50 %	50 %	11%	49% (33 чел.)

	(32 чел.)	(34 чел.)	(7 чел.)	
--	-----------	-----------	----------	--

Для определения достоверности различий экспериментальных данных ЭГ и КГ использовался критерий хи-квадрат χ^2 . Результаты для наглядности представим в таблице 2

Таблица 2 – Таблица возможных сравнений

	К констат. этап	Э констат. этап	К контрол. этап	Э контрол. этап
К до	0	0.827	0,037	24,101
Э до	0,827	0	0,716	25,926
К п	0,037	0,716	0	22,840
Э п	24,101	25,926	22,840	0

Ячейки в таблице 2 содержат значения критерия хи-квадрата эмпирического. Анализ таблицы выявляет, что по состоянию до эксперимента между группами ЭГ и КГ нет различия, т. к. значения хи-квадрата эмпирического меньше, чем значение хи-квадрата критического, следовательно, группы одинаковы. После проведения эксперимента значение хи-квадрата эмпирического по данным ЭГ больше (22,840), чем значение хи-квадрата критического для уровня значимости 0,05 ($L-1=2$, что соответствует 5,99). Следовательно, связь между состоянием рефлексивности ЭГ после пройденной ИОП доказывает эффективность предложенной методики. Так как рефлексивный аспект являлся системообразующим элементом ИОП педагогов-дефектологов в вузе, возможно полученные статистические данные на основе методики А. В. Карпова экстраполировать на другие результаты исследования.

По второму показателю исследование проводилось по методике «Оценка способности педагога к саморазвитию» Т.В. Морозова, результаты в таблице 3

Таблица 3 – Динамика готовности к саморазвитию на этапах эксперимента

№	Стадии готовности к саморазвитию	ЭГ (конст. этап)	КГ (конст. этап)	ЭГ (контр. этап)	КГ (контр. этап)
1	Стадия остановившегося саморазвития	–	–		
2	Стадия бессистемного саморазвития	24,8%	23, 2%	6,2 %	17,4 %
3	Стадия активной реализации потребностей саморазвития	74,4%	75,4 %	93 %	81,2 %

Из таблицы следует, что стадия активной реализации потребностей саморазвития (93%) в больше степени выражена в ЭГ.

Третий показатель – готовность к профессиональной самореализации во внеучебной инклюзивно ориентированной деятельности. Обучающиеся систематически вовлекались в мероприятия: конкурсы педагогического мастерства, Всероссийская олимпиада и «Мастер-классы» и др. На контрольном этапе ОЭР 24 студента ЭГ активно участвовали в олимпиадах и КВН и 12 из КГ, что свидетельствует о значительной разнице результатов ОЭР.

По второму критерию – направленность научно-исследовательского интереса к проблемам инклюзии показателями стало увеличение публикаций и докладов ЭГ по результатам научно-исследовательской деятельности по проблематике инклюзивного образования. Результаты даны в таблице 4

Таблица 4 – Направленность научно-исследовательского интереса к проблемам инклюзии

№	Показатель	ЭГ конст.	КГ конт.	ЭГ контр.	КГ контр.
1.	Количество выпускных квалификационных работ по инклюзивной тематике, получивших высокую положительную оценку	19	12	31	17
2.	Наличие публикаций и докладов по результатам научно-исследовательской деятельности по проблематике инклюзивного образования.	8 чел.	8 чел.	20 чел.	17 чел.

По третьему критерию (технологическая готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании) в качестве показателей выступали: 1) сформированность ОК и ПК; 2) сформированность личностной профессиональной позиции, отражающей ценности инклюзивного образования.

