

В. З. Кантор, А. П. Антропов, Ю. Л. Проект

ГОТОВНОСТЬ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ

Представлены результаты исследования, касающегося ключевой для практики инклюзивного высшего образования проблемы — готовности вузовских преподавателей к обучению инвалидов.

При значимых различиях в уровне готовности в зависимости от профессионально-личностных характеристик научно-педагогических работников статус профессорско-преподавательского состава в целом не оптимален в соответствующем аспекте. Это проявляется в недостаточном уровне интериоризации преподавателями инклюзивной образовательной парадигмы, в отсутствии у них научно обоснованных представлений о специфике учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов-инвалидов и о нормативно-методических и технологических основах их обучения, а также в редуцированности мотивации к повышению квалификации в вопросах инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, инвалиды, профессорско-преподавательский состав, научно-педагогические работники вузов, готовность к инклюзивному обучению студентов с инвалидностью.

V. Kantor, A. Antropov, Yu. Proekt

ACADEMIC STAFF READINESS FOR INCLUSION IN EDUCATION: THE PROBLEMATIC FIELD

The paper reports on the outcomes of a research that focused on the key element of inclusion in higher education: the readiness of the academic teaching staff to educate students with disabilities. The study revealed a marked difference in the levels of preparation which were linked to the professional and individual characteristics of the teaching staff, as well as a general need for improvement in this aspect. Teachers may lack interiorisation in respect to the paradigm of inclusion, scientifically substantiated knowledge of the specific features that characterise the disabled students' learning and communication activities and the knowledge of methodological and technological foundations of teaching individuals with special needs, and show reduced motivation towards further professional training in the sphere of inclusion.

Keywords: inclusion in higher education, disabled individuals, teaching staff, academic staff, readiness for inclusion.

Отмечающееся в последние годы расширение масштабов инклюзивного высшего образования в России закономерно сопровождается повышением требований к его качеству. При этом очевидно, что одним из решающих факторов здесь выступает уровень готовности профессорско-преподавательского состава вузов к обучению студентов из числа инвалидов в инклюзивном формате. И именно наличие у научно-педагогических

работников вуза профессиональных компетенций в области проектирования, организации и реализации образовательного процесса с учетом особенностей учебно-познавательной сферы студентов-инвалидов и построения взаимодействия с ними выступает в качестве важнейшей детерминанты эффективности инклюзивного вузовского обучения [5].

В данном контексте различные аспекты готовности вузовских научно-педагогических

работников к реализации инклюзивного образования привлекают к себе усиливающееся исследовательское внимание, причем соответствующие поисково-констатирующие эксперименты реализуются и на уровне отдельных вузов разного профиля [3; 4; 7; 9], и в разрезе различных территорий [2; 8], и даже в русле компаративного анализа, охватывающего системы высшего образования разных стран [1].

Результаты этих исследований, как и исследовательские материалы из ближнего зарубежья [см., напр., 6], свидетельствуют о том, что к настоящему времени профессорско-преподавательский состав вузов в должной мере не обладает специальными компетенциями, необходимыми для обеспечения эффективности профессионально-образовательного процесса в условиях инклюзии.

Между тем представления об уровне готовности вузовских научно-педагогических работников к обучению студентов-инвалидов в инклюзивном формате могут и должны быть дополнены за счет эмпирических данных, полученных на материале крупных университетских центров федерального значения, в которых сосредоточен, с одной стороны, основной кадровый ресурс отечественной высшей школы, а с другой стороны — наиболее значительный контингент студентов-инвалидов, являющихся к тому же выходцами из разных регионов страны.

Массив именно таких данных и был получен по итогам специального мониторингового исследования, проведенного в рамках вузовской сети Санкт-Петербурга и Ленинградской области — одной из самых масштабных вузовских систем страны.

Базой мониторинга послужили 23 государственных и негосударственных вуза, в которых обучаются в общей сложности свыше 760 студентов с инвалидностью.

В мониторинге в качестве респондентов приняли участие 427 преподавателей мужского и женского пола, имеющих различный стаж научно-педагогической работы и опыт

взаимодействия с инвалидами, а также представляющих разные вузовские профили, предметные области и должностные категории.

В основу мониторинга была положена анкета, которая содержала вопросы, направленные на фиксацию социально-демографических характеристик респондентов, а также на уяснение их осведомленности в области инклюзивного образования, установок и убеждений преподавателей в отношении инклюзивного образования, их мотивационной и профессиональной готовности к реализации инклюзивного образования.

Полученные данные осмысливались на основе применения качественных и количественных методов анализа данных, в том числе: контент-анализа, анализа процентных соотношений, анализа различий с помощью U-критерия Манна — Уитни и медианного теста. Использовался пакет статистических программ Statistica ver. 7.0.

Результаты мониторинга отражают весьма противоречивый и проблемный статус профессорско-преподавательского состава вузов как одной из ключевых субъектных сторон инклюзивного высшего образования, причем это обнаруживается как в мировоззренческой, так и в прикладной плоскости.

Что касается первого, то, с одной стороны, научно-педагогические работники в большинстве своем, казалось бы, предстают в качестве сторонников получения лицами с инвалидностью высшего образования и, более того, не усматривают в совместном вузовском обучении лиц с инвалидностью и без инвалидности некоего риска для эффективности и качества образовательного процесса в целом. На это указывают суждения участников мониторинга, высказанные ими в связи с соответствующими вопросами анкеты.

Так, говоря о том, какой совет они дали бы по поводу прожективного поступления инвалида в вуз (см. рис. 1), в общей сложности 54,10% участников мониторинга, по их словам, поддержали бы — скорее всего

(33,49%) или даже полностью (20,61%) — эту идею, тогда как суммарно лишь 29,04% респондентов, либо рекомендуя (19,91%), либо убеждая (9,13%), ориентировали бы инвалидов на получение только среднего профессионального образования; и хотя еще 16,86% опрошенных, по их признанию, не рискнули бы в подобной ситуации дать конкретный совет, а значит, не уверены в доступности высшего образования для инвалидов, основная масса респондентов все же не видит существенных препятствий для обучения лиц с инвалидностью в вузе.

Что же касается вопроса о том, как может сказаться на эффективности и качестве образовательного процесса в целом обучение лиц с инвалидностью в «обычной» студенческой группе (см. рис. 2), то в качестве негативного фактора это рассматривают в общей сложности только 21,08% респондентов: 18,74% тех, кто скорее допускает возникно-

вление неблагоприятных последствий академического плана, и 2,34% — убежденных в крайне отрицательном эффекте. Однако суммарно столько же участников мониторинга, напротив, рассчитывают на позитивный академический эффект: 14,29% — с высокой степенью вероятности, а 6,56% — с точной уверенностью. Подавляющее же большинство опрошенных (58,08%) фактически демонстрирует отношение к совместному обучению лиц с инвалидностью в одной группе со студентами без инвалидности как к некоему рядовому явлению, которое вообще не должно влиять на результативность образовательного процесса.

