

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-
педагогический университет имени В.М. Шукшина»
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет
Кафедра педагогики и психологии

**Психологические детерминанты готовности
к инклюзивному образованию**

Выпускная квалификационная работа

Допустить к защите

Зав. кафедрой **Манузина Е.Б.**

«__» _____ 2016 г.

Выполнил: студент

П-ЗПО111 группы

Гребнева

Елена Николаевна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент

Першина

Наталья Анатольевна

Оценка _____

«__» _____ 2016 г.

Председатель ГЭК

Агавелян Р.О.

Подпись _____

Бийск – 2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Понятие инклюзивного образования в России.....	9
1.1 Проблемы внедрения инклюзивного образования в России.....	9
1.2 Понятие готовности к инклюзивному образованию в России.....	20
1.3 Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	26
Выводы по 1 главе.....	42
Глава 2. Экспериментальное исследование психологических детерминант готовности к инклюзивному образованию.....	46
2.1 Экспериментальная база и этапы исследования.....	46
2.2. Процедура создания личностного теста.....	52
2.3 Анализ результатов исследования психологических детерминант готовности к инклюзивному образованию.....	58
Вывод по 2 главе.....	62
Заключение.....	65
Список литературы.....	67
Приложение.....	72

Введение

Одной из важных для общества характеристик образования является его доступность для ряда социальных групп, имеющих «невыгодные» стартовые условия. Среди них особое место занимают дети-инвалиды, дети со специальными потребностями и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Данные официальной статистики и специальных исследований свидетельствуют о прогрессирующем ухудшении состояния здоровья детского населения. Каждый одиннадцатый житель Российской Федерации имеет ту или иную форму инвалидности и нуждается в специально приспособленных условиях жизни, в том числе и образования. Это свидетельствует о масштабности проблемы и определяет необходимость оказания данной категории детей как образовательных, так и социальных услуг, позволяющих реализовывать особые образовательные потребности. Существуют системы, обеспечивающие обучение и воспитание детей с ОВЗ в условиях интернатных образовательных учреждений, однако практический опыт показывает, что в итоге окружающая жизнь, образовательная среда выделяют и дистанцируют таких детей. Получению качественного образования вне интернатного (закрытого) учреждения такими детьми препятствуют не только множественные структурные ограничения, но и социальное неравенство, эксклюзив и сегрегация (Токоякова А.И., 2014).

В настоящее время в нашей стране осуществляется модернизация всех образовательных систем, главной задачей которой является обеспечение соответствующего современному состоянию общества качества образования при сохранении его фундаментальности. Образовательная политика в Российской Федерации не может не учитывать тенденции мирового развития, что и обуславливает необходимость существенных изменений в системе образования. Реализация целей и задач основополагающих подходов к обновлению образования позволяет обеспечить качество профессиональной подготовки в соответствии с требованиями сегодняшнего дня. «Готовность к

деятельности есть такое особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности осознания на его выполнение. Она включает в себя различного рода установки на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведения, определения специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата».

Готовность к педагогической деятельности, по мнению Ломакиной О.Е., является «составным компонентом профессиональной компетентности и представляет собой отрефлексированную направленность учителя на педагогическую профессию, мировоззренческую зрелость; установки на постоянное профессиональное и личностное совершенствование, самореализацию и самовоспитание.

Профессиональную компетентность преподавателя следует рассматривать как многофакторное явление, как культурологическую составляющую профессионализма, как целостное компетентное образование, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности и др.). Компетентность может быть объективно наблюдаема, с определённой точностью измеряема, целенаправленно сформирована.

Тенденции, существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики, связанные с необходимостью более широкого включения людей с ограниченными физическими возможностями в социум, позволили сформулировать следующие противоречия между:

– социальным заказом, направленным на включение людей с ограниченными физическими возможностями в среду профессионального образования, и недостаточной готовностью педагогов к осуществлению инклюзивного обучения;

– потребностью образовательной практики в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем форсированности инклюзивной компетентности, и традиционным содержанием профессиональной подготовки педагогов;

– потенциальными возможностями процесса профессиональной подготовки педагогов и необоснованностью педагогических условий. Исходное формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов профессионального обучения (Гусейнова М.Ф., 2014).

Современное состояние готовности педагогов к инклюзивному образованию характеризуется разносторонностью охвата вопросов и неоднозначностью толкования отдельных понятий в данной области. С исследованием инклюзии связано научное творчество педагогов и психологов. В их работах рассматриваются различные стороны интересующей нас темы.

Философские аспекты готовности педагогов к инклюзивному образованию рассмотрены в работах Романович, Горбань.

На значение готовности педагогов к инклюзивному образованию обращали внимание Алехина, Щеколдина С.Д. и др.

Теоретические основы готовности педагогов, как аспекта инклюзии раскрыты в работах Алехиной, Мокиенко Н.Д. и др.

Вместе с тем следует отметить, что сегодня мало изучена проблема готовности педагогов к работе с детьми ОВЗ. В этой связи обостряется противоречие между необходимостью реализации подготовки педагогов к работе с ОВЗ и недостаточной разработанностью программы работы в теории и практике (Чебарыкова С.В., 2015).

Это обусловило актуальность нашего исследования и определило его проблему, которая заключается в неподготовленности педагогов к работе с ОВЗ.

Исходя из актуальности проблемы, была определена тема исследования «Психологические детерминанты готовности к инклюзивному образованию».

Целью исследования явилось изучить психологические детерминанты готовности к инклюзивному образованию.

Объект исследования - выявление готовности к инклюзивному образованию у педагогов.

Предмет исследования психологические детерминанты готовности к инклюзивному образованию.

Гипотеза исследования заключается в том, что готовность педагогов к инклюзивному образованию:

- 1) Определяется такими психологическими детерминантами как понимание значимости инклюзии, компетентностью в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) будет эффективна, если преодолевать барьеры, осторожность и скептицизм.

Проблема, цель и гипотеза исследования обусловили решение следующих задач:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Разработать методику исследования готовности к инклюзивному образованию.
3. Выявить психологические детерминанты готовности педагогов к работе с детьми ОВЗ.

Для решения поставленных в исследовании задач были использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме, опросник, обработка полученных данных методами математической статистики (факторный анализ).

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе (поисково-теоретическом) изучалась философская, психолого-педагогическая, учебно-методическая литература, составление опросника. Подбирались фразы для опросника.

На втором этапе (опытно-экспериментальном) разрабатывался опросник, осуществлялась апробация методики исследования, проводились анкетирование с педагогами общеобразовательных и профессиональных учреждений, воспитателями детских садов, студентами ВУЗа.

На третьем (заключительно-обобщающем) проводилась систематизация данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, формулировались основные выводы, рекомендации, осуществлялось литературное оформление дипломной работы.

Эксперимент проводился на базе дошкольных, общеобразовательных и профессиональных учреждениях Алтайского края и Республики Горный Алтай.

Выборку составили 210 человек. Из них: 55 – педагоги общеобразовательных и 50 - профессиональных учреждений, 28 воспитатели дошкольных учреждений, 4 - медицинские работники, 30 – студенты, 5 – из других сфер деятельности. В их составе: 68 человек имели опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, 97 респондентов, проживающих в сельской местности, 103 – городские. 73 человека – жители Республики Алтай, остальные из Алтайского края.

Дипломная работа осуществлялось в рамках научно-исследовательской темы лаборатории «Специальное и инклюзивное образование и социальная помощь», где и проходило обсуждение результатов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что подготовленная в ходе исследования психодиагностическая методика, в последующем будет доведена до конкретных методических рекомендаций,

внедрение которых в практику позволит оптимизировать реализацию инклюзивного образования.

Структура работы.

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Во введении обоснована актуальность темы, степень ее разработанности, выявлено противоречие, сформулированы проблема, цель, объект, предмет и задачи исследования, выдвинута гипотеза, охарактеризованы методы и этапы исследования, определена практическая значимость исследования.

В первой главе раскрыта тема инклюзии, определено состояние проблемы исследования в теории и практике.

Во второй главе сконструирована методика изучения готовности преподавателей к инклюзивному образованию, описаны организация и методика опытно-экспериментальной работы, проведен анализ результатов исследования.

В заключении подведены итоги исследования, сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейшего изучения темы.

В приложении содержатся материалы опытно-экспериментальной работы.

Структура работы отражает логику, содержание и результаты исследования.

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Глава 1. Понятие инклюзивного образования в России

1.1 Проблемы внедрения инклюзивного образования в России

Первоочередным и важным условием развития инклюзивной практики, по мнению отечественных (Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.М. Дмитриева, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Я. Семаго, И.М. Яковлева и др.) и зарубежных (M.Ainscow, T. Booth, V. Cagran, A. DeBoer, J.-R. Kim, A. Minnaert, S. J. Pijl, M. Schmidt, K. Scorgie и др.) исследователей, является подготовка компетентных педагогов, способных и готовых эффективно работать с детьми, имеющими ОВЗ. Общемировой опыт показывает, что при организации инклюзивного образования требования к деятельности педагогов повышаются, их функциональные обязанности расширяются. Кроме того, происходит изменение профессионально значимых и личностных характеристик. В новых условиях учитель не может ограничиваться знаниями специфики общеобразовательных стандартов, общеобразовательных программ и традиционных методик обучения. Опора только на имеющиеся педагогические умения и навыки оказывается явно недостаточной. Активное развитие инклюзивной практики требует новых дидактических моделей и иной организации профессиональной подготовки педагогов. Выявление специфики подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования невозможно без обоснованного анализа общенаучных подходов к употребляемому нами понятию «подготовка». В результате изучения данных подходов нами было выявлено, что при рассмотрении подготовки педагогов к профессиональной деятельности исследователи опираются на разные методологические основания: личностно-деятельностный, аксиологический и другие подходы. В логике личностно-деятельностного подхода подготовка является процессом развития личности педагога и преобразования его профессиональной деятельности. Так, большинство исследователей, рассматривая суть профессиональной подготовки педагогов, определяет ее как совокупность

знаний, умений, навыков и профессионально важных личностных качеств (В.А. Адольф, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина, В.В. Краевский, Л.С. Подымова, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.). Согласно данной трактовке, подготовка не сводится лишь к знаниевой составляющей, а предполагает формирование качественных характеристик, следовательно, должна обеспечивать высокий уровень компетентности педагога и максимально благоприятные условия для развития его личности. Ряд исследователей (В.И. Блинов, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, А.Б. Леонова, В.Т. Мышкина, О.Н. Никитина, В.Д. Шадриков и др.), обозначая профессиональную подготовку как процесс развития личности, отмечают, что в нее необходимо вводить ситуации, направленные на саморазвитие педагогов. Авторы исходят из того, что только в условиях интенсивной развивающей образовательной среды будут обеспечены самостоятельность и учебная активность, способность учителя проектировать собственные образовательные пути, что актуально в новых профессиональных условиях. В процессе такой подготовки у педагогов происходят изменения и на личностном, и на личностно-деятельностном уровнях. Так, на личностном уровне формируются индивидуально-личностные и морально-психологические качества, определяющие впоследствии отношение к профессиональной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Ф.Т. Михайлов, В.В. Столин и др.). На личностно-деятельностном уровне у обучающихся педагогов кроме накопления знаний формируется система мотивов, отношений, установок, обеспечивающих возможность эффективно выполнять профессиональные функции (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.Ф. Иванова, Л.А. Кандыбович и др.). Некоторые ученые (Л.Н. Горбунова, А.Б. Леонова, Э.М. Никитин, И.П. Цвелюх, В.Д. Шадриков, Л.В. Шкерина) рассматривают сущность подготовки как процесс преобразования профессиональной деятельности педагогов. Так, по мнению Л.Н. Горбуновой и И.П. Цвелюх, результатом такого преобразования должно стать формирование субъектной позиции, на

основании которой можно судить о характере готовности. Названные авторы выделяют критерии, использование которых обеспечивает возможность установления готовности педагога к инициативному совершенствованию профессиональной деятельности и самого себя. Первый критерий, выделенный исследователями – мотивационно-ценностный, проявляется в стремлении к преобразованию собственного опыта, конструированию профессиональной деятельности, самообразованию и сотрудничеству. Следующий (операционально-деятельностный) критерий включает в себя владение способами развития профессиональных знаний (интериоризация) и актуализацию профессиональных способностей (экстериоризация), а также совершенствование деятельности (коррекция экстериоризации). И последний (рефлексивно-оценочный) критерий заключается в умении формулировать затруднения и проблемы профессионального бытия, интерпретировать их причины, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений педагога. Каждый из перечисленных теоретических подходов к подготовке педагогов, безусловно, содержит рациональное зерно, требуя учета в работе со взрослыми обучающимися. Предложенные авторами критерии представляют большой интерес для нашего исследования, ибо отображают всю структуру готовности, включающую ее личностную, ценностную, знаниевую, деятельностную и рефлексивную составляющие. Для нашего исследования представляет интерес не только личностно-деятельностный, но и аксиологический подход. В этой связи обратимся к исследованию Л.А. Шипиловой. Автор отмечает, что с позиции аксиологического подхода необходимо изменить многие основания в подготовке педагога как профессионала и прежде всего в том, что позволяет формировать и развивать его ценностные ориентации, перестраивать его личные установки. Поэтому в качестве главной категории процесса подготовки, по мнению названного ученого, выступает содержание педагогических ценностей, которое определяет смысл образования. Исследователями аксиологии (И.Ф. Исаевым, С.И. Масловым, Т.А.