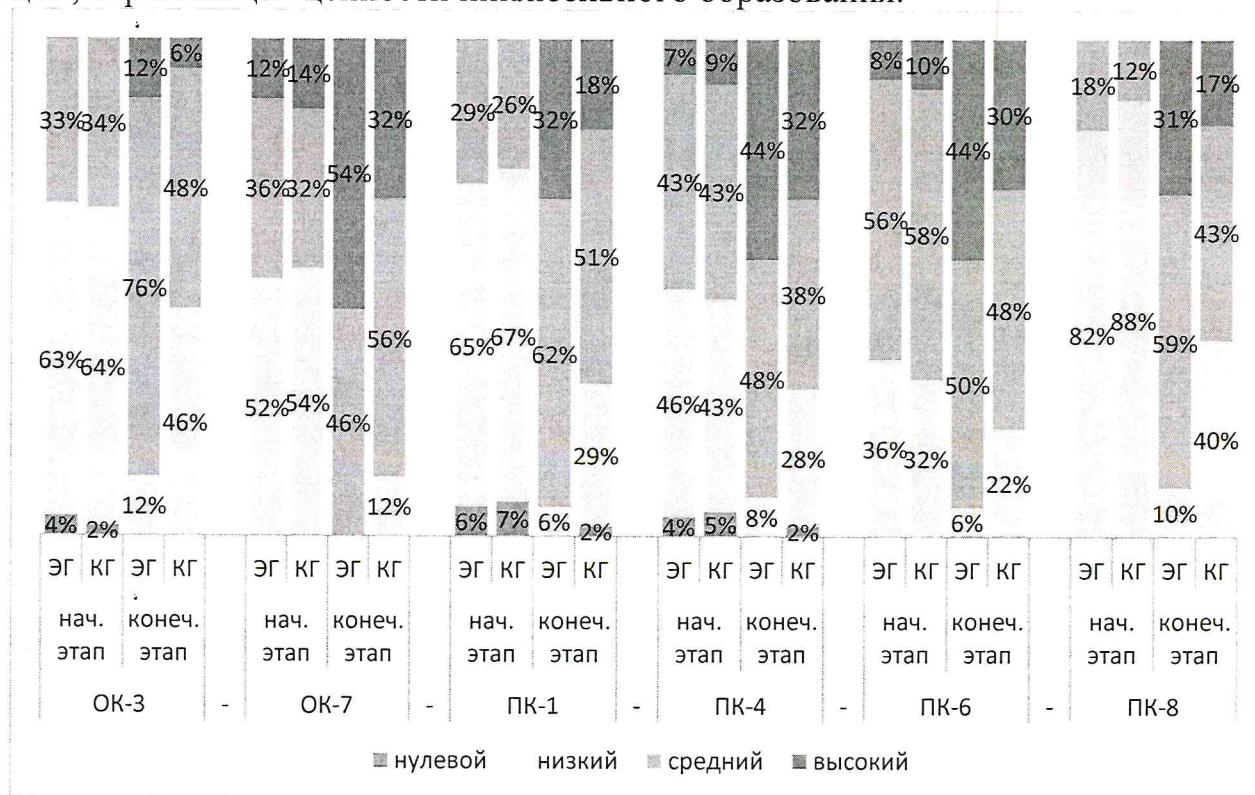


Рисунок - 2 Уровень сформированности ключевых компетенций, составляющих инклюзивную компетентность.

Низкий уровень, свидетельствующий о готовности воспроизводить по шаблону профессиональные действия, более соотносится с показателями КГ. Высокий уровень развитости инклюзивной компетентности характерен для обучающихся ЭГ, что отражает способности к организации, совершенствованию

и анализу собственной образовательно-коррекционной деятельности, к социально-профессиональной мобильности, осознавать собственную мировоззренческую и гражданскую позицию, способности к интеграции междисциплинарных знаний.

В таблице 5 содержатся результаты анализа отзывов потенциальных работодателей и эссе «Самоанализ деятельности по практике», определившие технологическую готовность к работе в инклюзивном образовании

Таблица 5 - Технологическую готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (третий критерий)

№	Показатель	ЭГ	КГ
1	Наличие положительных отзывов-характеристик руководителей практик от инклюзивной образовательной организации в результате выполнения типовых заданий обучающимися.	81% (52 студента)	58% (40 студентов)
2	Повышение качества самоанализа выполненных видов деятельности в отчетах студентов по практике.	75% (48 студентов)	64% (44 студента)

Данные в таблице отражают в большей степени положительную динамику технологической готовности к инклюзивному образованию в ЭГ. Так, руководители практик от инклюзивных организаций, отметили повышение уровня инклюзивной компетентности по параметрам: высокий уровень теоретической подготовки, владение основными инклюзивными технологиями (ПК-3,ПК-9); умение выстраивать коммуникацию с субъектами образования(ПК-4); внутренняя мотивации к инклюзивной практике (ОК-7; ОПК-1).

По второму показателю третьего критерия для выявления динамики развития сформированности личностной профессиональной позиции, способности осознавать профессионально-образовательные дефициты применялся контент-анализ (тексты синквейнов, эссе по теме «Я – учитель-логопед», рефлексивного эссе «Самоанализ видов деятельности» по итогам производственной практики, «Сталкера» и др.) текстов по профессионально значимой тематике. Категориями анализа стали способности педагогов-дефектологов, способствующие развитию инклюзивной компетентности.