Однако оптимистичность складывающейся картины оказывается во многом мнимой, поскольку свое внешне конструктивное отношение к получению инвалидами высшего образования вузовские преподаватели склонны реализовывать преимущественно

Рис. 1. Частотное распределение ответов на вопрос «Если бы у вас попросили совета относительно поступления лица с инвалидностью в вуз, то какой совет вы бы дали?» (%)

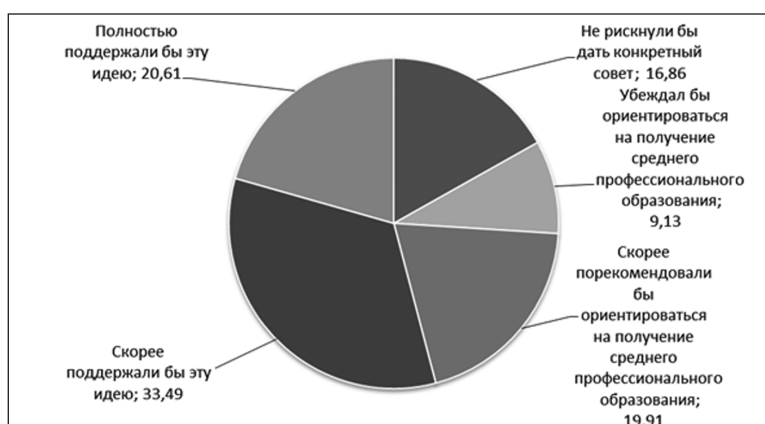
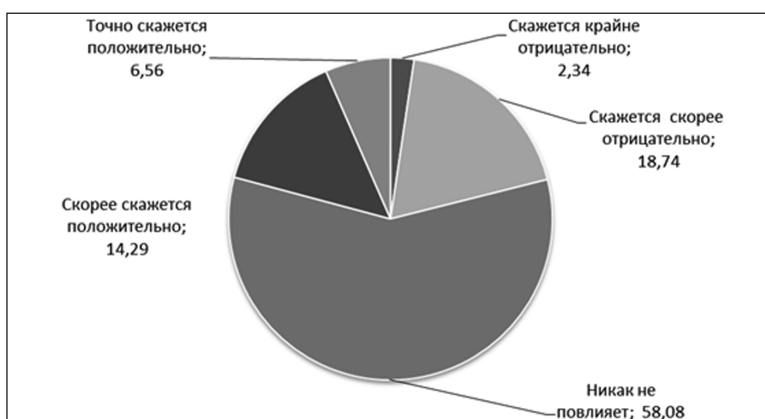


Рис. 2. Частотное распределение ответов на вопрос «Если в «обычной» студенческой группе будет обучаться студент с инвалидностью, то как, на ваш взгляд, это скажется на эффективности и качестве образовательного процесса в целом?» (%)



не в инклюзивной плоскости. Об этом свидетельствуют их ответы на вопросы анкеты о том, в каком формате наиболее целесообразно организовывать вузовское обучение инвалидов и какие формы организации вузовского обучения оптимальны для лиц с инвалидностью (см. рис. 3).

Только 26,46% респондентов считают, что лицам с инвалидностью следует учиться именно инклюзивно, то есть в общих группах и потоках вузов массового типа, в то время как подавляющее большинство опрошенных выступают за различные варианты образовательной дифференциации: 58,55% — за обучение лиц с инвалидностью хотя и в «обычных» вузах, но в отдельных группах или подразделениях, а еще 14,99% — и вовсе за их обучение в сугубо специализированных вузах.

В свою очередь, размышляя об оптимальных формах организации вузовского обучения лиц с инвалидностью, участники мониторинга, по сути дела, тоже обозначили

линию на минимизацию непосредственного присутствия студентов-инвалидов в вузе.

Речь идет о том, что только 18,27% преподавателей считают оптимальным для студентов с инвалидностью очное обучение, тогда как большинство (в общей сложности 67,22%) фактически выступает за удаленные в той или иной мере формы, ратуя либо за заочное (24,36%), либо за дистанционное (22,25%), либо за очно-заочное (20,61%) вузовское обучение инвалидов. При этом еще 14,52% опрошенных, сославшись на свои затруднения с ответом, не смогли сделать выбор в пользу какой-либо формы обучения, а значит, выступают если и не против очного обучения инвалидов в вузе, то по крайней мере и не за него (см. рис. 4).

Следовательно, фактические взгляды основной массы вузовских преподавателей не релевантны инклюзивной «философии» высшего образования.

Более того, сама эта «философия», как свидетельствуют материалы мониторинга,

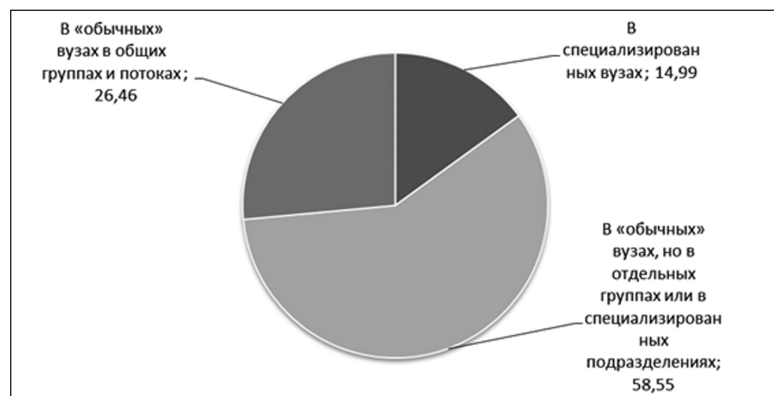


Рис. 3. Частотное распределение ответов на вопрос «На ваш взгляд, в каком формате наиболее целесообразно организовывать вузовское обучение инвалидов?» (%)

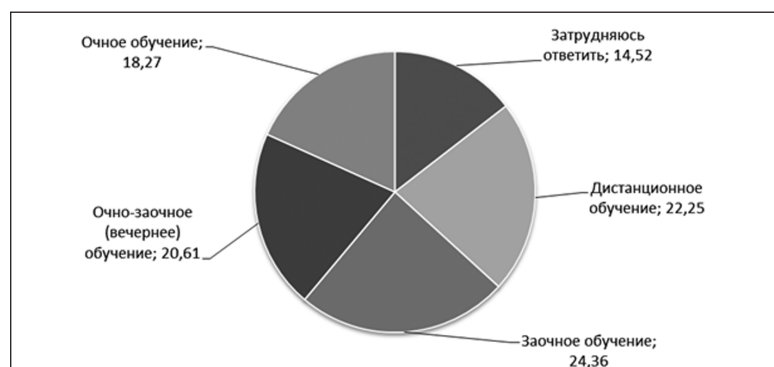
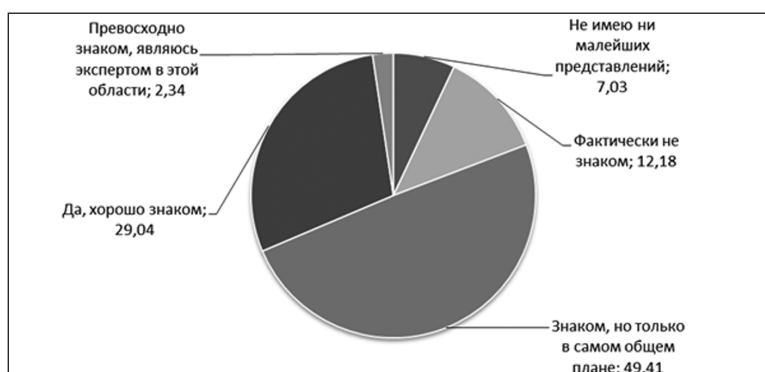


Рис. 4. Частотное распределение ответов на вопрос «По вашему мнению, какие формы организации вузовского обучения оптимальны для лиц с инвалидностью?» (%)

Рис. 5. Частотное распределение ответов на вопрос «Знакомы ли вы с «философией» и сущностью инклюзивного подхода в высшем образовании?» (%)



в явно недостаточной мере интериоризирована преподавательским сообществом.

Частотное распределение ответов респондентов на вопрос о том, знакомы ли они с «философией» и сущностью инклюзивного подхода в высшем образовании (см. рис. 5), указывает на то, что большинство вузовских преподавателей, по их же оценке, не имеют достаточно глубоких знаний об инклюзивной методологии в высшей школе.

Так, суммарно только 31,38% участников мониторинга — 29,04% респондентов, считающих себя хорошо знакомыми с существенными характеристиками инклюзивного высшего образования, и 2,34% респондентов, полагающих себя даже экспертами в этой области, — предстают как продвинутые в данном отношении. В то же время едва ли не половина опрошенных (49,41%), по их признанию, знакомы с соответствующей проблематикой лишь в самом общем плане, еще 12,18% — фактически незнакомы, а 7,03% — и вовсе не имеют ни малейшего представления о сути инклюзивного подхода в вузовском образовании.

Следовательно, хотя «философия» инклюзивного образования и проникает в университетскую преподавательскую среду, она укоренена здесь еще далеко не в полной мере.