Масловой, В.А. Слостениным, Е.И. Шияновым и др.) педагогические ценности представляются как «...нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным ⁵⁸ мировоззрением в области образования и деятельностью педагога». По утверждению В.А. Слостенина, овладение такими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация, а уровень субъективации становится показателем личностно-профессионального развития педагога. Группы педагогических ценностей (ценности-цели и ценности-средства, включающие ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, которая имеет синкретический характер. Он проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т.д., т.е. функционируют как единое целое. Данная модель, по мнению Л.А. Шипилиной, может выступать критерием принятия или непринятия педагогами выработанных или создаваемых ценностей. Согласно точке зрения С.И. Маслова и Т.А. Масловой, педагогическая аксиология в значительной степени изменяет характер взаимодействия учителя с учеником. В центре внимания оказывается не сумма знаний, умений и навыков, а целый комплекс жизненно важных ценностей, которые становятся показателем уровня воспитанности и развития ученика. Соответственно, ценностная зрелость педагога определяет эффективность его взаимодействия с обучающимися в освоении необходимых им ценностей, желание или нежелание следовать примеру педагога, целеустремленно работать над собой. Относительно нашего исследования данное методологическое основание имеет принципиально важный характер. Успешная инклюзивная практика возможна лишь в том случае, если сама суть и идеи инклюзии становятся для педагога ценностью. Только тогда и у обучающего (педагога), и у обучающихся (детей с

нормальным и нарушенным развитием) формируются ценности-цели, 59 ценности-средства (ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), что позволяет им быть социально активными, ориентироваться в окружающем мире и в совершенстве различать качественную и ценностную его неоднородность. Таким образом, усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе в условиях инклюзии позволит придать ей профессионально-гуманистическую направленность и обеспечить формирование у педагогов профессиональных ценностей, направленных на достижение гуманистических целей и реализацию гуманистических принципов по отношению к детям с ОВЗ. В последние годы все большее распространение получает точка зрения, согласно которой готовность педагога предусматривает наличие у него умений эффективно решать профессиональные задачи, т.е. быть компетентным (теоретические основы компетентностного подхода). В контексте теоретических основ компетентностного подхода многие отечественные ученые (В.А. Козырев, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.) рассматривают подготовку как процесс и результат развития профессиональной компетентности педагога. Так, А.К. Маркова отмечает, что в процессе подготовки должны формироваться составляющие профессиональной компетентности педагога, а именно: профессиональные (объективно-необходимые) педагогические знания (гностический компонент); профессиональные педагогические позиции, установки учителя, требуемые в его профессии (ценностно-смысловой компонент); профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения (деятельностный компонент); 60 личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (личностный компонент). Л.М. Митина считает, что в процессе подготовки в структуре профессиональной компетентности учителя должны формироваться три подструктуры: деятельностная, коммуникативная и личностная. Деятельностная обеспечивает педагогам владение педагогическими

знаниями, педагогическими средствами и способами для реализации педагогических действий. Коммуникативная подструктура подразумевает развитие умений, навыков и способов творческого осуществления педагогического общения: информационного, социально-перцептивного, самопрезентативного, интерактивного, аффективного. Личностная структура отражает педагогический такт, педагогическую рефлекссию, педагогическую направленность, педагогическое мышление и педагогическое целеполагание. Изложенное выше дает возможность констатировать, что А.К. Маркова и Л.М. Митина делают акцент на формировании профессиональной компетентности педагога, его успешной адаптации к изменяющемуся миру, что способствует его дальнейшему саморазвитию. Это позволяет нам заключить следующее: содержание профессиональной подготовки должно быть гибким, мобильным и ориентированным на современную действительность. Данную позицию, на наш взгляд, следует учитывать при определении специфики подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Подготовка к этой сфере, лишенная гибкости и мобильности, не может быть эффективной, поскольку сама сущность инклюзивной педагогической практики требует перестраивать, координировать, модернизировать собственную профессиональную деятельность в соответствии с характером нарушения, особыми образовательными потребностями и опытом социального взаимодействия каждого ребенка с ОВЗ, его готовностью и желанием обучаться совместно с нормально развивающимися сверстниками, а также в соответствии с готовностью класса (группы) возрастной нормы принимать ребенка, имеющего проблемы в здоровье. Определяя арсенал педагогических средств, для подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, обратимся к результатам исследования ученых Санкт-Петербурга (В.А. Козырев, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.), представляющим для нас большой научный интерес. Следует указать, что единицей профессиональной подготовки в логике компетентностного

подхода, по мнению авторов, является профессиональная задача. При этом совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» ее содержания. Рассматривая профессиональную компетентность как результат подготовки, названные ученые раскрывают ее как «... интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей». При этом «способность» авторами рассматривается не как «предрасположенность», а как «умение». Кроме того, учеными определены сущностные признаки компетентности: деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; умение осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации. В работах петербургских ученых отмечается, что компетентность всегда проявляется в деятельности, при решении учителем профессиональных задач в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. Авторами выделяются пять основных групп задач, которые отражают базовую компетентность современного педагога: видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы); проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. Данная позиция соответствует логике нашего исследования, поскольку согласуется со спецификой профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзии.

От педагога, задействованного в инклюзивном образовании, требуется знание психолого-педагогических особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, а также умение выявлять данные особенности. При проектировании инклюзивного образовательного процесса педагогические работники сталкиваются с необходимостью отбора оптимальных способов организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Немаловажным становится установление взаимодействия между этими детьми, между родителями обучающихся, между педагогами и родителями, педагогами и детьми. В условиях инклюзии особой специфичностью должна обладать образовательная среда, что предусматривает ее коррекционно-развивающий характер. По отношению к детям с ОВЗ это важно для удовлетворения их особых образовательных потребностей, а по отношению к обучающимся возрастной нормы – для преодоления негативизма в отношениях к сверстникам с проблемами в здоровье. Соответственно, педагог должен уметь создавать среду, способствующую развитию и детей с ОВЗ, и детей возрастной нормы. Кроме того, как отмечалось в рамках компетентностного подхода, формирование у педагога умений решать профессиональные задачи неразрывно связано с проектированием и осуществлением собственного профессионального развития. Это не противоречит специфике инклюзивного образования как социально- педагогического феномена, ориентированного на формирование в обществе особой культуры по отношению к лицам с ОВЗ. Число детей, официально получающих пособия по инвалидности, в стране резко возросло (1,3 от общего числа детей).

Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями - инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований.

Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой «безбарьерной среды» (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков,

переоборудования мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, В том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять рассматриваемую форму образования.

Особую актуальность сегодня приобретают исследования общественного мнения о проблемах доступности высшего образования и способах их решения. Исследователи ставят задачу выяснить, каковы представления школьников, студентов, их родителей, учителей, работодателей, руководителей и преподавателей, государственных и негосударственных вузов, работников государственных и негосударственных служб по трудоустройству о различиях в качестве высшего образования (в том числе бакалавриата, магистратуры, аспирантуры в государственных и негосударственных вузах) и в возможностях получения разного по качеству образования.

Очевидно, что большинство школ и вузов не готовы к встрече с абитуриентами-инвалидами: нет ни обустроенной среды, ни специальных программ, рассчитанных на такое обучение. Ведь равные возможности образования совсем не исключают, а, наоборот, предполагают создание специальной образовательной среды для инвалидов (персональный наставник-помощник, специальные лифты и транспортеры во всех учебных учреждениях, специализированные клавиатуры для людей с нарушениями зрения или ограниченными возможностями физического здоровья). Лишь в некоторых вузах существуют центры по обучению студентов-инвалидов.

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте в принципе уже был предопределен тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов: Декларация прав ребенка (1959); Декларация о правах умственно-отсталых (1971); Декларация о правах инвалидов (1975); Конвенция о правах ребенка (1975). Но чтобы Россия стала цивилизованной страной с цивилизованным образованием, нужно не только принять закон о специальном образовании, или об

образовании лиц с ограниченными возможностями, но и иметь благоприятное общественное мнение по данному вопросу, а также создать институциональные условия для реализации прав инвалидов. Система образования в современной России переживает глубокие изменения, различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом на повестку дня выходят ценности социального включения, интеграции, хотя общественное мнение по этому вопросу далеко не однородно.

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998). 31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образованием субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

Сегодня существуют различные формы содействия в получении высшего образования для различных социально-уязвимых групп населения: законодательное регулирование условий получения высшего образования, финансовая поддержка, информационное обеспечение, социальная реабилитация, позитивная дискриминация. Все эти формы находятся на

разной ступени своего развития и обладают различной степенью эффективности. Законопроектом РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который с 1996 года ждет своего принятия Президентом Российской Федерации, устанавливается возможность обучения детей-инвалидов в массовой школе, а в Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится уже о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях - в специальных школах-интернатах». Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований. Социальная роль таких учреждений, как школы-интернаты для детей с нарушениями развития, подвергается переоценке.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 – 2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

Необходимо отметить, что в последнее время происходит сокращение обучающихся, воспитанников в школах – интернатах для детей с ограниченными возможностями здоровья. На начало 2005 г. их было 174 тысячи.

Таким образом, за последнее десятилетие в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья обозначились следующие тенденции, связанные как с внешними, так и с внутренними факторами влияния:

- общий рост количества детей с отклонениями в развитии;
- увеличение общего количества образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- сокращение контингента обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях;
- незначительный рост доли обучающихся по интегрированной форме;
- увеличение количества обучающихся в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ для детей с нарушениями физического и умственного развития, с одновременным сокращением классов для детей с ЗПР.

1.2 Понятие готовности к инклюзивному образованию в России

До недавнего времени государственная социальная политика в России была ориентирована на изоляцию людей с ограниченными возможностями здоровья, признавая наиболее благоприятными условиями для развития, обучения и воспитания в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

Демократические преобразования в обществе и эволюционное развитие системы специального образования способствовали появлению и внедрению в практику идей инклюзивного воспитания и обучения. Вовремя которого, за каждым ребенком с особыми потребностями сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка (Писаревская М. А., 2013).

Инклюзивное образование (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-закрываю, включаю) - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [Википедия].

Опыт взаимодействия, нормально развивающихся и людей с особыми потребностями, способствует формированию у «нормы» альтруистического

поведения, эмпатии и гуманности. «Норма» учатся воспринимать «особых» как обычных членов общества. Включённость воспитанников с особыми потребностями в среду нормально развивающихся сверстников повышает их опыт общения, формирует навыки коммуникации, что в целом повышает адаптационные возможности людей с ограниченными возможностями здоровья (Писаревская М. А. ,2013).