На констатирующем этапе выявилась неразвитость самоанализа в текстах студентов ЭГ и КГ. Самым частотным предложением было: «...боюсь, что не сумею работать с лицами с ОВЗ, и интегрировать их в класс». Понимание личностных проблем и возможностей развития встретилось в единичных текстах. Примерно 40 % высказываний в обеих группах продемонстрировали отсутствие субъектной позиции. На контрольном этапе ОЭР качественный анализ речевого материала текстов студентов ЭГ и КГ позволил выявить положительную динамику развития способности осознавать профессионально-образовательные дефициты и готовности к саморазвитию. При контент-анализе текстовых массивов эссе, синквейна и «Сталкера» преимущественно у студентов ЭГ присутствовал развернутый самоанализ, осмысление проблем профессиональной деятельности и личностного прироста. Отметим появление уверенности в

возможности саморазвития, преобладающие у студентов ЭГ. Следует отнести к положительным изменениям становление субъектной позиции обучающихся, осознание образовательно-профессиональных эффектов активной личной позиции в обучении и при прохождении практики. У обучающихся ЭГ повысилось качество анализа собственной образовательно-коррекционной деятельности, факторов и причин, способствующих появлению и устранению у образовательно-профессиональных дефицитов. Контент-анализ текстов выявил повышение уровня самоорганизации, умение структурировать информацию в текстах ЭГ. Снизилось количество семантических единиц, отражающих отказ от рефлексивной позиции. Данные на контрольном этапе отражают положительную динамику личностной профессиональной позиции, отражающей ценности инклюзивного образования, преимущественно у ЭГ. Понимание социальной значимости избранной профессии изменилось, формальные высказывания сменились, в большинстве случаев, позитивным мнением с четко сформулированной аргументацией.

Итак, представленные результаты контрольного этапа ОЭР показали положительную динамику по трём критериям, демонстрирующим по совокупности показателей более высокий уровень сформированности инклюзивной компетентности у студентов экспериментальной группы, а именно: повышение внутренней мотивации к саморазвитию в области инклюзивной профессиональной практики, появление четкой направленности научно-исследовательского интереса к проблемам инклюзии, сформированность на более высоком уровне, чем в контрольной группе, технологической готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

В **заключении** работы подводятся итоги исследования и формулируются выводы:

1. Трансформация мотивационно-целевых установок, принципов, содержания образовательной среды со становлением инклюзивного образования требует изменений всех систематизирующих компонентов дефектологической подготовки. Согласно ФГОС ВО для решения профессиональных задач бакалавр специального образования должен обладать инклюзивной компетентностью.

2. Определено, что инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата – это подготовка педагогов к осознанной реализации разноплановых задач инклюзивно ориентированного образования, результатом которой является развитая инклюзивная компетентность, определяемая как интегративное личностное образование, способность организованно и самостоятельно осуществлять профессиональные функции, самооценивать результаты своей деятельности в процессе инклюзивного обучения лиц с разными образовательными потребностями. Разработана организационно-педагогическая модель процесса инклюзивно ориентированной подготовки педагогов-дефектологов в вузе по программе бакалавриата.

3. Теоретические аспекты практики профессиональной дефектологической подготовки на уровне бакалавриата в вузе расширены за счет дополнения знаниями антропологического, системно-деятельностного, средового и

компетентностного подходов в их интеграции.

4. Организационно-педагогическими условиями ИОП стала актуализированная инклюзивная компонента, реализуемая через обогащение модулей дисциплин проблематикой инклюзивного образования. Экспериментально проверено, что рефлексивный аспект как системообразующий элемент бакалаврской ИОП педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата способствует формированию рефлексивности всех субъектов образования, индивидуализации обучения, реализации принципов полисубъектности, гуманизации образования и активизации когнитивного диссонанса обучающихся через включение комплекса рефлексивных методов и технологий в разделы модулей и дисциплин образовательной программы.

5. Разработан диагностический инструментарий, позволяющий доказать эффективность разработанной организационно-педагогической модели. Данные опытно-экспериментальной проверки организационно-педагогической модели ИОП педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата доказали эффективность её методологических оснований и организационно-методического инструментария. Перспективы дальнейшего научно-теоретического поиска связаны с разработкой организации ИОП в вузе на уровне магистратуры.

По теме диссертационного исследования опубликовано 17 работ, из них в ведущих рецензируемых научных журналах опубликовано 7 работ:

1. Сергеева, А. И. Использование рефлексивного метода обучения «Сталкер» в профессиональной подготовке будущих дефектологов / А. И. Сергеева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19953> (дата обращения: 25.06.2015). – 0,9 п.л.

2. Сергеева, А. И. Возможности синквейна в развитии рефлексивных способностей будущих бакалавров дефектологического образования / А. И. Сергеева, И. Г. Купершлаг. – Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2015. – Вып. 6 (159). – С. 9-16. – 0,6/0,2 п.л.

3. Сергеева, А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе / А. И. Сергеева // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – № 2. - С. 70-78. – 0,8 п.л.

4. Сергеева, А. И. Рефлексивная компонента фонда оценочных средств в системе профессиональной подготовки бакалавров дефектологии / А. И. Сергеева // Инновации в образовании. – 2016. – № 5. – С. 92-100. – 0,7 п.л.