Аналогичные противоречия, свидетельствующие о проблемности статуса профессорско-преподавательского состава вузов как одной из сторон инклюзивного образовательного процесса в высшей школе, обнаруживаются и в прикладной плоскости.

На первый взгляд проведение потоковых или групповых учебных занятий, в которых наряду со студентами, не имеющими инвалидности, принимали бы участие и студенты-инвалиды, не сопряжено для преподавателей

с какими-либо критическими трудностями психологического и методического плана. На это указывают оценки, высказанные респондентами в связи с соответствующими вопросами анкеты.

Размышляя над тем, насколько сложно в психологическом аспекте было бы для них проводить занятия на потоке или в группе, где есть студенты с инвалидностью, основная масса участников мониторинга, хотя и признала существование проблем подобного рода, вовсе не сочла их глобальными: лишь 4,45% респондентов полагают уровень психологической сложности при проведении таких занятий чрезвычайным, тогда как 46,84%, не отрицая наличия трудностей психологического характера, тем не менее не усматривают в них непреодолимых препятствий в работе; наконец, еще 19,20% если и говорят о сложности, то в предположительном ключе. Напротив, 20,37% опрошенных скорее уверены, а 9,13% — абсолютно уверены в том, что проведение совместных аудиторных занятий для студентов с инвалидностью и без инвалидности не связано с какими-либо сложностями психологического порядка (см. рис. 6).

Присутствие в группе студента с инвалидностью основная масса преподавателей не рассматривает как источник серьезных методических трудностей при проведении учебных занятий, ведь если 24,82% участников мониторинга полагают, что эти трудности скорее велики, а 2,81% — что они крайне велики, то в общей сложности 70,02% респондентов, пусть и ощущая подобного

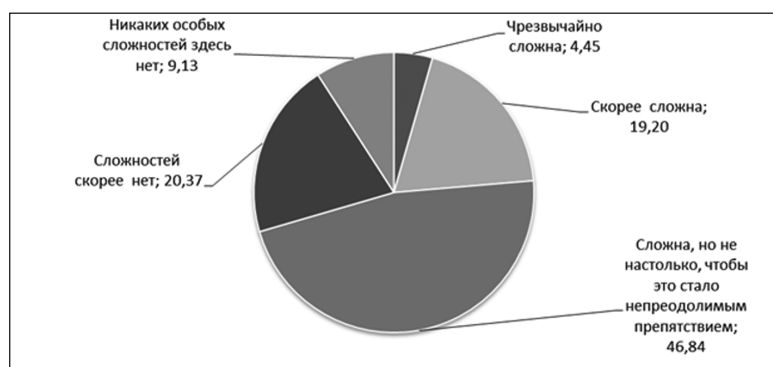


Рис. 6. Частотное распределение ответов на вопрос «Насколько сложным для вас в психологическом плане было бы проведение учебных занятий на потоке или в группе, где есть студенты с инвалидностью?» (%)

рода трудности, считают их вполне преодолимыми (55,50%) или несущественными (14,52%); наконец, 2,34% опрошенных научно-педагогических работников абсолютно отрицают наличие трудностей методического характера в случае проведения учебных занятий в группах, где есть студенты с инвалидностью (см. рис. 7).

Здесь, однако, вновь обнаруживается парадокс: декларируя преодолимость и порой даже отрицая существование трудностей психологического и методического характера при инклюзивном обучении студентов с инвалидностью, большая часть вузовских преподавателей не обладают должными профессиональными компетенциями в области инклюзивного высшего образования.

Об этом свидетельствуют, во-первых, те результаты мониторинга, которые касаются осведомленности преподавателей вузов о специфике учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов-инвалидов и в свете которых обнаруживается очевидная качественная дефицитарность

представлений научно-педагогических работников о данной специфике.

Речь идет о том, что, высказываясь в связи с соответствующим вопросом анкеты (см. рис. 8), 30,68% респондентов оценили свои представления о своеобразии учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов-инвалидов лишь как обыденные и обывательские, 34,43% участников мониторинга, по их признанию, доводилось слышать о подобной специфике, но они с ней по-настоящему не знакомы, а 14,05% даже и не задумывались о ее существовании. Еще столько же опрошенных преподавателей (14,05%) отнесли себя к категории тех, кто знает эту специфику и обуславливаемые ею практические следствия в сугубо общем плане, и только у 6,79%, по их оценке, представления подобного рода характеризуются должной отчетливостью.

Весьма ограниченный характер носят и представления научно-педагогических работников о нормативно-методических сторонах инклюзивного высшего образования (см. рис. 9).

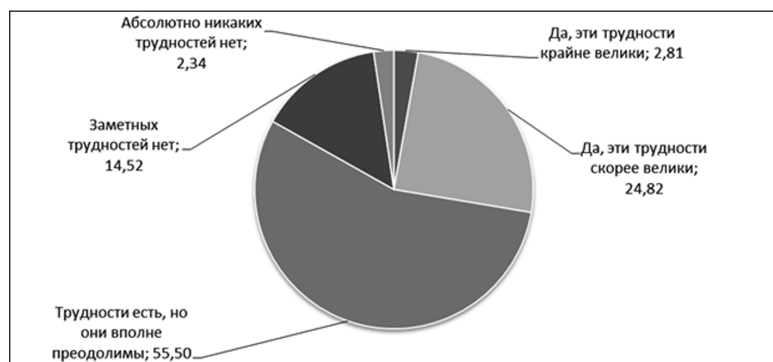


Рис. 7. Частотное распределение ответов на вопрос «Если бы вам предстояло или приходится проводить учебные занятия в группах, где есть студенты с инвалидностью, сопряжено ли это для вас с трудностями методического характера?» (%)

Рис. 8. Частотное распределение ответов на вопрос «Насколько отчетливо вы представляете себе специфику учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов-инвалидов?» (%)

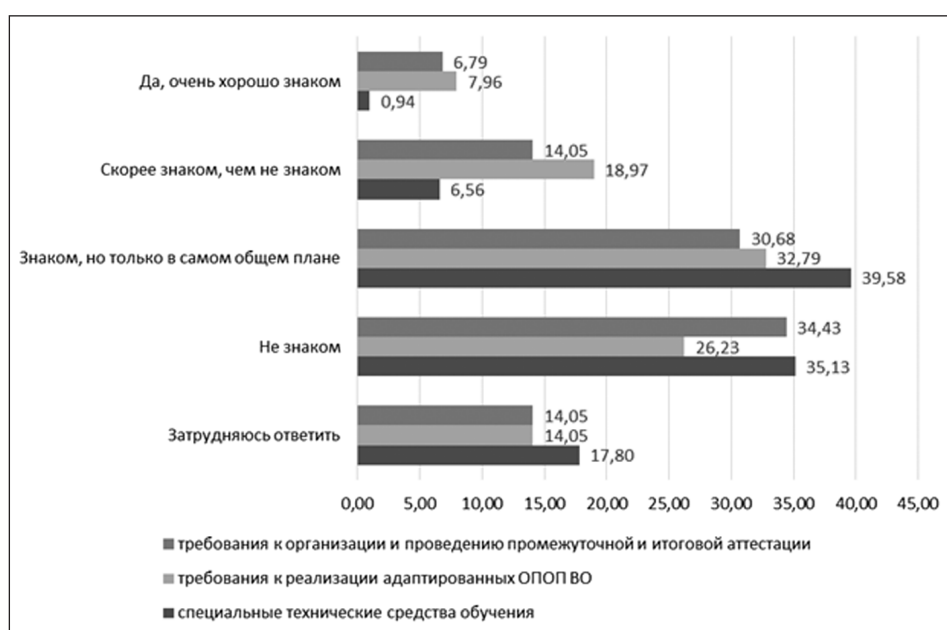
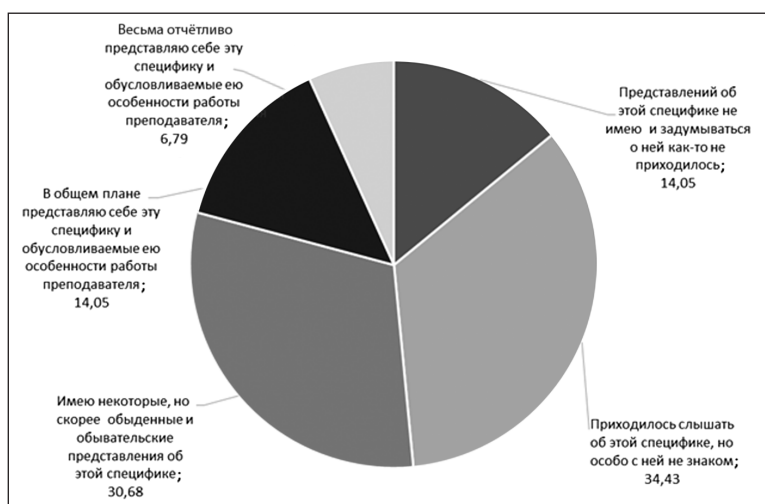