Преимущества инклюзивного образования и когнитивного развития как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и нормально развивающихся:

- *социального характера*: развитие самостоятельности; обогащение коммуникативного и нравственного опыта детей; развитие толерантности;

- *педагогического*: рассмотрение развития каждого ребенка как уникального процесса; активизация когнитивного развития через социальные акты коммуникации и имитации;

- *психологического*: исключение формирования чувства превосходства или развития комплекса неполноценности;

- *медицинского*: подражание «здоровому» типу поведения как поведенческой норме конкретного социума; исключение социальной изоляции детей, усугубляющей патологию и ведущей к развитию «ограниченных возможностей» (Щеколдина С. Д. 2004).

В процессе профессиональной подготовки студенты с ограниченными возможностями здоровья переживают ситуации затруднения из-за множества препятствий:

Субъективные (личностные) «Я» – препятствия, наличие затруднений

в познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой структурах

личности. Как правило, такие препятствия возникают из-за недостаточной информации для какого-либо самостоятельного действия.

Социальные «Они» – препятствия, источником которых выступает социальная среда, как носитель определенных норм поведения, стиля взаимоотношения, индивидуальных и групповых ценностей.

Материальные препятствия обусловлены неготовностью образовательного учреждения в предоставлении условий для профессионального обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Поэтому, чтобы эти затруднения выполняли стимулирующую функцию, необходимо оказания такому студенту педагогической поддержки.

Данная поддержка осуществляется по следующим направлениям:

- организационная и консультативная помощь;
- помощь в организации учебной, учебно-исследовательской деятельности и прохождении различных видов практики;
- тиражирование и предоставление в индивидуальное пользование учебных и методических материалов, программ и пособий, подготовленных в соответствии с индивидуальными требованиями;
- методическое оснащение образовательного процесса;
- перевод учебно-методических материалов на аудио-, видео- и электронные носители;
- внедрение в обучение современных технологий;
- предоставление возможности работы студентам в сети интернет;
- деятельность по организации рабочих мест для студентов с ограниченными возможностями здоровья (с учетом их особых потребностей и возможностей) (Мокиенко Е. Н., 2016).

В инклюзивном образовательном учреждении необходим специалист, выполняющий функции сопровождающего для студента с ограниченными возможностями здоровья. То есть таким студентам необходимо тьюторское сопровождение.

Тьютор – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальной образовательной программы обучающегося и сопровождает процесс индивидуального образования (Куликова М. Ю., 2016).

Содержанием деятельности тьютора в профессиональном образовательном учреждении по сопровождению студента с ОВЗ является:

- раскрытие и развитие потенциальных возможностей студентов с ОВЗ;
- оказание помощи преподавателям образовательного учреждения по включению такого студента;
- организация взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса;
- способствование адаптации содержания основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования к актуальным возможностям студента с ОВЗ;
- формирование адекватного отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья, создавая благоприятную среду для их успешного включения в современный социум;
- оказание консультативной помощи родителям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, включение их в образовательный процесс.

Таким образом, инклюзивное обучение при соответствующем ресурсном обеспечении является оптимальной формой организации учебно-воспитательного процесса. Такой подход не только позволяет лицам с особыми потребностями обеспечить успех во взрослой жизни, но и дает реальное право выбора, предоставляет возможность вносить свой вклад в общественную жизнь.

По мнению Романович: инклюзивное (включающее) образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. В описании содержания понятия «готовность к деятельности» выделяются два основных подхода:

функциональный и личностный. Современная педагогика для определения готовности учителей вводит понятие профессиональной компетентности. Анализ структуры понятия «готовность к педагогической деятельности» показал, что исследователи включают в ее состав разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности, часто наполняя их схожим содержанием: мотивация, обуславливающая положительное отношение к деятельности и ее успешность, необходимый объем специальных и психолого-педагогических знаний, определенный уровень педагогических умений и навыков и комплекс профессионально-значимых свойств личности. Инклюзивная готовность педагогических работников включает компоненты, обусловленные спецификой их работы, предполагающей создание условий для обеспечения совместного и равного образования всех детей (в частности с ОПФР).

Интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения - это закономерный этап развития системы специального образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. Такой подход к образованию неординарных детей вызван к жизни причинами различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства.

Этап этот связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

По мнению Горбань, в России воспринимают идею инклюзивного образования по разному.

В работе анализируются факторы, влияющие на позицию людей по отношению к инклюзивному образованию - практике совместного обучения детей с инвалидностью и обычных детей. На данных пилотного

обследования, проведенного в четырех российских регионах и охватившего как обычное население, так и людей с тремя различными видами инвалидности, показано, что, в целом, люди с разными видами инвалидности по-разному воспринимают идею инклюзивного образования. Важнейшими факторами оказались уровень образования и личный образовательный опыт. Существенным оказался факт участия респондентов в общественных организациях инвалидов, а также географический фактор, в то же время, такие параметры, как пол, наличие детей и размер семьи не влияют на отношение к инклюзивному образованию.

Интеграция - не новая для Российской Федерации проблема. В массовых детских садах и школах России находится много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам.

Интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в России в начале 90-х годов. Это связано с начавшимися в стране реформами политических институтов, с демократическими преобразованиями в обществе, с наметившимся в общественном сознании поворотом к признанию само ценности личности, ее гарантированного права на свободу выбора и самореализацию.

Знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад 20 лет назад, сразу позволило увидеть ряд притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Интеграция привлекла, прежде всего, родителей, имеющих проблемных детей, и именно они стали активно инициировать вначале 90-х гг. попытки обучения свои детей (с самыми различными отклонениями в развитии) в массовых детских садах и школах.

Процесс интеграции в России имеют свои исторически и культурно обусловленные истоки, а потому нам не уйти от необходимости создания отечественной модели организации интегрированного обучения. Вобрав в

себя критически осмысленный зарубежный опыт и экспериментальные данные отечественных исследований, мы должны развивать интеграцию, учитывая экономическое состояние, социальные процессы, степень зрелости демократических институтов, культурные и педагогические традиции, уровень нравственного развития общества, отношение к детям-инвалидам, закрепившееся в общественном сознании и т.д. Вместе с тем надо иметь в виду, что «российский фактор» - это не только тяжелые экономические или особые социокультурные условия, но и не имеющие западных аналогов научные разработки в дефектологии, в сущности, логически связанные с проблемой интеграции. Речь идет, например, о уже существующих комплексных программах ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции, позволяющей вывести многих «проблемных» детей на такой уровень психофизического развития, который дает им возможность максимально рано влиться в нормальную общеобразовательную среду. Интеграция через раннюю коррекцию может стать первой, самой главной, ведущей идеей российской версии.

В России препятствиями к интеграции выступают спад в экономике и нехватка финансовых средств; инертность государственных учреждений, заинтересованность администрации этих учреждений в сохранении сложившегося положения, унаследованный от прежних времен медикалистский подход к классификации особых потребностей, общая и профессиональная толерантность.

1.3 Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья

По мнению Жаронкина И.В., готовность учителя является одним из главных вопросов, требующих разработки программ повышения квалификации и психологического сопровождения участников инклюзивного процесса. Инклюзивное образование, которое интенсивно входит в практику современной школы, ставит перед ней много сложных вопросов и новых

задач. Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, в то время как казахстанский опыт только начинает складываться и развиваться. Согласно идеальным канонам, инклюзивное (включающее) образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Такую среду возможно создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплочённом командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В такой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Этот принцип означает, что:

- 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;
- 2) задача инклюзивной школы - построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;
- 3) в инклюзивных школах все дети, а не только дети с определенным диагнозом, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность.

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно. Этот процесс связан с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы организации инклюзивного образования в современной школе

связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, детей, для которых достаточными являются типовые методы педагогической работы.

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов.

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Самое важное чему должны научиться педагоги массовой школы – это работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

Использование совместных усилий учителей массовой и коррекционной школы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных

педагогов. Именно богатый опыт учителей коррекционных школ – источник методической помощи инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших детей.

В сегодняшней практике многих образовательных учреждений в случае его насильственного «внедрения сверху» неизбежны разного рода негативные последствия. Вследствие неготовности школы к инклюзивному образованию возникает опасность имитации «инклюзии» и через это дискредитации самой идеи инклюзивного образования. Опасность имитации возникает вследствие того, что при определенных организационных условиях инклюзивное образование может превратиться в «модную», популярную тенденцию без глубоких качественных изменений самого образовательного и воспитательного процесса. Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, на данном этапе должно стать качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиски эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Структура профессиональной готовности в данном исследовании выглядит следующим образом:

- информационная готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных отличий детей;
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;

- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Для развития инклюзивного подхода в общем образовании необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. По сути дела речь идёт о профессиональной гибкости, способности следовать за учеником, а с другой стороны – держать рамки учебного процесса, видеть потенциал ребёнка, выставлять адекватные требования к его достижениям.

Вопрос вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс на сегодняшний день разработан очень слабо и нуждается в организационном и технологическом описании. Психология родителей детей с ОВЗ имеет свои особенности, и рождают вопросы, как для учителя, так и для сопровождающего психолога. Вопросы психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного процесса требуют отдельной статьи, но ясно одно, что учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной методической поддержке и психологическом сопровождении, особенно работая в условиях инклюзии.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;

3) вовлекать учеников в групповые формы работы и групповое решение задачи;

4) использовать активные формы обучения - манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль учителя. Учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Учителя вовлекаются в разнообразные виды общения с учениками, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с социальными ресурсами поддержки и родителями. Такая профессиональная позиция учителя позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимания своих учеников и своего призвания.

Богомолова В.А. считает, что современный этап развития инклюзивного образования в нашей стране следует рассматривать как переходный, требующий тщательного анализа условий и подбора средств, для реализации инклюзивной практики. Создание действенной системы инклюзивного образования невозможно без анализа и учета мнения всех участников образовательного процесса, определения их готовности к инклюзии. На этапе подготовки системы образования к реализации инклюзии в 2012-2014 г.г. в ряде образовательных учреждений города Калуги было проведено исследование с целью изучения отношения родителей к этой инновации. В исследовании приняли участие 247 родителей, воспитывающих детей школьного возраста и 190 родителей, воспитывающих детей-дошкольников. Общий объем выборки составил 437 человек. Инструментом изучения отношения к инклюзии стала анкета, направленная на исследование информированности респондентов об инклюзивном образовании и их

отношения к инклюзии как образовательной инновации. По характеру ответов респондентов на вопросы анкеты можно было судить и о более глубоком понимании родителями тех изменений, которые произойдут в жизни их ребенка, в системе образования, в обществе в целом в результате реализации инклюзивного подхода. Из числа всех опрошенных 53% родителей высказались за введение инклюзивного образования в образовательные учреждения, 34% - против. Респонденты первой группы («сторонники инклюзии») в целом положительно оценивают идею инклюзивного образования, считают введение инновации целесообразным, респонденты второй группы («противники инклюзии») высказывают негативное отношение к инновационным изменениям в системе образования в связи с введением инклюзии.

По мнению Михальченко К.А, принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Этот принцип означает, что:

- 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;
- 2) задача инклюзивной школы - построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;
- 3) в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность.

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно. Этот процесс связан с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы организации инклюзивного образования в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, детей, для которых достаточными являются

типовые методы педагогической работы. С одной стороны, «массовое образование с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создаёт в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования», с другой стороны, новый Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, включающим «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий».

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов.

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования

нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное чему должны научиться педагоги массовой школы – это работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

Использование совместных усилий учителей массовой и коррекционной школы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт учителей коррекционных школ – источник методической помощи инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших детей.

