

В.Н. Поникарова

УДК 37
ББК 74.48
П56

**ДИНАМИКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ:
ЭТАПЫ, ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ**

монография

П56 Поникарова В.Н.

ДИНАМИКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ЭТАПЫ, ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ: монография / Поникарова В.Н., — 2019., Курск: Изд-во ЗАО «Университетская книга», — 122 с.

ISBN 978-5-907138-69-8

Автор (кандидат психологических наук, доцент) раскрывает в монографии вопросы сопровождения педагогов инклюзивного образования. В монографии подробно описаны особенности готовности и виды сопровождения в зависимости от этапа институционализации инклюзивного образования. Автор раскрывает специфику общего, особенного и единичного в готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования. Поникарова В.Н. дает развернутую характеристику видов сопровождения. В качестве основного средства формирования инклюзивной готовности автором предлагается рабочая тетрадь «Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию». Издание может быть интересно российским и зарубежным ученым, практическим работникам в области инклюзивного образования, бакалаврам, магистрантам и аспирантам.

УДК 37
ББК 74.48

ISBN 978-5-907138-69-8

Курск
ЗАО «Университетская книга»
2019

© ЗАО «Университетская книга», 2019
© Поникарова В.Н., 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| Глава 1. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ | 8 |
| Глава 2. ДИНАМИКА ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ | 27 |
| Глава 3. ДИНАМИКА ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ | 34 |
| Глава 4. ДИНАМИКА КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ | 45 |
| Глава 5. ДИНАМИКА ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ | 55 |
| Глава 6. ДИНАМИКА АФФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ | 65 |
| Глава 7. СПЕЦИФИКА ДИНАМИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ | 72 |
| Глава 8. ДИНАМИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ | 84 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 103 |
| ЛИТЕРАТУРА | 105 |

ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивный подход к обучению сегодня выдвинут в качестве одной из главных стратегий образования, он рассматривается как один из возможных подходов к разработке социальных, психологических и педагогических условий, необходимых для обучения, воспитания, абилитации и реабилитации лиц с проблемами в развитии.

В современной образовательной практике инклюзивного образования центральная роль отводится педагогу и специалисту, от деятельности которого зависит эффективность проводимых образовательных реформ. Это обуславливает необходимость качественного изменения подготовки специалистов в области инклюзивного образования. Переход от традиционно принятой системы обучения в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями (ООП), предъявляет повышенные требования к педагогам и специалистам инклюзивного образования.

Анализ изменившихся требований, связанных с распространением инклюзивного образования, позволил выявить ряд имеющихся противоречий:

- на социально-педагогическом уровне: между социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования в отечественной педагогической практике и недостаточной готовностью педагогов к профессиональной готовности деятельности педагога инклюзивного образования;

- на научно-теоретическом уровне: между этапами институционализации инклюзивного образования и недостаточным научным изучением особенностей динамики готовности педагогов к профессиональной готовности деятельности педагога инклюзивного образования;

- на практико-методологическом уровне: между динамикой изменения содержания инклюзивного образования и методологическим обоснованием сопровождения педагогов в зависимости от этапа институционализации инклюзивного образования;

- на практико-методическом уровне: между необходимостью реализации инклюзивного образования и недостаточностью программно-методических материалов, обеспечивающих форми-

рование готовности педагогов к профессиональной готовности в условиях инклюзивного образования с учетом вычлененных динамических изменений.

Выявленные противоречия определяют проблему исследования, которая предполагает ответ на следующий вопрос: каковы особенности готовности педагогов и содержание сопровождения педагогов к работе в условиях инклюзивного образования с учетом этапов его институционализации.

Этим объясняется *актуальность* исследования.

Исходя из вышесказанного, *цель* нашего исследования – выявить сущностную характеристику динамики готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, факторы, ее определяющие, а также изменение содержания сопровождения педагогов в зависимости от этапа институционализации инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической, научно-методической литературы раскрыть сущность, тенденции и этапы институционализации инклюзивного образования;

2. представить характеристику изменения динамики готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования в зависимости от этапа институционализации инклюзивного образования в целом и ее отдельных компонентов;

3. представить характеристику изменения содержания сопровождения формирования готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования в зависимости от этапа институционализации инклюзивного образования.

Теоретической базой исследования стали базовые принципы и подходы педагогики и психологии:

– принципы системного анализа психологических явлений, идеи о междисциплинарных связях в системе наук о человеке и о комплексном подходе к его изучению (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев, Н.В.Кузьмина, Б.Ф.Ломов, Е.Ф.Рыбалко, С.Д.Смирнов, В.А.Якунин);

– психолого-педагогические теории формирования и развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, К.А. Абульханова-Славская и др.);

– акмеологический подход к анализу профессиональной деятельности (Б.Г.Ананьев, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, А.А.Реан, Е.И.Степанова);

– деятельностный подход: положения о развитии психики в деятельности и роли субъектного фактора в этом процессе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и психологическая теория деятельности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев);

– представления об особенностях личностного и профессионального развития (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Е.С. Романова, Л.М. Митина, А.К. Маркова и др.);

– теоретические положения по методологическим основам педагогической деятельности (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.В. Ключева и др.);

– компетентностный подход в профессиональном образовании (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А.Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.М.Назарова, Н.Ф. Радионова, В.В.Сериков, А.В. Хуторской);

– исследования, посвященные вопросам изучения сопровождения (B.S. Bloom, J.S.Coleman, D.L. Ferguson, G.Meyer, M. Oliver, M.M. Palombaro, C.L. Salisbury, T.M. Shea, J. Zingo; Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Э.Ф. Зеер, В.Н. Поникарова, И. Ромазан, Т. Чередникова, С.Н. Чистякова, Т.М. Чурекова и др.);

– результаты исследований в области специальной психологии и коррекционной педагогики в контексте изучения инклюзивного подхода к образованию (О.А. Денисова, Е.Л. Гончарова, Л.М. Кобрина, Т.Н. Князева, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева и др.).

Методы исследования. Реализация поставленных задач осуществлялась с помощью таких методов исследования, как: теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; наблюдение; тестирование; экспертная оценка; констатирующий эксперимент; методы математической статистики.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивались исходными методологическими и теоретическими позициями, их соотношением с практическими результатами, адекватным подбором диагностических методов и статистической проверкой полученных данных.

Исследование проводилось в период с 2007 по 2017 гг. Генеральная совокупность выборки составила более 1500 человек, репрезентативная выборка – 752 человека, педагоги и специалисты, реализующие инклюзивное образование на территории Северо-западного Федерального округа РФ.

Среди них – оптанты составляют 13% респондентов, адаптанты – 27%, интерналы – 36%, мастера – 24% респондентов.

Высшее образование имели 16,8 % респондентов, высшее педагогическое – 26,7%, высшее дефектологическое – 13,8% респондентов, среднее специальное (педагогическое) образование – 34 % респондентов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на протяжении всего периода исследования и было представлено на научных и научно-практических конференциях международного, всероссийского и регионального уровня в Барселоне (2012); Вене (2018), Женеве (2014), Праге (2009 г., 2014), Саарбрюккене (2015, 2016, 2017), Хельсинки (2017 г.), Копенгагене (2018), Чарльстоне (2018), Минске (2008, 2010, 2011, 2016 г.); Симферополе (2013), Переяслав-Хмельницке (2013); Москве (2007, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014 г.); г. Санкт-Петербурге (2007-2018 гг.); Екатеринбурге (2012); Курске (2017), Перми (2012, 2013, 2014); Пензе (2017, 2018, 2019); Сочи (2011); Ставрополе (2009, 2012 г.), Чебоксарах (2011 г.); Ярославле (2017), Вологде (2007-2018 гг.); Череповце (2007-2018 гг.) и др.

Глава 1. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

1.1. Понятие и сущность инклюзивного образования

Образование – это процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающийся констатацией гражданином, установленным государством образовательных уровней [90].

Образование является сложной системой, одним из основных институтов социализации человека, назначение которого систематически обучать и воспитывать полноправных членов общества, приобщать их к необходимым формам деятельности, нормам и ценностям культуры.

Образование является сложным социальным институтом, который проходит ряд стадий, общих для становления всех остальных социальных институтов: государство, семья, право, мораль.

Процесс институционализации, то есть образования социального института, состоит из нескольких последовательных этапов:

1. возникновение потребности, удовлетворение которой требует совместных организованных действий;
2. формирование общих целей;
3. появление социальных норм и правил в ходе стихийного социального взаимодействия, осуществляемого методом проб и ошибок;
4. появление процедур, связанных с нормами и правилами;
5. институционализация норм и правил, процедур, их принятие и практического применения;
6. установление системы санкций для поддержания норм и правил, дифференцированность их применения в отдельных случаях;
7. создание системы статусов и ролей, охватывающих всех без исключения членов института.

Финалом процесса институционализации можно считать создание в соответствии с нормами и правилами четкой статусно-ролевой структуры, социально одобренной большинством участников этого социального процесса [88].

Инклюзивное образование, как социальный институт, также прошло ряд ступеней развития, но все еще находится в стадии институционализации норм и правил, процедур, их принятия и практического применения.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности (нужды), в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов. Инклюзивное образование – закономерный процесс развития общего и профессионального образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивное образование предполагает, что при создании специальных условий, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, в том числе ребенок-инвалид может быть адаптирован в среде нормативно развивающихся сверстников в общеобразовательных организациях дошкольного, общего и профессионального образования. Возможность образовательной и социальной адаптации ребенка, критерии его «готовности» к инклюзивному воспитанию и обучению определяются, особенностями развития ребенка, уровнем и зрелостью развития регуляторной, аффективной и когнитивной составляющей психического развития, его реабилитационным потенциалом.

Развитие инклюзивного образования отвечает потребностям всех групп заказчиков образовательных услуг: а) родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов (возможность проживания ребенка в семье и воспитания в среде нормативно развивающихся сверстников); б) общества (преодоление социальной сегрегации и повышения уровня социальной устойчивости); в) и государства (обеспечение законодательно закрепленных образовательных прав детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, и реализация основных идей и направлений образовательной инициативы) [50].

Историю обучения лиц с особенностями развития можно условно разбить на следующие этапы: начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель» → сегрегация; середина 60-х – середина 80-х годов – «модель нормализации» → интеграция; середина 80-х годов – настоящее время – «модель включения» → включение.

Начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель» → сегрегация – условно соответствуют 1, 2, 3, этапам институционализации инклюзивного образования.

Середина 60-х – середина 80-х годов – «модель нормализации» → интеграция – условно соответствуют 4 и 5 этапам институционализации инклюзивного образования.

Середина 80-х годов – настоящее время – «модель включения» → включение – условно соответствуют 6 и 7 этапам институционализации инклюзивного образования.

Термин «интеграция» произошел от латинского слова *integrare* – восполнять, дополнять. В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и использовался первоначально преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, с 60-х годов XX в. термин вошел в речевой оборот Европы и стал применяться в контексте проблем людей с ограниченными возможностями здоровья.

К началу XXI века за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, что предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира [84].

Интеграция как социально-педагогический феномен насчитывает несколько столетий. Идея совместного обучения детей с отклонениями в развитии и обычных детей существует с тех времен, когда было признано право первых на образование. В большинстве случаев примеры организации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей не были удачными, т.к. учитель массовой школы не владел

специальными способами и приемами обучения (это период псевдоинтеграции, которая сегодня существует в ряде развивающихся стран Азии, Африки, Латинской Америки). Параллельно с процессом псевдоинтеграции возник и расширялся процесс образовательной сегрегации детей с нарушением развития.

Опыт стран Северной Европы можно назвать «колыбелью интеграции». С 1961 по 1980 г. в Дании и других скандинавских странах шла огромная социально-педагогическая работа по осмыслению и освоению педагогами, родителями, всем населением интеграции. Интеграция росла «снизу», иницируемая и поддерживаемая социал-демократическим движением, позитивным социальным и экономическим развитием страны. И лишь тогда, когда страна в целом практически и нравственно освоила феномен интеграции (потребовалось около 20 лет), он стал узаконенной реальностью: в 1980 г. принимается Закон о реформе образования, предусматривающий введение принципа нормализации отношений с лицами, имеющими ограничение возможностей [73].

Первые частные инициативы по интеграции отмечались в США в начале XX века. В 1975 году был принят закон 94–142 «mainstreaming», согласно которому каждый особый ребенок от 3 до 21 года имеет право на выбор наиболее оптимальной для него формы школьного обучения [124].

Мэйнстриминг (от англ. mainstream, т.е. выравнивание, приведение к распространенному образцу) – понятие, используемое в зарубежной литературе, обозначает стратегию, при которой ученики, имеющие инвалидность, общаются со сверстниками в рамках различных досуговых программ, что позволяет расширять их социальные контакты. Каких либо образовательных целей здесь, как правило, не ставится.

В этих рамках изменилось отношение к самому понятию «ущербности». Если раньше предполагалось выявление и отделение от общего потока «особой группы» учащихся, то после принятия закона была поставлена задача определения дополнительных потребностей некоторых детей в образовании, которые необходимо учитывать при составлении учебных планов. В США разработка индивидуальных программ для такой категории детей включает выбор модели интеграции, постановку краткосрочных и перспективных учебных целей, определение средств и методов

их достижения. Помимо учителей, психологов и терапевтов, в этой работе участвуют родители, а к реализации программ дополнительно привлекаются советники по воспитанию, студенты педагогических вузов.

Основными недостатками указанных форм объединения (интеграция, мэйнстриминг), по мнению исследователей, выступает неприспособленность образовательной среды к нуждам лиц с ОВЗ [157].

Ребенок с ограниченными возможностями вынужден адаптироваться к имеющимся условиям образования, остающимся в целом неизменными. То есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен быть достаточно подготовлен в плане познавательного и личностного развития к обучению в массовом образовательном учреждении. Для облегчения процесса обучения предполагается введение системы дефектологической, психолого-педагогической, развивающей помощи ребенку с ОВЗ [140].

Инклюзивное образование – (от франц. *inclusif*) последние годы за рубежом (США, Канада, Великобритания и другие страны) на смену понятию «интеграция» приходит понятие «инклюзия» (включение – *inclusion*). Этому способствовало распространение Декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, 1994 г.). Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании. Так, Саламанкская декларация определяет инклюзию как реформу, поддерживающую и приветствующую различия и особенности каждого ученика. Ее цели – избежать социальной сегрегации, являющейся следствием различий в поле, расе, культуре, социальном классе, национальности, религии и индивидуальных возможностях и способностях [140].

Понятие «включающее образование» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с проблемами в развитии:

- 1) посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи;

2) находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста;

3) имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели;

4) обеспечиваются необходимой поддержкой.

Составляющими успешного включения являются: педагогический коллектив единомышленников, информация о процессе преобразований, подготовка и постоянная поддержка.

Цель инклюзивного образования заключается в ликвидации социального отчуждения, являющегося следствием различного рода негативных отношений и отсутствия должного реагирования на различия по признаку расы, экономического положения, социальной принадлежности, этнического происхождения, языка, религии, пола, сексуальной ориентации и индивидуальных способностей. Процесс образования осуществляется во многих странах в форме как формального, так и неформального обучения, а также внутри семей и в рамках более широкого сообщества. Соответственно, инклюзивное образование не является каким-то второстепенным вопросом, а играет решающую роль в обеспечении высококачественного образования для всех учащихся и в создании более инклюзивных обществ. Инклюзивное образование играет важную роль в достижении социального равенства и является одним из элементов обучения на протяжении всей жизни человека.

Обеспечение инклюзивности рассматривается в качестве процесса, который направлен на удовлетворение самых разнообразных потребностей всех детей, молодежи и взрослых путем расширения их участия в обучении, культурной деятельности и жизни общин, а также уменьшение масштабов и устранение проблемы исключения тех или иных групп из образования и внутри образования. Этот процесс связан с изменениями и преобразованиями в содержании, подходах, структурах и стратегиях, а его отличительной чертой является общая концепция, которая охватывает всех детей соответствующей возрастной группы, и убеждение в том, что именно обычная система образования призвана дать образование всем детям [84].

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране в конце 80х – начале 90х годов [5].

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980 - 1990 гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования "Ковчег" (№1321).

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 образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения дошкольного, среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями.

Системное внедрение практики инклюзивного образования происходит в России достаточно неравномерно. В отдельных регионах (Москва, Самара, Архангельск) эти процессы значительно продвинулись в своем развитии, в других регионах эта практика только начинает складываться [50].

Начавшийся в России в 90-тых годах инклюзивный процесс в настоящее время приобрел признаки устойчивой тенденции, обусловленной, с одной стороны, демократическими преобразованиями в обществе, а с другой, реформами в сфере образования.

Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов традиционно является одним

из значимых аспектов государственной политики в сфере образования.

Потребность в инклюзивном образовании в российском обществе возрастает с каждым днем.

В настоящее время инклюзивным образованием в России охвачено большинство регионов, однако процесс его институционализации незначительно продвинулся с начала его введения.

Процесс институционализации инклюзивного образования означает не просто наличие цели, определенной сферы деятельности, педагогов, которые выполняют свои обязанности, но изменение педагогов как личности, формирование такого новообразования, как готовность.

Ключевой проблемой в развитии инклюзивного образования становится подготовка кадров. Готовность педагога к деятельности в области инклюзивного образования предполагает ее изменение в связи с изменением институционализации самого инклюзивного образования. Это означает, что не столько сама готовность и ее компоненты, но и личность педагога инклюзивного образования [4].

1.2. Сущность и структура готовности педагога к деятельности в области инклюзивного образования

Педагог, работающий с детьми с ОВЗ, должен обладать системой общетеоретических и специальных профессиональных знаний, совокупность и широта которых формирует у него представления о типологии и структуре аномального развития, о способах предупреждения и преодоления интеллектуальной либо физической недостаточности, о методах психолого-педагогического воздействия [62,85].

Педагог должен уметь распознавать физические и психические дисфункции, владеть приемами и методами их устранения и коррекции, специальными методами обучения детей с расстройствами, как в дошкольном, так и в школьном возрасте, проводить профилактическую работу по предупреждению неуспеваемости, хорошо знать психологические особенности детей с патологией, использовать приемы и методы их воспитания, коррекции и развития у них высших корковых функций. Успех в выполнении

этих задач зависит от наличия у педагога глубоких профессиональных знаний и навыков, широкой ориентации в современных отечественных и зарубежных достижениях смежных с коррекционной педагогикой наук, творческой активности и инициативы.

Профессиональная компетентность такого педагога включает знание программ, школьных учебников, пособий по коррекции. Первостепенное значение для эффективности работы по обучению, воспитанию, коррекции и профилактике нарушений в развитии детей имеет личность педагога, которая характеризуется такими качествами, как гуманистическая убежденность, гражданская нравственная зрелость, познавательная и педагогическая направленность, увлеченность профессией; любовь к детям, требовательность к себе и окружающим, справедливость, выдержка и самокритичность, педагогическое творческое воображение и наблюдательность, искренность, скромность, ответственность, твердость и последовательность в словах и действиях и др. [37].

Педагог должен вести поиск наилучших средств воспитания и коррекции детей, изучая и обобщая передовой опыт. Умения, которыми он должен обладать, широки и многообразны: учебно-познавательные (работа с литературой, наблюдения за ребенком и педагогическим процессом; моделирование педагогического процесса, выбор оптимальных путей коррекционно-воспитательного воздействия и др.); учебно-организационные (перспективное и календарное планирование, проведение индивидуальных и групповых занятий, создание оборудования, обеспечение комплексности воздействия и определение в этом комплексе своего реального участия и т.д.); учебно-педагогические (анализ каждого случая, выбор адекватных средств коррекции и т.п.). Кроме того, работа педагога должна основываться на строгом соблюдении принципов деонтологии (системы взаимодействий с лицом, имеющим расстройство определенного рода, с его родственниками и товарищами). Педагогическая деонтология включает в себя учение о педагогической этике и эстетике, педагогическом долге и нравственности. Педагог должен быть терпелив, тактичен и доброжелателен, относиться к лицу с патологией и его родителям так, как относится врач к больному и его родственникам.

В образовательной практике центральная роль отводится педагогу, от деятельности которого зависит эффективность проводимых реформ, что обуславливает необходимость качественного изменения подготовки будущих специалистов в области инклюзивного образования. Переход от традиционно принятой системы обучения к расширению спектра и улучшению качества образовательных услуг, в частности, в работе с лицами с ОВЗ, предъявляет повышенные требования к педагогу. При этом подчеркнем социальную значимость его профессии и важность проблемы формирования у него понятия готовности к деятельности в области инклюзивного образования.

Необходимо уточнить содержание понятия «готовность». Особое внимание в отечественной науке было уделено конкретным формам готовности, таким как установка (Д. Н. Узнадзе и др.), готовность к трудовой деятельности (Л. А. Кандыбович и др.), готовность к обучению (Н. В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков), готовность детей к учебному процессу (Т. М. Краснянская), готовность студентов к педагогической деятельности (Е. Н. Францева и др.). Несмотря на широкую распространенность, понятие «готовность» к выполнению какой-либо деятельности трактуется неоднозначно. Одни авторы (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. В. Сериков и др.) рассматривают готовность на личностном уровне, при котором данное явление выступает как устойчивая характеристика личности [53]. В частности, Л. А. Кандыбович определяет готовность как определенный уровень развития личности, включающий целостно-структурированную систему когнитивных, эмоционально-волевых, ценностно-ориентированных и операционно-поведенческих качеств личности, которые обеспечивают ее оптимальное функционирование.

Другие (А. А. Деркач, Н. Д. Левитов, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов и др.) трактуют готовность на функциональном уровне, как определенное психическое состояние, необходимое для успешной реализации деятельности. В ряде исследований подчеркивается, что готовность – это не только предпосылка, но и регулятор деятельности. Она действует постоянно, её не нужно каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Сущность готовности в данном случае проявляется в непосредствен-

ной связи с развитием и совершенствованием свойств личности, необходимых для успешного выполнения деятельности [35].

Можно отметить выделение двух основных видов готовности в деятельности (временной-ситуативной, долговременной – устойчивой) и видение в структуре психологической готовности двух, по сути, различных компонентов - личностного и исполнительского.