Рис. 9. Частотные распределения ответов на вопросы о знакомстве с нормативно-методическими сторонами инклюзивного высшего образования (%)

Так, что касается специальных требований к организации и проведению промежуточной и итоговой аттестации студентов-инвалидов, то лишь 6,79% участвовавших в мониторинге преподавателей, отвечая на посвященный этому вопрос анкеты, отнесли себя к числу очень хорошо знакомых с данными требованиями. Напротив, 34,43% респондентов прямо заявили о незнании требований к организации и проведению промежуточной и итоговой аттестации студентов-инвалидов, а еще 30,68% осведомлены

о них только в самом общем плане. Наконец, по 14,05% охваченных мониторингом научно-педагогических работников либо предположили, что все же скорее знакомы с требованиями, касающимися аттестации студентов-инвалидов, либо избежали конкретной самооценки с помощью формулы «затрудняюсь ответить», в чем отражается или отсутствие должного понимания собственно предмета обсуждения, или стремление не давать самому себе критическую характеристику.

Еще более пессимистическая картина складывается по результатам мониторинга применительно к знаниям вузовских преподавателей о специальных технических средствах обучения и их использовании в работе со студентами-инвалидами: в контексте соответствующего вопроса анкеты 35,13% респондентов указали, что с этими средствами не знакомы вовсе, 39,58% — знакомы с ними только в самом общем плане, а 6,56% — скорее знакомы, чем не знакомы. Кроме того, 17,80% участвовавших в мониторинге преподавателей прибегли в данном случае к пресловутой формуле «затрудняюсь ответить», которая по крайней мере не может трактоваться как свидетельство наличия у них практико-ориентированных знаний о специальных технических средствах обучения студентов-инвалидов. Обладают же подобными знаниями, по их мнению, только лишь 0,94% респондентов.

В этой ситуации вполне закономерно то, что невысокой, по результатам мониторинга, оказывается и степень готовности вузовских научно-педагогических работников к реализации адаптированных основных профессиональных образовательных программ (АОПОП), ведь особая организация промежуточной и итоговой аттестации студентов-инвалидов и использование специальных технических средств обучения как раз и являются важнейшими атрибутами таких программ.

Только 7,96% преподавателей — участников мониторинга, отвечая на вопрос анкеты, посвященный АОПОП, считают себя очень хорошо знакомыми с требованиями к реализации таких программ, тогда как 32,79%, по их собственному мнению, знают подобные требования лишь в общем плане, а еще 18,97%, занимая позицию, сопряженную с некоторым внутренним сомнением, полагают, что с требованиями к реализации АОПОП скорее знакомы, нежели не знакомы. Между тем 26,23% респондентов, по их утверждению, эти требования неизвестны. Наконец, 14,05% опрошенных ушли от кон-

кретики в самооценке, сославшись на затруднения с ответом, но тем самым косвенно признали свою ограниченную компетентность в нормативно-методических аспектах реализации АОПОП.

Эта негативная тенденция, что вполне логично, обнаруживается и на конкретно-методическом уровне, связанном уже с разработкой адаптированных версий отдельных учебных дисциплин, реализуемых преподавателем.

Отвечая на вопрос анкеты о создании для студентов-инвалидов адаптированных вариантов рабочих программ и адаптированных учебно-методических материалов по своим учебным дисциплинам, 29,98% участников мониторинга признали, что совершенно не умеют, а еще 41,92% — скорее не умеют этого делать самостоятельно. Более же позитивно себя оценивают в данном аспекте в общей сложности только 20,15% респондентов. Речь идет о 4,22% опрошенных, утверждающих, что умеют разрабатывать такого рода учебно-методическую документацию для студентов-инвалидов различных категорий, и 15,93%, которые способны решать эту задачу применительно к студентам-инвалидам, относящимся к какой-то одной нозологической группе. Кроме того, еще 7,96% участников мониторинга воспользовались здесь эвфемистической формулой «затрудняюсь ответить», контекстуально отражающей скорее их отрицательную самооценку (см. рис. 10).

Усугубляет ситуацию то, что основная масса преподавателей по существу лишена даже принципиальной возможности заблаговременно разработать требуемое учебно-методическое обеспечение, поскольку чаще всего до начала занятий не имеет информации о наличии в контингенте студентов человека с инвалидностью.

Отвечая на вопрос о том, когда они обычно узнают о факте обучения в академической группе или на потоке студента с инвалидностью (см. рис. 11), только 24,59% респондентов сообщили, что это происходит

Рис. 10. Частотное распределение ответов на вопрос «Умеете ли вы самостоятельно разрабатывать для студентов-инвалидов адаптированные варианты рабочих программ и адаптированные учебно-методические материалы реализуемых вами учебных дисциплин?» (%)

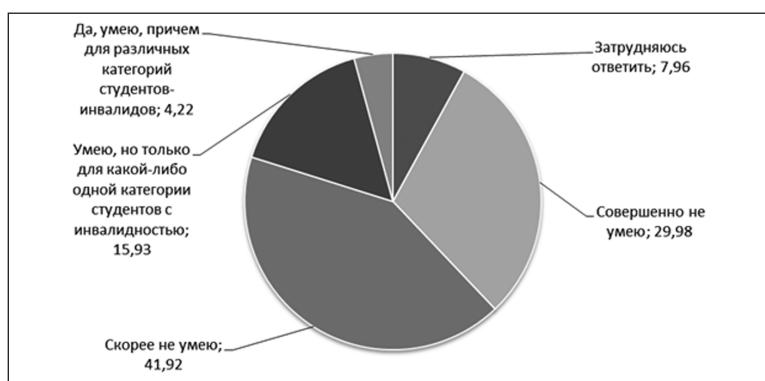
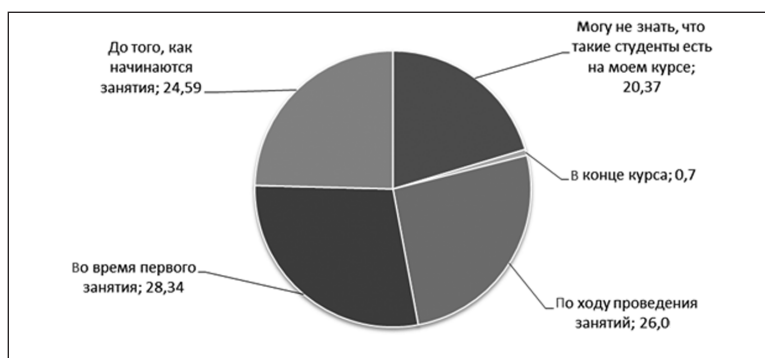


Рис. 11. Частотное распределение ответов на вопрос «Когда обычно вы узнаете, что на потоке или в учебной группе, где вы преподаете, обучаются студенты с инвалидностью?» (%)



до того, как они приступают непосредственно к проведению занятий. Однако 28,34% участников мониторинга, по их словам, узнают о работе со студентом-инвалидом лишь во время первого занятия, 26,0% — по ходу семестра, а 0,7% — вообще в конце курса. Наконец, 20,37% опрошенных, как ни парадоксально, по их признанию, могут вовсе не знать о присутствии студента с инвалидностью на своих занятиях.