В сегодняшней практике многих образовательных учреждений в случае его насильственного «внедрения сверху» неизбежны разного рода негативные последствия. Вследствие неготовности школы к инклюзивному образованию возникает опасность имитации «инклюзии» и через это дискредитации самой идеи инклюзивного образования. Опасность имитации возникает вследствие того, что при определенных организационных условиях инклюзивное образование может превратиться в «модную», популярную тенденцию без глубоких качественных изменений самого образовательного и воспитательного процесса. Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, на данном этапе должно стать качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиски

эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Для оценки качества инклюзивного процесса в системе образования необходима разработка комплекса программ мониторинговых исследований, связанных с динамической оценкой психологических параметров процесса инклюзии в общеобразовательном учреждении и в системе в целом. По нашему мнению, одним из таких показателей является готовность учителя к профессиональной деятельности в инклюзивных образовательных условиях. Это позволит получить информацию по вопросам разработки содержания программ повышения квалификации, грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии, а также психологической поддержки инклюзивного процесса.

В одном из округов Москвы была предпринята попытка анализа готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода в своей педагогической деятельности. Исследование было проведено методом анкетного опроса учителей общеобразовательных школ, в котором приняли участие 429 педагогов (из них 143 чел. – педагоги начальной школы, 195 чел. – педагоги основной ступени, 83 учителя старшей ступени) из 11 средних общеобразовательных школ г. Москвы.

Не излагая в целом результаты исследования, проиллюстрируем некоторые поднятые проблемы.

Информационная осведомлённость учителя об основных положениях инклюзивного образования является основой для его профессиональной позиции. Данные показывают, что на сегодняшний день только каждый четвёртый педагог общеобразовательного учреждения знаком с основными положениями инклюзивного образования. 74,4% респондентов либо не знакомы с основными положениями и принципами инклюзивного образования, либо заявляют о недостатке информации по этому вопросу. С учётом того, что около 100 московских школ строят свою деятельность по принципам инклюзивного образования, встает вопрос об информировании

педагогического сообщества о принципах инклюзии в образовании, об успешном опыте инклюзивной практики. Это позволит информационно подготовить учителя к восприятию новых требований и пониманию необходимых изменений.

Основные опасения педагогов массовых школ связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях в области коррекционной педагогики, с незнанием форм и методов в работе с детьми с нарушениями в развитии. Подавляющее большинство опрошенных знакомы с основами коррекционной педагогики и специальной психологии в рамках учебного плана педагогических вузов, что составляет от 18 до 36 часов на весь курс обучения. Педагоги общеобразовательных школ не проходят практику по данной учебной дисциплине в педагогическом ВУЗе (только семинары и зачет), не сталкиваются с детьми с нарушениями развития в своей деятельности. Данные показывают, что педагоги общеобразовательных школ испытывают острый дефицит в знаниях в области коррекционной педагогики. Вследствие чего, 51% педагогов не готовы применять элементы коррекционной педагогики в своей повседневной практике, из них 38% запрашивают дополнительное обучение. Повышение квалификации в области коррекционных методов обучения может заметно изменить установки учителей к инклюзивной практике образования.

Данные по вопросу «Насколько Вам известны особенности развития детей с различными видами нарушений?» ясно показывают необходимость систематического обучения учителей инклюзивных классов и их знакомство с клинико-психолого-педагогическими характеристиками нарушений в развитии ученика. Приведем в качестве примера фразу, сказанную учителем на одном из семинаров в ходе обсуждения данного вопроса: «Зачем это нам знать, вот будет конкретный ребёнок, тогда я о нём и буду заботиться». Такая позиция отрицает задачи профессиональной подготовки учителя к инклюзии, ставя во главу личное отношение к особому ребёнку, а не задачи развития самого ребенка и его учебной активности. Встречаются случаи, когда

учитель сам выполняет за такого ребёнка задание и ставит ему за это оценку. Подобные ограничения в восприятии ученика с ограниченными возможностями здоровья, искажение отношения к нему в учебном процессе (в основном в сторону жалости и незаслуженной похвалы, а не принятия и участия) снижают требования к нему и рождают непроизвольное «вытеснение» ребёнка из поля внимания учителя на уроке. По опыту работы с учителями, впервые встретившимися с «особыми» детьми в своей педагогической практике, мы знаем, что это вопрос профессионального роста и развития самого педагога. И этап личного отношения и принятия такого ребёнка заменяется педагогическим мастерством в работе с ребёнком с учётом его индивидуальных ограничений и возможностей.

Базовым психологическим процессом, влияющим на эффективность деятельности учителя, который занимается включением ребёнка с особенностями в развитии в процесс общего образования, становится эмоциональное принятие такого ребёнка.

Анализ эмоционального принятия учеников с различными нарушениями развития показал, что по всем группам детей преобладает средний уровень эмоционального принятия, и в то же время есть тенденция к смещению в сторону более высокого принятия детей с двигательными нарушениями, и в сторону более низкого принятия детей с интеллектуальными нарушениями. Дети из этих двух групп чаще встречаются в общеобразовательных школах, в то время как остальные (дети с нарушениями слуха и зрения) сразу попадают в коррекционные образовательные учреждения.

Эмоциональное принятие имеет профессиональный «барьер» - учитель психологически не принимает того ребёнка, в успешности обучения которого он не уверен. Он не знает, как оценивать его индивидуальные достижения, каким способом проверять его знания. В ситуации детей с сенсорными нарушениями появляется ещё и коммуникативный барьер, барьер «непонимания». Наиболее проблемная группа – дети с нарушениями

интеллекта. Бесспорно, они заведомо не смогут взять учебную программу массовой школы, для них чаще всего необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательной школы крайне сложно (даже если школа лицензирована на несколько видов образовательных программ). В работе с такими детьми необходимо учитывать иные образовательные цели, нежели академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, социально-культурной адаптацией в обществе.

В связи с этим, на этапе внедрения принципов инклюзии в общее образование, необходимо чётко описать категории детей, по отношению к которым целесообразно ставить вопрос об инклюзии в общеобразовательный процесс. Скорее всего, должна существовать инвариантность в определении того ребёнка, которому инклюзия будет полезна.

Как же выглядит ситуация готовности учителя включать того или иного ребёнка с особенностями развития в общеобразовательный процесс?

Исследование показало, что по уровню готовности включать детей с ОВЗ в деятельность на уроке наиболее частый выбор – 0 – очень низкий уровень готовности. Если рассматривать готовность педагогов к инклюзии в рамках схемы «знаем – принимаем - готовы включать», мы видим, что учителя знают особенности развития детей с ОВЗ и формы взаимодействия с ними в рамках учебной программы педагогического вуза (5-10%), единицы участвовали в специальных семинарах и проходили курсы повышения квалификации по основам коррекционной педагогики. Из чего следует, что в целом активных знаний мало. Уровень эмоционального принятия более высок, чем уровень готовности включать ребёнка в образовательный процесс. Нас радует эта педагогическая осторожность, рефлексия своих

профессиональных затруднений, запрос на профессиональное обучение и создание специальных условий.

Для развития инклюзивного подхода в общем образовании необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. По сути дела речь идёт о профессиональной гибкости, способности следовать за учеником, а с другой стороны – держать рамки учебного процесса, видеть потенциал ребёнка, выставлять адекватные требования к его достижениям.

При анализе готовности педагогов моделировать урок и использовать вариативный подход в процессе обучения, мы получили, что преобладающее большинство (64%) педагогов используют в своей деятельности вариативные формы учебного процесса – диалог, моделирование, мини групповую работу, исследовательскую деятельность, но при этом 86 % учителей ответили, что предпочитают, чтобы вопросы задавались после объяснения учебного материала. Ориентировка на трансляцию на уроке никогда не позволит вырастить субъекта познания, учесть индивидуальные особенности восприятия и многообразие способностей учеников. Творческий потенциал урока зависит от творческой позиции самого учителя. На вопрос «Вы используете готовые варианты заданий или составляете самостоятельно?», 62% учителей ответили, что составляют задания самостоятельно. Важно, чтобы задания составлялись не только с учётом требований программы, но и на основе индивидуально-дифференцированного подхода с учётом индивидуальных особенностей учеников. В то время как на вопрос «На что Вы ориентируетесь при составлении или выборе наборов заданий» 64% от всех опрошенных учителей ответили, что основным критерием вариативности является уровень сложности задания. Включение ребёнка с особенностями в развитии в массовый класс потребует от учителя владения педагогическими технологиями, способности индивидуализировать процесс обучения, адаптировать учебный материал под индивидуальные

возможности ученика, создавать индивидуальный план реализации образовательной программы. Эти профессиональные изменения учителя потребуют поддержки специалистов.

На вопрос «Чью помощь Вы готовы запрашивать в сложных педагогических ситуациях?» большинство учителей назвали педагога-психолога (41% респондентов), 26% учителей обращаются к своим коллегам, и только 19 % учителей обсуждают проблемы ребёнка с его родителями.

Вопрос вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс на сегодняшний день разработан очень слабо и нуждается в организационном и технологическом описании. Психология родителей детей с ОВЗ имеет свои особенности и рождает вопросы как для учителя, так и для сопровождающего психолога. Вопросы психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного процесса требуют отдельной статьи, но ясно одно, что учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной методической поддержке и психологическом сопровождении, особенно работая в условиях инклюзии.

В Италии, где 94 % школ являются инклюзивными, большинство учителей, принимая инклюзию, имеют серьезные проблемы по внедрению ее в жизнь класса. Они предпочитают переносить всю ответственность за обучение учащихся с нарушениями в развитии на плечи учителей поддержки. В наших инклюзивных школах нет учителей поддержки, нет ассистентов у учителя, редко встречаются тьюторы у ребёнка. Всё это увеличивает нагрузку на самого учителя, накладывает на него серьёзные требования по изменению содержательной и организационной стороны учебного процесса.

Велика доля участия специалистов сопровождения не только в обеспечении качества инклюзивного процесса, но и в работе с профессиональным выгоранием учителя инклюзивной школы. Эффективным методом профилактики профессионального выгорания педагогов является балинтовская группа, которая позволяет купировать профессиональный стресс и получить эмоциональную поддержку коллег. Главное, чтобы в

школе существовало профессиональное сообщество, заинтересованное в успехе, взаимной поддержке и обсуждении трудностей.

Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекаются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением своих установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников. Их опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников. Школьным психологам нужно помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и узнать у них, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные формы обучения - манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль учителя. Михальченко К.А считает, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Учителя вовлекаются в

разнообразные виды общения с учениками, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с социальными ресурсами поддержки и родителями. Такая профессиональная позиция учителя позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимания своих учеников и своего призвания (Михальченко К.А., 2012).

Выводы по 1 главе

Первая глава исследования посвящена определению теоретико-методологических подходов к инклюзивному образованию, выявлению тенденций его развития, обоснованию модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии. Веско аргументированным методологическим подходом к проблеме совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, по мнению ученых, является конструктивистский подходы. Это дает возможность рассматривать инклюзивное образование как системное и развивающееся явление и позволяет в определенной степени управлять динамикой и характером изменений на отдельных этапах его развития.

Инклюзивное образование представляет собой социальный феномен, обусловленный общественно значимыми изменениями, такими как развитие концепций прав человека и равных возможностей, антидискриминационным движением и трансформацией взглядов на образование детей с ОВЗ. Правомерно говорить об инклюзии как о педагогическом явлении, где каждый ребенок вне зависимости от психофизических и иных особенностей, включен в систему общего образования, обучается вместе со своими здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей. Рассмотрение инклюзивного образования в качестве социально-педагогического феномена приводит к

определенным социальным эффектам, которые заключаются в предоставлении детям с ОВЗ возможности социализации и самореализации, а детям возрастной нормы – приобретению нового социального опыта, нравственно-гуманистических установок на принятие и активное взаимодействие с лицами, имеющими проблемы в здоровье.

Развитие инклюзивных процессов есть стратегическая задача развития системы образования. Это присуще как отечественной, так и зарубежной практике, однако калькирование и экстраполяция зарубежного опыта организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием не подходит для отечественного применения, а порой противоречит концептуальным позициям дефектологической науки. Учет зарубежного и отечественного опыта инклюзивного образования позволяет избежать стихийности и формальности в процессе его организации, качественно построить инклюзивную образовательную среду, направленную на развитие всех детей. Бесспорной точкой зрения и в зарубежных, и в отечественных исследованиях стало признание необходимости специальной подготовки педагогических работников к инклюзивной практике.