В современных психолого-педагогических исследованиях в связи со сложившейся в образовательной структуре ситуацией отмечается интерес к проблеме формирования у готовности к различным видам деятельности: саморазвитию, самопознанию, самоорганизации, самообразованию, самореализации. Большое внимание уделяется изучению состояния готовности к профессиональной деятельности, которое обуславливает результативность деятельности. Проблема формирования готовности молодых специалистов к психолого-педагогической деятельности исследовалась в работах О. А. Абдуллиной, С. И. Ершовой, В. С. Ильиной, Я. Л. Коломинского, В. А. Сластенина, Л. Ф. Спирина и других.

Одной из наиболее сложных составляющих готовности к деятельности является психологическая готовность. Исследователи по-разному трактуют это понятие: психологическая готовность к педагогической деятельности, готовность к решению педагогических задач, профессиональная готовность психики специалиста. Существуют различные подходы к дефиниции психологической готовности к деятельности, но многие авторы исходят из общей позиции, что готовность - сложное синтетическое образование, состоящее из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов [91].

Выделение в психологической готовности личностных и исполнительских компонентов служит признанием единства личностно-деятельностных компонентов готовности, выявляющей двойственность ее природы: будучи всегда характеристикой определенного учителя, она направлена на профессиональную деятельность. Психологическая готовность может рассматриваться как такое образование, которое сообщает системе "учитель - профессиональная среда" интенсивность, определенную направленность. При такой постановке вопроса открываются

возможности рассматривать определенную связь личности с профессией.

Анализ литературы по данной проблематике позволил считать, что в основном она рассматривается в личностно-деятельностном аспекте. Одни авторы рассматривают психологическую готовность как сложное образование, включающее когнитивные, мотивационные, эмоционально-волевые компоненты, а также совокупность профессиональных знаний, умений. Другие трактуют готовность как сложное личностное образование, включающее профессиональные качества, умения и психические состояния. Третьи авторы связывают решение проблемы с выделением определенного набора профессиональных функций, выполнение которых необходимо и достаточно для успешного выполнения деятельности педагога. Четвертые разрабатывают психологическую готовность на идеях формирования ее деятельностных компонентов [39].

Отдельным, новым, по сути, выступает видение психологической готовности Ю.М. Забродиным, А.Д. Глоточкиным и Б.А. Сосновским, которые предлагают изучать ее в субъективной личностной интерпретации [42]. Этот подход не идентичен ни одному из названных выше подходов, поскольку предполагает существенную переориентацию самих схем и акцентов проводимого анализа на конкретного носителя деятельности в психики в целом.

В литературе можно выделить два основных подхода к видению той области профессиональной деятельности, которую исследователи соотносят с психологической и профессиональной готовностями (например, подходы разрабатываемые К.К. Платоновым и В.А. Сластениным).

Готовность — это системный процесс, который нужно рассматривать с разных сторон и на различных уровнях. Формирование готовности педагога к инклюзивной педагогической практике включает в себя такие *личностные характеристики*, как: осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения; способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития; организации педагогической деятельности в условиях сотрудничества; умение свободно ориенти-

роваться в системе приемов и способов педагогической деятельности.

Категория «готовность» является психологической основой для определения стадий развития профессионализма. Она отмечает следующие виды готовности: готовность к школе, профессиональному выбору, профессиональному обучению, к профессиональной деятельности, к продолжению профессиональной деятельности (профессиональному совершенствованию), к перемене профессии (перемене рабочего места) (Е.С. Романова).

Состояние готовности определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности и усиливается в том случае, если педагог сам является активным субъектом процесса обучения и становится в позицию исследователя.

Ведущей составляющей готовности является *психологическая готовность*, которая понимается как комплексное образование, как сплав функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности; психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве: в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), осознанных оценках ситуации и поведения, обусловленных предшествующим опытом; в виде мотивационной готовности (возможность осознать смысл и ценность того, что он делает); в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации (С.В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова, Н.М. Назарова; В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов).

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается именно особенностями *психологической* готовности специалиста. Психологическая готовность — это совокупность как внутренних, так и внешних условий, в первую очередь, это личностные качества специалиста-педагога: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности. Это некая внутренняя уверенность и решимость, состояние мобилизации, формирующаяся в процессе профессионального обучения и обеспечивающая успешность

деятельности. Одновременно психологическая готовность — это есть условие эффективности профессиональной деятельности.

Содержание психологической основы *готовности к деятельности* определяется особенностями этой деятельности и включает профессионально-важные качества, которые побуждают, направляют, контролируют данную деятельность и реализуют ее в исполнительных действиях.

Профессиональная готовность педагога к инклюзивной практике в образовательной среде — это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации и представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности (Е.Н. Олейникова, Е.Г. Самарцева).

Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и так же выступает регулятором успешности профессиональной деятельности.

Необходимым условием осуществления высоких учебно-воспитательных результатов является сформировавшаяся профессиональная и психологическая готовность педагогов к новым образовательным пространствам, в частности, к инклюзивной практике. Поэтому рассмотрение понятия готовности педагогов актуально на этапе внедрения и развития инклюзивного образования, как основного фактора успешности в управлении процессом обучения лиц с ОВЗ.

Одной из основных проблем инклюзивного образования является недостаточная подготовленность и нехватка специалистов, в частности, практических психологов и педагогов. Их роль в инклюзивном образовании значительна, так как от них зависит обеспечение целостной системы поддержки объединяющей всех субъектов образовательного пространства, делающей акцент на возможностях, а не на ограничениях людей с ОВЗ.

Критериями готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования служат: осознание необходимости инклюзивной педагогической практики; готовность к преодолению не-

удач; технологическая оснащенность; позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности; способность к профессиональной рефлексии; вооруженность необходимыми знаниями, умениями, навыками; гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации; склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия [66].

Профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию - фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования. Это динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования лиц с ОВЗ, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования. Профессиональная готовность проявляется в направленности сознания педагога и в его способности выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

В структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию входят ключевые содержательные компоненты: личностно-смысловой (отрефлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли, и чувств педагога на инклюзивное образование), когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования) и технологический (комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования) (Е.Г. Самарцева).

Все перечисленные особенности детерминируют как содержание профессиональной деятельности педагогов, так и содержание их профессиональной подготовки и формирования их готовности к работе в инклюзивном образовательном пространстве.

Педагогический аспект инклюзивной готовности определяется, с одной стороны, структурой самой педагогической деятельности (ее конструктивным, организаторским, рефлексивным,

коммуникативным компонентами), а с другой — профессиональными и социально-личностными компетенциями педагога, обеспечивающими ее эффективность. Очевидно, что детерминантой содержания инклюзивной готовности педагогов является новый, «особый» контекст условий профессиональной деятельности. «Особость» профессиональных условий определяется прежде всего в диверсификационности, проявляющейся в каждой составляющей образовательного процесса:

- в целях образования (наравне с функциями обучения, воспитания и развития ребенка важное место занимает социализирующая функция);
- в содержании образования «каждому ребенку — своя образовательная программа и свой образовательный маршрут»;
- в организационных условиях (создание адаптивного образовательного пространства, адаптивной образовательной среды, отвечающей характеру особых образовательных потребностей каждого ребенка);
- в образовательных результатах (вариативность полноты и глубины формируемых компетенций у различных детей);
- в сочетании полисубъектности образовательного пространства и уникальности его состава (участниками инклюзивного образования становятся педагоги, «обычные» и «особые» дети, родители «обычных» и «особых» детей, учителя-дефектологи, сотрудники социально-психологических служб учреждений образования и т.д.) [85].

Схема 1

| СТРУКТУРА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ | |
|--|--|
| Ценностно-мотивационный | Когнитивный |
| личностная ценность профессиональной деятельности в инклюзивном образовании | Общие теоретические и прикладные знания в сфере инклюзивного образования |
| Поведенческий | Аффективный |
| паттерны копинг-поведения, используемые для разрешения проблемных ситуаций в условиях инклюзивного образования | чувства, эмоции, переживания, обусловленные профессиональной деятельностью в условиях инклюзивного образования |

Все перечисленные особенности детерминируют как содержание профессиональной деятельности педагогов, так и содержание их профессиональной подготовки и формирования их готовности к работе в инклюзивном образовательном пространстве.

Готовность — это определенный уровень развития качеств личности, которые обеспечивают ее оптимальное функционирование. Структура готовности к осуществлению инклюзивного образования имеет сложное строение (схема 1).

Ценностно-мотивационный компонент содержательно включает в себя личностную ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании, осознанный выбор и сформированность мотивации как ясно выраженную устойчивую направленность интересов и потребностей субъекта использовать профессиональные интересы, ценностные ориентации. Личностная ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании проявляется как во всей его профессиональной жизнедеятельности, так и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие внешних событий и логику поведения. Отражает уровень мотивационных побуждений, влияющих на выбор важных ценностных ориентаций в образовательной среде, характеризует целенаправленный и сознательный характер действий. В состав данного компонента входят: мотивация инклюзивной образовательной деятельности, стремление к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, потребность в достижении цели.

Когнитивный компонент предполагает овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности (технологии и техники обучения).

Актуализация всей совокупности знаний, умений и навыков, соотнесение их с решением конкретных педагогических задач и трансформация в способы деятельности в связи с этим выделяется следующий компонент — *операционно-деятельностный*. Включает разнообразные умения и навыки: организационные; коммуникационные; прогностические; рефлекс-

сивные; проективные, а также сформированные паттерны продуктивного копинг-поведения. реализуемые в условиях инклюзивного образования.

Аффективный компонент - чувства, эмоции, переживания, обусловленные осуществлением инклюзивного образования; возможности регуляция переживаний, связанных с эффективным разрешением проблемных ситуаций инклюзивного образования [101].

Необходимо отметить, что, следуя этапам институционализации инклюзивного образования, можно выделить предготовительность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и инклюзивную готовность как фазы развития профессиональной готовности педагога.

Предготовительность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования можно рассматривать как начальный этап формирования инклюзивной готовности, включая формирование ценностно-мотивационного компонента готовности.

Готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования можно рассматривать как следующий этап формирования инклюзивной готовности педагога, включая преимущественно формирование когнитивного компонента готовности.

Собственно инклюзивная готовность является неким результатом развития личности педагога. Под инклюзивной готовностью понимается специфическое психическое новообразование личности педагога, осуществляющего инклюзивное образование. Инклюзивная готовность включает ряд взаимодополняющих компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивный, поведенческий и аффективный. Они отражают личностные (общие и специфические) особенности (контексты) личности педагога, которые возникают в процессе профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования [142]. Этот этап формирования инклюзивной готовности педагога, включая преимущественно формирование поведенческого компонента готовности.

Таким образом, структура инклюзивной готовности может выглядеть следующим образом (таблица 1).

Подготовка специалистов для работы с лицами, имеющими отклонения в развитии, представляет особую сложность. Эта сложность определяется не только многообразием предметного пространства, составляющего сферу профессиональной деятельности такого специалиста, но и связанной с его (предметным пространством) необходимостью овладения будущими специалистами широким спектром психолого-педагогических дисциплин предметной подготовки применительно к различным категориям лиц с отклонениями в развитии.

Таблица 1

Структура инклюзивной готовности

| Этапы институционализации инклюзивного образования | Медицинская модель | Модель нормализации | Модель включения |
|---|---|--|------------------------|
| Фазы формирования готовности | Предготовительность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования | Готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования | Инклюзивная готовность |
| Компоненты готовности (контексты развития личности) | Ценностно-мотивационный | Когнитивный | Поведенческий |
| | | Аффективный | |

Таким образом, особо важной становится проблема формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию.

Своей задачей мы считаем также выявление общих характеристик инклюзивной готовности в течение изучаемого периода, а также определение специфических черт, присущих отдельным периодам становления инклюзивного образования. Их подробное описание мы включили в последующие главы нашей монографии.

Глава 2. ДИНАМИКА ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

Как мы уже отмечали, готовность — это определенный уровень развития качеств личности, которые обеспечивают ее оптимальное функционирование. Структура готовности к осуществлению инклюзивного образования имеет сложное строение, которое было представлено на схеме 1.

Наличие ценностно-мотивационного, когнитивного, поведенческого и аффективного компонентов готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования дает возможность рассматривать их скорее как контексты развития личности педагога, которые являются не простой арифметической суммой, а новым психическим образованием, что дает новое качество развития личности педагога инклюзивного образования — *инклюзивная* готовность.

Еще раз отметим, что под инклюзивной готовностью мы понимаем специфическое психическое новообразование личности педагога, осуществляющего инклюзивное образование. Инклюзивная готовность включает ряд взаимодополняющих компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивный, поведенческий и аффективный. Они отражают личностные (общие и специфические) особенности (контексты) личности педагога, которые возникают в процессе профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Интерес представляет изучение динамики готовности в условиях активного перехода к новой образовательной парадигме. Этим объясняется актуальность исследования. Исследование проводилось в период с 2007 по 2017 гг. Генеральная совокупность выборки составила более 1500 человек, репрезентативная выборка — 752 человека, педагоги и специалисты, реализующие инклюзивное образование на территории Северо-западного Федерального округа РФ [101].

Среди них — оптанты составляют 13% респондентов, адаптанты — 27%, интерналы — 36%, мастера — 24% респондентов.

Высшее образование имели 16,8 % респондентов, высшее педагогическое — 26,7%, высшее дефектологическое — 13,8% рес-

пондентов, среднее специальное (педагогическое) образование — 34 % респондентов.

Таблица 2

Критерии оценки готовности

| Параметр оценки | Критерий оценки | Индикатор оценки |
|--|-----------------|---|
| Ценностно-мотивационный компонент готовности | оптимальный | Выраженная мотивация профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования. |
| | продвинутый | Достаточно выраженная мотивация профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования. |
| | допустимый | Умеренная и/или низкая мотивация профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования |
| | критический | Отсутствие мотивации профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования |
| Когнитивный компонент готовности | оптимальный | Наличие обширных, разнообразных знаний, умений, навыков для профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования |
| | продвинутый | Наличие необходимых знаний, умений, навыков при низкой мотивации профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования |
| | допустимый | Наличие преимущественно необходимых знаний, умений, навыков для профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью. |
| | критический | Наличие самых необходимых, нередко ограниченных знаний, умений, навыков при крайне низкой мотивации профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью. |
| Поведенческий компонент готовности | оптимальный | Использование преимущественно продуктивных копинг-стратегий. |
| | продвинутый | Использование преимущественно продуктивных и относительно продуктивных копинг-стратегий |
| | допустимый | Использование преимущественно относительно продуктивных копинг-стратегий. |
| | критический | Использование преимущественно относительно продуктивных и непродуктивных копинг-стратегий. |
| Аффективный компонент готовности | оптимальный | Средние показатели фрустрационной толерантности. Возможны начальные проявления эмоционального выгорания. |
| | продвинутый | Средние и высокие показатели фрустрационной толерантности. Начальные проявления эмоционального выгорания в виде эмоционального пресыщения. |
| | допустимый | Преимущественно средние показатели фрустрационной толерантности. Проявления эмоционального выгорания, редукция. |
| | критический | Преимущественно низкие показатели фрустрационной толерантности. Проявления эмоционального выгорания в виде эмоционального истощения, редукции, деперсонализации. |

Для изучения готовности к осуществлению инклюзивного образования нами был использован комплекс взаимодополняющих методик: психографический опросник; экспертная оценка профиля педагога инклюзивного образования; опросник «Причины организационных и профессиональных трудностей в сфере инклюзивного образования»; опросник «Индикатор стратегий преодоления стресса»; определение индивидуальных копинг-стратегий; опросник на «Эмоциональное выгорание», экспресс-диагностика и другие [97, 100].

Кроме того, нами была разработана и апробирована экспресс-диагностика инклюзивной готовности педагогов.

Для оценки уровня готовности нами был разработан ряд параметров, критериев и индикаторов оценки (см. табл.2).

Сравнительные обобщенные результаты уровней инклюзивной готовности представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительные результаты
инклюзивной готовности

| Уровни готовности | Компоненты готовности | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------|---------------|-------------|
| | Ценностно-мотивационный | Когнитивный | Поведенческий | Аффективный |
| оптимальный | 23,4 | 20,5 | 13 | 14,5 |
| продвинутый | 24,7 | 30,5 | 29,4 | 30 |
| допустимый | 35,1 | 31 | 37,3 | 35,6 |
| критический | 16,8 | 18 | 20,3 | 19,9 |

Анализ полученных данных позволяет отметить, что оптимальный уровень у наибольшего числа респондентов выявлен по ценностно-мотивационному и когнитивному компонентам готовности. Можно сделать вывод, что данные компоненты являются наиболее устойчивыми к изменению социальной ситуации развития личности педагогов в условиях инклюзивного образования.

В тоже время показатели продвинутого и допустимого уровня готовности показывают более значительную динамику, т.е. являются наиболее подвижными.

Критический уровень готовности изменяется также довольно незначительно, т.е. примерно пятая часть респондентов демонстрирует устойчивые неблагоприятные результаты.

Использование коэффициента Пирсона χ^2 показывает определенные статистически значимые различия между отдельными компонентами (табл. 4).

Таблица 4

Статистическая значимость

| | Компоненты готовности | | | |
|-------------------------|--|--|------------------------------|---|
| | Ценностно-мотивационный | Когнитивный | Поведенческий | Аффективный |
| Ценностно-мотивационный | | $\chi^2 = 10.34$ значимо при $p \leq 0,05$ | $\chi^2 = 6.36$, не значимо | $\chi^2 = 15.4$ значимо при $p \leq 0,01$ |
| Когнитивный | $\chi^2 = 10.34$ значимо при $p \leq 0,05$ | | $\chi^2 = 6.36$, не значимо | $\chi^2 = 2.66$, не значимо |
| Поведенческий | $\chi^2 = 6.36$ не значимо | $\chi^2 = 6.36$, не значимо | | $\chi^2 = 0.18$, не значимо |
| Аффективный | $\chi^2 = 15.4$ значимо при $p \leq 0,01$ | $\chi^2 = 2.66$, не значимо | $\chi^2 = 0.18$, не значимо | |

Следует отметить, что разработанные характеристики являются условными, но, тем не менее, позволяют достаточно гибко оценить полученные экспериментальные результаты.

В соответствии с критериями оценки нами были условно выделены оптимальный, продвинутый, допустимый и критический уровни готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования.

Уникальное сочетание тех или иных уровней дает возможность выявить новую типологию инклюзивной готовности педагогов (табл.5)

Таблица 5

Типология инклюзивной готовности

| Типология инклюзивной готовности | Сочетание уровней по компонентам инклюзивной готовности | Характеристика инклюзивной готовности |
|----------------------------------|---|---------------------------------------|
| Оптимум | Преимущественно оптимальные и продвинутый | Полная инклюзивная готовность |
| Субоптимум | Преимущественно продвинутые и допустимый | Условная инклюзивная готовность |
| Субэкстрим | Преимущественно допустимые | Условная инклюзивная готовность |
| Экстрим | Преимущественно допустимые и критические | Отсутствие инклюзивной готовности |

Практически не отмечены «чистые» интегративные типологические характеристики, однако преобладание тех или иных индикаторов позволяет сделать определенные выводы.

Например, типологическая группа «Оптимум» может включать: выраженная мотивация профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью; наличие необходимых знаний, умений, навыков при высокой мотивации профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования; использование преимущественно продуктивных копинг-стратегий; средние показатели фрустрационной толерантности, возможны начальные проявления эмоционального выгорания.

Представим возможную характеристику типологической группы «Субоптимум»: наличие необходимых знаний, умений, навыков при умеренной мотивации профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования; использование преимущественно продуктивных копинг-стратегий; средние и высокие показатели фрустрационной толерантности, начальные проявления эмоционального выгорания в виде эмоционального пресыщения.

Представим вероятную характеристику типологической группы «Субэкстрим»: умеренная и/или низкая мотивация профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования; наличие необходимых знаний, умений, навыков при низкой мотивации профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования; использование преимущественно относительно продуктивных копинг-стратегий; преимущественно средние показатели фрустрационной толерантности, проявления эмоционального выгорания в виде эмоционального истощения и/или редукции.

Дадим характеристику типологической группы «Экстрим»: умеренная и/или низкая мотивация профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования; наличие преимущественно необходимых знаний, умений, навыков для профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью; использование относительно продуктивных копинг-стратегий; низкие показатели фрустрационной

толерантности, проявления эмоционального выгорания в виде редукции и/или деперсонализации [99].

Инклюзивная готовность педагогов первой типологической группы может быть охарактеризована как полная.

Инклюзивная готовность педагогов второй и третьей типологических групп может быть охарактеризована как условная.

Инклюзивная готовность педагогов четвертой типологической группы может быть охарактеризована как отсутствующая, практически не позволяющая осуществлять полноценную профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования.

Динамика типологии инклюзивной готовности представлена в таблице 6.

Таблица 6

Динамика типологии инклюзивной готовности

| Типология инклюзивной готовности | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|----------------------------------|------|------|------|-----------------------|
| Оптимум | 11 | 16 | 15 | 14 |
| Субоптимум | 48 | 32 | 38 | 40 |
| Субэкстрим | 25 | 33 | 24 | 27 |
| Экстрим | 16 | 19 | 23 | 19 |

Анализ полученных результатов позволяет отметить, что в 2007 и 2017 гг. преобладает тип инклюзивной готовности «Субоптимум», который был отмечен почти у половины респондентов.

В 2012 гг. у большинства педагогов был отмечен тип «Субэкстрим» (табл. 7).

Таблица 7

Статистическая значимость

| | 2007 | 2012 | 2017 |
|------|--|--|--|
| 2007 | | $\chi^2 = 10,72$, значимо при $p \leq 0,05$ | $\chi^2 = 22,46$, значимо при $p \leq 0,01$ |
| 2012 | $\chi^2 = 10,72$, значимо при $p \leq 0,05$ | | $\chi^2 = 3,69$, не значимо |
| 2017 | $\chi^2 = 22,46$, значимо при $p \leq 0,01$ | $\chi^2 = 3,69$, не значимо | |

Большинство педагогов (более половины) отнесены нами к двум типам инклюзивной готовности – субоптимум и субэкстрим, что соответствует условной инклюзивной готовности.