Таким образом, совокупность выявленных обстоятельств создает риск того, что преподаватели, фактически не дифференцируя студентов-инвалидов в общем контингенте обучающихся и словно бы не идентифицируя таких студентов в аспекте их особых социальных и образовательных потребностей, в основной своей массе реализуют по отношению к ним некую «типовую», «стандартную» модель взаимодействия, привычную в работе со студентами, не имеющими инвалидности, в чем, в свою очередь, кроются причины возможного возникновения барьеров в общении и препятствий в достижении академических результатов.

Эффективным фактором нейтрализации подобных рисков со всей очевидностью может и должно выступать повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов в области инклюзивного высшего образования.

Между тем, по материалам мониторинга, заинтересованность преподавателей в повышении квалификации по вопросам вузовского обучения инвалидов отнюдь не является активной.

Речь идет о том, что хотя большая часть респондентов, отвечая на посвященный этому вопрос анкеты, и не отвергает для себя идею повышения квалификации, но выраженного стремления ее реализовать все же не демонстрирует (см. рис. 12).

Так, отрицают заинтересованность в повышении квалификации по проблематике инклюзивного высшего образования в общей сложности только 11% участников мониторинга — соответственно 3,04% и 7,96% тех, кто подобную заинтересованность со своей стороны исключает или в принципе, или с высокой вероятностью. Напротив, 14,75%

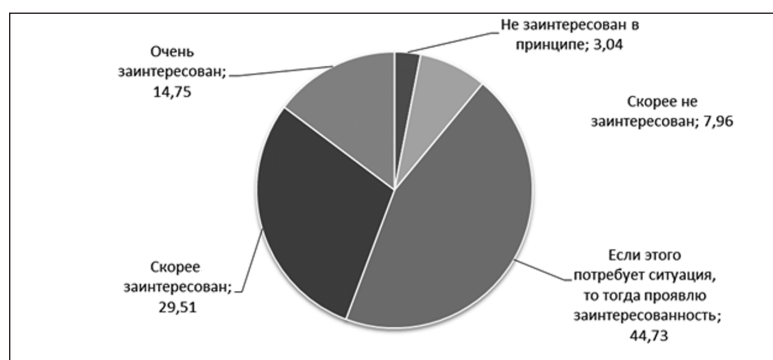


Рис. 12. Частотное распределение ответов на вопрос «Заинтересованы ли вы в повышении квалификации по вопросам вузовского обучения инвалидов?» (%)

респондентов, по их признанию, очень заинтересованы в повышении квалификации по вопросам инклюзивного вузовского обучения инвалидов, а еще 29,51% — скорее заинтересованы, чем не заинтересованы. Однако — и данное обстоятельство имеет знаковый характер — основная масса опрошенных преподавателей (44,73%) по сути рассматривают для себя такое повышение квалификации как некую вынужденную меру, на которую они пойдут фактически лишь под давлением обстоятельств («если потребует ситуация»).

Между тем на фоне зафиксированной, таким образом, общей картины неблагополучия профессионально-личностного статуса вузовских научно-педагогических работников в системе инклюзивного обучения студентов-инвалидов важное значение приобретает выяснение, преподаватели каких

категорий все же представляют собой своего рода опережающие группы применительно к различным аспектам реализации инклюзии в высшей школе.

Результаты сравнительного анализа, проведенного на основе медианного теста для показателей с множественными вариантами сопоставления зависимых переменных, свидетельствуют прежде всего о том, что применительно к знаниям, касающимся требований к реализации АОПОП, достоверные различия обнаруживаются по параметрам стажа преподавательской деятельности ($\chi^2 = 12,99$, $p < 0,05$) и занимаемой должности ($\chi^2 = 16,83$, $p < 0,01$): наибольшую осведомленность здесь проявляют преподаватели, имеющие стаж вузовской работы более 10 лет и занимающие должности доцента и профессора (см. рис. 13). В этом просматривается

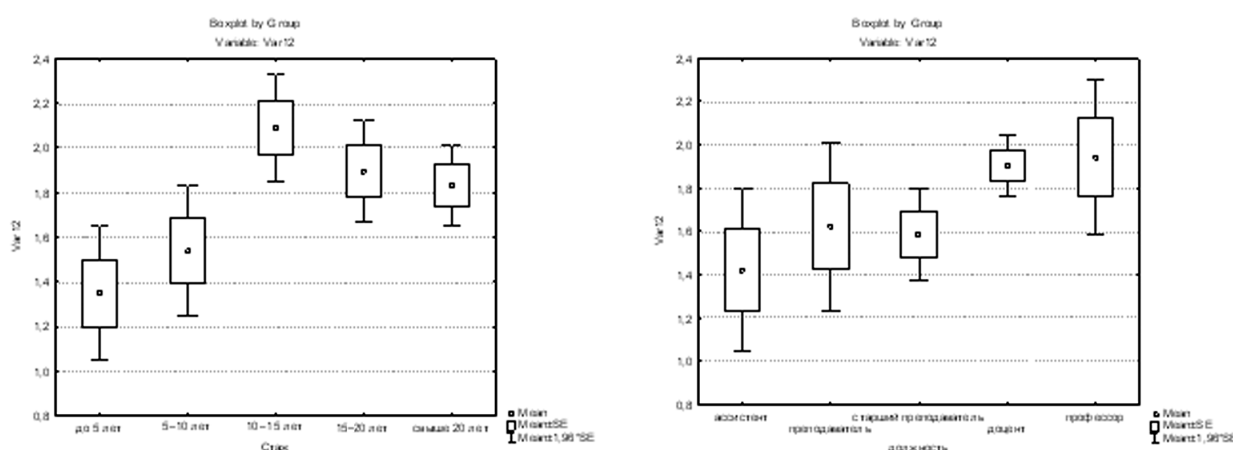


Рис. 13. Диаграммы размаха оценочных параметров применительно к ответам на вопрос «Знакомы ли вы с требованиями к реализации адаптированных профессиональных образовательных программ высшего образования для студентов с инвалидностью?» в зависимости от стажа и занимаемой преподавательской должности (%)

очевидная логика: именно опытные преподаватели, имеющие более высокий должностной статус и чаще участвующие в разработке современных вузовских образовательных программ, знакомы и с требованиями к их адаптированным версиям в большей степени, чем их коллеги с меньшим стажем, занимающие должности, не требующие ученой степени и ученого звания.

При этом и глубина представлений о «философии» и сущности инклюзивного подхода в высшем образовании также опосредована должностью преподавателя ($\chi^2 = 14,24$, $p < 0,01$). В то же время данный показатель различается у преподавателей, занятых в разных областях преподавательской деятельности ($\chi^2 = 40,4$, $p < 0,001$).

Так, в наибольшей степени знакомы с идеями и сутью инклюзивного вузовского образования не только преподаватели, занимающие более высокие должности, но и те, кто преподает дисциплины психолого-педагогического и физкультурно-спортивного циклов. Кроме того, знание «философии» и сущности инклюзивного подхода в высшей школе больше характерно для тех преподавателей, кого отличают междисциплинарная направленность деятельности, профессиональные компетенции и опыт в разных предметных областях (см. рис. 14).

Аналогичным образом обнаруживаются достоверные различия в зависимости от должности ($\chi^2 = 10,19$, $p < 0,05$) и представляемой предметной сферы ($\chi^2 = 14,24$, $p < 0,01$) и применительно к осведомленности о требованиях к организации и проведению промежуточной и итоговой аттестации студентов-инвалидов (см. рис. 15).