Инклюзивное образование есть новая сфера профессиональной деятельности для определенной группы работников – педагогов общеобразовательных школ и массовых детских садов. Соответственно, они должны быть готовы к этой деятельности. При всем многообразии теоретических подходов к определению сущности подготовки педагогов их можно объединить общим знаменателем – специфика подготовки определяется нормативными и законодательно закрепленными документами, происходящими социальными изменениями и современными достижениями педагогической науки. Наиболее обоснованными для подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования являются личностно-деятельностный и аксиологический подходы. С позиции личностно-деятельностного подхода подготовка педагогов направлена на качественное

изменение их профессионально-личностных характеристик, преобразование их профессиональной деятельности.

Подготовка в контексте аксиологического подхода рассматривается как аксиологическое явление, имеющее синкретичный характер, и предполагает приобретение личностно-педагогических ценностей, служащих показателем профессионально-личностного развития педагогов. В рамках концепции компетентностного подхода целевое назначение подготовки определяется с помощью понятия «профессиональная компетентность» и раскрывается как интегральная характеристика, способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи при этом группы профессиональных задач конкретизированы в контексте инклюзивного образования. Исходя из этого, ведущее понятие исследования характеризуется как персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования. Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии представлена содержательным и организационным компонентами и направлена на развитие у педагогических работников профессиональной компетентности, способности решать группы профессиональных задач, связанных с инклюзивным образованием. Содержательный компонент в логике концепции профессиональной компетентности обуславливает выбор задачного подхода к его конструированию и представляет собой модульную программу, структурные элементы которой систематизированы с учетом выявленных тенденций развития инклюзивного образования и направлены на формирование у педагогов нового профессионального опыта в области совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Организационный компонент является технологичным процессом и характеризуется как системный способ организации совместной

деятельности обучающихся (педагогов) и обучающего (преподавателя), направленный на решение профессиональных задач, осуществляемый с использованием гуманитарных технологий и позволяющий формировать готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Применение гуманитарных технологий, ориентированных на профессионально-личностное развитие педагогов, позволяет персонифицировать их подготовку и формировать у них ценностное отношение к детям с ОВЗ.

Готовность педагогов к реализации идей инклюзии – это планируемый результат подготовки, который включает мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную готовность, проявляющиеся в процессе решения профессиональных задач и преобразования профессиональной деятельности педагогов (Кузьмина О.С., 2011).

Глава 2. Экспериментальное исследование психологических детерминант готовности к инклюзивному образованию

2.1 Экспериментальная база и этапы исследования

Экспериментальную выборку составили 210 человек. Из них: 55 – педагоги общеобразовательных и 50 - профессиональных учреждений, 28 воспитатели дошкольных учреждений, 4 - медицинские работники, 30 – студенты, 5 – из других сфер деятельности. В их составе: 68 человек имели опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, 97 респондентов, проживающих в сельской местности, 103 – городские. 73 человека – жители Республики Алтай, остальные из Алтайского края.

Исследование состоит из 4 этапов:

Первый этап – *изучение литературы по теме инклюзивного образования, научные работы по теме готовности к деятельности педагогов с детьми с ОВЗ.*

Второй этап: разработка опросника, подбор фраз.

Третий этап: изучение практического опыта педагогической установки по отношению к деятельности с детьми с ОВЗ.

Четвертый этап: выявление готовности педагогов к инклюзивному образованию по подведенному итогу проведенной работы.

Процесс создания психодиагностической методики состоит из 14 шагов, сгруппированных в 8 этапов. Каждый шаг имеет отдельную цель, задачи.

Этап I. Организационный. На этом этапе задаются предварительные характеристики будущего теста (такие как цель, область применения, контингент испытуемых и т. д.)

Шаг 1. Планирование проекта. Формулирование предварительных характеристик теста - Определение основных источников валидности -

Выбор психометрических и исследовательских моделей - Составление подробного плана разработки теста - Организационные решения.

Этап II. Содержательный. Проводится теоретическая работа по определению измеряемого концепта, и закладываются основы валидности будущего теста.

Шаг 2. Определение содержания определяется и детально прописывается содержание изучаемого явления. Определение содержания предполагает решение трёх задач: Определение концепта (от лат. conceptus - содержание понятия) - формирование репрезентативной выборки содержания - Описание феноменологии.

По сути, проработка этих задач даёт осмысленные ответы на вопросы: (1) «что» именно предполагается измерять тестом; (2) «где» следует искать эмпирические проявления изучаемого явления; (3) «как», посредством каких эмпирических феноменов, это явление даёт о себе знать.

Шаг 3. Составление спецификации теста. Операционализация содержания - Выбор и фиксация формальных характеристик теста - Утверждение спецификации.

Основная задача спецификации - это перевод содержания в операциональные единицы теста.

Спецификация - это схема теста, в которой определены все его формальные характеристики. В спецификации в обязательном порядке фиксируются: тип теста, формат пунктов, описание невербального стимульного материала (при необходимости), состав и количество шкал, количество пунктов (для теста в целом и для каждой шкалы в отдельности), соотношение содержательных элементов, процедура тестирования, способы обработки результатов, тип стандартизованных показателей, формы отчётов о результатах.

Этап III. Подготовительный

Шаг 4. Разработка пунктов. Разработка пунктов - Профессиональная редакция пунктов - Создание банка пунктов.

Шаг 5. Сборка теста. Компоновка рабочих версий теста - Утверждение пробной версии теста.

Этап IV. Исследовательский

Шаг 6. Апробация, анализ и коррекция пунктов. Эмпирическая апробация пунктов - Отбор и переформулирование пунктов - Проверка внутренней согласованности и дискриминативности шкал - Повторный пилотаж (при необходимости) - Утверждение состава и структуры теста.

Шаг 7. Уточнение процедуры тестирования. Уточнение процедуры и времени - Разработка инструкций - Утверждение рабочей версии теста.

Шаг 8. Изучение и проверка валидности и надёжности. Исследование ретестовой надёжности - Изучение конструктивной валидности - Проверка критериальной валидности - Утверждение окончательной версии теста - Корректорская проверка окончательной версии теста.

Этап V. Стандартизационный

Шаг 9. Массовые обследования для стандартизации. Формирование выборки стандартизации - Массовые обследования по плану - Стандартизация теста для различных групп - Фиксация способов перехода к нормам.

Этап VI. Интерпретационный

Шаг 10. Разработка схем интерпретации и диагностических отчётов. Описание алгоритмов обработки данных и схем анализа результатов - Описание принципов интерпретации результатов - Разработка критериев для диагностических выводов - Описание моделей составления отчётов - Разработка компьютерных программ обработки данных и составления отчётов.

Этап VII. Технический

Шаг 11. Написание технических отчётов. Подготовка подробной документации о результатах, полученных на всех этапах разработки теста - Составление технических отчётов о разработке и психометрической проверке теста.

Шаг 12. Юридическое оформление. Юридические процедуры - Рецензирование методики - Сертификация методики.

Шаг 13. Издание. Подготовка руководства для пользователя - Издание методики.

Этап VIII. Эксплуатационный

Шаг 14. Сопровождение использования теста. Проверка основных психометрических характеристик методики другими исследователями - Дальнейшее изучение конструктивной валидности - Создание новых форм и модификаций теста - Совершенствование пользовательских характеристик теста (Батурин, Н.А., 1994, С. 4-14.)

Проблемы конструирования личностных опросников

При разработке заданий для личностных опросников необходимо учитывать следующие проблемы, которые приведут к низкой валидности.

(1) Установка на согласие. Это тенденция испытуемого соглашаться с утверждениями или отвечать на вопросы "да" независимо от их содержания. Чаще всего проявляется, когда утверждения (вопросы) неоднозначны и неопределенны.

(2) Установка на социально одобряемые ответы. Это тенденция испытуемых отвечать на вопросы теста так, чтобы выглядеть "социально положительным": если возможен "социально желательный" ответ, то весьма вероятно, что испытуемые будут его давать.

(3) Установка на неопределенные или средние ответы. Если в опроснике представлена средняя категория ответов, отражающая нерешительность или неуверенность в ответе (напр., "не уверен", или "затрудняюсь ответить"), то многие испытуемые склонны к ней прибегать, как к безопасному компромиссу.

(4) Установка на "крайние" (расположенные по краям шкалы) ответы. Некоторые испытуемые, независимо от содержания вопросов, предпочитают выбирать крайние ответы.

(5) Очевидная валидность вопросов (утверждений). В тестах личности необходима уверенность в том, что ответы на вопросы могут рассматриваться как правдивые.

(6) Выборка из генеральной совокупности вопросов. Проблема подбора адекватной выборки из выборочной совокупности вопросов или утверждений для теста, а без этого тест не может быть валидным.

(7) Выборка из генеральной совокупности испытуемых. В идеале нужны выборки из общей популяции (т.е. всего населения страны), в которой встречаются все возможные показатели. Такие выборки, как показано, должны быть большими, и их обычно трудно получить.

(8) Проблемы в установлении адекватного критерия валидности. Например, если мы пытаемся измерить авторитаризм, то будем вынуждены полагаться на рейтинги, поскольку нет никаких других внешних мерил (в отличие от, например, школьных экзаменов в случае диагностики способностей).

Формулирование вопросов (утверждений) для личностных опросников

(1) Вопросы с ответом типа "да-нет". Их легко формулировать, они понятны испытуемым и ответы на них даются быстро.

(2) Вопросы с ответами типа, "да-затрудняюсь ответить – нет". Это вариант вопросов с добавлением категории неопределенности, потому что некоторые испытуемые становятся раздражительными, несговорчивыми, если их заставляют отвечать либо "да", либо "нет" на вопросы, в ответах на которые они не очень уверены.

(3) Альтернативные задания (с ответами типа "правда-ложь"). Эти задания состоят из утверждений (часто от первого лица), которые испытуемые должны отметить как верные или неверные для них. Примером альтернативного задания является: "Я ненавижу втискиваться в переполненный автобус".

(4) Задания с ответами типа "нравится-не нравится" (одно слово или фраза). Примерами таких заданий могут быть: (1) "фонарщики"; (2)

"воротники из бобрового меха"; (3) "бас-барабан". Испытуемые должны указать, нравится им предложенное или не нравится.

(5) Задания с рейтинговыми шкалами. Эти задания состоят из предложений, к которым прилагаются рейтинговые шкалы.

(6) Разнообразные трихотомические задания. Примерами трихотомий являются: "обычно – иногда – никогда", "верно – не знаю – неверно", "согласен – не уверен – не согласен". Эти варианты предоставляют большую гибкость при формулировании заданий, чем жесткие формы типа "да-нет".

(7) Трихотомические задания с выбором. Это варианты типа (6), позволяющие вложить в лаконичную форму задания почти любую мысль. В них используются три завершающих предложение фразы, одну из которых испытуемый должен выбрать. Вот типичный пример: "Когда мне нечего делать, я могу: (а) позвонить другу, чтобы поболтать; (б) заняться разгадыванием трудного кроссворда; (в) пойти на джазовый концерт".

(8) Задания с вынужденным выбором. Испытуемые принуждаются к выбору того, какое из утверждений более точно применимо к ним или более верно для них, хотя может быть и больше вариантов выбора.

(9) Другие формы. Испытуемые должны указать, какое из пары слов более привлекательно для них.

Правила для формулирования заданий

(1) Устраняйте возможность проникновения испытуемых в суть того, что изучается при помощи данных заданий. Это делается не ради того, чтобы ввести их в заблуждение, а потому, что если испытуемые догадаются, что некоторое задание предназначено для измерения черты X, то ответы будут отражать их точку зрения по выраженности у себя этой черты, а не реальное положение дел.

(2) Формулируйте понятные, недвусмысленные вопросы (утверждения). Это важно для того, чтобы уменьшить погрешность, возникающую из-за неверного понимания вопросов.