Статистическая значимость представлена в таблице 6.

Наиболее статистически значимые различия получены между показателями 2007 и 20017 гг. ($\chi^2 = 22,46$, значимо при $p \leq 0,01$).

Сравнительный анализ результатов изучения инклюзивной готовности будет представлен ниже.

Полученными данными мы можем дополнить структуру инклюзивной готовности (табл. 8).

Таблица 8

Структура инклюзивной готовности

| Этапы институционализации инклюзивного образования | | | |
|---|---|--|------------------------|
| Этапы институционализации инклюзивного образования | Медицинская модель | Модель нормализации | Модель включения |
| Фазы готовности | | | |
| Фазы готовности | Предготовительность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования | Готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования | Инклюзивная готовность |
| Контексты развития личности | | | |
| Компоненты готовности (контексты развития личности) | Ценностно-мотивационный | Когнитивный Аффективный | Поведенческий |
| Уровни готовности | | | |
| Оптимальный | - | - | Оптимальный |
| Продвинутый | - | Продвинутый | Продвинутый |
| Допустимый | Допустимый | Допустимый | Допустимый |
| Критический | Критический | Критический | - |
| Типология готовности | | | |
| Оптимум | Субэкстрим | Оптимум | Оптимум |
| Субоптимум | Экстрим | Субоптимум | |
| Субэкстрим | | | |
| Экстрим | | | |

Таким образом, структура инклюзивной готовности может рассматриваться как сложное личностное новообразование, которое складывается под влиянием различных факторов и имеет свои фазы развития, которые можно рассматривать как фазы личностного и профессионального роста.

Далее мы рассмотрим динамику отдельных компонентов готовности на протяжении более, чем десяти лет наблюдения.

Глава 3. ДИНАМИКА ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

Ценностно-мотивационный компонент инклюзивной готовности содержательно включает в себя личностную ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании, осознанный выбор и сформированность мотивации как ясно выраженную устойчивую направленность интересов и потребностей субъекта использовать профессиональные интересы, ценностные ориентации. Личностная ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании проявляется как во всей его профессиональной жизнедеятельности, так и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие внешних событий и логику поведения. Отражает уровень мотивационных побуждений, влияющих на выбор важных ценностных ориентаций в образовательной среде, характеризует целенаправленный и сознательный характер действий. В состав данного компонента входят: мотивация инклюзивной образовательной деятельности, стремление к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, потребность в достижении цели [107,108,118].

Результаты изучения профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования представлены в таблице 8.

Анализ полученных результатов (с использованием метода ранжирования) позволяет сделать вывод, что на момент изучения педагогов в 2007 г. наиболее высокие ранги получили такие профессионально важные качества (ПВК) как, коммуникативные, гностические и конструктивные. Та же тенденция отмечается в 2012 г. году. Однако конструктивные ПВК получили меньший ранг, чем в 2007 г.

Подобная тенденция сохраняется и в 2017 г., но конструктивные ПВК получают более высокий ранг, чем в предыдущие годы.

Коммуникативные ПВК стабильно сохраняют высокую оценку в течение всего периода наблюдения.

Таблица 9
Результаты изучения профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования

| Профессионально важные качества и умения | 2007 | | 2012 | | 2017 | | Обобщенные результаты | |
|--|------|------|------|------|------|------|-----------------------|------|
| | X ср | Ранг | X ср | Ранг | X ср | Ранг | X ср | Ранг |
| Общая культура в условиях инклюзивного образования | 12.5 | 5 | 13.9 | 5.5 | 12.3 | 4 | 13.1 | 5 |
| Результативность деятельности педагога в условиях инклюзивного образования | 12 | 2 | 12 | 1 | 11.1 | 1 | 11.6 | 1 |
| Гностические умения в условиях инклюзивного образования | 14.3 | 7 | 14.9 | 7 | 13.4 | 6 | 14.2 | 7 |
| Проектировочные умения в условиях инклюзивного образования | 12 | 2 | 12.2 | 3 | 12.4 | 5 | 12.3 | 4 |
| Конструктивные умения в условиях инклюзивного образования | 13.1 | 6 | 13.9 | 5.5 | 13.8 | 7 | 13.7 | 6 |
| Организаторские умения в условиях инклюзивного образования | 12 | 2 | 12.1 | 2 | 11.9 | 3 | 12 | 2 |
| Коммуникативные умения в условиях инклюзивного образования | 14.7 | 8 | 15.4 | 8 | 14.3 | 8 | 14.9 | 8 |
| Направленность на работу в условиях инклюзивного образования | 12.4 | 4 | 12.4 | 4 | 11.5 | 2 | 12.2 | 3 |

Неизменно низкие значения отмечаются у таких ПВК, как результативность, организаторские ПВК и направленность на работу в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, необходимыми ПВК педагога инклюзивного образования, по мнению респондентов, являются коммуникативные, гностические и конструктивные.

Значимыми ПВК являются общая культура, проектировочные умения и направленность на работу в условиях инклюзивного образования.

Как незначимые ПВК, отмечены результативность деятельности педагога в условиях инклюзивного образования и организаторские умения в условиях инклюзивного образования.

Использование t-критерия Стьюдента для оценки различий показало наличие наиболее статистически значимых различий для результатов 2012 и 2017 гг. ($t=2,633$ значимо при $p \leq 0, 01$),

тогда как различия между 2007 и 2012, 2007 и 2017 гг. имеют характер тенденции.

Использование коэффициента корреляции рангов Спирмена показало наличие статистически значимой корреляции между данными 2007 и 2012 гг. ($r=0,97$, значимо при $p \leq 0, 01$), а также 2012 и 2017 гг. ($r=0,90$, значимо при $p \leq 0, 01$).

Уровни развития профессионально важных качеств представлены в таблице 10.

Таблица 10

Уровни развития профессионально важных качеств

| Уровни развития профессионально важных качеств | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|--|------|------|------|-----------------------|
| Высокий | 27.8 | 17.5 | 28.7 | 23.1 |
| Средний | 50 | 62.5 | 50.4 | 56.3 |
| Низкий | 22.2 | 20 | 20.9 | 20.6 |

Изучение уровня ПВК педагогов позволяет отметить, что количество педагогов с высоким уровнем возрастает на начало и конец изучаемого периода (27.8% и 28.7% соответственно).

Количество педагогов со средним уровнем изменяется незначительно и составляет примерно половину респондентов.

Количество педагогов с низким уровнем составляет примерно пятую часть каждой выборки.

Обобщенные данные также соответствуют выявленным тенденциям.

Использование критерия χ^2 -квадрат позволило сделать вывод, что статистически значимые различия получены между результатами 2012 и 2017 гг. ($\chi^2 = 9,55$, значимо при $p \leq 0, 01$), тогда различия между результатами 2007 и 2012 гг. составляют $\chi^2 = 7,0$, значимо при $p \leq 0, 05$ – значимость на уровне тенденции.

Полученные данные позволяют отметить, что изучение ПВК показывает более значимые различия между результатами 2012 и 2017 гг.

Результаты изучения значимости профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования представлены в таблице 11.

Таблица 11

Результаты изучения значимости профессиональной
деятельности в сфере инклюзивного образования

| Уровни | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|---------|------|------|------|--------------------------|
| Высокий | 48.1 | 30 | 44.8 | 39.1 |
| Средний | 24.6 | 41.8 | 28.1 | 33.2 |
| Низкий | 27.3 | 28.2 | 27.1 | 27.7 |

Можно отметить, что самый высокий уровень значимости профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования отмечен в 2007 г. В течение всего периода отмечаются незначительные колебания по этому показателю.

Наиболее значимые показатели по среднему уровню отмечены в 2012 г. Низкие показатели значимости профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования достаточно стабильно отмечаются в течение всего периода изучения.

В целом примерно третья часть респондентов показывает высокую значимость профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования.

Использование критерия χ^2 -квадрат позволило сделать вывод, что статистически значимые различия получены между результатами 2007 и 2012 гг. ($\chi^2 = 18,83$, значимо при $p \leq 0,01$), тогда различия между результатами 2007 и 2017 гг. – статистически не значима.

Статистически значимые различия получены и между результатами 2012 и 2017 гг. Они составляют $\chi^2 = 11,83$, значимо при $p \leq 0,05$ – значимость на уровне тенденции.

Динамика выбора стратегии образования педагогами представлена в таблице 12.

Таблица 12

Результаты выбора стратегии образования

| Стратегии образования | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|---------------------------|------|------|------|--------------------------|
| Личностно-ориентированная | 41.4 | 44 | 51.8 | 46.6 |
| Традиционная | 32.1 | 34.2 | 38 | 35.1 |
| Не определена | 26.5 | 21.8 | 10.2 | 18.3 |

Результаты изучения выбора стратегии образования свидетельствуют, что личностно-ориентированную стратегию обра-

зования предпочитает примерно половина респондентов. В 2017 г. эта стратегия оказалась самой предпочтительной. Традиционную стратегию образования предпочитают около трети респондентов. Самые высокие результаты также получены в 2017 г. В этот же период уменьшается количество респондентов, которые не определились с выбором стратегии.

В целом по группе личностно-ориентированную стратегию выбирают большинство респондентов (46.6%).

Использование критерия χ^2 -квадрат позволило сделать вывод, что статистически значимые различия получены между результатами 2007 и 2017 гг. ($\chi^2 = 13,74$, значимо при $p \leq 0,01$), тогда различия между результатами 2012 и 2017 гг. составляют $\chi^2 = 7,97$, значимо при $p \leq 0,05$ – значимость на уровне тенденции.

Самоактуализация – это поступательное движение личности к полноте творческого самораскрытия, актуализация индивидом своих личностных потенций, спроецированных на реализацию собственного «Я» в социуме.

Результаты изучения самоактуализации представлены в таблице 13.

Таблица 13

Результаты изучения уровня самоактуализации

| Уровни самоактуализации | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|-------------------------|------|------|------|--------------------------|
| Экстремально высокий | 8.0 | 7.5 | 7.4 | 7.7 |
| Высокий | 20.9 | 16.1 | 22.6 | 19.4 |
| Средний | 43.8 | 31.8 | 31.6 | 37.7 |
| Низкий | 16.2 | 26.1 | 23.9 | 21.2 |
| Экстремально низкий | 11.1 | 18.5 | 14.5 | 14 |

В изучаемой группе преобладает средний уровень самоактуализации личности. Средний уровень самоактуализации указывает на трудности использования потенциала личности педагога. Наибольшее число педагогов со средним уровнем самоактуализации отмечено в период 2007 гг.

Высокий уровень самоактуализации отмечен примерно у пятой части респондентов. Высокий уровень самоактуализации личности свидетельствует о целостном восприятии жизненного пути, а также указывает на относительную независимость в поступках. Чем более высок уровень развития личности, тем ус-

пешнее личность справляется с возникшими трудностями. Может быть также ложная самоактуализация, что обусловлено стремлением индивида соответствовать требованиям, выдвигаемым обществом.

Низкий уровень самоактуализации незначительно изменяется за изучаемый период. Наибольшее число педагогов с этим уровнем самоактуализации отмечено в 2012 г.

Низкий уровень самоактуализации и ложная самоактуализация указывают на ориентацию человека на один из отрезков временной шкалы и/или дискретное восприятие жизни, на наличие высокой степени зависимости от окружающих, конформности, несамостоятельности субъекта, преобладании экстернатального локуса контроля.

Количество педагогов с экстремально низкими показателями самоактуализации имеет незначительную тенденцию к росту, больше всего таких педагогов отмечено в 2012 г.

Использование критерия χ^2 -квадрат позволило сделать вывод, что статистически значимые различия получены между результатами 2007 и 2012 гг. ($\chi^2 = 15,40$, значимо при $p \leq 0,01$), тогда различия между результатами 2012 и 2017 гг. не значимы.

Сравнительные результаты изучения самоактуализации по шкалам представлены в таблице (указано количество респондентов, показавших наиболее высокие оценки по соответствующей шкале) – см. таблицу 14.

Таблица 14

Сравнительные результаты изучения самоактуализации по шкалам

| Данные по шкалам | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|-----------------------------------|------|------|------|-----------------------|
| Шкала познавательных потребностей | 27.8 | 30 | 32.6 | 30.2 |
| Шкала креативности | 19.8 | 20 | 27.4 | 23.7 |
| Шкала самопринятия | 35.8 | 31.8 | 25.2 | 30.5 |
| Шкала самоуважения | 23.5 | 18.5 | 20.3 | 21 |

Результаты изучения самоактуализации по шкалам позволяют сделать вывод, что больше всего высоких показателей отме-

чено по шкале самопринятия и шкале познавательных потребностей. Относительные низкие показатели в изучаемой группе отмечены по шкалам креативности и самоуважения.

Использование критерия χ^2 -квадрат не выявило статистически значимых различий.

Сравнительные результаты изучения локуса контроля представлены в таблице 15

Таблица 15

Сравнительные результаты изучения локуса контроля

| Данные по шкалам | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|------------------|------|------|------|-----------------------|
| Экстернатальный | 41.4 | 34.2 | 31.6 | 36.5 |
| Интернатальный | 25,3 | 19.7 | 22.6 | 22.5 |
| Сбалансированный | 22.2 | 30 | 36,8 | 29.5 |
| Неопределенный | 11.1 | 16.1 | 9 | 11.5 |

Результаты изучения локуса контроля показывают, что в изучаемой группе лидируют показатели экстернатального локуса. Это склонность приписывать результаты деятельности внешним факторам называется «внешний локус контроля» (экстернатальность). Показатели экстернатального локуса контроля снижаются с начала периода наблюдений.

Более низкими по сравнению с данными экстернатального локуса контроля являются показатели интернатального локуса. Это склонность приписывать результаты деятельности внутренним факторам называется «внутренний локус контроля» (интернатальность). Эти данные за период наблюдения изменяются незначительно.

Можно выделить группу педагогов, у которых показатели локуса контроля сбалансированы. Они составляют примерно третью часть изучаемой выборки. Количество педагогов со сбалансированными показателями незначительно возрастают с начала периода наблюдений.

Примерно у десятой части педагогов отмечен неопределенный локус контроля.

Использование критерия χ^2 -квадрат позволило сделать вывод, что статистически значимые различия получены между результатами 2007 и 2017 гг. ($\chi^2 = 12,61$, значимо при $p \leq 0,01$), тогда различия между результатами 2012 и 2017 гг. значимы на уровне тенденции.

Таблица 16

Сравнительные результаты анкетирования

| Утверждения | Преобладающие ответы | | | Обобщенные результаты |
|--|---|--|--|--|
| | 2007 | 2012 | 2017 | |
| 1. Что вы знаете об инклюзивном обучении? | Знаю в общих чертах | Знаю особенности инклюзивного образования | Знаю особенности инклюзивного образования | Знаю особенности инклюзивного образования |
| 2. Ваше отношение к инклюзивному обучению детей с ОВЗ | Скорее положительное | Затрудняюсь ответить | Скорее положительное | Скорее положительное |
| 3. Где, по-Вашему мнению, должен воспитываться ребенок с ОВЗ | В специальной группе для детей с ОВЗ | В специальной группе для детей с ОВЗ | В группе совместно со здоровыми сверстниками | В специальной группе для детей с ОВЗ |
| 4. Что может препятствовать инклюзивному образованию? | Недостаточная техническая оснащенность образовательного процесса | Недостаточная техническая оснащенность и методическая обеспеченность образовательного процесса | Недостаточная техническая оснащенность и методическая обеспеченность образовательного процесса | Недостаточная техническая оснащенность и методическая обеспеченность образовательного процесса |
| 5. Что затрудняет инклюзивное образование в Вашем образовательном учреждении? | Отсутствие специальных образовательных условий (СОУ) обучения для детей с ОВЗ | Трудности обеспечения СОУ обучения детей с ОВЗ | Трудности обеспечения СОУ обучения детей с ОВЗ | Трудности обеспечения СОУ обучения детей с ОВЗ |
| 6. С кем, по Вашему мнению, хотят общаться дети с ОВЗ? | Независимо от состояния здоровья | С такими же детьми как они сами. | Независимо от состояния здоровья | Независимо от состояния здоровья |
| 7. Как по Вашим наблюдениям относятся к детям с ОВЗ их здоровые сверстники? | Нейтрально. | Скорее доброжелательно | Скорее доброжелательно | Скорее доброжелательно |
| 8. Как влияет на развитие здоровых детей совместное обучение с детьми с ОВЗ? | Нейтрально. | Скорее положительно | Скорее положительно | Скорее положительно |
| 9. Как влияет на развитие детей с ОВЗ их совместное обучение со здоровыми сверстниками | Нейтрально. | Скорее положительно | Скорее положительно | Скорее положительно |
| 10. Введение инклюзивного образования влияет на развитие общества в целом | Скорее положительно | Скорее положительно | Скорее положительно | Скорее положительно |
| 11. Работа в инклюзивном образовательном пространстве влияет на личность педагога | Нейтрально | Отрицательно | Скорее положительно | Работа в инклюзивном образовательном пространстве влияет на личность педагога |
| 12. Хотели бы Вы работать в качестве педагога в инклюзивном образовательном учреждении | Скорее да | Скорее нет | Скорее да | Скорее да |

Продолжение табл. 16

| Утверждения | Преобладающие ответы | | | Обобщенные результаты |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| | 2007 | 2012 | 2017 | |
| 13. Хотели бы Вы обучаться в инклюзивном образовательном учреждении | Скорее нет | Скорее нет | Скорее да | Скорее нет |
| 14. Хотели бы Вы, чтобы Ваш ребенок обучался в инклюзивном образовательном учреждении | Скорее нет | Скорее нет | Скорее да | Скорее нет |
| 15. Какие перспективы имеет инклюзивное образование в нашей стране? | Скорее положительное | Скорее отрицательное | Скорее положительное | Скорее положительное |

Сравнительные результаты анкетирования представлены в таблице 16.

Результаты изучения анкетирования позволяют отметить, что динамика отношения к инклюзивному образованию в целом является позитивной.

В целом педагоги знают об особенностях инклюзивного образования и относятся к перспективе введения инклюзивного образования положительно. Педагоги считают, что дети с ОВЗ должны обучаться в специальных группах, они хотят общаться с такими же детьми, как они сами, однако совместное обучение с детьми с ОВЗ скорее положительно влияет на нормально развивающихся детей.

Таблица 17

Сравнительные результаты изучения отношения к инклюзивному образованию

| Отношение к инклюзивному образованию | Годы | | | Обобщенные результаты |
|--------------------------------------|-----------|----------|----------|-----------------------|
| | 2007 /162 | 2012/280 | 2017/310 | |
| Отрицательное | - | 8 | 5 | 4 |
| Скорее отрицательное | 11 | 35 | 18 | 23 |
| Неопределенное | 44 | 28 | 27 | 36 |
| Скорее положительное | 36 | 16 | 32 | 26 |
| Положительное | 9 | 13 | 18 | 11 |

Большинство респондентов отмечают, что внедрению инклюзивного образования мешает техническая неприспособленность образовательных учреждений, отсутствие методической ба-

зы и конкретно отсутствие специальных условий обучения для детей с ОВЗ.

Хотя введение инклюзивного образования в целом оказывает скорее положительное на развитие общества, педагоги указывают на его неоднозначное влияние на личность педагога.

Тем не менее, перспективы развития инклюзивного образования в нашей стране оцениваются скорее позитивно.

Сравнительные результаты изучения отношения к инклюзивному образованию (тал. 10).

Статистическая значимость результатов представлена в таблице 18.

Таблица 18

Статистическая значимость

| | 2007 | 2012 | 2017 |
|------|--|--|--|
| 2007 | | $\chi^2 = 71,00$, значимо при $p \leq 0,01$ | $\chi^2 = 20,46$, значимо при $p \leq 0,01$ |
| 2012 | $\chi^2 = 71,00$, значимо при $p \leq 0,01$ | | $\chi^2 = 27,35$, значимо при $p \leq 0,01$ |
| 2017 | $\chi^2 = 20,46$, значимо при $p \leq 0,01$ | $\chi^2 = 27,35$, значимо при $p \leq 0,01$ | |

Сравнительные результаты изучения ценностно-мотивационного компонента готовности представлены в таблице 19.

Таблица 19

Сравнительные результаты изучения ценностно-мотивационного компонента готовности

| Уровни готовности | Годы | | | Обобщенные результаты |
|-------------------|------|------|------|-----------------------|
| | 2007 | 2012 | 2017 | |
| оптимальный | 29 | 20 | 20,6 | 23,4 |
| продвинутой | 27 | 23,6 | 23,6 | 24,7 |
| допустимый | 25,3 | 43,2 | 36,8 | 35,1 |
| критический | 18,7 | 13,2 | 19 | 16,8 |

Анализ полученных данных показывает, что оптимальный уровень готовности по ценностно-мотивационному компоненту снизился за изучаемый период с 29% в 2007 г. до 20% в 2017 г.

Допустимый уровень был представлен у четверти респондентов в начале периода и вырос до одной трети в конце.

Критический уровень мало подвержен колебаниям, его наименьшие показатели были выявлены в 2012 г.

Суммарно оптимальный и продвинутой уровень выше, чем допустимый и критический. Следует отметить традиционно высокую мотивацию педагогов и специалистов в области профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования [4,5].

Использование критерия χ^2 -квадрат позволило сделать вывод, что статистически наиболее значимые различия получены между результатами 2007 и 2012 гг. ($\chi^2 = 17,49$, значимо при $p \leq 0,01$) и между результатами 2012 и 2017 гг. ($\chi^2 = 13,32$, значимо при $p \leq 0,01$).

В целом, наиболее существенные статистические различия по ценностно-мотивационному блоку выявлены между показателями 2007 и 2012 гг., а также между показателями 2007 и 2017 гг.

Глава 4. ДИНАМИКА КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

Когнитивный компонент инклюзивной готовности предполагает овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности (технологии и техники обучения) [119].

Результаты анализа организационных трудностей в сфере инклюзивного образования представлены в таблице 20.