5. Сергеева, А. И. Современные тенденции профессиональной подготовки дефектологов в вузе / А. И. Сергеева // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2016. - Вып. 5 (170). - С. 42-46. – 0,4 п.л.

6. Сергеева, А. И. Новые подходы к формированию инклюзивно-ориентированных компетенций будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения / А. И. Сергеева, И. В. Рудин, Н. А. Медова, // Вестник Томского

государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). - 2018. - Вып. 1 (190). - С. 29-33. – 0,2/0,1/0,1 п.л.

7. Сергеева, А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата: теоретическое обоснование и моделирование / А. И. Сергеева // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 4. - С. 84-91. – 0,7 п.л.

Статьи, опубликованные в журналах и научных сборниках:

8. Сергеева, А. И. Эссе как интерактивный метод обучения студентов педвуза: актуальные и научно-методические задачи / А. И. Сергеева, Л. Г. Смышляева. - III Всероссийская научно-практическая конференция: «Совершенствование социально-педагогической деятельности в условиях модернизации современного образования» (Томск, 12 – 13 декабря 2013 г.) - Томск: Издательство ТГПУ, 2013. – С. 38- 42. – 0,2 п.л.

9. Essay as interactive method of development of speech therapy students' professional thinking, Sergeeva Anna I., Assistant Professor of Chair of Preschool Education and Speech Therapy. Smyshlyayeva Larisa G., Doctor of Pedagogy, Full Professor, Head of the Chair of Social Work, Research Advisor, Tomsk State Pedagogical University. - European Science and Technology [Text]: materials of the VII international research and practice conference, Vol. II, Munich, April 23 th – 24 th , 2014 / publishing office Vela Verlag Waldkraiburg – Munich – Germany, 2014 – 624 p. – pp. 117-119. – 0,2 п.л.

10. Сергеева, А. И. «Сталкер» как метод развития способности к рефлексивному анализу у будущих дефектологов. - Педагогические технологии в условиях модернизации образования: Материалы международной конференции (24 – 25 сентября 2015 г.) / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. – С. 107- 111. – 0,4 п.л.

11. Сергеева, А. И. Использование технологий субъектно-ориентированного типа для обучения будущих педагогов рефлексивному анализу / А. И. Сергеева //Современные аспекты логопедической теории и практики: Материалы VI Всероссийской заочной научно-практической конференции (25. 02. 2016 г., г. Томск) / под ред. З. Н. Ажермачевой, О. И. Киселёвой. – Томск: ЦНТИ, 2016. – С. 167- 177. – 0,5 п.л.

12. Сергеева, А. И. Рефлексивная компонента в профессиональной подготовке будущих дефектологов в условиях инклюзивного образования /А.И. Сергеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 253–255. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56533.htm>. – 0,2 п.л.

13. Сергеева, А. И. Потенциал мюзикла как нетрадиционной формы профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии /А.И. Сергеева // Инклюзивная культура в современном обществе: Сборник трудов международной научно-практической конференции г. Новосибирск, 25-26 апреля 2017 г. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017. – С. 249-252. – 0,3 п.л.

14. Сергеева, А. И. Принципы применения рефлексивных технологий в инклюзивно ориентированной профессиональной подготовке учителей-логопедов в вузе / А. И. Сергеева // Здоровье и развитие личности. Практическая

дефектология: траектория возможностей: Сборник материалов Научно-практической конференции с международным участием, 6-7 декабря 2017 г., Кемерово / под общ.ред. И. А. Свиридовой. – Кемерово: Практика, 2018. – С. 266 – 275. – 0,4 п.л.

15. Мёдова, Н. А. Пробное действие как форма совершенствования инклюзивно ориентированной подготовки будущих учителей-логопедов / Н. А. Медова, А. И. Сергеева. Развитие практики пробного действия в образовании и профессиональной деятельности: коллективная монография; под ред. С. И. Поздеевой, Л. Г. Смышляевой. – Томск: Издательство ТГПУ, 2018. – С. 115- 124. – 0,4 п.л.

16. Сергеева, А. И. Формирование процесса внимания у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами сенсорно-тактильных игр из текстильных материалов / А. И. Сергеева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2018. – № 3(77). – С. 35-41. –0,6 п.л.

17. Сергеева, А. И. Нейропсихологический подход в работе с гиперактивными детьми в подготовке будущих бакалавров специальной педагогики / А. И. Сергеева // Современные аспекты логопедической теории и практики: Материалы IX Всероссийской заочной научно-практической конференции (25. 02. 2019 г., г. Томск) / под ред. З. Н. Ажермачевой, Т. А. Токаревой. – Томск: ЦНТИ, 2019. – С. 144 - 147. – 0,1 п.л.