(3) Задания должны отражать конкретные, а не общие аспекты изучаемой области поведения. Так, задание вида: "Нравится ли вам спорт?" – является слишком общим: термин "спорт" – неопределенный, как и термин "нравится". Необходимо задать более конкретный вопрос: "Вы играете регулярно в какую-либо спортивную игру?" или "Вы регулярно следите за игрой вашей любимой спортивной команды."

(4) В каждом задании следует задавать только один вопрос или делать только одно утверждение.

(5) Избегайте, насколько это возможно, слов, определяющих частоту действий. Они обычно настолько субъективны, что вносят большую неопределенность.

(6) Избегайте терминов, выражающих чувства. Вместо этого, попытайтесь представить задание в контексте поведения.

(7) При помощи инструкций обеспечьте, чтобы испытуемые давали первые приходящие на ум ответы (П. Клайн, 1994).

2.2. Процедура создания личностного теста

Опустив первые этапы и шаги по подготовке теста, остановимся на процедуре компоновки рабочей версии теста (IV этап. Подготовительный). Взяв за основу то, что готовность к инклюзивному образованию, как к любому виду деятельности, включает в себя эмоциональный, регулятивный и когнитивный компоненты, нами были подобраны представленные ниже суждения.

Эмоциональный компонент

1) Отношение к инклюзии

1. Инклюзивное образование – это очень полезная и необходимая вещь
2. В цивилизованном обществе все дети должны иметь возможность учиться в общеобразовательных учреждениях
3. Это несправедливо, лишать детей с физическими недостатками возможности посещать массовую школу

4. Думаю, что организация инклюзивного образования – полезное и важное для общества дело

5. Я не вижу плюсов инклюзивного образования

2) Эмоции, которые вызывают дети с ОВЗ

1. Мне трудно видеть детей с физическими отклонениями

2. В присутствии людей с физическими отклонениями я не могу избавиться от неприятных чувств

3. Жалость и сочувствие к детям с ОВЗ мешают мне нормально общаться с ними

3) Барьеры

1. Трудно организовать обучение детей с разными возможностями в одном классе

2. Я боюсь, что другие дети не будут принимать ребенка с ограниченными возможностями

3. Я боюсь, что не смогу нормально обучать других детей при наличии в классе ребенка с ОВЗ

4. Боюсь, что родители других детей не поймут, если в классе появится ребенок с ОВЗ

Регулятивный компонент

1) Мотивационный компонент

1. Я не стал(а) бы принимать в свой класс детей с ОВЗ, если бы не руководство

2. Если я бы занималась комплектованием классов, то постаралась бы в класс подбирать детей с равными возможностями

3. Обучение детей с ОВЗ - трудное дело, но благодарное

4. Я вижу смысл своей деятельности, когда у детей с ОВЗ появляются успехи в учебе

5. Меня вдохновляет к работе, если я вижу успехи детей с ОВЗ

6 Я не понимаю, зачем и кому нужно инклюзивное образование

2) Готовность к участию в работе

1. Я чувствую, что полностью готов к обучению детей с ОВЗ

2. Мне кажется, что я не вполне готов к работе с детьми с ОВЗ

3. Мне не пугает необходимость работать с детьми, имеющими физические недостатки

4. Прежде чем работать с детьми с ОВЗ в массовой школе, необходимо создать для этого соответствующие условия.

5. Инклюзивное образование - это новое явление, так что требуется время для его понимания и осмысления

3) Рефлексивно-оценочный компонент

1. У меня уже был успешный опыт работы с детьми с ОВЗ
2. Думаю, что обладаю всеми необходимыми качествами для успешной работы с детьми с ОВЗ
3. Инклюзивное образование – это трудная работа, требующая много усилий.
4. В работе с детьми с ОВЗ я не вижу результатов своей деятельности.

Когнитивный компонент

1) Методическая компетентность

1. Мне плохо удается спланировать урок, если в классе есть дети с разными возможностями
2. Я недостаточно владею приемами работы с детьми с ОВЗ
3. Мне недостаточно знакома методика работы с детьми с разными типами отклонений в развитии
4. Я знаю только, как работать с нормально развивающимися школьниками

2) Нормативная компетентность

1. Я хорошо ориентируюсь в современных нормативно-правовых документах регламентирующих организацию инклюзивного образования
2. Я могу ответить на вопросы родителей ребенка с ОВЗ по поводу их прав
3. Я знаю свои права и обязанности в рамках реализации инклюзивного образования

3) Дефектологическая и психологическая компетентность

1. Моих знаний дефектологии достаточно, чтобы работать с детьми с ОВЗ
2. Меня не пугает необходимость расширять мои знания в области психологии и дефектологии для обучения детей с ОВЗ
3. Я недостаточно хорошо разбираюсь в психологических особенностях детей с ОВЗ, чтобы успешно работать с ними.

Следующим шагом было составление опросника, который представлен в приложении.

IV Этап – исследовательский, включал в себя эмпирическую апробацию пунктов.

210 человек выполняли диагностическую методику. Результаты были подвергнуты факторному анализу, который показал, что надежными являются ниже представленные суждения.

F1 Понимание значимости инклюзии (пп. 1 2 3 6). Надежность (альфа Кронбаха): 0,75

Инклюзивное образование – это очень полезная и необходимая вещь

В цивилизованном обществе все дети должны иметь возможность учиться в общеобразовательных учреждениях

Это несправедливо – лишать детей с физическими недостатками возможности посещать массовую школу

Инклюзивное образование полезно не только ребенку с ОВЗ но и обычным детям, т.к. воспитывает милосердие, сострадание, толерантность

F2 Осторожность и скептицизм (34 38 46 47). Надежность (альфа Кронбаха): 0,73

Инклюзивное образование – это новое явление, так что требуется время для его понимания и осмысления

Инклюзивное образование – это трудная работа, требующая много усилий.

Нужны специальные методики и программы посильные для особенных детей

Прежде чем организовывать инклюзивное образование, нужно повысить методическую компетентность

F3 Барьеры (16 17 18 21). Надежность (альфа Кронбаха): 0,73

Я боюсь, что другие дети не будут принимать ребенка с ограниченными возможностями

Я боюсь, что не смогу нормально обучать других детей при наличии в классе ребенка с ОВЗ

Боюсь, что родители других детей не поймут, если в классе появится ребенок с ОВЗ

Я не стал(а) бы принимать в свой класс детей с ОВЗ, если бы не руководство

F4 Неуверенность, некомпетентность (31 43 45 56). Надежность (альфа Кронбаха): 0,70

Мне кажется, что я не вполне готов к работе с детьми с ОВЗ

Я недостаточно владею приемами работы с детьми с ОВЗ

Я знаю только, как работать с нормально развивающимися школьниками

Я недостаточно хорошо разбираюсь в психологических особенностях детей с ОВЗ, чтобы успешно работать с ними

F5 Осмысленность (личный смысл) (23 24 25). Надежность (альфа Кронбаха): 0,70

Обучение детей с ОВЗ - трудное дело, но благодарное

Я вижу смысл своей деятельности, когда у детей с ОВЗ появляются успехи в учебе

Меня вдохновляет к работе, если я вижу успехи детей с ОВЗ

В результате проверки личностного теста на надежность с помощью факторного анализа, мы получили данные, что 13,5% тестовых заданий не являются дискриминативными, что не желательно для их дальнейшего использования. Данные тестовые задания в дальнейших исследованиях будут исключены из тестирования или заменены другими заданиями.

Результаты конфирматорного факторного анализа опросника.

Показатели соответствия модели:

$\chi^2 = 209,82$; $df = 147$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,045$; 90-процентный доверительный интервал для $RMSEA (0,030-0,059)$; $CFI = 0,919$; $TLI = 0,906$ ($N=209$).

Все приведенные коэффициенты значимы при $p < 0,05$, ошибки измерения опущены для упрощения рисунка.

При оценке показателей согласованности модели использовались следующие критерии: значения сравнительного индекса согласия (CFI) и индекса согласия Такера-Льюиса (TLI) не менее 0,90 и значение среднеквадратической ошибки аппроксимации RMSEA менее 0,08 свидетельствуют о приемлемом соответствии модели. О хорошем соответствии говорят значения CFI и TLI от 0,95 и RMSEA менее 0,05.

Конфирматорный факторный анализ был выполнен в программе Mplus 7.2.

Результаты сравнения по t-критерию Стьюдента для независимых выборок представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнения по t-критерию Стьюдента для независимых выборок

	Женщины	Мужчины	t-value	df	p	Valid N	Valid N
Фактор 1	7,752	8,125	-0,434	206	0,664523	192	16
Фактор 2	6,465	6,500	-0,046	206	0,963599	192	16
Фактор 3	12,406	11,875	0,561	206	0,575108	192	16
Фактор 4	10,382	10,125	0,253	206	0,800434	192	16
Фактор 5	5,208	5,188	0,038	206	0,969518	192	16
	Село	Город	t-value	df	p	Valid N	Valid N
Фактор 1	8,000	7,183	1,572	157	0,117978	75	84
Фактор 2	6,160	6,905	-1,703	157	0,090491	75	84
Фактор 3	12,467	12,524	-0,099	157	0,921512	75	84
Фактор 4	9,920	10,889	-	157	0,09107	75	84

			1,700		9		
Фактор 5	4,893	5,405	- 1,536	157	0,12647 8	75	84
	Есть опыт работы с детьми с ОВЗ	Нет опыта работы с детьми с ОВЗ	t- value	df	p	Valid N	Valid N
Фактор 1	7,905	7,556	0,755	203	0,45120 3	88	117
Фактор 2	6,470	6,444	0,061	203	0,95103 5	88	117
Фактор 3	12,693	12,120	1,109	203	0,26859 0	88	117
Фактор 4	12,383	8,818	7,307	203	0,00000 0	88	117
Фактор 5	4,977	5,325	- 1,176	203	0,24078 9	88	117

По результату проведенного теста можно судить о том, что пол мужской или женский, место проживания село или город испытуемых не играет роли в отношении к инклюзивному образованию. Главным показателем послужил опыт работы с детьми с ОВЗ. Если имеется опыт, то большая часть испытуемых готова видеть в образовательных учреждениях детей с ОВЗ. Если опыт работы с детьми с ОВЗ отсутствует, то большинство испытуемых отнеслось к такой работе негативно.

Надежность данной методики проверялась по методу альфа Кронбаха.

2.3 Анализ результатов исследования психологических детерминант готовности к инклюзивному образованию

Несмотря на то, что для завершения подготовки диагностической методики еще требуются отбор и переформулирование пунктов, проверка

внутренней согласованности и дискриминативности шкал, повторный пилотаж, утверждение состава и структуры теста, утверждение рабочей, а после изучения и проверки валидности и надёжности утверждение окончательной версии теста и прочее (Батурин, Н.А., 1994, С. 4-14.) мы можем сделать некоторые выводы относительно шкал, подтвердивших свою надежность:

F1. Понимание значимости инклюзии

По первому пункту можно сказать, что большинство испытуемых отнеслись положительно к инклюзивному образованию, понимают суть данного образования (рисунок 1).

1 диаграмма: инклюзивное образование – это очень полезная и необходимая вещь. Ответили положительно 79 % респондентов, 21% ответили отрицательно.

2 диаграмма: в цивилизованном обществе все дети должны иметь возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. На этот вопрос 88% респондентов ответили положительно, 12% отрицательно.

3 диаграмма: это несправедливо – лишать детей с физическими недостатками возможности посещать массовую школу (80 % - положительно, 20 % - отрицательно).

4 диаграмма: инклюзивное образование полезно не только ребенку с ОВЗ но и обычным детям, т.к. воспитывает милосердие, сострадание, толерантность. На этот вопрос 87 % респондентов ответили положительно, 13% отрицательно.