Таблица 20

Результаты анализа организационных трудностей
в сфере инклюзивного образования

| Утверждение | 2007 | | 2012 | | 2017 | | Обобщенные результаты | |
|--|------|------|------|------|------|------|-----------------------|------|
| | X | Ранг | X | Ранг | X | Ранг | X | Ранг |
| 1.Административно-бюрократическая система управления инклюзивным образованием | 13 | 4.5 | 11 | 1.5 | 15 | 11.5 | 13 | 5 |
| 2. Несовершенство системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров инклюзивного образования | 11 | 1 | 11 | 1.5 | 12 | 2.5 | 12 | 1.5 |
| 3. Ослабление дисциплины и порядка в обществе | 14 | 8 | 12 | 4.5 | 14 | 9 | 13 | 5 |
| 4. Отсутствие прочных связей родителей (или лиц, их заменяющих) с образовательными учреждениями инклюзивного образования | 14 | 8 | 12 | 4.5 | 13 | 6 | 14 | 9.5 |
| 5. Слабая информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике воспитания и обучения лиц с ОВЗ | 15 | 12.5 | 15 | 13.5 | 16 | 13.5 | 16 | 14.5 |
| 6. Несовершенство системы диагностики лиц с ОВЗ | 14 | 8 | 14 | 11 | 15 | 11.5 | 15 | 12.5 |
| 7. Недостаточное количество образовательных учреждений инклюзивного образования | 15 | 12.5 | 13 | 8 | 15 | 11.5 | 14 | 9.5 |

Продолжение табл. 20

| Утверждение | 2007 | | 2012 | | 2017 | | Обобщенные результаты | |
|---|------|------|------|------|------|------|-----------------------|------|
| | X | Ранг | X | Ранг | X | Ранг | X | Ранг |
| 8. Недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников системы инклюзивного образования | 16 | 15 | 16 | 15 | 14 | 9 | 15 | 12.5 |
| 9. Слабое правовое обеспечение системы инклюзивного образования | 12 | 2.5 | 14 | 11 | 14 | 9 | 13 | 5 |
| 10. Отсутствие или недостаточная активная работа попечительских советов в образовательных учреждениях инклюзивного образования | 13 | 4.5 | 12 | 4.5 | 12 | 2.5 | 12 | 1.5 |
| 11. Консерватизм части работников, их нежелание и неспособность обновить содержание и формы своей работы в области инклюзивного образования | 14 | 8 | 12 | 4.5 | 12 | 2.5 | 13 | 5 |
| 12. Нерешенность проблем перехода к инклюзивному обучению лиц с ОВЗ | 14 | 8 | 14 | 11 | 13 | 6 | 14 | 9.5 |
| 13. Слабое научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса инклюзивного образования лиц с ОВЗ | 12 | 2.5 | 13 | 8 | 12 | 2.5 | 13 | 5 |
| 14. Негативное влияние на лиц с ОВЗ в семье | 15 | 12.5 | 13 | 8 | 13 | 6 | 14 | 9.5 |
| 15. Недостаточное финансовое и материальное обеспечение системы инклюзивного образования | 15 | 12.5 | 15 | 13.5 | 16 | 13.5 | 16 | 14.5 |

Анализ полученных результатов показал, что ведущей организационной трудностью в сфере инклюзивного образования педагоги в 2007 г считали недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников системы инклюзивного образования. Кроме того, они указывают на слабую информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике воспитания и обучения детей с ОВЗ; недостаточное развитие образовательных учреждений, их неспособность охватить всех нуждающихся детей с ОВЗ; негативное влияние на лиц с ОВЗ обстановки в семье и недостаточное финансовое и материальное обеспечение системы инклюзивного образования.

В 2012г. ведущей организационной трудностью педагоги также считали недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников системы инклюзивного образования, кроме того, по-прежнему, отмечают слабую информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике воспитания и обучения лиц с ОВЗ и недостаточное финансовое и материальное обеспечение системы инклюзивного образования.

В 2017 г. ведущими организационными трудностями также считаются слабая информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике воспитания и обучения лиц с ОВЗ и недостаточное финансовое и материальное обеспечение системы инклюзивного образования. Кроме того, отмечают такие факторы как несовершенство системы диагностики лиц с ОВЗ и недостаточное развитие образовательных учреждений инклюзивного образования, их неспособность охватить всех нуждающихся лиц с ОВЗ.

В целом по группе к ведущим организационным трудностям отнесены слабая информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями физического и психического развития, недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников системы инклюзивного образования, недостаточное финансовое и материальное обеспечение системы инклюзивного образования.

Общими организационными трудностями являются слабая информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике лиц с ОВЗ и недостаточное финансовое и материальное обеспечение системы инклюзивного образования.

Таким образом, большинство организационных трудностей, которые получили высокие ранги, представляют трудности, не зависящие от педагогов, на которые они не могут повлиять. Это согласуется с высокими показателями экстернального локуса контроля.

Наименьшие ранги отмечены у таких утверждений как, несовершенство системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров инклюзивного образования и отсутствие или недостаточно активная работа попечительских советов в образовательных учреждениях инклюзивного образования.

Использование коэффициента корреляции рангов Спирмена показало наиболее значимые корреляции между результатами 2007 и 2012 гг. - $r=0,63$, значимо при $p \leq 0,05$.

Результаты анализа профессиональных трудностей в сфере инклюзивного образования представлены в таблице 21.

Таблица 21
Результаты анализа профессиональных трудностей в сфере инклюзивного образования

| Утверждение | 2007 | | 2012 | | 2017 | | Обобщенные результаты | |
|--|------|------------|------|-----------|------|------------|-----------------------|----------|
| | X | Ранг | X | Ранг | X | Ранг | X | Ранг |
| 1 Психолого-педагогическая диагностика лиц с ОВЗ | 14 | 8.5 | 13 | 8 | 15 | 9.5 | 14 | 7 |
| 2 Подготовка к занятиям с лицами с ОВЗ в содержательном плане | 13 | 5 | 12 | 3 | 12 | 4 | 13 | 3.5 |
| 3 Методика проведения занятий с лицами с ОВЗ | 12 | 1.5 | 11 | 2 | 12 | 4 | 12 | 1.5 |
| 4 Индивидуальная форма организации образовательного процесса с лицами с ОВЗ | 13 | 5 | 11 | 2 | 12 | 4 | 13 | 3.5 |
| 5. Индивидуальная форма организации образовательного процесса с лицами с ОВЗ | 12 | 1.5 | 12 | 3 | 14 | 7.5 | 13 | 3.5 |
| 6. Групповая форма организации образовательного процесса с лицами с ОВЗ | 13 | 5 | 11 | 2 | 12 | 4 | 12 | 1.5 |
| 7. Коррекционно-воспитательная работа лицами с ОВЗ | 16 | 10 | 14 | 10 | 15 | 9.5 | 15 | 9 |
| 8. Работа с родителями (законными представителями) лиц с ОВЗ | 13 | 5 | 13 | 8 | 14 | 7.5 | 14 | 7 |
| 9. Вхождение в подколлектив | 14 | 8.5 | 13 | 8 | 12 | 4 | 13 | 3.5 |
| 10. Общение с коллегами | 13 | 5 | 12 | 3 | 14 | 7.5 | 14 | 7 |

Результаты анализа профессиональных трудностей в сфере инклюзивного образования в 2007 г. позволяют сделать вывод,

что наиболее значимыми трудностями являлись коррекционно-воспитательная работа лицами с ОВЗ, психолого-педагогическая диагностика лиц с ОВЗ и вхождение в педагогический коллектив.

Подобные тенденции сохраняются и в 2012 г. Кроме того, педагоги отмечают в качестве профессиональной трудности работа с родителями с лиц с ОВЗ.

В 2017 г. наибольшие проблемы создавали, кроме вышеуказанных, индивидуальная форма организации образовательного процесса с лицами с ОВЗ и общение с коллегами.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что общими для всех групп педагогов являются психолого-педагогическая диагностика детей и коррекционно-воспитательная с лицами с ОВЗ, психолого-педагогическая диагностика лиц с ОВЗ, работа с родителями и общение с коллегами.

Таблица 22

Обобщенные результаты

| Утверждение | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| I. Оцените, насколько Вы владеете основными направлениями деятельности педагога инклюзивного образования (П) | | | | |
| Обобщенные результаты | Владею отдельными сведениями | Владею отдельными сведениями | Владею достаточно хорошо | Владею достаточно хорошо |
| II. Оцените, насколько Вам доступны различные формы занятий с лицами с ОВЗ (П) | | | | |
| Обобщенные результаты | Владею достаточно хорошо | Владею отдельными сведениями | Владею достаточно хорошо | Владею достаточно хорошо |
| III. Оцените, насколько Вы владеете информацией об инклюзивном образовании (Т) | | | | |
| Обобщенные результаты | Владею отдельными сведениями | Владею отдельными сведениями | Владею отдельными сведениями | Владею отдельными сведениями |
| IV. Оцените свои знания в области инклюзивного образования (Т) | | | | |
| Обобщенные результаты | Владею достаточно хорошо | Владею достаточно хорошо | Владею достаточно хорошо | Владею достаточно хорошо |
| V. Оцените свои возможности в области профилактики профессионального выгорания педагога инклюзивного образования (П) | | | | |
| Обобщенные результаты | Владею отдельными сведениями | Владею отдельными сведениями | Владею отдельными сведениями | Владею отдельными сведениями |

Анализ векторов трудных ситуаций показывает, что стабильные затруднения создают вектор «педагог – лицо с ОВЗ». Эта тенденция прослеживается в течение всего периода наблюдения. Далее, по степени трудности, это взаимодействие с родителями (законными представителями) лиц с ОВЗ и общение с коллегами.

Использование коэффициента корреляции рангов Спирмена показало наиболее значимые корреляции между результатами 2007 и 2012 гг. - $r=0,77$, значимо при $p \leq 0,05$.

Обобщенные результаты представлены в таблице 15.

1-й блок включал в себя следующие утверждения:

1. Педагогическая диагностика
2. Педагогическая реабилитация
3. Педагогическое консультирование
4. Педагогическое просвещение
5. Развивающая и коррекционная работа с лицами с ОВЗ
6. Разработка АОП (адаптированная образовательная программа)
7. Разработка СИПР (специальная индивидуальная программа реабилитации).

Наиболее высокие результаты владения за весь изучаемый период набрали утверждения с 1-го по 4-й. Большинство респондентов (примерно треть испытуемых) считают, что владеют основными направлениями деятельности педагога инклюзивного образования «достаточно хорошо».

Пятое направление - Развивающая и коррекционная работа с лицами с ОВЗ – в 2007 г. примерно четвертой частью респондентов была оценена как «Владею отдельными сведениями».

Наибольшие трудности вызвали направления разработка АОП и СИПР. Большинство респондентов оценило свои возможности как недостаточные.

Если по другим направлениям деятельности педагога инклюзивного образования отмечается в целом положительная динамика, то в последних направлениях сохраняются стабильные трудности.

В целом по первому блоку, можно сделать вывод, что от подготовительного периода до периода адаптации основные на-

правления деятельности педагога инклюзивного образования освоены до хорошего уровня.

2-й блок (оценка различных форм занятий с лицами с ОВЗ) включал в себя следующие утверждения:

1. Групповая форма организации образовательного процесса с лицами с ОВЗ.

2. Индивидуальная форма организации образовательного процесса с лицами с ОВЗ.

3. Работа с родителями (законными представителями) лиц с ОВЗ.

Этот блок получил наиболее высокую оценку за весь период изучения. Более трети испытуемых отметили, что владеют достаточно хорошо, за исключением точки в 2007 г., когда большинство педагогов указали, что владеют отдельными сведениями. Эта оценка касалась таких направлений деятельности как, «Индивидуальная форма организации образовательного процесса с лицами с ОВЗ» и «Работа с родителями (законными представителями) лиц с ОВЗ».

Эти же направления указаны как наиболее проблемные при оценке профессиональных трудностей в сфере инклюзивного образования.

В целом второй блок может быть оценен как достаточно освоенный педагогами инклюзивного образования.

Утверждения 3-го блока предлагали оценить, насколько педагог владеет законодательной базой инклюзивного образования:

1. Вы знакомы с ФГОС (ФГТ) обучения и воспитания лиц с ОВЗ.

2. Вам известна законодательная база инклюзивного образования.

3. Вам известны локальные акты инклюзивного образования.

Наибольшие сложности связаны с освоением ФГОС и/или ФГТ инклюзивного образования. Это обусловлено тем, что подобная законодательная база была введена сравнительно недавно, поэтому педагоги до сих пор испытывают затруднения в ее освоении.

Законодательная база инклюзивного образования (международные, федеральные, региональные законы и законодательные

акты) также не совсем полно изучена педагогами, и оценивается ими как овладение на уровне отдельных сведений, как и локальные акты инклюзивного образования.

В целом данный блок представляет трудности для освоения и использования педагогами инклюзивного образования.

4-й блок (знания в области инклюзивного образования) включал в себя следующие утверждения:

1. Знания в области специальной психологии.

2. Знания в области специальной педагогики.

3. Знания медико-биологических основ инклюзивного образования.

Знания в области специальной психологии и специальной педагогики были оценены в течение всего периода как «Владею достаточно хорошо».

Знания медико-биологических основ инклюзивного образования в начале периода изучения оценивались как владение на уровне отдельных сведений.

В целом знания по данному блоку имеют позитивную динамику.

Изучение сведений по отдельным нозологиям показало, что лучше всего педагоги информированы в области нарушений интеллекта и задержки психического развития, нарушений речи, ОДА, зрения и слуха. В то же время такие нозологические группы, как расстройства аутистического спектра и поведения, сложные нарушения в развитии, знакомы на уровне отдельных сведений.

5-й блок оценивал возможности педагогов инклюзивного образования в области профилактики профессионального выгорания и включал следующие утверждения:

1. Владение методиками эмоциональной саморегуляции.

2. Владение методиками проведения тренинговых занятий.

3. Владение методиками психоконсультирования.

Возможности педагогов инклюзивного образования в области профилактики профессионального выгорания можно оценить как достаточно низкие, на уровне отдельных сведений.

Обобщая полученные результаты, можно отметить, что данный опросник позволяет оценить как теоретическую составляющую

щую знаний в области инклюзивного образования, так и прикладную.

К теоретическим блокам мы отнесли третий и четвертый, тогда как остальные скорее выявляют владение знаниевой составляющей на прикладном уровне.

Прикладная часть оценивается чаще всего как «Владею достаточно хорошо», тогда теоретическая - «Владею отдельными сведениями».

Каждое оценочное утверждение имеет свое количественное выражение. Это позволяет нам представить обобщенные результаты в виде рисунка 1.

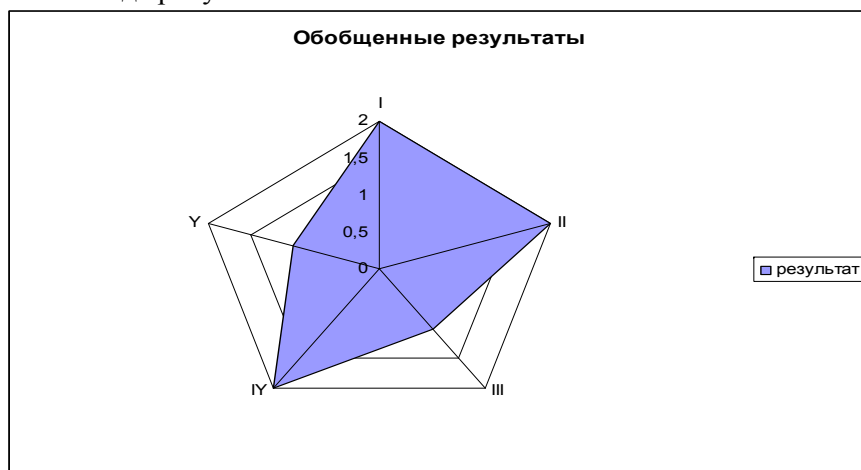


Рис. 1. Обобщенные результаты изучения анкетирования

Сравнительные результаты изучения когнитивного компонента готовности представлены в таблице 23

Таблица 23

Сравнительные результаты изучения когнитивного компонента готовности

| Уровни готовности | Годы | | | Обобщенные результаты |
|-------------------|------|------|------|-----------------------|
| | 2007 | 2012 | 2017 | |
| оптимальный | 21,6 | 20 | 20 | 20,5 |
| продвинутый | 29,6 | 33,9 | 28,1 | 30,5 |
| допустимый | 33,4 | 23,6 | 36,1 | 31 |
| критический | 15,4 | 22,5 | 15,8 | 18 |

Полученные результаты динамики позволяют сделать вывод, что примерно пятая часть респондентов стабильно показывает оптимальный уровень готовности по когнитивному компоненту. Преобладающим является прикладной компонент знаний в области инклюзивного образования.

Примерно у третьей части респондентов отмечается продвинутый уровень готовности без значительных колебаний.

Допустимый уровень снижается в 2012 г. за счет увеличения количества респондентов с критическим уровнем готовности.

Обобщенные результаты позволяют сделать вывод, что суммарные показатели оптимального и продвинутого уровней несколько выше, чем показатели допустимого и критического уровней.

Наиболее высокие показатели по этому компоненту получены у оптантов (36%) и адаптантов (31%).

Использование коэффициента критерия χ^2 показало, что наиболее значимые различия выявлены между результатами 2012 и 2017 гг. $\chi^2 = 10,59$, значимо при $p \leq 0,01$ и 2007 и 2012 гг. $\chi^2 = 6,89$, значимо при $p \leq 0,05$. Значимых различий между результатами 2007 и 2012 гг. не выявлено.

В целом, наиболее существенные статистические различия по когнитивному блоку выявлены между показателями 2007 и 2017гг.

Глава 5. ДИНАМИКА ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

Актуализация всей совокупности знаний, умений и навыков, соотнесение их с решением конкретных педагогических задач и трансформация в способы деятельности в связи с этим выделяется следующий компонент инклюзивной готовности – *поведенческий*.

Он включает разнообразные умения и навыки: организационные; коммуникационные; прогностические; рефлексивные; проективные, а также сформированные паттерны продуктивного копинг-поведения. реализуемые в условиях инклюзивного образования.

Ведущие индивидуальные стратегии совладания с организационными трудностями представлены в таблице 24.

Таблица 24

Ведущие индивидуальные стратегии совладания с организационными трудностями

| Утверждение | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|--|---------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 1.Административно-бюрократическая система управления инклюзивным образованием | Диссимилиация | Диссимилиация | Сотрудничество | Сотрудничество |
| 2. Несовершенство системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров инклюзивного образования | Смирение | Оптимизм | Проблемный анализ | Проблемный анализ |
| 3. Явления аномии в обществе | Диссимилиация | Оптимизм | Проблемный анализ | Проблемный анализ |
| 4. Отсутствие прочных связей родителей (или лиц, их заменяющих) с образовательными учреждениями инклюзивного образования | Диссимилиация | Сотрудничество | Сотрудничество | Сотрудничество |
| 5. Слабая информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике воспитания и обучения лиц с ОВЗ | Оптимизм | Сотрудничество | Оптимизм | Оптимизм |
| 6. Несовершенство системы диагностики лиц с ОВЗ | Оптимизм | Обращение (за помощью) | Обращение (за помощью) | Обращение (за помощью) |
| 7. Недостаточное количество образовательных учреждений инклюзивного образования | Оптимизм | Сотрудничество | Компенсация | Сотрудничество |

Продолжение табл.24

| Утверждение | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|---|--------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 8. Недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников системы инклюзивного образования | Диссимилиация | Оптимизм | Оптимизм | Оптимизм |
| 9. Слабое правовое обеспечение системы инклюзивного образования | Оптимизм | Компенсация | Оптимизм | Оптимизм |
| 10. Отсутствие или недостаточно активная работа попечительских советов в образовательных учреждениях инклюзивного образования | Проблемный анализ | Активное избегание | Сотрудничество | Сотрудничество |
| 11. Консерватизм части работников, их нежелание и неспособность обновить содержание и формы своей работы в области инклюзивного образования | Альтруизм | Оптимизм | Установка собственной ценности | Установка собственной ценности |
| 12. Нерешенность проблем перехода к инклюзивному обучению лиц с ОВЗ | Сохранение самообладания | Альтруизм | Сотрудничество | Сотрудничество |
| 13. Слабое научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса инклюзивного образования лиц с ОВЗ | Придание смысла | Придание смысла | Сотрудничество | Сотрудничество |
| 14. Негативное влияние на лиц с ОВЗ в семье | Сотрудничество | Оптимизм | Сотрудничество | Сотрудничество |
| 15. Недостаточное финансовое и материальное обеспечение системы инклюзивного образования | Компенсация | Установка собственной ценности | Сотрудничество | Установка собственной ценности |

Анализ индивидуальных стратегий показывает, что в период 2007 г. педагоги наиболее активно выбирали следующие стратегии – диссимилиация (когнитивная, относительно продуктивная стратегия), оптимизм (эмоциональная, продуктивная стратегия) и сотрудничество (поведенческая, продуктивная стратегия). Предпочтение отдавалось когнитивным и эмоциональным, относительно продуктивным стратегиям.

В период 2012 г. наиболее популярными стали такие стратегии, как сотрудничество (поведенческая, продуктивная стратегия), придание смысла (когнитивная, относительно продуктивная стратегия). Сохраняет свою значимость оптимизм (эмоциональная, продуктивная стратегия). Предпочитаемыми являлись эмоциональные и поведенческие, относительно продуктивные стратегии.

В период до 2017 г. наиболее популярными стали стратегии – активное избегание (поведенческая, непродуктивная стратегия) и оптимизм (эмоциональная, продуктивная стратегия). Предпочтение отдается эмоциональным и поведенческим, относительно продуктивным стратегиям.

Сравнение выбора стратегий в разрешении проблем на макро- и мезоуровнях функционирования общества в целом показывает особенности реагирования на изменение социальной ситуации развития личности педагога в условиях инклюзивного образования.

К макроуровню мы отнесли такие утверждения, как административно-бюрократическая система управления инклюзивным образованием, явления аномии в обществе, слабое правовое обеспечение системы инклюзивного образования и нерешенность проблем перехода к инклюзивному обучению лиц с ОВЗ.