Что касается должностного положения, то наибольшая осведомленность характерна для сотрудников, работающих именно в должности преподавателя. Это может быть связано с тем, что подобная должность чаще всего встречается в тех случаях, когда речь идет о реализации дисциплин общего цикла (физическая культура, иностранный язык и т. п.), и как раз такие сотрудники нередко самостоятельно проводят зачеты и экзамены, в то время как по другим дисциплинам промежуточная и тем более итоговая аттестация является прерогативой доцентов и профессоров. Что же касается той предметной области, в которой специализируется сотрудник, то требования к организации и проведению промежуточной и итоговой аттестации лучше знают опять-таки те, кто реализует дисциплины психолого-педагогического и физкультурно-спортивного циклов, а также те, кого отличает многопрофильность читаемых курсов.

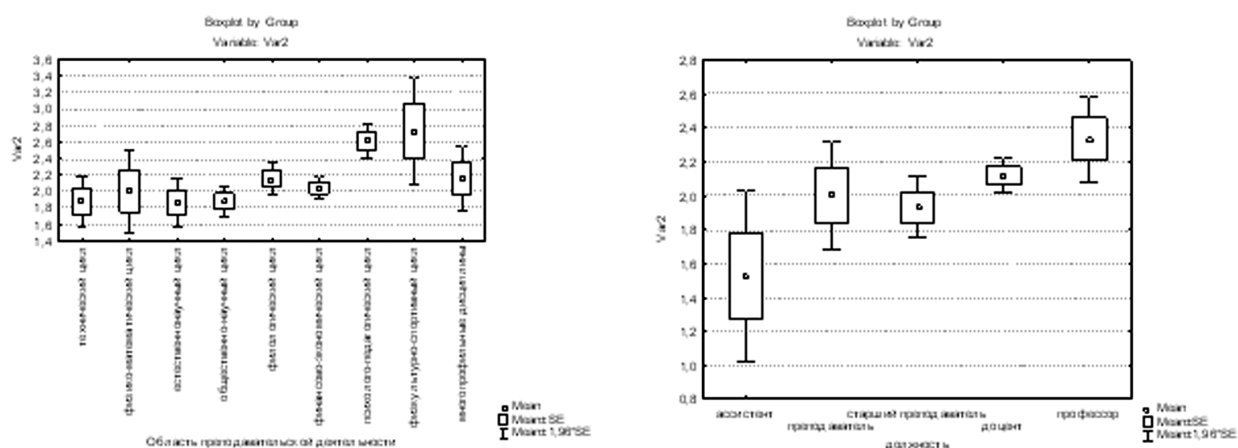


Рис. 14. Диаграммы размаха оценочных параметров применительно к ответам на вопрос «Знакомы ли вы с «философией» и сущностью инклюзивного подхода в высшем образовании?» в зависимости от занимаемой должности и области преподавательской деятельности (%)

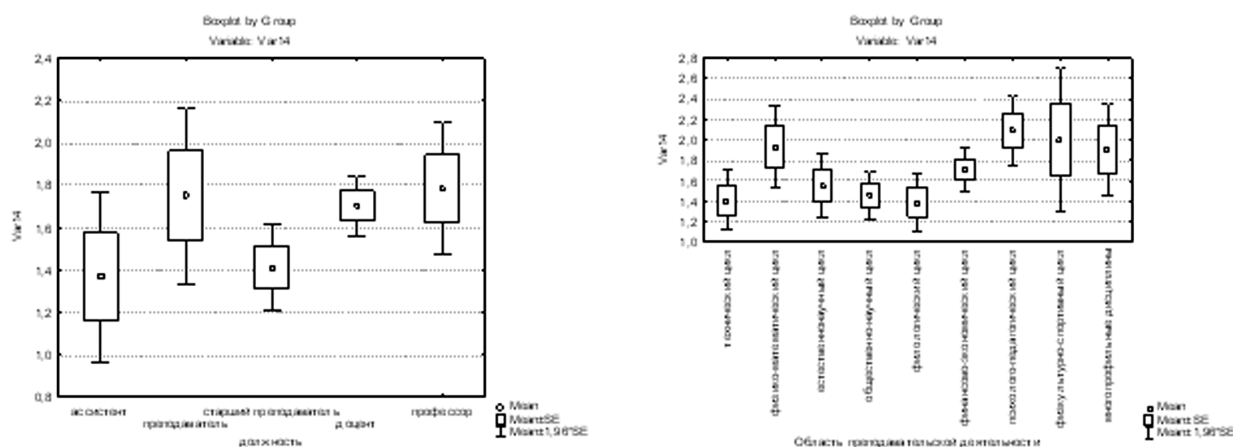


Рис. 15. Диаграммы размаха оценочных параметров применительно к ответам на вопрос «Знакомы ли вы с требованиями к организации и проведению промежуточной и итоговой аттестации студентов-инвалидов?» в зависимости от занимаемой должности и области преподавательской деятельности (%)

Знания преподавателей о специфике учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов-инвалидов опосредуются профилем вуза ($\chi^2 = 15,64, p < 0,01$) и предметной областью, к которой относятся преподаваемые сотрудником дисциплины ($\chi^2 = 22,36, p < 0,01$). Так, преподаватели, специализирующиеся на учебных курсах психолого-педагогического и физкультурно-спортивного циклов, характеризуются более высокими оценками своей компетентности в этой области, как и преподаватели, читающие дисциплины разного профиля (см. рис. 16). Наиболее высокий уровень инфор-

мированности о специфике учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов с инвалидностью демонстрируют преподаватели, работающие в вузах психолого-педагогического и социогуманитарного профиля, тогда как наименьшую компетентность в этих вопросах ощущают преподаватели вузов естественнонаучного и инженерно-технического профиля.

Тем самым, во-первых, гуманитарный компонент в деятельности вуза и самого преподавателя располагает к большей осведомленности профессорско-преподавательского состава в проблематике инклюзивного образования.

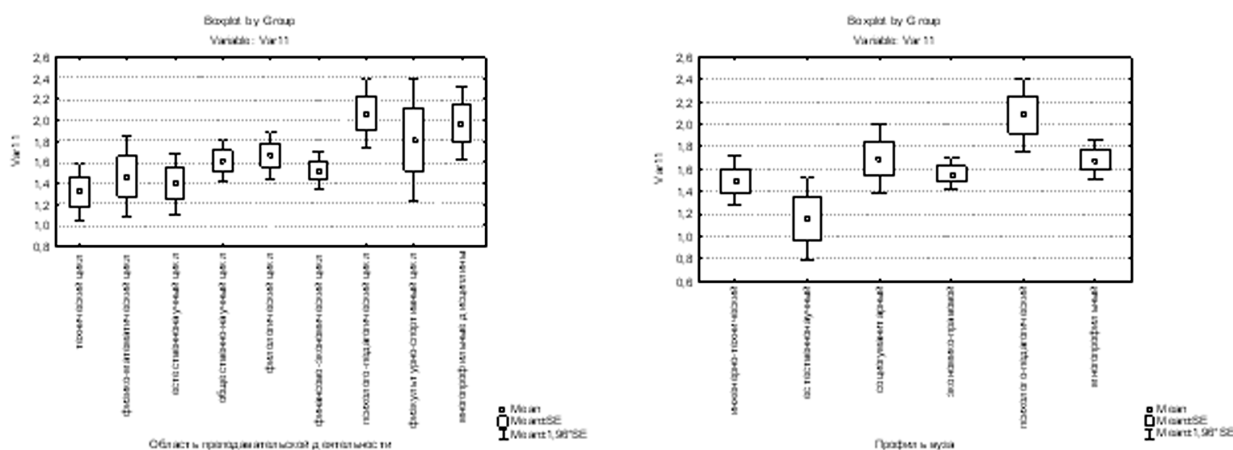


Рис. 16. Диаграммы размаха оценочных параметров применительно к ответам на вопрос «Насколько отчетливо вы представляете себе специфику учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов-инвалидов?» в зависимости от занимаемой должности и области преподавательской деятельности (%)

Во-вторых, наличие квалификации в сфере педагогики и психологии, как и научно-практического опыта в физкультурно-спортивной области, предполагающего хотя бы косвенное знакомство и с основами адаптивной физической культуры, позволяет преподавателю, пусть, возможно, и за счет профессиональной интуиции, глубже проникать в диалектику общего и специфического при аномальном развитии, в чем и заключаются предпосылки к тому, что соответствующие категории научно-педагогических работни-

ков выступают в качестве опережающих групп в инклюзивной высшей школе.