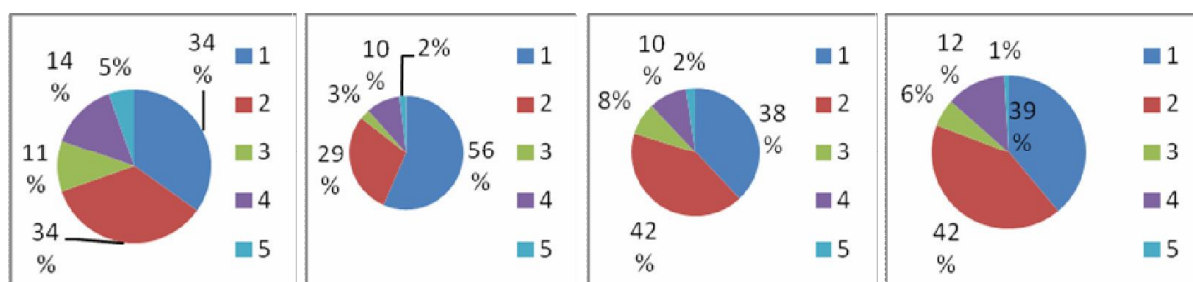


Рисунок 1. Диаграммы понимания значимости инклюзии испытуемыми.

F2. Осторожность и скептицизм.

На данных диаграммах мы видим, что большинство испытуемых отнеслись осторожно и со скептицизмом к работе с детьми с ОВЗ. Для данной работы необходимо время, для осмысления и понимания методики работы, нужно обучение (рисунок 2).

1 диаграмма: инклюзивное образование – это новое явление, так что требуется время для его понимания и осмысления. На этот вопрос положительно ответили 81% респондентов, 19% отрицательно.

2 диаграмма: инклюзивное образование – это трудная работа, требующая много усилий. На этот вопрос 91% испытуемых ответили положительно, 9% отрицательно.

3 диаграмма: нужны специальные методики и программы посильные для особенных детей. На этот вопрос 96% испытуемых ответили положительно, 4% -ответили отрицательно.

4 диаграмма: прежде чем организовывать инклюзивное образование, нужно повысить методическую компетентность. 92% ответили положительно, 8% - отрицательно.

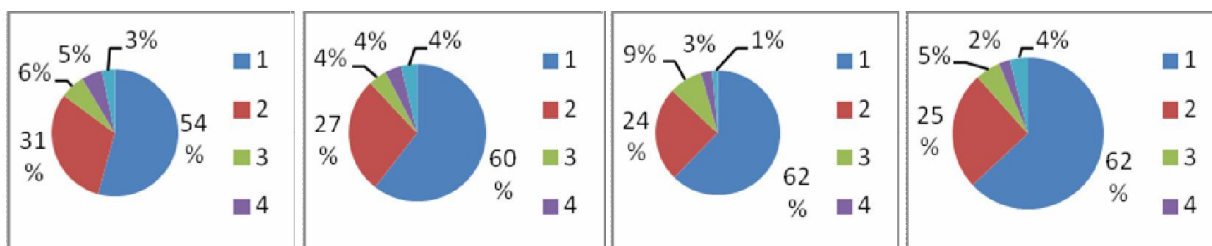


Рисунок 2. Диаграммы отражения осторожности и скептицизма по отношению к инклюзивному образованию.

F3. Барьеры.

В данном пункте испытуемые подтверждают значительное количество проблем в реализации действий, связанных с инклюзивным образованием. Главным барьером можно считать непонимание, как родителей, так и детей «нормы», сущности жизни инвалидов (рисунок 3).

1 диаграмма: я боюсь, что другие дети не будут принимать ребенка с ограниченными возможностями: 68% ответили положительно, 32% отрицательно.

2 диаграмма: я боюсь, что не смогу нормально обучать других детей при наличии в классе ребенка с ОВЗ: 55% положительно, 45% отрицательно.

3 диаграмма: боюсь, что родители других детей не поймут, если в классе появится ребенок с ОВЗ: 68% положительно, 32% отрицательно.

4 диаграмма: я не стал(а) бы принимать в свой класс детей с ОВЗ, если бы не руководство: 42% положительно, 58% отрицательно.

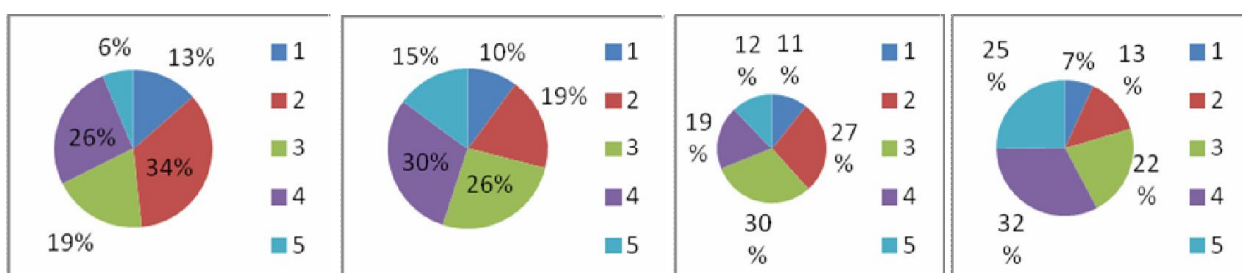


Рисунок 3. Диаграммы отражения барьеров по отношению к инклюзивному образованию.

Ф4. Неуверенность, некомпетентность.

В этом пункте, испытуемые считают, что неуверенность и некомпетентность в работе с детьми с ОВЗ, может негативно отразиться на результатах проделанной работы (рисунок 4).

1 диаграмма: мне кажется, что я не вполне готов к работе с детьми с ОВЗ: 75% положительно, 25% отрицательно.

2 диаграмма: я недостаточно владею приемами работы с детьми с ОВЗ: 72% положительно, 28% отрицательно.

3 диаграмма: я знаю только, как работать с нормально развивающимися школьниками: 59% положительно, 41% отрицательно.

4 диаграмма: я недостаточно хорошо разбираюсь в психологических особенностях детей с ОВЗ, чтобы успешно работать с ними: 68% положительно, 32% отрицательно.

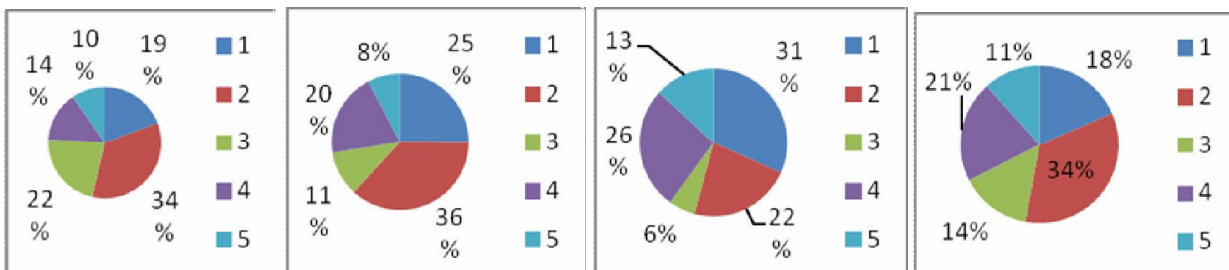


Рисунок 4. Диаграммы выражения неуверенности и некомпетентности для реализации инклюзивного образования

F5. Осмысленность.

Глядя на диаграммы (рисунок 5) данного пункта, можно судить о том, что испытуемые видят смысл в данной работе, искренне рады любому успеху ребенка с ограниченными возможностями.

1 диаграмма: обучение детей с ОВЗ - трудное дело, но благодарное: 94% положительно, 6% отрицательно.

2 диаграмма: я вижу смысл своей деятельности, когда у детей с ОВЗ появляются успехи в учебе: 96% положительно, 4% отрицательно.

3 диаграмма: меня вдохновляет к работе, если я вижу успехи детей с ОВЗ: 95% положительно, 5% отрицательно.

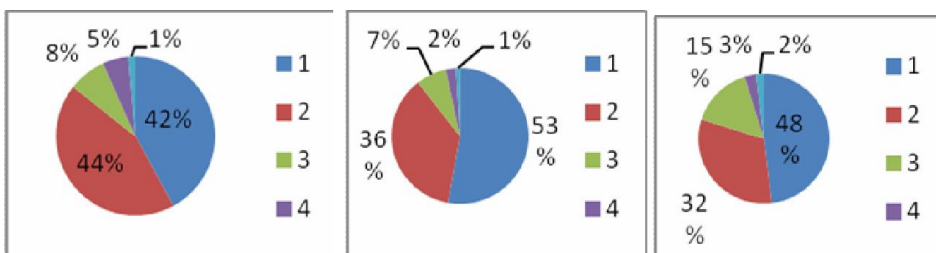


Рисунок 5. Диаграммы осмысленного отношения к инклюзивному образованию.

Вывод по 2 главе

Во второй главе мы представили результаты проведенного исследования, заключающегося в составлении психодиагностической методики – опросника «Психологические детерминанты готовности к инклюзивному образованию», проверки его на надежность.

Были выделены утверждения, проанализировав которые, были сделаны выводы о том, что готовность педагогов к инклюзивному образованию

определяется такими психологическими детерминантами как понимание значимости инклюзии, компетентностью в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья; будет эффективна, если преодолевать барьеры, осторожность и скептицизм.

Большинство испытуемых отнеслись положительно к инклюзивному образованию, понимают его суть, хотя основная часть отнеслись осторожно и со скептицизмом к работе с детьми с ОВЗ. По их мнению, для данной работы необходимо время для осмысления и понимания методики работы, нужно предварительное специальное обучение.

Респонденты указывали на значительное количество проблем в реализации действий, связанных с инклюзивным образованием. Главным барьером можно считать непонимание, как родителей, так и детей «нормы», сущности жизни инвалидов.

Также испытуемые считают, что неуверенность и некомпетентность в работе с детьми с ОВЗ может негативно отразиться на результатах проделанной работы. Но в целом, испытуемые видят смысл в данной работе, искренне рады любому успеху ребенка с ограниченными возможностями.

Подводя итог, можно сказать, что если у педагога имеется опыт работы с детьми с ОВЗ, одобрение общества, если имеется государственная поддержка как школ, так и родителей, то можно добиться высокого результата в обучении детей с ОВЗ.

Пол, место работы, место проживания не имеют значения для оценки готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями.

Цель проведенного исследования достигнута не в полной мере, для завершения подготовки диагностической методики еще требуются отбор и переформулирование пунктов, проверка внутренней согласованности и дискриминативности шкал, повторный пилотаж, утверждение состава и структуры теста, утверждение рабочей, а после изучения и проверки

валидности и надёжности утверждение окончательной версии теста, его стандартизация и прочее.

Заключение

Обобщение результатов теоретического анализа литературы и опытно-экспериментальной работы исследованию психологических детерминант готовности к инклюзивному образованию позволяет сделать вывод об актуальности проведенного исследования и оценить перспективы дальнейшей разработки темы.

В работе была проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме исследования (определены проблемы реализации инклюзивного образования в России, обозначено понятие психологической готовности и раскрыт имеющийся опыт решения данной проблемы другими авторами).

Экспериментальная часть работы заключалась в разработке психодиагностической методики – опросника «Психологические детерминанты готовности к инклюзивному образованию». Для его проверки на надежность эксперимент проводился на базе дошкольных, общеобразовательных и профессиональных учреждениях Алтайского края и Республики Алтай. Выборку составили 210 человек. Из них: 55 – педагоги общеобразовательных и 50 - профессиональных учреждений, 28 воспитатели дошкольных учреждений, 4 - медицинские работники, 30 – студенты, 5 – из других сфер деятельности. В их составе: 68 человек имели опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, 97 респондентов, проживающих в сельской местности, 103 – городские. 73 человека – жители Республики Алтай, остальные из Алтайского края.

Затем на основе полученных данных были выявлены психологические детерминанты готовности педагогов к работе с детьми ОВЗ:

Большинство испытуемых отнеслись положительно к инклюзивному образованию, понимают его суть, хотя основная часть отнеслись осторожно и со скептицизмом к работе с детьми с ОВЗ. По их мнению, для данной работы необходимо время для осмысления и понимания методики работы, нужно предварительное специальное обучение.

Респонденты указывали на значительное количество проблем в реализации действий, связанных с инклюзивным образованием. Главным барьером можно считать непонимание, как родителей, так и детей «нормы», сущности жизни инвалидов.