Для разрешения проблемных ситуаций до 2017 г. преимущественно используются такие индивидуальные стратегии как, диссимилиация, сохранение самообладания, альтруизм и компенсация. В своем большинстве это условно продуктивные стратегии, которые относятся либо к когнитивным, либо к поведенческим. Таким образом, в разрешении подобных ситуаций преобладает рациональный подход. Динамика выбора стратегии к 2017 г. и анализ выбора стратегий в целом показывает на предпочтение продуктивных стратегий, действенного плана. Например, таких как, сотрудничество и проблемный анализ.

К мезоуровню можно отнести такие утверждения, как отсутствие прочных связей родителей (или лиц, их заменяющих) с образовательными учреждениями инклюзивного образования, слабая информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике воспитания и обучения лиц с ОВЗ, недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников системы инклюзивного образования.

Для разрешения этих проблемных ситуаций в начале периода изучения также в большей степени использовались либо условно продуктивные и непродуктивные стратегии (придание смысла, альтруизм, активное избегание, смирение), либо отмечался неоправданно расширенный выбор продуктивных стратегий эмоционального плана (оптимизм).

Таким образом, наиболее популярными за период наблюдения явились стратегии сотрудничество (поведенческая, продуктивная стратегия), обращение (за помощью) (поведенческая, относительно продуктивная стратегия), проблемный анализ (когнитивная, продуктивная стратегия). При этом предпочтение отдается поведенческим, продуктивным стратегиям. Можно сказать, что разрешение проблемных ситуаций изменилось от анализа и не всегда уместного оптимизма к выбору активных действий по разрешению проблемы.

К 2017 г. также можно отметить предпочтение в выборе продуктивных стратегий (сотрудничество, обращение (за помощью), проблемный анализ). Сохраняется тенденция предпочтения продуктивных стратегий, когнитивных и поведенческих.

В целом, отношение к организационным трудностям в системе инклюзивного образования, а также способы их разрешения значительно изменились.

Некоторые утверждения просто утратили свою актуальность. Это связано с совершенствованием законодательства на всех уровнях от федерального до появления регионального и местных, локальных актов, разработкой концепций инклюзивного образования, появления соответствующих ФГОС.

Явно снизились явления аномии в связи с построением и совершенствованием правовой основы демократического общества, совершенствованием государственного строительства.

Появились также методические рекомендации, учебники и учебные пособия, монографии, которые обобщают и транслируют опыт профессиональной деятельности в пространстве инклюзивного образования.

Значительно вырос интерес родителей к проблеме обучения и воспитания лиц с ОВЗ.

Таким образом, изменения в выборе педагогами индивидуальных стратегий совладания с организационными трудностями в условиях инклюзивного образования наглядно демонстрируют достаточно позитивные изменения в распространении данной образовательной парадигмы.

Ведущие индивидуальные стратегии совладания с профессиональными трудностями представлены в таблице 18.

Анализ выбора индивидуальных стратегий показывает, что в период до 2007 г. наиболее популярными явились стратегии – обращение (за помощью) (поведенческая, продуктивная стратегия) и сотрудничество (поведенческая, продуктивная стратегия). Следовательно, в этот период наиболее предпочитаемыми для разрешения профессиональных трудностей являются поведенческие, продуктивные стратегии.

Таблица 25

Ведущие индивидуальные стратегии совладания
с профессиональными трудностями

| Утверждение | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|--|------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 Психолого-педагогическая диагностика лиц с ОВЗ | Обращение (за помощью) | Диссимилиация | Придание смысла | Придание смысла |
| 2 Подготовка к занятиям с лицами с ОВЗ в содержательном плане | Отвлечение | Отвлечение | Отвлечение | Отвлечение |
| 3 Методика проведения занятий с лицами с ОВЗ | Обращение (за помощью) | Сотрудничество | Диссимилиация | Обращение (за помощью) |
| 4 Налаживание контакта с лицами с ОВЗ | Отвлечение | Проблемный анализ | Сохранение самообладания | Сохранение самообладания |
| 5. Индивидуальная форма организации образовательного процесса с лицами с ОВЗ | Оптимизм | Обращение (за помощью) | Проблемный анализ | Обращение (за помощью) |
| 6. Групповая форма организации образовательного процесса с лицами с ОВЗ | Альтруизм | Сотрудничество | Обращение (за помощью) | Сотрудничество |
| 7. Коррекционно-воспитательная работа лицами с ОВЗ | Обращение (за помощью) | Проблемный анализ | Придание смысла | Придание смысла |
| 8. Работа с родителями (законными представителями) лиц с ОВЗ | Альтруизм | Оптимизм | Альтруизм | Альтруизм |
| 9. Вхождение в педколлектив | Сотрудничество | Сотрудничество | Обращение (за помощью) | Сотрудничество |
| 10 Общение с коллегами | Сотрудничество | Активное избегание | Активное избегание | Сотрудничество |

Анализ индивидуальных стратегий показывает, что в период до 2012 г. наиболее популярными были стратегии сотрудничества (поведенческая, продуктивная стратегия) и проблемный анализ (эмоциональная, продуктивная стратегия). Наиболее предпочитаемыми явились поведенческие и эмоциональные, продуктивные стратегии.

В период до 2017 г. наиболее популярными стали стратегии – обращение (за помощью) (поведенческая, продуктивная стратегия) и придание смысла (эмоциональная, относительно продуктивная стратегия). Следовательно, наиболее предпочитаемыми в этот период являются поведенческие и эмоциональные, относительно продуктивные стратегии.

Анализ индивидуальных стратегий показывает, что в целом по группе наиболее популярными являются стратегии – обращение (за помощью) (поведенческая, продуктивная стратегия), сотрудничество (поведенческая, продуктивная стратегия) и придание смысла (эмоциональная, относительно продуктивная стратегия). Следовательно, наиболее предпочитаемыми являются поведенческие и эмоциональные, продуктивные стратегии.

Изучение выбора стратегий по вектору взаимодействия – педагог - ребенок, педагог - дети, педагог - коллеги, педагог - родители – также позволяет сделать определенные выводы.

По вектору взаимодействия – педагог - ребенок чаще выбирается стратегия обращения за помощью, которая является относительно продуктивной поведенческой стратегией. Наряду с этой стратегией выбираются стратегии придание смысла и сохранение самообладания, которые являются относительно продуктивными когнитивными стратегиями.

По вектору взаимодействия – педагог - дети чаще всего используются сотрудничество и придание смысла. Это продуктивные когнитивные стратегии.

Взаимодействие с коллегами чаще разрешается через сотрудничество - продуктивную когнитивную стратегию.

Взаимодействие с родителями лиц с ОВЗ чаще всего предполагает использование альтруизма – относительно продуктивной когнитивной стратегии.

Таблица 26
Результаты анализа профессионального поведения

| Утверждение | 2007 | | 2012 | | 2017 | | Обобщенные результаты | |
|---|------|------|------|------|------|------|-----------------------|------|
| | X | Ранг | X | Ранг | X | Ранг | X | Ранг |
| 1 Работа имеет для меня большую личностную значимость | 12 | 6 | 15 | 10 | 16 | 14 | 14 | 13 |
| 2 Профессиональное самолюбие – мое самое яркое личностное качество | 9 | 1.5 | 11 | 1 | 6 | 1 | 9 | 1 |
| 3 Я всегда готов(а) к значительному расходу энергии на работе | 12 | 6 | 16 | 13 | 14 | 7 | 13 | 8.5 |
| 4 Я стремлюсь достичь совершенства в своей профессиональной карьере | 14 | 11 | 16 | 13 | 12 | 8.5 | 14 | 13 |
| 5 Я способен (способна) дистанцироваться от производственных проблем | 12 | 6 | 13 | 4.5 | 12 | 8.5 | 13 | 8.5 |
| 6 Неудачи в профессиональной деятельности не приводят меня к отказу от решения этих проблем | 12 | 6 | 14 | 7 | 12 | 8.5 | 13 | 8.5 |
| 7 При столкновении с трудностями на работе я активно пытаюсь их преодолеть | 15 | 12 | 15 | 10 | 14 | 7 | 13 | 8.5 |
| 8 Мне присуща уравновешенность | 12 | 6 | 15 | 10 | 14 | 7 | 13 | 8.5 |
| 9 Переживание профессионального успеха – самое яркое впечатление в жизни | 9 | 1.5 | 13 | 4.5 | 11 | 4 | 11 | 2 |
| 10 Я полностью удовлетворен (а) своей жизнью | 11 | 3 | 14 | 7 | 11 | 4 | 13 | 8.5 |
| 11 Я полностью удовлетворен (а) своей карьерой | 12 | 6 | 12 | 2.5 | 11 | 4 | 12 | 3.5 |
| 12 Поддержка коллег необходима для моей профессиональной деятельности | 16 | 13 | 14 | 7 | 11 | 4 | 14 | 13 |
| 13 При решении производственных проблем я обычно ориентируюсь на мнение окружающих | 13 | 9.5 | 12 | 2.5 | 11 | 4 | 12 | 3.5 |
| 14 Поддержка близких необходима для моей профессиональной деятельности | 13 | 9.5 | 16 | 13 | 12 | 8.5 | 12 | 3.5 |

Анализ выбора стратегий взаимодействия показывает, что наиболее популярными являются продуктивные когнитивные стратегии.

Результаты анализа профессионального поведения представлены в таблице 26.

Результаты анализа профессионального поведения позволяют сделать вывод, что в 2007 г. наиболее выраженными особенностями являлись стремление достичь совершенства в карьере, активное преодоление трудностей и необходимость поддержки со стороны коллег. В 2012 г. также характерно стремление достичь совершенства в карьере, готовность к значительному расходу энергии на работе и необходимость поддержки со стороны близких. В 2017 г. наиболее значимыми особенностями являются большая личностная значимость профессиональной деятельности, способность дистанцироваться от профессиональных проблем, активность в их разрешении и необходимость поддержки со стороны близких.

Общей особенностью профессионального поведения является стремление достичь совершенства в карьере. Характерными особенностями поведения в целом по группе являются: активное преодоление трудностей, большая личностная значимость профессиональной деятельности, стремление достичь совершенства в карьере, готовность к значительному расходу энергии на работе.

К концу периода наибольшую значимость приобретает профессиональная деятельность, это утверждение получает один из наиболее высоких рангов.

Стабильно высокие оценки также получает стремление достичь совершенства в своей профессиональной карьере. Однако такие показатели, как профессиональное самолюбие и переживание профессионального успеха, также стабильно не имеют высоких рангов. Таким образом, совершенство в своей профессиональной карьере не сопровождается со стремлением ее сделать.

Традиционно стабильно высокие оценки также получают такие показатели, как ориентир на мнение окружающих и нужда в поддержке со стороны близких и коллег.

Использование коэффициента корреляции рангов Спирмена показало наиболее значимые корреляции между результатами

2012 и 2017 гг. – $r=0,73$, значимо при $p \leq 0,01$, тогда как между результатами 2007 и 2012 гг. и 2007 и 2017 гг. составляет – $r=0,49$, значимо при $p \leq 0,05$, результат на уровне тенденции.

Результаты экспертной оценки изучения типа профессионального поведения педагогов инклюзивного образования представлены в таблице 27.

Таблица 27

Результаты экспертной оценки изучения типа профессионально-поведения педагогов инклюзивного образования

| Типы профессионального поведения | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|----------------------------------|------|------|------|-----------------------|
| Активный | 35 | 20 | 33 | 28 |
| Экономный | 26 | 34 | 36 | 32 |
| Тип риска | 23 | 32 | 18 | 24 |
| Тип выгорания | 16 | 14 | 13 | 16 |

Статистическая значимость представлена в таблице 28.

Таблица 28

Статистическая значимость

| | 2007 | 2012 | 2017 |
|------|--|--|--|
| 2007 | | $\chi^2 = 12,63$, значимо при $p \leq 0,01$ | $\chi^2 = 5,6$, не значимо |
| 2012 | $\chi^2 = 12,63$, значимо при $p \leq 0,01$ | | $\chi^2 = 14,76$, значимо при $p \leq 0,01$ |
| 2017 | $\chi^2 = 5,6$, не значимо | $\chi^2 = 14,76$, значимо при $p \leq 0,01$ | |

Сравнительные результаты поведенческого компонента инклюзивно готовности педагогов представлены в таблице 29.

Таблица 29

Сравнительные результаты поведенческого компонента

| Типы профессионального поведения | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|----------------------------------|------|------|------|-----------------------|
| Оптимальный | 34.4 | 30 | 34 | 32.2 |
| Продвинутый | 32.4 | 32.2 | 34.8 | 33.6 |
| Допустимый | 23.2 | 22.8 | 15.2 | 19.2 |
| Критический | 10 | 15 | 16 | 11 |

Использование критерия χ^2 -квадрат позволило сделать вывод, что статистически значимые различия получены между резуль-

татами 2007 и 2012гг. , 2012 и 2017 гг. значимы на уровне тенденции ($\chi^2 = 5.99$, значимо при $p \leq 0,05$).

Можно отметить, что оптимальный уровень готовности поведенческого компонента выявлен примерно у трети респондентов. В конце периода отмечается незначительное снижение показателя.

Динамика поведенческого компонента позволяет сделать вывод, что допустимые и критические показатели изменяются мало.

Суммарные показатели оптимального и продвинутого уровней выше, чем показатели допустимого и критического уровней.

Наиболее высокие показатели по этому компоненту получены у интервалов (21%).

В целом, наиболее существенные статистические различия по поведенческому блоку выявлены между показателями 2012 и 2017гг.

Глава 6. ДИНАМИКА АФФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

Аффективный компонент инклюзивной готовности - чувства, эмоции, переживания, обусловленные осуществлением инклюзивного образования; возможности регуляция переживаний, связанных с эффективным разрешением проблемных ситуаций инклюзивного образования [162].

Результаты изучения психосоциального стресса представлены в таблице 30.

Таблица 30

Результаты изучения психосоциального стресса

| Утверждения | 2007 | | 2012 | | 2017 | | Обобщенные результаты | |
|---|------|------|------|------|------|------|-----------------------|------|
| | X ср | Ранг | X ср | Ранг | X ср | Ранг | X ср | Ранг |
| 1) Я доволен тем, как прошел последний год моей жизни | 18 | 5.5 | 15 | 3 | 13 | 2 | 13 | 2 |
| 2) Мое душевное состояние, настроение стало хуже | 27 | 9 | 23 | 7.5 | 25 | 8.5 | 26 | 9 |
| 3) В целом моя жизнь складывается удачно | 12 | 2 | 13 | 1 | 12 | 1 | 12 | 1 |
| 4) Мое благополучие расстроилось | 33 | 10 | 22 | 6 | 27 | 10 | 30 | 10 |
| 5) Я чувствую себя счастливым человеком | 17 | 4 | 15 | 3 | 17 | 4.5 | 16 | 4 |
| 6) В моей жизни произошли перемены к худшему | 11 | 1 | 32 | 10 | 25 | 8.5 | 22 | 6.5 |
| 7) В моей жизни есть источник радости и поддержки | 15 | 3 | 15 | 3 | 15 | 3 | 15 | 3 |
| 8) У меня есть проблемы, которые сильно портят мне настроение | 18 | 5.5 | 23 | 7.5 | 17 | 4.5 | 20 | 5 |
| 9) Моя жизнь стала лучше | 25 | 8.5 | 18 | 5 | 20 | 6 | 22 | 6.5 |
| 10) Многое не удается | 25 | 8.5 | 28 | 9 | 22 | 7 | 25 | 8 |

Результаты изучения психосоциального стресса показывают, что в период 2007 г. душевное состояние педагогов характеризуется преимущественно негативными тенденциями: расстройством благополучия, ухудшением настроения. В период 2012

душевное состояние характеризуются переменами к худшему, неудачами. Эти тенденции характерны и для 2017 г.

Общей особенностью является ухудшение душевного состояния.

В целом по группе душевное состояние характеризуется негативными тенденциями: переменами к худшему; душевное состояние, настроение стало хуже и многое не удается.

Использование коэффициента корреляции рангов Спирмена показало, что наиболее значимые корреляции выявлены между результатами 2012 и 2017 гг. $r=0,96$, значимо при $p \leq 0,01$ и между результатами 2012 и 2017 гг. – $r=0,93$, значимо при $p \leq 0,01$.

Корреляции между результатами составляют 2007 и 2012 гг. – $r=0,87$, значимо при $p \leq 0,01$ (табл. 31).

Таблица 31

Уровни психосоциального стресса

| Уровни психосоциального стресса | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|---------------------------------|------|------|------|-----------------------|
| Низкий | 19 | 24 | 21 | 22 |
| Средний | 54 | 43 | 39 | 47 |
| Высокий | 27 | 33 | 40 | 31 |

Изучение уровня психосоциального стресса показывает, что в период 2007 г. большинство респондентов отмечают, что их благополучие расстроилось, душевное состояние стало хуже, многое не удается. Примерно равные показатели психосоциального стресса (по трети респондентов) отмечены в 2012 г. При этом педагоги отмечают наиболее высокие показатели по таким утверждениям, как многое не удается, произошли перемены к худшему. Самый высокий уровень психосоциального стресса выявлен в 2017 г (40% педагогов). Наиболее высокие рейтинги снова получают такие утверждения как расстроенное благополучие, ухудшение душевного состояния. Обобщенные результаты свидетельствуют о преобладании среднего уровня психосоциального стресса – 47% педагогов. Чуть более трети педагогов – 31% – показали высокий уровень психосоциального стресса. Можно отметить, что традиционно высокие рейтинги получают показатели, связанные с материальным благополучием (исключение со-

ставляет 2012 г.), на втором месте также устойчиво представлены негативные изменения в настроении, далее отмечаются неудачи в каких-либо начинаниях.

Использование коэффициента критерия χ^2 показало, что наиболее значимые различия выявлены между результатами 2012 и 2017 гг. $\chi^2 = 10,64$, значимо при $p \leq 0,01$. Значимых различий между результатами 2007 и 2012 гг. и 2012 и 2017 гг. не выявлено.

Результаты изучения механизмов фрустрационной толерантности представлены в таблице 32.

Таблица 32

Результаты изучения механизмов фрустрационной толерантности

| Показатели механизмов фрустрационной толерантности | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|--|------|------|------|-----------------------|
| Эмоциональное выгорание | 23.2 | 22.8 | 15.2 | 19.2 |
| Деперсонализация | 44.4 | 47.2 | 50 | 48.4 |
| Редукция личностных возможностей | 32.4 | 30 | 34.8 | 32.4 |

Механизм эмоционального выгорания: – это снижение эмоционального фона, равнодушие или эмоциональное пресыщение представлен примерно у одной пятой части педагогов.

Результаты изучения механизмов фрустрационной толерантности показывают, что ведущими являются механизм редукции личностных возможностей (32%) и механизм деперсонализации. Механизм редукции личностных возможностей – это тенденция к отрицательному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, ограничение своих возможностей, обязательств по отношению к другим.

Механизм деперсонализации – деформирование отношений с другими людьми или повышение зависимости от других, появление негативного, даже циничного отношения к окружающим – представлен более других и отмечен у 48% респондентов.

Можно выявить тенденции снижения эмоционального выгорания, в то время как механизмы деперсонализации и редукции постепенно становятся ведущими.

Использование коэффициента критерия χ^2 показало, что значимых различий между результатами не выявлено.

Результаты изучения уровня фрустрационной толерантности представлены в таблице 33.

Таблица 33

Результаты изучения уровня фрустрационной толерантности

| Уровни фрустрационной толерантности | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|-------------------------------------|------|------|------|-----------------------|
| Высокий | 33,4 | 24 | 28,1 | 28.7 |
| Средний | 51.2 | 47.2 | 40.4 | 45.8 |
| Низкий | 15,4 | 28.8 | 31.6 | 25.5 |

Изучение уровня фрустрационной толерантности показывает, что самый высокий уровень выявлен в 2007 у 33% педагогов. вместе с тем высокий уровень показывает тенденцию к снижению и составляет в 2017 г. 28%. У большинства педагогов отмечен средний уровень фрустрационной толерантности, показатели которого также имеют тенденцию к снижению – с 51 до 40%. Низкий уровень, наоборот, повышается. В 2007 г. он отмечен у шестой части педагогов, тогда как в 2017 г. уже у одной трети. В целом сохраняется тенденция к преобладанию среднего уровня фрустрационной толерантности – почти половина педагогов. показатели высокого и низкого уровня различаются незначительно и составляют примерно по четверти респондентов.

Использование коэффициента критерия χ^2 показало, что наиболее значимые различия выявлены между результатами 2007 и 2017 гг. $\chi^2 = 20,16$, значимо при $p \leq 0,01$ и между результатами 2007 и 2012 гг. – $\chi^2 = 14,62$, значимо при $p \leq 0,01$. Значимых различий между результатами 2012 и 2017 гг. не выявлено.

Результаты изучения эмоционального напряжения представлены в таблице 26.

Изучение интенсивного уровня эмоционального напряжения позволяет сделать вывод, что интенсивный уровень выявлен у 47 % педагогов. Фон настроения носит преимущественно позитивный оттенок. Все системы и органы работают в оптимальном режиме. Встречающиеся трудности преодолеваются легко, с наименьшими затратами. Проблемы вызывают желание работать

еще лучше, использовать новые творческие подходы. После отдыха работоспособность многократно возрастает.

Таблица 34
Результаты изучения эмоционального напряжения

| Характеристика эмоционального напряжения | 2007 | 2012 | 2017 | Обобщенные результаты |
|--|------|------|------|-----------------------|
| Экстенсивный | 22,2 | 19,7 | 23,6 | 21,7 |
| Интенсивный | 54,3 | 48,5 | 39,6 | 47 |
| Детензивный | 23,5 | 31,8 | 36,8 | 31,3 |

При детензивном уровне (31,3%) отмечается некоторое снижение работоспособности. Общий эмоциональный фон характеризуется повышенной возбудимостью, неуверенностью. Иногда отмечаются тревога, депрессия, которые носят ситуативный характер. Могут быть отдельные нарушения со стороны работы основных органов и систем организма. Указанные симптомы проявляются более или менее постоянно, но после отдыха педагоги чувствуют себя лучше.

Экстенсивный уровень эмоционального напряжения выявлен у 21,7% педагогов. Данный уровень характеризуется выраженным чувством неудовлетворенности собой, загнанности в клетку, тревога и депрессия, разочарования в себе, в избранной профессии. Отмечается снижение работоспособности с тенденцией к переутомлению. Характерна выраженная непродуктивность умственной деятельности, наличие соматовегетативной симптоматики: нарушения со стороны сердечно-сосудистой системы, органов дыхания, нарушения психомоторики. Эмоциональный фон характеризуется преобладанием чувства усталости, тревоги, которая сочетается с выраженным возбуждением. Указанные симптомы проявляются постоянно, после отдыха человек не чувствует себя лучше.