В этом убеждают и различия в других компонентах готовности к инклюзивному образованию, обнаруживающиеся в связи с представляемой участниками опроса областью преподаваемых дисциплин (см. табл. 1): как и в предыдущих случаях, более позитивные установки и убеждения по отношению к инклюзивному образованию, а также бóльшая осведомленность в его существенных аспектах наблюдаются у тех научно-

Таблица 1

Средние значения исследуемых показателей в группах преподавателей, представляющих разные предметные области

Параметры готовности к инклюзивному образованию	Область преподавательской деятельности									χ^2 и уровень значимости различий
	технический цикл	физико-математический цикл	естественнонаучный цикл	общественно-научный цикл	филологический цикл	финансово-экономический цикл	психолого-педагогический цикл	физкультурно-спортивный цикл	многопрофильные дисциплины	
Убеждения в возможности получения высшего образования людьми с инвалидностью	1,93	2,47	1,84	2,39	2,15	2,32	2,80	3,00	2,52	$\chi^2 = 20,74$, $p = ,0079$
Представления об оптимальных формах организации вузовского обучения для студентов с инвалидностью	2,00	2,33	1,76	2,25	1,85	1,99	1,93	2,18	2,55	$\chi^2 = 16,45$, $p = ,0364$
Представления о влиянии наличия студента с инвалидностью на эффективность и качество образовательного процесса	1,85	2,00	1,84	2,26	1,83	1,98	2,48	2,18	1,81	$\chi^2 = 16,39$, $p = ,0372$
Знакомство со специальными техническими средствами обучения, используемыми в образовательном процессе студентами с инвалидностью	1,05	1,47	1,26	1,27	1,25	1,40	1,73	1,91	1,61	$\chi^2 = 15,50$, $p = ,0500$
Умение самостоятельно разрабатывать для студентов-инвалидов адаптированные варианты рабочих программ и адаптированные учебно-методические материалы	1,54	1,87	1,66	1,53	1,77	1,89	1,95	2,36	2,13	$\chi^2 = 22,43$, $p = ,0042$

педагогических работников, кто реализует дисциплины психолого-педагогического и физкультурно-спортивного циклов, а также у тех, кто читает дисциплины из разных циклов и, следовательно, рассматривает теорию и практику высшего образования в максимально широком контексте.

В свою очередь, сравнительный анализ с использованием критерия Манна — Уитни для бинарных переменных, не выявив различий в готовности к инклюзивному образованию у преподавателей разного пола, зафиксировал при этом множество различий по критериям, связанным с наличием опыта обучения студентов с инвалидностью и опыта близкого общения с людьми с инвалидностью.

Что касается опыта обучения студентов с инвалидностью, то он выступает в качестве

решающего фактора готовности научно-педагогических работников к реализации инклюзии в высшей школе (см. табл. 2): те преподаватели, которые в своей практике уже сталкивались с обучением студентов с инвалидностью, закономерно характеризуются не только более высокой осведомленностью в соответствующей проблематике — они также отличаются более выраженными мотивационными установками в плане совершенствования своих знаний и навыков в обучении студентов-инвалидов, им свойственны позитивные аттитуды и убеждения относительно обеспечения для лиц с инвалидностью равной доступности обучения в вузе, наконец, они в большей степени рефлексируют трудности психологического и методического характера, возникающие в процессе инклюзивного образования.

Таблица 2

Достоверные различия в показателях готовности к инклюзивному образованию в зависимости от опыта работы преподавателя со студентами с инвалидностью

Показатели готовности к инклюзивному образованию	Преподаватели без опыта работы с инвалидами (n = 157)		Преподаватели с опытом работы с инвалидами (n = 270)		Значения U-критерия Манна — Уитни	Уровень значимости различий
	Сумма рангов	Среднее значение	Сумма рангов	Среднее значение		
Осведомленность						
Знание «философии» и сущности инклюзивного подхода в высшем образовании	28424,00	1,82	62954,00	2,23	16021,00	0,00
Знакомство со специальными техническими средствами обучения, используемыми в образовательном процессе студентами с инвалидностью	29052,00	1,16	62326,00	1,50	16649,00	0,00
Знания специфики учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов-инвалидов	27809,50	1,32	63568,50	1,80	15406,50	0,00
Знакомство с требованиями к реализации адаптированных профессиональных образовательных программ высшего образования для студентов с инвалидностью	26856,50	1,39	64521,50	2,04	14453,50	0,00

Продолжение табл. 2

Показатели готовности к инклюзивному образованию	Преподаватели без опыта работы с инвалидами (n = 157)		Преподаватели с опытом работы с инвалидами (n = 270)		Значения U-критерия Манна — Уитни	Уровень значимости различий
	Сумма рангов	Среднее значение	Сумма рангов	Среднее значение		
Знакомство с требованиями к организации и проведению промежуточной и итоговой аттестации студентов-инвалидов	28034,00	1,32	63344,00	1,84	15631,00	0,00
Убеждения						
Убеждения в возможности получения высшего образования людьми с инвалидностью	29698,50	2,01	61679,50	2,50	17295,50	0,00
Представления об оптимальных форматах организации вузовского обучения для студентов с инвалидностью	30030,00	1,97	61348,00	2,20	17627,00	0,00
Представления об оптимальных формах организации вузовского обучения для студентов с инвалидностью	29980,50	1,81	61397,50	2,20	17577,50	0,00
Представления о влиянии наличия студента с инвалидностью на эффективность и качество образовательного процесса	31174,50	1,92	60203,50	2,11	18771,50	0,05
Мотивационные и деятельные компоненты готовности к инклюзивному образованию						
Заинтересованность в повышении квалификации по вопросам вузовского обучения инвалидов	31412,00	2,33	59966,00	2,52	19009,00	0,08
Наличие трудностей психологического характера	29743,50	2,92	61634,50	3,21	17340,50	0,00
Наличие трудностей методического характера	29905,50	2,75	61472,50	2,97	17502,50	0,00
Умение самостоятельно разрабатывать для студентов-инвалидов адаптированные варианты рабочих программ и адаптированные учебно-методические материалы	27483,50	1,48	63894,50	1,96	15080,50	0,00
Внимание к наличию в учебной группе студентов с инвалидностью	28083,00	1,91	63295,00	2,62	15680,00	0,00

Что же касается влияния опыта близкого общения с людьми с инвалидностью на готовность вузовских преподавателей к инклюзивному образованию, то в данном кон-

тексте также обнаруживаются достоверные различия, проявляющиеся прежде всего во взглядах научно-педагогических работников на возможность получения инвалидами

высшего образования (см. табл. 3): наличие в близком окружении человека с инвалидностью расширяет представления преподавателя о его потенциале, а это, в свою очередь, приводит и к более позитивным установкам и убеждениям по отношению к инвалидам — как в целом, так и применительно к сфере высшего образования.

Мало того, преподаватели, имеющие опыт близкого общения с людьми с инвалидностью, в большей степени заинтересованы в повышении своей компетентности в сфере

инклюзивного образования, они более сензитивны к трудностям методического характера, их отличают большая информированность о технических средствах обучения студентов-инвалидов и понимание специфики их учебно-познавательной и коммуникативной деятельности.