Также испытуемые считают, что неуверенность и некомпетентность в работе с детьми с ОВЗ может негативно отразиться на результатах проделанной работы. Но в целом, испытуемые видят смысл в данной работе, искренне рады любому успеху ребенка с ограниченными возможностями.

Пол, место работы, место проживания не имеют значения для оценки готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями.

Подводя итог проведенному исследованию можно сделать вывод, что готовность педагогов к инклюзивному образованию определяется такими психологическими детерминантами как понимание значимости инклюзии, компетентностью в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование будет эффективным, если преодолевать барьеры, осторожность и скептицизм у всех участников учебного процесса.

Исследование осуществлялось в рамках исследовательской темы лаборатории «Специальное и инклюзивное образование и социальная помощь», где и проходило обсуждение результатов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что подготовленная в ходе исследования психодиагностическая методика, в последующем будут доведена до конкретных методических рекомендаций, внедрение которых в практику будет способствовать оптимизации реализации инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева // Психологическая наука и образование / ред. В.В. Рубцов. - 2011. - № 1.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. - М., 2008.
3. Батурин, Н.А. Технология разработки тестов: часть 1 [Текст] / Н.А. Батурин, Н.Н. Мельникова // Научный журнал «Вестник ЮУрГУ». - 2009. - №30. - С. 4-14.
4. Бучкина, И.П. К проблеме изменения социальных установок по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / И.П. Бучкина // Современная психология: актуальные проблемы и тенденции развития. Материалы международной заочной научно-практической конференции. – Новосибирск: «ЭНСКЕ», 2010. – 209 с.
5. Википедия [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (25.04.2016)
6. Гончарова, Е.Л. Термин «ребенок с особыми образовательными потребностями» в контексте отечественной научной школы дефектологии [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития: тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – 2003. – № 3. –
7. Гусейнов, М.Ф. Профессионально-педагогические компетентности преподавателей среднего профессионального образования [Текст] / М.Ф. Гусейнова, Н.В. Власова // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). - Казань: Бук, 2014. - С. 262-263.

8. Данилова, Е.В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия [Электронный ресурс] // Соцполитика – информ.-аналит. портал. – 2007
9. Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями [Текст] / Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127-131.
10. Зубарева, Т.Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования [Текст] / Т.Г. Зубарева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 297-310 (коррекционная педагогика, специальная психология).
11. Инклюзивное образование в России. / Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). - М., 2011 [Электронный ресурс] — Режим доступа. - <http://www.unicef.ru/upload/>
12. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу [Текст] / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51-58.
13. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование: Перевод с английского [Текст] / Под ред. Л.Ф. Бурлачука. - Киев: ПАН Лтд., 1994. - 288 с.
14. Кобрин, Л.М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 [Текст] / Кобрин Лариса Михайловна. – М, 2006. – 35 с
15. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 24 октября 2012 г. – URL: <http://www.rg.ru/2012/10/24/konvencia-site-dok.html> (дата обращения: 25.02.2014).
16. Куликова, М.Ю. Тьютор в системе сопровождения образовательной деятельности студентов с ограниченными возможностями

здоровья [Текст] / М.Ю. Куликова // Молодой ученый. - 2012.- №8. - С. 342-344.

17. Куликова, Т.И. Подготовка учащихся массовых общеобразовательных школ региона к принятию особых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию [Текст] / Т.И. Куликова, С.А., Черкасова, К.С. Шалагинова // «Психологическая газета». [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://psy.su/> (25.04.2016)

18. Максимченко Н.П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). - Уфа: Лето, 2011. - С. 106-109.

19. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). - СПб.: Реноме, 2012. - С. 77-79.

20. Мокиенко, Е.Н. Тьюторское сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессиональной подготовки [Текст] / Мокиенко Е.Н. ,Отв. ред. Алехина С.В. // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. - М.: МГППУ, 2013. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=451>(07.05.2016)

21. Писаревская, М.А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования [Текст] / М.А. Писаревская // Методическое пособие. – Новороссийск, 2013. – 70с.

22. Портал психологических изданий PsyJournals.ru - <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n4/66274.shtml> [Проблема психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности - Психологическая наука и образование - 2013. № 4]

23. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования [Текст] / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. - М.: Форум, 2012.
24. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех [Текст] / Перевод с англ.: С. Котова. - М.: Редакция Перфильева. - М: Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2007.
25. Токоякова, А.И. Становление инклюзивного образования в Республике Хакасия: проблемы и перспективы [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 207-209.
26. Чебарыкова, С.В. Готовность учреждений различного типа к реализации инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С.В. Чебарыкова, К.В. Степанов // Молодой ученый. - 2015. - №5. - С. 551-554.
27. Черкасова, С.А. Особенности работы психолога по формированию принятия подростками сверстника с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Черкасова С.А., Отв. ред. Алехина С. В. // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. - М.: МГППУ, 2013. – 712 с.
28. Шалагинова, К.С. Научная статья: Работа со здоровыми детьми по преодолению барьеров и стереотипов в отношении инвалидности как условие успешного перехода к инклюзивному образованию [Текст] / К.С. Шалагинова // «Вестник практической психологии образования». - М., 2013. - № 3. - С. 75 - 83.
29. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И.В. Шаповаленко. - М.: Гардарики. - 2005 - 349 с.

30. Шипицына, Л.М. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха [Текст] / Л.М. Шипицына, Л.П. Назарова // Методические рекомендации. - СПб.: Детство-Пресс, 2001. - 63 с.

31. Щеколдина, С.Д. Тренинг толерантности [Текст] / С.Д. Щеколдина. – М.: Ось-89, 2004. – 80 с.

**Опросник «Психологические детерминаты готовности к
инклюзивному образованию»**

Уважаемые коллеги!

Спасибо, что согласились помочь в проведении исследования.

Оно станет основой для оказания помощи специалистам, включенным в инклюзивное образование.

Пожалуйста, заполните анкету

Пол _____

Место работы _____

Стаж работы _____

Преподаваемый предмет _____

Возраст учащихся _____

Был ли опыт работы с особенными детьми (в чем была их особенность?) _____

Как Вы оцените данный опыт _____

Инструкция: оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны с приведенными ниже утверждениями об отношении к инклюзивному образованию, поставив галочку в соответствующей колонке.	Полностью согласен	Скорее согласен	Не знаю	Скорее не согласен	Совершенно не
1. Инклюзивное образование – это очень полезная и необходимая вещь					
2. В цивилизованном обществе все дети должны иметь возможность учиться в общеобразовательных учреждениях					
3. Это несправедливо, лишать детей с физическими недостатками возможности посещать массовую школу					
4. Думаю, что организация инклюзивного образования – полезное и важное для общества дело					
5. Я не вижу плюсов инклюзивного образования					
6. Это полезно не только ребенку с ОВЗ но и обычным детям, т.к. воспитывает милосердие, сострадание, толерантность					
7. Дети с ОВЗ своим пассивным трудом могут быть полезны обществу					
8. Видя успехи детей с ОВЗ у их нормально развивающихся сверстников будет исчезать неуверенность в завтрашнем дне					
9. Мне трудно видеть детей с физическими отклонениями					
10. В присутствии людей с физическими отклонениями я не могу избавиться от неприятных чувств					
11. Жалость и сочувствие к детям с ОВЗ мешают мне нормально общаться с ними					
12. Дети с ОВЗ вызывают положительные эмоции, дети как дети					
13. Дети с ОВЗ вызывают восхищение, их уверенность в жизни дает уверенность здоровым, что все по плечу					
14. Дети с ОВЗ вызывают отвращение, я себя плохо чувствую в компании с ребенком ОВЗ					
15. Трудно организовать обучение детей с разными возможностями в одном классе					
16. Я боюсь, что другие дети не будут принимать ребенка с ограниченными возможностями					
17. Я боюсь, что не смогу нормально обучать других детей при наличии в классе ребенка с ОВЗ					
18. Боюсь, что родители других детей не поймут, если в классе появится ребенок с ОВЗ					
19. Оплата труда за работу с классом, в который включены дети с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья, не достаточная					
20. Не вижу барьеров, если захотеть, все можно преодолеть					

Инструкция: оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны с приведенными ниже утверждениями об отношении к инклюзивному образованию, поставив галочку в соответствующей колонке.	Полностью согласен	Скорее согласен	Не знаю	Скорее не согласен	Совершенно не
21. Я не стал(а) бы принимать в свой класс детей с ОВЗ, если бы не руководство					
22. Если я бы занималась комплектованием классов, то постаралась бы в класс подбирать детей с равными возможностями					
23. Обучение детей с ОВЗ - трудное дело, но благодарное					
24. Я вижу смысл своей деятельности, когда у детей с ОВЗ появляются успехи в учебе					
25. Меня вдохновляет к работе, если я вижу успехи детей с ОВЗ					
26. Я не понимаю, зачем и кому нужно инклюзивное образование					
27. На работу с детьми с ОВЗ меня может мотивировать достойная оплата труда					
28. Я положительно отношусь к внедрению инклюзивного образования, так как у меня тоже ребенок с ОВЗ					
29. Моя активная социальная позиция требует принятия всего инновационного, в том числе и инклюзии					
30. Я чувствую, что полностью готов к обучению детей с ОВЗ					
31. Мне кажется, что я не вполне готов к работе с детьми с ОВЗ					
32. Мне не пугает необходимость работать с детьми, имеющими физические недостатки					
33. Прежде чем работать с детьми с ОВЗ в массовой школе, необходимо создать для этого соответствующие условия.					
34. Инклюзивное образование - это новое явление, так что требуется время для его понимания и осмысления					
35. Мне кажется, что я не готов к работе с детьми с ОВЗ					
36. У меня уже был успешный опыт работы с детьми с ОВЗ					
37. Думаю, что обладаю всеми необходимыми качествами для успешной работы с детьми с ОВЗ					
38. Инклюзивное образование – это трудная работа, требующая много усилий.					
39. В работе с детьми с ОВЗ я не вижу результатов своей деятельности.					
40. Школа готова принять всех, но не все учащиеся готовы учиться рядом с детьми ОВЗ					
41. Я готов(а) психологически к работе с детьми с ОВЗ, но может не хватить профессионализма					
42. Мне плохо удастся спланировать урок, если в классе есть дети с					

Инструкция: оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны с приведенными ниже утверждениями об отношении к инклюзивному образованию, поставив галочку в соответствующей колонке.	Полностью согласен	Скорее согласен	Не знаю	Скорее не согласен	Совершенно не
разными возможностями					
43. Я недостаточно владею приемами работы с детьми с ОВЗ					
44. Мне недостаточно знакома методика работы с детьми с разными типами отклонений в развитии					
45. Я знаю только, как работать с нормально развивающимися школьниками					
46. Нужны специальные методики и программы посильные для особенных детей					
47. Прежде чем организовывать инклюзивное образование, нужно повысить методическую компетентность					
48. Я хорошо ориентируюсь в современных нормативно-правовых документах регламентирующих организацию инклюзивного образования					
49. Я могу ответить на вопросы родителей ребенка с ОВЗ по поводу их прав					
50. Я знаю свои права и обязанности в рамках реализации инклюзивного образования					
51. К сожалению, в настоящее время нет достаточно четкой нормативно-правовой базы для организации инклюзивного образования					
52. В России недостаточно нормативных документов, регулирующих обучение ребенка с ОВЗ					
53. Министерство должно доработать нормативно-правовую базу, регулиующую организацию обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях					
54. Моих знаний дефектологии достаточно, чтобы работать с детьми с ОВЗ					
55. Меня не пугает необходимость расширять мои знания в области психологии и дефектологии для обучения детей с ОВЗ					
56. Я недостаточно хорошо разбираюсь в психологических особенностях детей с ОВЗ, чтобы успешно работать с ними.					
57. Мне все по плечу, поможет многолетний опыт					
58. Знания имеются, хватило бы душевных сил					
59. Работа с детьми с ОВЗ ничем не отличается от работы с нормально развивающимися детьми					