Можно отметить, что, начиная с 2007 г., уменьшается значение наиболее оптимального интенсивного уровня (с 54 до примерно 40%), тогда как значения детензивного (с 23 до 37%) и экстенсивного уровней (с 22 до 23%) повышаются. Возрастание значений экстенсивного уровня показывает на напряжение сил, которое может проявляться в различных соматических и психи-

ческих расстройств. Возрастание значения детензивного уровня показывают увеличение экономии сил, расходуемых на профессиональную деятельность.

Обобщенные результаты изучения динамики аффективного компонента готовности к осуществлению инклюзивного образования позволяют сделать вывод, что преобладают средние показатели уровня психосоциального стресса, фрустрационной толерантности эмоционального напряжения. При этом отмечается тенденция к углублению уровня психосоциального стресса с преобладанием деперсонализации и детензивного уровня эмоционального напряжения.

Использование коэффициента критерия χ^2 показало, что наиболее значимые различия выявлены между результатами 2007 и 2017 гг. $\chi^2 = 11,59$, значимо при $p \leq 0,01$. Значимых различий между результатами 2007 и 2012 гг., а также между результатами 2012 и 2017 гг. не выявлено.

Сравнительные результаты изучения аффективного компонента готовности представлены в таблице 35.

Таблица 35
Сравнительные результаты изучения аффективного компонента готовности

| Уровни готовности | Годы | | | Обобщенные результаты |
|-------------------|------|------|------|-----------------------|
| | 2007 | 2012 | 2017 | |
| оптимальный | 14,8 | 13,2 | 15,5 | 14,5 |
| продвинутый | 35,2 | 24,3 | 30,6 | 30 |
| допустимый | 34,6 | 37,1 | 35,2 | 35,6 |
| критический | 15,4 | 25,4 | 18,7 | 19,9 |

Использование коэффициента критерия χ^2 показало, что наиболее значимые различия выявлены между результатами 2007 и 2012 гг. $\chi^2 = 10,22$, значимо при $p \leq 0,01$. Значимых различий между результатами 2007 и 2012 гг., а также между результатами 2012 и 2017 гг. не выявлено.

Наиболее существенные изменения отмечены по продвинутому и критическому уровню аффективного компонента готовности.

Суммарные показатели оптимального и продвинутого уровней несколько ниже, чем показатели допустимого и критического уровней.

Таким образом, изучение динамики аффективного компонента готовности показывает, что введение практики инклюзивного образования сказывается на психическом состоянии педагогов не лучшим образом. Это указывает на необходимость сопроживания педагогов инклюзивного образования, соответствующего этапу институционализации инклюзивного образования.

Глава 7. СПЕЦИФИКА ДИНАМИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

Обратимся к обобщенным результатам изучения отдельных компонентов инклюзивной готовности [161].

Сравнительные результаты изучения ценностно-мотивационного компонента готовности представлены в таблице 36.

Таблица 36

Сравнительные результаты изучения ценностно-мотивационного компонента готовности

| Уровни готовности | Годы | | | Обобщенные результаты |
|-------------------|------|------|------|-----------------------|
| | 2007 | 2012 | 2017 | |
| оптимальный | 29 | 20 | 20,6 | 23,4 |
| продвинутый | 27 | 23,6 | 23,6 | 24,7 |
| допустимый | 25,3 | 43,2 | 36,8 | 35,1 |
| критический | 18,7 | 13,2 | 19 | 16,8 |

Анализ полученных данных показывает, что оптимальный уровень готовности по ценностно-мотивационному компоненту снизился за изучаемый период с 29% в 2007 г. до 20% в 2017 г.

Допустимый уровень был представлен у четверти респондентов в начале периода и вырос до одной трети в конце.

Критический уровень мало подвержен колебаниям, его наименьшие показатели были выявлены в 2012 г.

Суммарно оптимальный и продвинутый уровень выше, чем допустимый и критический. Следует отметить традиционно высокую мотивацию педагогов и специалистов в области профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования.

Наиболее высокие показатели по оптимальному уровню готовности ценностно-мотивационного компонента отмечены у оптантов – 25% и мастеров – 30%.

Использование критерия χ^2 -квадрат позволило сделать вывод, что статистически наиболее значимые различия получены между результатами 2007 и 2012 гг. ($\chi^2 = 17,49$, значимо при $p \leq 0, 01$) и между результатами 2012 и 2017 гг. ($\chi^2 = 13,32$, значимо при $p \leq 0, 01$).

Сравнительные результаты изучения когнитивного компонента готовности представлены в таблице 37.

Таблица 37

Сравнительные результаты изучения
когнитивного компонента готовности

| Уровни готовности | Годы | | | Обобщенные результаты |
|-------------------|------|------|------|-----------------------|
| | 2007 | 2012 | 2017 | |
| оптимальный | 21,6 | 20 | 20 | 20,5 |
| продвинутый | 29,6 | 33,9 | 28,1 | 30,5 |
| допустимый | 33,4 | 23,6 | 36,1 | 31 |
| критический | 15,4 | 22,5 | 15,8 | 18 |

Полученные результаты динамики позволяют сделать вывод, что примерно пятая часть респондентов стабильно показывает оптимальный уровень готовности по когнитивному компоненту.

Примерно у третьей части респондентов отмечается продвинутый уровень готовности без значительных колебаний.

Допустимый уровень снижается в 2012 г. за счет увеличения количества респондентов с критическим уровнем готовности.

Обобщенные результаты позволяют сделать вывод, что суммарные показатели оптимального и продвинутого уровней несколько выше, чем показатели допустимого и критического уровней.

Наиболее высокие показатели по этому компоненту получены у оптантов (36%) и адаптантов (31%).

Использование коэффициента критерия χ^2 показало, что наиболее значимые различия выявлены между результатами 2012 и 2017 гг. $\chi^2 = 10,59$, значимо при $p \leq 0,01$ и 2007 и 2012 гг. $\chi^2 = 6,89$, значимо при $p \leq 0,05$. Значимых различий между результатами 2007 и 2012 гг. не выявлено.

Сравнительные результаты изучения поведенческого компонента готовности представлены в таблице 38

Таблица 38

Сравнительные результаты изучения поведенческого компонента
готовности

| Уровни готовности | Годы | | | Обобщенные результаты |
|-------------------|------|------|------|-----------------------|
| | 2007 | 2012 | 2017 | |
| оптимальный | 10,6 | 13,3 | 15,2 | 13 |
| продвинутый | 29 | 31,7 | 27,4 | 29,4 |
| допустимый | 39,5 | 33,9 | 38,4 | 37,3 |
| критический | 20,9 | 21,1 | 19 | 20,3 |

Можно отметить, что оптимальный уровень готовности поведенческого компонента выявлен примерно у десятой части респондентов. В конце периода отмечается незначительный рост показателя.

Динамика поведенческого компонента позволяет сделать вывод, что допустимые и критические показатели изменяются мало.

Суммарные показатели оптимального и продвинутого уровней ниже, чем показатели допустимого и критического уровней.

Наиболее высокие показатели по этому компоненту получены у интерналов (21%).

Значимых различий между результатами не выявлено.

Результаты изучения аффективного компонента готовности представлены в таблице 39.

Таблица 39

Сравнительные результаты изучения аффективного
компонента готовности

| Уровни готовности | Годы | | | Обобщенные результаты |
|-------------------|------|------|------|-----------------------|
| | 2007 | 2012 | 2017 | |
| оптимальный | 14,8 | 13,2 | 15,5 | 14,5 |
| продвинутый | 35,2 | 24,3 | 30,6 | 30 |
| допустимый | 34,6 | 37,1 | 35,2 | 35,6 |
| критический | 15,4 | 25,4 | 18,7 | 19,9 |

Наиболее существенные изменения отмечены по продвинутому и критическому уровню аффективного компонента готовности.

Суммарные показатели оптимального и продвинутого уровней несколько ниже, чем показатели допустимого и критического уровней.

Наиболее высокие показатели по этому компоненту получены у оптантов (26%) и мастеров (31%).

Использование коэффициента критерия χ^2 показало, что наиболее значимые различия выявлены между результатами 2007 и 2012 гг. $\chi^2 = 10,22$, значимо при $p \leq 0,01$. Значимых различий между результатами 2007 и 2012 гг., а также между результатами 2012 и 2017 гг. не выявлено.

Сравнительные обобщенные результаты готовности представлены в таблице 40.

Таблица 40
Сравнительные обобщенные результаты готовности

| Уровни готовности | Компоненты готовности | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------|---------------|-------------|
| | Ценностно-мотивационный | Когнитивный | Поведенческий | Аффективный |
| оптимальный | 23,4 | 20,5 | 13 | 14,5 |
| продвинутый | 24,7 | 30,5 | 29,4 | 30 |
| допустимый | 35,1 | 31 | 37,3 | 35,6 |
| критический | 16,8 | 18 | 20,3 | 19,9 |

Анализ полученных данных позволяет отметить, что оптимальный уровень у наибольшего числа респондентов выявлен по ценностно-мотивационному и когнитивному компонентам готовности. Можно сделать вывод, что данные компоненты являются наиболее устойчивыми к изменению социальной ситуации развития личности педагогов в условиях инклюзивного образования.

В тоже время показатели продвинутого и допустимого уровня готовности показывают более значительную динамику, т.е. являются наиболее подвижными.

Критический уровень готовности изменяется также довольно незначительно, т.е. примерно пятая часть респондентов демонстрирует устойчивые неблагоприятные результаты.

Использование коэффициента Пирсона χ^2 показывает определенные статистически значимые различия между отдельными компонентами (табл. 41).

Таблица 41

Статистическая значимость

| | Компоненты готовности | | | |
|-------------------------|--|--|------------------------------|---|
| | Ценностно-мотивационный | Когнитивный | Поведенческий | Аффективный |
| Ценностно-мотивационный | | $\chi^2 = 10,34$ значимо при $p \leq 0,05$ | $\chi^2 = 6,36$, не значимо | $\chi^2 = 15,4$ значимо при $p \leq 0,01$ |
| Когнитивный | $\chi^2 = 10,34$ значимо при $p \leq 0,05$ | | $\chi^2 = 6,36$, не значимо | $\chi^2 = 2,66$, не значимо |
| Поведенческий | $\chi^2 = 6,36$ не значимо | $\chi^2 = 6,36$, не значимо | | $\chi^2 = 0,18$, не значимо |
| Аффективный | $\chi^2 = 15,4$ значимо при $p \leq 0,01$ | $\chi^2 = 2,66$, не значимо | $\chi^2 = 0,18$, не значимо | |

Сравнительный анализ корреляции и статистических различий позволяет сделать вывод, что наиболее значимые различия получены по аффективному компоненту готовности между результатами 2007 и 2017 гг.

Сравнительный анализ корреляции и статистических различий позволяет сделать вывод, что наиболее значимые различия по

большинству компонентов готовности (ценностно-мотивационному, когнитивному и аффективному) получены между результатами 2007 и 2017 гг.

Выявленные особенности динамики готовности к осуществлению инклюзивного образования указывают на необходимость разработки и определения содержания сопровождения. Наличие педагогов с допустимым и критическим уровнями готовности позволяет сделать вывод, что их можно отнести к группе риска по развитию профессионального выгорания и профессиональной деформации.

Как мы уже отмечали, актуальным представляется анализ инклюзивной готовности с точки зрения таких категорий философии, как общее, единичное и особенное.

Общее – то, что свойственно классу предметов, явлений, процессов, единичное – присущее элементу класса, а особенное – подклассу. Различение единичного, особенного и общего относительно. Предельно общее, относящееся к бесконечному миру в целом, называют всеобщим. Однако всеобщим нередко обозначают и предельно общее в рамках данной области действительности.

С позиции материалистической диалектики общее, особенное и единичное существуют одинаково реально, однако каждое из них обладает своим, специфическим способом существования. Реальный мир – это мир объективно существующих единичных вещей, несущих в себе общее, обладающих глубокой общностью. Общее существует не рядом с единичным, а лишь в единичном, через единичное.

Единичное имеет сложную структуру: оно включает в себя собственно единичное, или индивидуальное, присущее только данному единичному, и общее, присущее всему классу данных единичных.

Категории общего, особенного и единичного – важнейшие опорные смысловые узлы человеческого познания и практической деятельности.

Изменения, которые произошли в образовательном пространстве России с введением инклюзивного образования, также могут быть осмыслены с этих позиций.

Остановимся на описании общих, единичных и особенных характеристик инклюзивной готовности в течение изучаемого периода, а также определение специфических черт, присущих отдельным периодам становления инклюзивного образования.

В таблице 34 представлена обобщенная качественная характеристика ценностно-мотивационного компонента инклюзивной готовности. Жирным шрифтом отмечены общие характеристики данного компонента.

Таблица 42

Обобщенная характеристика
ценностно-мотивационного компонента
инклюзивной готовности

| Ценностно-мотивационный компонент | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Критерии | 2007 | 2012 | 2017 | В целом по группе |
| Профессионально важные качества | Коммуникативные умения в условиях инклюзивного образования Гностические умения в условиях инклюзивного образования | Коммуникативные умения в условиях инклюзивного образования Конструктивные умения в условиях инклюзивного образования | Коммуникативные умения в условиях инклюзивного образования Конструктивные умения в условиях инклюзивного образования | Коммуникативные умения в условиях инклюзивного образования Конструктивные умения в условиях инклюзивного образования |
| Уровень развития профессионально важных качеств | Средний Высокий | Средний Низкий | Средний Высокий | Средний Высокий |
| Выбор стратегии образования | Личностно-ориентированная | Личностно-ориентированная | Личностно-ориентированная | Личностно-ориентированная |
| Уровень самоактуализации | Средний | Средний | Высокий | Средний |
| Шкала самоактуализации | Шкала самопринятия | Шкала самопринятия Шкала познавательных потребностей | Шкала познавательных потребностей | Шкала познавательных потребностей Шкала самопринятия |
| Локус контроля | Экстернальный | Экстернальный Сбалансированный | Сбалансированный | Экстернальный |
| Отношение к инклюзивному образованию | Неопределенное | Скорее отрицательное | Скорее положительное | Неопределенное |
| Уровень инклюзивной готовности | оптимальный | допустимый | допустимый | допустимый |

Таким образом, общие черты ценностно-мотивационного компонента инклюзивной готовности – это предпочтение педагогами коммуникативных умений, средний уровень их развития, выбор личностно-ориентированной стратегии инклюзивного образования.

С точки зрения самоактуализации наибольшие показатели имеет шкала самопринятия. Среди респондентов наиболее типичен экстернальный локус контроля.

Ценностно-мотивационный компонент инклюзивной готовности характеризуется чаще всего допустимым уровнем, что является общей чертой данного компонента.

В качестве единичных характеристик отметим выбор гностических умений как профессионально-важных качеств педагога инклюзивного образования; высокий уровень и высокий рейтинг шкалы познавательных потребностей самоактуализации личности; сбалансированный локус контроля.

В качестве особенностей ценностно-мотивационного компонента инклюзивной готовности – может отметить недостаточно стабильное отношение к инклюзивному образованию в целом.

Обобщенная характеристика когнитивного компонента инклюзивной готовности представлена в таблице 43.

Таблица 43

Обобщенная характеристика
когнитивного компонента инклюзивной готовности

| Когнитивный компонент | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| Критерии | 2007 | 2012 | 2017 | В целом по группе |
| Организационные трудности | Недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников системы инклюзивного образования | Недостаточное моральное и материальное стимулирование труда работников системы инклюзивного образования | Слабая информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике воспитания и обучения лиц с ОВЗ Недостаточное финансовое и материальное обеспечение системы инклюзивного образования | Слабая информированность родителей (или лиц, их заменяющих) о специфике воспитания и обучения лиц с ОВЗ Недостаточное финансовое и материальное обеспечение системы инклюзивного образования |
| Профессиональные трудности | Коррекционно-воспитательная работа с лицами с ОВЗ | Коррекционно-воспитательная работа с лицами с ОВЗ | Психолого-педагогическая диагностика лиц с ОВЗ Коррекционно-воспитательная работа лицами с ОВЗ | Коррекционно-воспитательная работа лицами с ОВЗ |
| Уровень инклюзивной готовности | Допустимый | Продвинутый | Допустимый | Допустимый |

Общие черты когнитивного компонента инклюзивной готовности характеризуются тем, что среди организационных трудностей инклюзивного образования наибольшие проблемы вызывает коррекционно-воспитательная работа с лицами с ОВЗ.

Анализ основных направлений деятельности педагога инклюзивного образования показывает, что общим является оценка владения на уровне «Владею достаточно хорошо» – так оценены три направления из пяти. Можно также отметить преимущественно прикладной характер знаний, умений и навыков.

В качестве единичных характеристик можно обозначить (среди организационных трудностей) недостаточное стимулирование труда работников инклюзивного образования.

В качестве особенной характеристики представляет интерес смена выбора личностного финансового благополучия на недостаток финансирования системы инклюзивного образования в целом.

Когнитивный компонент инклюзивной готовности характеризуется преимущественно наличием допустимого уровня.

Обобщенная характеристика поведенческого компонента инклюзивной готовности представлена в таблице 44.

Таблица 44

Обобщенная характеристика поведенческого компонента инклюзивной готовности

| Критерии | Поведенческий компонент | | | |
|--|--|---|---|---|
| | 2007 | 2012 | 2017 | В целом по группе |
| Ведущие индивидуальные стратегии | Диссимилиация Обращение (за помощью) | Сотрудничество Сотрудничество | Сотрудничество Обращение (за помощью) | Сотрудничество Сотрудничество |
| Продуктивность | Относительно продуктивные Относительно продуктивные | Продуктивные Относительно продуктивные | Относительно продуктивные Продуктивные | Относительно продуктивные Относительно продуктивные |
| Модальность | Поведенческая | Поведенческая | Поведенческая | Поведенческая |
| Тип профессионального поведения | Активный | Экономный | Экономный | Экономный |
| Особенности профессионального поведения | Поддержка коллег необходима для моей профессиональной деятельности | Я всегда готов(а) к значительному расходу энергии на работе | Работа имеет для меня большую личностную значимость | Я стремлюсь достичь совершенства в своей профессиональной карьере |
| Значимость профессиональной деятельности | Высокий | Средний | Высокий | Высокий |
| Уровень инклюзивной готовности | допустимый | допустимый | допустимый | допустимый |

Общие особенности инклюзивной готовности по поведенческому компоненту можно отметить в выборе индивидуальных копинг-стратегий. Наиболее предпочтительной стратегией в преодолении проблемных ситуаций, связанных с организационными

и профессиональными трудностями инклюзивного образования, является сотрудничество.

Выбираемые стратегии чаще всего являются относительно продуктивными, т.е. разрешение проблемной ситуации не всегда является позитивным, может иметь неблагоприятные последствия, как для развития личности педагога, так и его профессиональной деятельности.

Общим также можно считать выбор модальности стратегий преодоления проблемных ситуаций: явное предпочтение отдается поведенческим стратегиям.

Поведенческий компонент инклюзивной готовности характеризуется преимущественно наличием допустимого уровня.

К единичным характеристикам данного компонента инклюзивной готовности можно отнести высокую значимость профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования.

Особые черты инклюзивной готовности – это характеристика профессионального поведения. В его оценке отсутствует единодушие. В начале наблюдения преобладает зависимость от мнения окружающих, нужда в поддержке извне.

В середине и конце цикла наблюдения педагоги отмечают большую личную значимость профессиональной деятельности и стремление сделать карьеру. Причем последние показатели совпадают с высокой значимостью профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. При этом ведущим типом профессионального поведения является экономный, который не предполагает значительную трату усилий в сфере профессиональной деятельности.

Эти данные можно интерпретировать как противоречие между социальной желательностью своего поведения в целом и его реальной оценкой.

Обобщенная характеристика аффективного компонента инклюзивной готовности представлена в таблице 45.

Таблица 45

Обобщенная характеристика
аффективного компонента инклюзивной готовности

| Аффективный компонент | | | | |
|--|-------------------------------|---|-------------------------------|-------------------------------|
| Критерии | 2007 | 2012 | 2017 | В целом по группе |
| Особенности психосоциального стресса | Мое благополучие расстроилось | В моей жизни произошли перемены к худшему | Мое благополучие расстроилось | Мое благополучие расстроилось |
| Уровень психосоциального стресса | Средний | Средний | Средний | Средний |
| Механизмы эмоционального выгорания | Деперсонализация | Деперсонализация | Деперсонализация | Деперсонализация |
| Уровни фрустрационной толерантности | Средний | Средний | Средний | Средний |
| Характеристика эмоционального напряжения | Интенсивный | Интенсивный | Интенсивный | Интенсивный |
| Уровень инклюзивной готовности | Продвинутый | допустимый | допустимый | допустимый |

Общие свойства аффективного компонента инклюзивной готовности представлены одинаковым уровнем психосоциального стресса (средний), преобладающим механизмом эмоционального выгорания (деперсонализация), сходным уровнем фрустрационной толерантности (средний) и характеристикой эмоционального напряжения – интенсивный.

Сюда же можно отнести негативную оценку своего состояния – расстроенное благополучие, перемены к худшему.

Особенностями аффективного компонента инклюзивной готовности можно назвать то, что, несмотря на наличие негативных факторов по особенностям психосоциального стресса и механизму эмоционального выгорания, тем не менее, уровень психосоциального стресса, уровень фрустрационной толерантности и характеристика эмоционального напряжения, свидетельствуют о наличии личностного потенциала, который позволяет справляться с возникающими трудностями.

Аффективный компонент инклюзивной готовности характеризуется преимущественно наличием допустимого уровня.

Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 46.