Итак, проведенный мониторинг позволяет зафиксировать следующие обстоятельства:

1. Статус профессорско-преподавательского состава вузов в аспекте его готовности к реализации инклюзивного высшего обра-

Таблица 3

Достоверные различия в показателях готовности к инклюзивному образованию в зависимости от опыта близкого общения с людьми с инвалидностью

Показатели готовности к инклюзивному образованию	Преподаватели без опыта близкого общения с инвалидами (n = 157)		Преподаватели с опытом близкого общения с инвалидами (n = 270)		Значения U-критерия Манна — Уитни	Уровень значимости различий
	Сумма рангов	Среднее значение	Сумма рангов	Среднее значение		
Осведомленность						
Знание «философии» и сущности инклюзивного подхода в высшем образовании	41973	1,98	49405	2,17	20445	0,07
Знакомство со специальными техническими средствами обучения, используемыми в образовательном процессе студентами с инвалидностью	40828,5	1,24	50549,5	1,50	19300,5	0,006
Знания специфики учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов-инвалидов	39320,5	1,43	52057,5	1,80	17792,5	0,00009
Знакомство с требованиями к реализации адаптированных профессиональных образовательных программ высшего образования для студентов с инвалидностью	42202	1,71	49176	1,90	20674	0,10
Знакомство с требованиями к организации и проведению промежуточной и итоговой аттестации студентов-инвалидов	43114	1,60	48264	1,70	21586	0,35
Убеждения						
Убеждения в возможности получения высшего образования людьми с инвалидностью	38830,5	2,02	52547,5	2,60	17302,5	0,00002

Продолжение табл. 3

Показатели готовности к инклюзивному образованию	Преподаватели без опыта близкого общения с инвалидами (n = 157)		Преподаватели с опытом близкого общения с инвалидами (n = 270)		Значения U-критерия Манна — Уитни	Уровень значимости различий
	Сумма рангов	Среднее значение	Сумма рангов	Среднее значение		
Представления об оптимальных форматах организации вузовского обучения для студентов с инвалидностью	41452,5	2,03	49925,5	2,19	19924,5	0,026
Представления об оптимальных формах организации вузовского обучения для студентов с инвалидностью	39332,5	1,79	52045,5	2,31	17804,5	0,000098
Представления о влиянии наличия студента с инвалидностью на эффективность и качество образовательного процесса	41310,5	1,93	50067,5	2,14	19782,5	0,02
Мотивационные и деятельные компоненты готовности к инклюзивному образованию						
Заинтересованность в повышении квалификации по вопросам вузовского обучения инвалидов	39941,5	2,27	51436,5	2,62	18413,5	0,0006
Наличие трудностей психологического характера	42626	3,05	48752	3,15	21098	0,19
Наличие трудностей методического характера	41579,5	2,81	49798,5	2,96	20051,5	0,03
Умение самостоятельно разрабатывать для студентов-инвалидов адаптированные варианты рабочих программ и адаптированные учебно-методические материалы	42098	1,70	49280	1,87	20570	0,08
Внимание к наличию в учебной группе студентов с инвалидностью	42037	2,22	49341	2,50	20509	0,08

зования лиц с инвалидностью не является оптимальным и характеризуется рядом негативных обстоятельств:

- инклюзивная образовательная парадигма в недостаточной степени интериоризирована вузовскими научно-педагогическими работниками;
- представления преподавателей об обеспечении доступа инвалидов к вузовскому обучению связаны преимущественно с опорой не на инклюзивный

образовательный формат, а на образовательную дифференциацию в различных ее формах;

- у большинства вузовских преподавателей отсутствуют полные, определенные, научно обоснованные и осознанные представления о специфике учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов с инвалидностью и путях ее учета в практике;

- профессорско-преподавательский состав вузов в целом не обладает достаточными компетенциями в области разработки адаптированных образовательных программ и учебно-методических материалов, применения специальных технических средств обучения, реализации промежуточной и итоговой аттестации студентов-инвалидов с учетом их особенностей;
 - научно-педагогические работники вузов слабо мотивированы к повышению квалификации в методологических, психолого-педагогических, нормативно-методических и технологических вопросах инклюзивного высшего образования.
2. Имеют место значимые различия в готовности профессорско-преподавательского состава вузов к реализации инклюзивного образования в зависимости от профессионально-личностных характеристик сотрудников, и применительно к различным аспектам инклюзивного вузовского обучения лиц с инвалидностью в качестве опережающих групп выступают:
- преподаватели, имеющие стаж научно-педагогической работы в вузе не менее 10 лет и занимающие должности доцента и профессора;
 - преподаватели, реализующие учебные дисциплины психолого-педагогического и физкультурно-спортивного циклов или учебные курсы многопрофильного характера;
 - преподаватели, имеющие опыт академического и жизненного взаимодействия с людьми с инвалидностью.
3. Необходимо целенаправленное психолого-педагогическое и методическое сопровождение вхождения вузовских преподавателей в инклюзивный процесс, что особенно актуально для сферы инженерно-технического и естественнонаучного высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмаковец Е. С., Кожей С.* К вопросу готовности преподавателей университета к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья // Омские научные чтения — 2018: Материалы Второй Всероссийской научной конференции / отв. ред. Т. Ф. Ящук. Омск: Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2018. С. 532–535.
2. *Афанасьев Д. В., Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н.* Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 128–142. DOI: 10.17759/psyedu.2019110311
3. *Дегтярева Т. Н.* Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному обучению человека с ограниченными возможностями здоровья // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 137–140.
4. *Жолудова А. Н., Полякова О. В.* Готовность преподавателей медицинского вуза к инклюзивному образованию // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журнал. 2019. Т. 7. № 2 (25). С. 332–342.
5. *Кантор В. З.* Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 44–56. DOI: 10.17759/psyedu.2019110304
6. *Рымханова А. Р., Тебенюва К. С., Мусеева Г. Н., Сериков Т. Ш., Баянов М. А.* К вопросу готовности преподавателя вуза к обучению студентов с особыми образовательными потребностями // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 3–4. С. 673–676.
7. *Садовникова Н. О.* Готовность преподавателей вузов к обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Физиологические, психофизиологические, педагогические и экологические проблемы здоровья и здорового образа жизни: сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и специалистов. Екатеринбург, 2016. С. 290–296.
8. *Сорокин Н. Ю., Луковенко Т. Г.* Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 68–76.
9. *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.

REFERENCES

1. *Asmakovets E. S., Kozhey S. K.* K voprosu gotovnosti prepodavateley universiteta k rabote so studentami s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Omskie nauchnye chteniya — 2018: Materialy Vtoroy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii / otv. red. T. F. Yashchuk. Omsk: Omskiy gosudarstvennyy universitet im. F. M. Dostoevskogo, 2018. S. 532–535.
2. *Afanas'ev D. V., Denisova O. A., Lehanova O. L., Ponikarova V. N.* Gotovnost' prepodavateley vysshey shkoly k inklyuzivnomu obrazovaniyu // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 11. № 3. S. 128–142. DOI: 10.17759/psyedu.2019110311
3. *Degtyareva T. N.* Gotovnost' prepodavateley vysshey shkoly k inklyuzivnomu obucheniyu cheloveka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2015. № 6. S. 137–140.
4. *Zholudova A. N., Polyakova O. V.* Gotovnost' prepodavateley meditsinskogo vuza k inklyuzivnomu obrazovaniyu // Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie: setevoy zhurnal. 2019. T. 7. № 2 (25). S. 332–342.
5. *Kantor V. Z.* Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: spetsial'nye sredovye usloviya obucheniya studentov-invalidov v vuze // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 11. № 3. S. 44–56. DOI: 10.17759/psyedu.2019110304
6. *Rymhanova A. R., Tebenova K. S., Museeva G. N., Serikov T. Sh., Bayanov M. A.* K voprosu gotovnosti prepodavatelya vuza k obucheniyu studentov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami // Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy. 2016. № 3–4. S. 673–676.
7. *Sadovnikova N. O.* Gotovnost' prepodavateley vuzov k obucheniyu invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Fiziologicheskie, psihofiziologicheskie, pedagogicheskie i ekologicheskie problemy zdorov'ya i zdorovogo obraza zhizni: sbornik statey IX Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, molodyh uchenykh i spetsialistov. Ekaterinburg, 2016. S. 290–296.
8. *Sorokin N. Yu., Lukovenko T. G.* Gotovnost' professorsko-prepodavatel'skogo sostava k obucheniyu invalidov v vuze // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 2. S. 68–76.
9. *Haritonova O. V., Zvonenko A. B., Suhodoeva K. S.* Podgotovka professorsko-prepodavatel'skogo sostava k realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v vuze // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2017. № 3. S. 50–54.