Таблица 46

Обобщенные результаты исследования

| Обобщенные результаты исследования уровни инклюзивной готовности | | | | |
|---|-------------|-------------|------------|-------------------|
| Компоненты Инклюзивной готовности | 2007 | 2012 | 2017 | В целом по группе |
| Ценностно-мотивационный | Оптимальный | Допустимый | допустимый | допустимый |
| Когнитивный | Допустимый | Продвинутый | допустимый | допустимый |
| Поведенческий | Допустимый | допустимый | допустимый | допустимый |
| Аффективный | Продвинутый | допустимый | допустимый | допустимый |
| Типология инклюзивной готовности | Субоптимум | Субэкстрим | Субоптимум | Субоптимум |

Обобщенные результаты лонгитюдного исследования позволяют сделать вывод, что больше всего общих черт инклюзивной готовности выявлено на примере ценностно-мотивационного и аффективного компонентов готовности. Можно считать, что эти компоненты готовности являются системообразующими компонентами личности педагога инклюзивного образования. Они отражают типичную реакцию на изменение социальной ситуации развития.

Наибольшее число особенных компонентов отмечено на примере когнитивного и поведенческого компонента инклюзивной готовности.

Эти компоненты несут самую индивидуализированную информацию о состоянии инклюзивной готовности, выражают особенности личности педагога. Прежде всего, это касается динамики оценки организационных трудностей, отношения к инклюзивному образованию в целом и оценке собственного профессионального поведения в условиях инклюзивного образования. Следовательно, эти компоненты отражают индивидуальную реакцию на изменение социальной ситуации развития. Их можно считать своеобразными предикторами при изучении подобных явлений.

Обобщенные результаты лонгитюдного исследования позволяют также сделать вывод, что в целом по компонентам готовности преобладает допустимый уровень. Это можно интерпретировать как общую особенность инклюзивной готовности.

Можно также отметить, что наиболее общие показатели (по уровням инклюзивной готовности) отмечаются в поведенческом

компоненте готовности. По этому показателю преобладает допустимый уровень готовности.

В типологии преобладающим является тип «Субоптимум». Он характеризуется наличием необходимых знаний, умений, навыков при умеренной мотивации профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования; использование преимущественно условно продуктивных и продуктивных поведенческих копинг-стратегий; средними показателями фрустрационной толерантности, основным механизмом эмоционального выгорания является деперсонализация.

Инклюзивная готовность педагогов может быть охарактеризована как условная.

Важные выводы касаются различных компонентов готовности. Поведенческий и когнитивный компоненты отражают преимущественно личностную реакцию на изменение социальной ситуации развития, тогда как ценностно-мотивационный и аффективный компоненты готовности отражают коллективную реакцию.

Глава 8. ДИНАМИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

Нередко педагоги и специалисты нуждаются в психологической и методической помощи и поддержке, организации собственного сопровождения, т.к. испытывают выраженный стресс, профессиональное выгорание и склонность к профессиональной деформации. Этим объясняется наш интерес к формированию инклюзивной готовности у педагогов и специалистов, реализующих воспитание и обучение преимущественно детей с ОВЗ [67, 68, 106, 109, 114].

При решении более глобальных задач виды сопровождения и их содержание могут изменяться.

Дадим сравнительную характеристику видов сопровождения в зависимости от этапа институционализации инклюзивного образования (см. табл. 39).

Таким образом, выполняя социальный заказ – формирования инклюзивной готовности – мы можем отметить их соответствие видов сопровождения этапам институционализации инклюзивного образования. На наш взгляд, каждому этапу институционализации инклюзивного образования может соответствовать вполне определенный вид сопровождения. При этом меняется цель сопровождения: формирование предготовности, готовности или инклюзивной готовности к осуществлению педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. При этом профессиональную деятельность мы понимаем расширенно как оказание образовательных услуг, так и других услуг: медицинских, деятельности реабилитации и абилитации и т.д.

В качестве объекта сопровождения на всех этапах выступают будущие и практикующие педагоги и специалисты инклюзивного образования.

На этапе формирования предготовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования наиболее важным представляется формирование ценностно-мотивационного компонента готовности.

На этапе формирования готовности педагогов к профессиональной деятельности преимущественным представляется формирование когнитивного компонента готовности.

Таблица 47

Сравнительная характеристика видов сопровождения

| Этапы институционализации инклюзивного образования | Медицинская модель | Модель нормализации | Модель включения |
|--|--|---|---|
| Цель | Формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности | Формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования | Формирование инклюзивной готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования |
| Объект | Будущие и практикующие педагоги и специалисты инклюзивного образования | Будущие и практикующие педагоги и специалисты инклюзивного образования | Будущие и практикующие педагоги и специалисты инклюзивного образования |
| Компонент готовности | Ценностно-мотивационный | Когнитивный | Поведенческий |
| | | Аффективный | |
| Диагностика | Стационарная диагностика | Стационарная диагностика Экспресс-диагностика | Экспресс-диагностика |
| Средства сопровождения | Рабочая программа, монографии, рабочая тетрадь, презентации | Рабочая тетрадь, презентации, текст консультаций | Рабочая тетрадь, презентации |
| Технологии | Образовательные | Игровые | ИКТ |
| Форма | Психолого-педагогический практикум | Семинары-практикумы Мастер-классы Консультации | Мастер-классы Флеш-семинары |
| Ведущая деятельность | Учебная | Квазиучебная | Квазиучебная Профессиональная |
| Продолжительность | 9 мес | 4 – 5 мес | По запросу |
| Частота | 1-2 р/ мес | 1-2 р/ мес | По запросу |

На этапе формирования инклюзивной готовности педагога, преимущественным является формирование поведенческого компонента готовности.

Аффективный компонент готовности формируется на всех этапах. Следует подчеркнуть, что компоненты готовности мы рассматриваем как контексты развития личности педагога, т.к. личность – это всегда целостное образование, которое невозможно «растачить» на отдельные компоненты.

Полученные результаты лонгитюдного исследования позволили сделать вывод, что готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования представляет собой достаточно сложную систему и имеет не менее сложную структуру. Как мы уже отмечали, наличие ценностно-мотивационного, когнитивного, поведенческого и аффективного компонентов готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования дает возможность рассматривать их скорее как контексты развития личности педагога, которые являются не простой арифметической суммой, а новым психическим образованием, что дает новое качество развития личности педагога инклюзивного образования.

Изучение заявленных контекстов развития личности педагога инклюзивного образования привело нас к выводу о необходимости дифференциации процесса сопровождения формирования готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Неравноценность контекстов была определена опытно-экспериментальным путем: было отмечено повышение значимости поведенческого и аффективного компонентов, снижение личностной ценности профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, преобладанием прикладных аспектов когнитивного компонента в деятельности педагога инклюзивного образования.

В период с 2007 по 2017 гг. нами были разработаны и реализованы несколько моделей сопровождения процесса формирования готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования.

Для формирования готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования в рамках одного этапа институционализации инклюзивного образования могут быть использованы несколько видов сопровождения [105,110].

Представим в таблице их сравнительную характеристику (табл.48).

Таблица 48

Сравнительная характеристика видов сопровождения

| Вид сопровождения | Стационарное | Мобильное | Экспресс |
|--------------------------|--|---|--|
| Компоненты сопровождения | | | |
| Цель | Формирование готовности к осуществлению инклюзивного образования | Поддержание готовности к осуществлению инклюзивного образования | Оперативное устранение проблем в процессе осуществления инклюзивного образования |
| Объект | Педагоги и специалисты инклюзивного образования | Педагоги и специалисты инклюзивного образования | Педагоги и специалисты инклюзивного образования |
| Компонент готовности | Ценностно-мотивационный и когнитивный | Поведенческий и аффективный | Аффективный |
| Диагностика | Стационарная диагностика | Экспресс-диагностика | Экспресс-диагностика |
| Средства сопровождения | Рабочая программа, монографии, рабочая тетрадь, презентации | Рабочая тетрадь, презентации, текст консультаций | Рабочая тетрадь, презентации |
| Технологии | Образовательные | Игровые | ИКТ |
| Форма | Психолого-педагогический практикум | Семинары-практикумы | Мастер-классы Флеш-семинары |
| Продолжительность | 9 мес По запросу | 4 – 5 мес По запросу | По запросу |
| Частота | 1-2 р/ мес По запросу | 1-2 р/ мес По запросу | По запросу |

Представим описание *стационарного* вида сопровождения [105, 114].

Цель сопровождения – формирование готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования.

Задачи сопровождения:

– определение основных направлений и содержания формирования готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования;

– повышение психологической компетентности будущего специалиста в области инклюзивного образования;

– предупреждение психологических проблем в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования;

– разрешение кризисных ситуаций в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования;

– определение результатов формирования готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования в целом.

Указанные задачи следует считать *стратегическими*, определяющими весь ход психологического сопровождения готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования.

В то же время в ходе реализации направлений сопровождения могут возникать *тактические* задачи, требующие своего разрешения.

Результатом сопровождения должно стать развитие и саморазвитие личности педагога, реализация его психолого-педагогических способностей, знаний, умений, навыков, усилий различной направленности, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом, повышение эффективности профессиональной деятельности, через диверсификацию личности педагога, расширение ее возможностей, формирования новых компетенций.

Содержательный компонент сопровождения обеспечивает преемственность содержания всех этапов сопровождения; организационный компонент реализуется на основании различных направлений (вертикальном, горизонтальном, диагональном).

Содержание психологического сопровождения составляют *направления, методы, формы и условия* психологического сопровождения.

Направления психологического сопровождения включают: *горизонтальное* (модули сопровождения) и *вертикальное* сопровождение (стадии становления профессионала), «*диагональное*» сопровождение в рамках формирования соответствующих ПВК педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования.

Горизонтальное направление психологического сопровождения осуществляется на каждой стадии становления профессионала.

Горизонтальное направление психологического сопровождения включает следующие модули: диагностика, проектирование, реализация и рефлексия.

Диагностика предполагает изучение профессионально важных качеств будущих педагогов и педагогов к осуществлению профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования, *проектирование* предполагает разработку программы сопровождения, *реализация* – осуществление разработанной программы сопровождения, *рефлексия* – изучение результатов сопровождения.

Вертикальное сопровождение также включает в себя ряд этапов. Каждый из этапов сопровождения имеет собственное содержание, соответствующее стадии становления профессионала: первый уровень – 4-годичное обучение (степень «бакалавр»), второй уровень – 2-годичное обучение (степень «магистр»), а также систему дополнительного образования - курсы повышения квалификации, профессиональную переподготовку и иные образовательные формы.

Содержанием *I этапа* является установление контакта, выявление и осознание клиентом (клиентами) проблемы (проблемной ситуации), диагностика индивидуальных стилей профессиональной деятельности, определение возможных форм психологической помощи. Выявляются возможные проблемы на пути формирования профессиональной готовности к осуществлению инклюзивного образования, а также наличные ресурсы, способствующие формированию профессионально важных качеств педагогов инклюзивного образования. Ведущие *механизмы*: идентификация, подражание, присвоение профессиональных ценностей, адаптация.

II этап предполагает формирование личностных новообразований педагога инклюзивного образования. Ведущие *механизмы*: мотивационный механизм смыслообразования, механизм ценностно-смыслового самоопределения, механизм обеспечения смысловой и временной перспективы.

III этап включает стабилизацию индивидуальных стилей профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования. Ведущие *механизмы*: механизм формирования профессионального самосознания, механизм профессиональной индивидуализации, механизм профессиональной самоактуализации.

VI этап предполагает расширение возможностей педагога инклюзивного образования в профессиональной деятельности. Ведущие *механизмы*: целеполагание, рефлексия, переживание

I этап предполагает психологическое сопровождение профессиональной ориентированности будущих педагогов в области инклюзивного образования (условно соответствует I – II курсы бакалавриата).

II этап предполагает психологическое сопровождение формирования у будущих педагогов системы знаний по феноменологии инклюзивного образования (условно соответствует III –IV курсы бакалавриата).

III этап предполагает психологическое сопровождение направленности на профессиональное саморазвитие педагога инклюзивного образования. На данном этапе уточняются, закрепляются и обобщаются знания, умения, навыки профессиональной деятельности (условно соответствует I – II курсам магистратуры).

VI этап предполагает психологическое сопровождение дальнейшей оптимизации профессиональной деятельности через создание условий для обеспечения саморазвития и самообразования, обеспечение условий для общения и взаимодействия, подготовки информации для дополнительного изменения/адаптации системы подготовки (условно соответствует следующим ступеням послевузовского образования - курсы повышения квалификации, курсы переподготовки и т.д.).

На I и II этапах наиболее целесообразным психологическое сопровождение в форме психологической помощи, тогда как на III и VI этапах – в форме психологической поддержки.

Структура сопровождения педагогов инклюзивного образования может быть представлена следующими взаимосвязанными компонентами, образующими *диагональное* направление сопровождения:

ценностно-мотивационный компонент. Основная задача: повышение активности специалиста инклюзивного образования, актуализация потребности в работе, потребности в самопознании и саморазвитии;

когнитивный компонент. Основная задача: повышение самооценки, коррекция представлений специалиста инклюзивного образования о самом себе, окружающем мире, формирование позитивного мышления;

поведенческий компонент. Основная задача: формирование эффективных умений и навыков, обеспечивающих оптимальную адаптацию специалиста инклюзивного образования к социальной среде;

аффективный компонент. Основная задача: коррекция текущего состояния специалиста инклюзивного образования, перевод негативных эмоций в позитивные, а также овладение навыками саморегуляции.

Каждый из этапов сопровождения имеет собственное содержание на соответствующей стадии становления профессионала.

Содержанием I этапа является установление контакта, выявление и осознание клиентом (клиентами) проблемы (проблемной ситуации), диагностика индивидуальных стилей профессиональной деятельности, определение возможных форм психологической помощи.

II этап предполагает формирование личностных новообразований (ПВК) педагога инклюзивного образования.

III этап включает стабилизацию индивидуальных стилей профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования.

IV этап предполагает расширение возможностей педагога инклюзивного образования в профессиональной деятельности.

Методами психологического сопровождения выступают психоконсультирование, психокоррекция, психотерапия, психологический тренинг, психолого-педагогический практикум.

Психоконсультирование выполняет роль ознакомления и ориентации участников психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования в широком круге проблем взаимоотношений, общения, адекватного, продуктивного разрешения возникающих

проблемных ситуаций, формирование личностной позиции, специфического мировоззрения и взгляда на жизнь, формирование иерархии ценностей.

Психокоррекция – исправление отдельных свойств личности и характера для возможной успешной реализации личности и социальной интеграции, выработка и овладение навыками оптимальной и эффективной для сохранения здоровья и психики деятельности, способствующей личностному росту и адаптации человека в обществе.

Психотерапия – комплексное лечение психических и психосоматических расстройств. Психотерапия предполагает также коррекцию индивидуально-психологических свойств с целью вторичной профилактики психогенных (невротических, психосоматических) расстройств и заболеваний с помощью специальных способов психотерапевтического воздействия.

Психологический тренинг – это метод, направленный на целенаправленное развитие качеств, свойств, умений, способностей и установок.

Психолого-педагогический практикум – прикладная дисциплина, предназначенная для формирования практико-ориентированных профессионально необходимых умений и навыков в деятельности педагога. Психолого-педагогический практикум включает *просветительский* и *прикладной* этапы. На *просветительском* этапе даются представления о педагогической деятельности, инклюзивном образовании, копинг-поведении, профессиональном и эмоциональном выгорании специалиста инклюзивного образования.

Прикладной этап работы представляет собой систему тренинговых занятий, тематика которых меняется в соответствии с этапом вертикального и диагонального направлений психологического сопровождения. Психолого-педагогический практикум выступает в качестве метода и формы психологического сопровождения.

Формы организации психологического сопровождения включают индивидуальные, подгрупповые и групповые.

Индивидуальные формы предполагают процедуру психологического консультирования, а также проведение психотерапевтических сессий. Подгрупповые и групповые формы вклю-

чают психологическое консультирование, тренинг, психолого-педагогический практикум.

Условиями психологического сопровождения выступают следующие положения:

- *вариативность* психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования. Содержание этапов сопровождения определяется стадией становления профессионала и варьирует в зависимости от формы обучения. Так, психологическое сопровождение бакалавриата предполагает развернутую модель и соответствует годам обучения, тогда как двухгодичное обучение в магистратуре предполагает сжатый вариант психологического сопровождения и примерно соответствует каждому семестру. Обучение в магистратуре учитывает квалификацию магистранта. При условии, что уже были осуществлены указанные этапы на уровне бакалавриата, проводится индивидуальная работа по запросу студента. На курсах переподготовки и повышения квалификации сопровождение также осуществляется по результатам диагностики, индивидуальным запросам с преимущественным использованием консультирования в наиболее удобном для обучающихся виде;

- *учет индивидуально-типологических особенностей* личности педагогов инклюзивного образования при выборе маршрута психологического сопровождения по результатам диагностики. Включает в себя подбор индивидуального маршрута психологического сопровождения, учет запросов от субъекта сопровождения, результаты промежуточной диагностики.

Учет ведущих закономерностей образовательного процесса: непрерывающееся развитие, расчлененное на ряд последовательно связанных этапов; поступательность в формировании и обогащении творческого потенциала личности; интеграция учебной и практической деятельности; содержательная преемственность восходящих ступеней образования; поступательное обогащение деятельных способностей человека и его духовного мира; сочетание линейного (горизонтальное направление психологического сопровождения), концентрического (вертикальное направление психологического сопровождения), и спиралевидного расположения материала (диагональное направление психологического сопровождения).

Ведущими *механизмами* психологического сопровождения выступают идентификация, подражание, присвоение профессиональных ценностей, адаптация; мотивационный механизм смыслообразования, механизм ценностно-смыслового самоопределения, механизм обеспечения смысловой и временной перспективы и др.

Нами были условно выделены также мобильное и экспресс-сопровождение.

Главной *целью* осуществления всех трех видов сопровождения является формирование готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования.

Для *мобильного* сопровождения наиболее актуальным является не только формирование, но и поддержание готовности к профессиональной деятельности уже работающего педагога инклюзивного образования [111,112].

Экспресс-сопровождение также чаще предполагает не формирование, а именно поддержание готовности к профессиональной деятельности уже работающего педагога инклюзивного образования. Но в зависимости от запроса указанные модели могут использоваться как для формирования, так и поддержания формирования готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования. Могут быть и комбинированные цели, особенно если сопровождение осуществляется в рамках реализации магистерской образовательной программы или КПК педагогов, где могут обучать как адаптанты, так и интерналы, и мастера.

Следовательно, *субъекты* сопровождения также могут меняться в рамках существующих видов сопровождения.

Как мы уже отмечали, *компоненты* готовности – ценностно-мотивационный, когнитивный, поведенческий и аффективный – можно рассматривать и как контексты развития личности педагога инклюзивного образования.

Ценностно-мотивационный компонент готовности предполагает создание мотивов и личностных ценностей профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования; целеполагание, потребности, личностно-ориентированные цели и целостного представления о своей профессиональной деятельности; адекватная самооценка успехов и неудач.

Когнитивный компонент готовности предполагает овладение технологиями образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования; осмысление собственного профессионального опыта, рационального применения профессиональных компетенций; сохранять и актуализировать имеющиеся навыки профессиональной деятельности и оценивать их возможность использования в работе с субъектами инклюзивного образования.

Поведенческий компонент – овладение, использование, совершенствование продуктивных копинг-стратегий и паттернов копинг-поведения, возможность рационального использования опыта решения проблемных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью, а также выявление имеющихся проблем.

Аффективный компонент, прежде всего, связан с профилактикой эмоционального и профессионального выгорания педагога инклюзивного образования, повышением его фрустрационной толерантности, снижением психосоциального стресса.

Развитие указанных компонентов реализуется при выполнении педагогом инклюзивного образования классических функций обучения, стимулировании инициативы и творческих способностей лиц с ОВЗ, управлении учебным процессом, создании педагогического поля, т.е. совокупности условий для развития личности лица с ОВЗ и своей собственной личности.

Наиболее часто в качестве *средства* сопровождения используется *рабочая тетрадь*. Рабочая тетрадь «Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию» состоит из 5 частей, которые используются для формирования отдельных компонентов готовности педагогов к инклюзивному образованию. Первая часть предназначена преимущественно для формирования ценностно-мотивационного компонента готовности; вторая – когнитивного, третья – поведенческого, четвертая – для профилактики профессионального выгорания, пятая часть – представляет собой портфолио, в котором участники подводят итоги личностного развития на протяжении всего процесса сопровождения.

«Рабочая тетрадь» удовлетворяет следующим требованиям:

– *аксиологичность*. Ценностная ориентация учебно-методической работы, направлена как на формирование (развитие) личностной ценности образовательной деятельности в инк-

люзивном образовании, ее осознанный выбор, устойчивую направленность интересов и потребностей педагога на работу с лицами с ОВЗ, так и реализации своих профессиональных интересов, ценностных ориентаций;

– *компетентность*. Компетентность в рамках педагогической системы предполагает не только усвоение установленного объема знаний, умений и навыков, но и наработку профессионального поведения личности, накопление профессионального опыта и формирование способности к его переносу, углублению, и, главное, творческому развитию. Компетентность достигается, в том числе и через формирование ряда компетенций, определенных ФГОСом в рамках той или иной специальности;

– *комплексность*. Использование дидактического комплекса обеспечивает согласованное взаимодействие и воздействие в разных направлениях сопровождения формирования готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования. Это горизонтальное, вертикальное и «диагональное» направления. Эти этапы условно соответствуют системе многоуровневой подготовка педагогических кадров;

– *дифференцированность*. Достижение целей и решение поставленных задач проводится с учетом этапа становления профессионала - профессиональной ориентированности и т.д.; индивидуально-типологических свойств личности – особенности самоактуализации, уровня субъективного контроля, фрустрационной толерантности и т.д.; специфики компонента готовности – сформированность того или компонента (и готовности в целом) на оптимальном, продвинутом, допустимом или критическом уровне; особенностей целей и задач образовательного модуля, ведущей деятельности – учебной, квазиучебной, профессиональной и т.д.

Рабочая тетрадь выполняет следующие функции: компенсаторность; адаптивность, информативность, интегративность, инструментальность.

Дадим их краткую характеристику.

Компенсаторность – рабочая тетрадь выполняет функцию время- и энергосбережения, облегчает деятельность тренера и клиентов (педагогов).

Адаптивность – рабочая тетрадь дает широкие возможности приспособления, изменения в зависимости от модели сопровождения.

Информативность – рабочая тетрадь дает возможность ознакомиться с необходимой информацией, выполнить задания, провести диагностику инклюзивной готовности педагогов на всех этапах профессионального развития.

Интегративность – обеспечивает целостный подход к формированию инклюзивной готовности и развитию личности педагога.

Инструментальность – формирует культуру педагогического общения, культуру педагогического труда.

Использование рабочей тетради отвечает ряду принципов: аксиологичности, субъектности и целостности.

Принцип *аксиологичности* подразумевает ориентированность на ценности и ценностные отношения. Этот принцип духовно насыщает деятельность педагога инклюзивного образования гуманистическим содержанием, обусловленным духом и буквой инклюзивного образования.

Принцип *субъектности* предполагает максимальное содействие самоактуализации и развитию других личностных ресурсов педагога инклюзивного образования на любой из фаз развития готовности.

Принцип *целостности* основан на понимании личности педагога инклюзивного образования как единого целого, образованного уже указанными контекстами развития личности, где каждый контекст дополняет другой, а вместе они образуют новое качество – инклюзивную готовность.

Предготовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования можно рассматривать как начальный этап формирования инклюзивной готовности, включая формирование ценностно-мотивационного компонента готовности.

Готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования можно рассматривать как следующий этап формирования инклюзивной готовности педагога, включая преимущественно формирование когнитивного компонента готовности.

Собственно инклюзивная готовность является неким результатом развития личности педагога. Под инклюзивной готовностью понимается специфическое психическое новообразование личности педагога, осуществляющего инклюзивное образование. Условно ведущим на данном этапе является формирование преимущественно поведенческого компонента готовности.

Аффективный компонент формируется на протяжении всего процесса развития готовности.

Рабочая тетрадь может быть представлена в печатном и электронном вариантах. Печатный вариант предпочтительней использовать в условиях стационарного сопровождения, тогда как электронный может быть востребован в условиях мобильного и экспресс-сопровождения [112].

Использование различных *технологий* также определяется видом сопровождения.

При выборе модели стационарного сопровождения ведущими являются образовательные технологии: технология проблемного обучения, модульного обучения, мультимедийные технологии.

Игровые технологии предусматривают использование всего их арсенала: деловые и эвристические игры, деловые и ролевые игры.

Первая группа игр направлена непосредственно на формирование профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования, прикладных и теоретических знаний, продуктивного профессионального копинг-поведения.

Вторая группа игр позволяет применять различные стратегии, тактики и методы в различных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью педагога инклюзивного образования.

Информационно-коммуникативные технологии позволяют использовать весь спектр возможностей компьютера: вебинары, онлайн-консультации, образовательные порталы, компьютерные игры.

В зависимости от выбора вида сопровождения изменяются и его ведущие *формы*. При реализации модели стационарного сопровождения наиболее часто используется психолого-педагогический практикум. Он позволяет создать необходимый

задел теоретических и прикладных знаний, сформировать ключевые компетенции педагога инклюзивного образования. Могут быть использованы такие традиционные формы как лекции, семинары, тренинги.

При выборе мобильного сопровождения наиболее предпочтительной формой является семинары-практикумы, которые также сочетают формирование (закрепление, обобщение, расширение) теоретических и прикладных знаний, позволяют закрепить ключевые и сформировать базовые компетенции педагога инклюзивного образования. Форма семинара-практикума является более мобильной, маневренной и подвижной, чем психолого-педагогический практикум. В ходе реализации этого вида сопровождения чаще используются дискуссионные методы, методы создания проблемных ситуаций, элементы тренинга и игровых приемов.

Семинар-практикум, как правило, предполагает соединение теории и практики и содержит теоретическую и практическую часть. Теоретическая часть включает освоение теории в виде мини-лекции, а практическая часть подразумевает освоение определенных приемов разрешения проблемных ситуаций.

Тренинговые занятия – интенсивные краткосрочные обучающие занятия, направленные на создание, развитие и систематизацию определенных навыков, необходимых для выполнения конкретных личностных, учебных или профессиональных задач, в сочетании с усилением мотивации личности относительно совершенствования работы.

Экспресс-сопровождение подразумевает также широкий выбор форм: мастер-классы, флеш-семинары, консультации. Могут быть использованы элементы тренинга, игровые приемы, экспресс-диагностику с последующим консультированием.

Мастер-класс – это особый способ передачи методического опыта. В процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы. Центральным звеном мастер-класса является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания.

Флеш-семинар – это форма проведения обучающего тренинга для отработки практических навыков по различным мето-

дикам и технологиям с целью повышения профессионального уровня и обмена передовым опытом участников семинара, расширения кругозора и приобщения к новейшим областям знания. В качестве ведущих выступали как организатор сопровождения, так и его участники. Это позволило сделать процесс сопровождения более интересным и динамичным, создать дополнительную мотивацию.

Консультации помогают в поиске решения проблемных ситуаций. Тематика и частота консультаций определяется, прежде всего, запросами педагогов. Нами также разработана система консультаций в соответствии с запросами клиентов.

Экспресс-сопровождение позволяет закреплять (обобщать и расширять) ключевые и базовые и формировать специальные компетенции педагога инклюзивного образования, а также оперативно решать возникающие проблемы в профессиональной деятельности и личностном развитии педагогов.

Важной проблемой является *продолжительность* и *частота* сопровождения. Так, стационарное сопровождение рассчитано преимущественно на студентов и предполагает продолжительность в течение одного учебного года с частотой один раз в месяц. Частота встреч может изменяться в соответствии с запросом клиентов. Стационарное сопровождение может быть использовано для обучающихся на этапе вузовского и послевузовского образования. В частности, для магистрантов очной формы обучения – продолжительность сопровождения определяется в период три-четыре месяца (иногда меньше) и проходит в курсе изучения учебной дисциплины «Профилактика профессионального выгорания». Для магистрантов заочной формы обучения продолжительность сопровождения сокращается до одного месяца и укладывается в рамки мобильного сопровождения.

Для слушателей КПК и курсов переподготовки сопровождение может осуществляться в рамках мобильного или экспресс-сопровождения.

При этом продолжительность сопровождения определяется учебным планом.

Мобильное сопровождение также используется в рамках формирования готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования при осуществлении меро-

приятий сопровождения в образовательных организациях. Продолжительность также определяется запросом клиентов: от цикла встреч до единичных мероприятий [112].

Собственно сопровождение может включать четыре блока: целевой, диагностический, реконструктивный и рефлексивный.

Коротко остановимся на их специфике.

Целевой блок определяет основные цели, направления и задачи сопровождения. Цель – развитие личности педагогов, реализующих инклюзивное образование в ДОУ. Направления совпадают с основными контекстами развития инклюзивной готовности: ценностно-мотивационном, когнитивном, поведенческом и аффективном. Они отражают личностные (общие и специфические) особенности (контексты) личности педагога, которые возникают в процессе профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Задачи ставятся уже в зависимости от особенностей каждого контекста.

Особенности каждого контекста выявляются в процессе реализации диагностического блока, на уровне которого конструируются диагностические программы, в том числе с использованием экспресс-диагностики.

Реконструктивный блок уточняет содержание сопровождения через определение принципов развивающей работы, выбор конкретных методов, форм, видов сопровождения.

Оптимальное соотношение различных форм сопровождения: 1: 4: 2. Эта формула означает сочетание: один семинар-практикум, четыре тренинговых занятия и две консультации. Использование модульного принципа позволяет гибко варьировать тематику всех форм сопровождения, нередко по выбору педагогов. На конечных этапах развивающей работы консультации могут быть заменены мастер-классами.

Рефлексивный блок включает оценку развивающей работы, в том числе оценку динамики инклюзивной готовности педагогов. Основное внимание уделяется качественному анализу личностных ресурсов и контекстов развития личности педагогов. На этом этапе могут быть использованы опрос, анкетирование, отзывы и другие виды обратной связи. Анализ полученных результатов по-

зволяет оценить достижения, понять недостатки и наметить пути их устранения [116].

Содержанием сопровождения является не столько формирование инклюзивной готовности, сколько поддержание и сохранение ее на достаточно высоком уровне, что особенно важно на последующих этапах институционализации инклюзивного образования.

В процессе формирования инклюзивной готовности были выделены внутренние и внешние условия реализации процесса сопровождения формирования инклюзивной готовности педагогов.

Внутренние условия включают реализацию личностных ресурсов: самоактуализацию, уровень субъективного контроля, выбор той или иной парадигмы образования; широкий, гибкий, мобильный репертуар совладающего поведения; свободное освоение и создание собственных паттернов копинг-поведения; педагогическую и фрустрационную толерантность.

Внешние условия включают этапность, структурность, разнообразный выбор форм, методов, приемов сопровождения, которые обеспечивают его эффективность.

Таким образом, стабильными остаются только базовые характеристики различных видов сопровождения, тогда как его содержание может легко изменяться, сохраняя свою направленность – формирования либо предготовности к профессиональной деятельности педагога, либо инклюзивного образования, готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования, либо инклюзивной готовности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс институционализации инклюзивного образования означает не просто наличие цели, определенной сферы деятельности, педагогов, которые выполняют свои обязанности, но изменение педагогов как личности, формирование такого новообразования, как готовность.

Ключевой проблемой в развитии инклюзивного образования становится подготовка кадров. Готовность педагога к деятельности в области инклюзивного образования предполагает ее изменение в связи с изменением институционализации самого инклюзивного образования. Это означает, что не столько сама готовность и ее компоненты, но и личность педагога инклюзивного образования.

Следуя этапам институционализации инклюзивного образования, можно выделить предготовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и инклюзивную готовность как фазы развития профессиональной готовности педагога.

Уникальное сочетание тех или иных уровней дает возможность выявить новую типологию инклюзивной готовности педагогов: оптимум, субоптимум, субэкстрим, экстрим.

Нами отмечена определенная динамика готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Хотя введение инклюзивного образования в целом оказывает скорее положительное на развитие общества, педагоги указывают на его неоднозначное влияние на личность педагога.

Динамика готовности свидетельствует, что ее отдельные компоненты подвергаются инфляции, обесцениванию.

Наиболее уязвимыми оказываются ценности и мотивы деятельности в условиях инклюзивного образования. Использование непродуктивных способов разрешения проблемных ситуаций, использование шаблонов и стереотипов в педагогической деятельности нередко оказывает разрушительное влияние на педагогов и других участников образовательного процесса. Это ведет к развитию профессионального выгорания, профессиональной деформации.

Обобщенные результаты лонгитюдного исследования позволяют сделать вывод, что больше всего общих черт инклюзивной готовности выявлено на примере ценностно-мотивационного и аффективного компонентов готовности. Можно считать, что эти компоненты готовности являются системообразующими компонентами личности педагога инклюзивного образования. Они отражают типичную реакцию на изменение социальной ситуации развития. Наибольшее число особенных компонентов отмечено на примере когнитивного и поведенческого компонента инклюзивной готовности.

Важные выводы касаются различных компонентов готовности. Поведенческий и когнитивный компоненты отражают преимущественно личностную реакцию на изменение социальной ситуации развития, тогда как ценностно-мотивационный и аффективный компоненты готовности отражают коллективную реакцию.

Эффективной технологией формирования готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования является сопровождение. Его следует рассматривать как метатехнологию.

В то же время изменение показателей готовности требует более гибких моделей сопровождения, которые могут быть дифференцированы по своим объектам, компонентам готовности, средствам сопровождения, частным технологиям и т.д.

Нами выделено стационарное, мобильное и экспресс-сопровождение.

В ходе реализации сопровождения могут меняться его составные части, но результатом реализации любой модели сопровождения неизменно является формирование готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования.

В процессе проведенных исследований нами была обоснована, рассмотрены и представлены концепции различных моделей сопровождения формирования готовности к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования в процессе многоуровневой подготовки педагогических кадров, включая совокупность принципов, механизмов, понятийно-категориальный аппарат, отражающий специфику моделируемой системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1980. – 335 с.
2. Аверин, В.А. Психологическая структура личности // Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – с. 24 -26
3. Алексина, Ю.Ю. Условия формирования продуктивного копинг-поведения у студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в высшем учебном заведении – Автореф. магистр. дис. – Череповец, 2015. – 16 с.
4. Алехина, С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – с. 35– 39
5. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф./ отв.ред. С.В.Алехина. –Москва: Буки Веди, 2013. – 712с.
6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания./ Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г. Ананьев.- СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
8. Артюшенко, Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дис. канд. пед. наук / Н.П. Артюшенко – Томск, 2010. – 17 с.
9. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка /А.Г. Асмолов. М., 1979.-151 с.
10. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека/А.Г. Асмолов.– М.: Смысл, Академия, 2007. – 528 с.
11. Асмолов, А.Г. Слово о толерантности / А.Г. Асмолов // Век толерантность: Научно-публицистический вестник.- М.: МГУ, 2001.- №1.- С. 2-9.

12. Бардиер, Г. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. Кишинев - Санкт-Петербург, 1993. - 91с.
13. Бгажнокова, И.М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции /И.М. Бгажнокова// Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 30-38.
14. Бефани, А.А., Козина, Г.М., Томас, Е.Д.. // Психология учителя. Тез. Докл. к 7 съезду общества психологов СССР. М., 1989. - С.139-140.
15. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
16. Борисова, Н.В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии // Журнал исследований социальной политики. — 2006. — Т. 4. № 1. — С. 103 — 120.
17. Борытко, Н.М. Человек как предмет воспитания: современные подходы // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 40-43.
18. Булатова, О. В. К вопросу о готовности системы общего образования к инклюзивному обучению // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXVIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013.
19. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль?// Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании» Московская высшая школа социальных и экономических наук. - М., 2003
20. Волков, А., Реморенко, И., Кузьминов, Я. и др./ Российское образование 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях // Совет ректоров. 2008. - №8. - С. 16-28
21. Волков, А., Реморенко, И., Кузьминов, Я. и др./ Российское образование 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях // Совет ректоров. 2008. - №9. - С. 11-20.

22. Волосовец, Т.В., Кутепова, Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Тенериф, 2004.- – 180 с.

23. Волосовец, Т.В. Современное состояние проблемы переподготовки и повышения квалификации кадров в области специального образования / Т.В.Волосовец // Практическая психология и логопедия. 2007. – № 1. – с. 5 – 6.

24. Воронина, Ю.В. Технологии формирования профессиональной готовности педагогов к реализации профильного обучения в системе дополнительного педагогического образования / Ю.В. Воронина // Профильная школа. – 2008. – № 1. – С. 56-61.

25. Всеобщая Декларация прав человека ООН Конвенция о правах инвалидов: равные среди равных / Предствительство ООН в РФ, Информационный центр ООН в Москве. М.: Алекс, 2008. – 57 с.

26. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. / Л.С. Выготский– М.: Педагогика, 1983.

27. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский – СПб.: Лань, 2003.-450 с.

28. Гайдар, К.М. К вопросу диагностики исходной готовности первокурсников университета к овладению педагогической профессией. / К.М. Гайдар. // Психология учителя. Тез. докл. К 7 съезду общества психологов СССР.-М. 1989.-С. 142-143.

29. Гендин, А.М., Дмитриев, А.А., Сергеев, М.И., Дмитриева, Л.И. Социокультурные аспекты функционирования педагогических кадров в системе специального образования – М.: Издательство Московского психолого-социального института. - 2004. – 176.с.

30. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин: Харвест – Минск,1998 – 320 с.

31. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда на 2011-2015 годы» Электронный ресурс. Режим доступа: // <http://www.aro.ru/gate/docfiles/dokladngrozno.doc>.

32. Грозная, Н. Развитие инклюзивного образования: международный опыт. 2004 Электронный ресурс. Режим доступа: // <http://www.aro.ru/gate/docfiles/dokladngrozno.doc>.

33. Давыдов, В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С.Выготского// Вопросы психологии.- М., 1996.- №5.- С.20-29.

34. Денисова, О.А. История, современное состояние, перспективы регионального специального образования: Монография / О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, А.П. Коновалова, В.Н. Поникарова и др.; под общ. ред. О.А. Денисовой. – Череповец, 2007 – 180 с.

35. Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

36. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении / Т.П. Дмитриева: Вып. 3. М., 2010. – 123 с.

37. Дмитриева, О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / О.Б. Дмитриева. – М., 1997. – 188с.

38. Дубровина, И.В. Теория Л.С. Выготского и современная психологическая практика/ В кн.: Международная конференция «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования». Сборник тезисов. М.,1996.-С.60 – 62.

39. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. Дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. М., 1983. – 23 с.

40. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. Минск, 1985. – 207 с.

41. Екжанова, Е.А., Резникова, Е.В. Основы интегрированного обучения / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова – М.: Дрофа, 2008. – 210 с.

42. Забродин, Ю.М. Готовность российской молодежи к выбору профессиональной карьеры / Ю.М. Забродин // Школа и производство.-1999.-№6.- С.86-91

43. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития/ Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

44. Зернова, Г.П. Профессиональная готовность учителя к экспериментальной деятельности : дис. ... канд.пед.наук / Г.П. Зернова. – М., 1999. – 114 с.

45. Зинченко, В.П., Моргунов, Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов – 2-е изд. – М.: Тривола, 1994. – 333с

46. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович – Минск, 1976. – 25 с.

47. Инклюзивное образование / отв. ред. Т.Н. Гусева. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – 146 с.

48. Инклюзивное образование: за и против. Информационный бюллетень. Агентство социальной информации, 2006. Электронный ресурс.: Режим доступа: www.asi.org.ru. (дата обращения 11.12.18).

49. Инклюзивное образование: путь в будущее. Электронный ресурс. : ООН по вопросам образования, науки и культуры. — Режим доступа: <http://vwww.ed/bie/confinted48/4>. (дата обращения 11.12.18).

50. Инклюзивное образование: Учеб. пособие / И.А. Букина, О.А. Денисова, В.Н. Поникарова и др.; сост. О.Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2016. – 162 с.

51. Иванова, Н.В., Голубева, Е.В. Психотерапия личного самочувствия как одно из направлений психологического обеспечения деятельности воспитателя дошкольного учреждения / Н.В. Иванова, Е.В.Голубева – Вологда, 2002. – 118 с.

52. Иванова, Т.А. О проблемах психического здоровья педагога / Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: междунаро. науч. конф., 23-24 апреля 20087 г. / под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб., 2008. – С. 101 – 103

53. Ильина, О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементации их в российскую правовую систему / О.М. Ильина // Дефектология. 2008. – №5. – С. 68 – 73.

54. Казакова, Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) / Е.И.Казакова Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995.

55. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2010. – 304 с.

56. Кобрин, Л.М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: Дис...д-ра пед. наук / Л.М. Кобрин – М, 2007

57. Кокуркина, Н.И. Психологическое сопровождение школьников / Н.И. Кокуркина, Э.М. Александровская, Н.В. Куренкова. М.: Академия, 2002. – 208 с.

58. Коновалова, Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н.Л. Коновалова – СПб., 2000.

59. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) Электронный ресурс.: — Режим доступа: <http://lexed.ru/dok.php?id=3217&g>.

60. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. Электронный ресурс: — Режим доступа: Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы.

61. Краснянская, Т.М. Психология самообеспечения безопасности: монография / Т.М. Краснянская Пятигорск: ПГЛУ, 2009. – 168 с.

62. Круглова, С.А., Поникарова, В.Н., Букина, И.А. Некоторые аспекты изучения психоэмоционального напряжения у педагогов, работающих в условиях специализированного детского дома / С.А. Круглова, В.Н. Поникарова, И.А. Букина // PER ASPERA... – Выпуск 3: Сборник трудов молодых ученых / Сост. Е.Б. Карпушина, О.Л. Леханова. – Череповец: Марка, 2001. – 164 с. С. 66–68

63. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии, 1983. - № 2. – С. 51 – 59.

64. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. Школа, 1990. – 119 с.

65. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей. - Л., 1961.

66. Кузьмина, О.С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования /О.С. Кузьмина // В мире научных открытий. Красноярск. Научно-инновационный центр (Социально-гуманитарные науки) – 2014. № 5. 1(53) – с. 365 – 371.

67. Лебедева, А.А. Модель формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в ДОО – Автореф. магистр. дис. – Череповец, 2019. – 12 с.

68. Лебедева, А.А. Результаты экспериментального изучения готовности педагогов к инклюзивному образованию /А.А. Лебедева // Тезисы докладов победителей научной конференции «СНК–2018»: В рамках Фестиваля науки в ЧГУ (г. Череповец, 18 апреля 2018 г.) / Отв. ред. Е.В. Целикова. – Череповец: ЧГУ, 2018. – 202 с.

69. Левитов, Н.Д. Психология труда/ Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1963. – 424 с.

70. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н. Леонтьев.- М.: Смысл; Академия, 2005. – 252 с.

71. Личностно-ориентированные технологии в образовании как фактор безопасного развития личности: Монография / Под ред. В.Г. Маралова, Н.В. Гольцовой. – Череповец: ЧГУ, 2014. – 291 с. – с.102-198

72. Малофеев, Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики / Н.Н. Малофеев // Дефектология. -1996. -№1. –С. 3 – 10

73. Малофеев, Н.Н. Специальная педагогика в России и за рубежом/ Н.Н. Малофеев – М., 1996 – 210 с.

74. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире/ Н.Н. Малофеев – М., 2010. – Ч. 1. – 236 с.

75. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья : основные положения концепции / Н.

Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 5-19.

76. Малофеев, Н.Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России: автореф. дисс. . д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.03 / Н.Н.Малофеев. М., 1996. - 81 с.

77. Марищук, В.Л., Евдокимов, В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов – М., 2001 – 259 с.

78. Маркова, А.К. Психология профессионализма/А.К. Маркова. – М.:1996.–308 с.

79. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. –М.: Академия, 2004. – 320 с.

80. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги / Д. Митчелл // Перев. с англ. – М.: РООИ «Перспектива», 2011. – 110 с.

81. Михайлов, О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития: дис. ...канд. психол. наук / О.В. Михайлов. – М., 2007. – 166 с

82. Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А. Основы олигофренопедагогики – М., 2006 – 259 с.

83. Мясищев, В.Н. Психология отношений/ В.Н. Мясищев: под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.

84. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения/ Н.М. Назарова // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. – с. 23 –28

85. Назарова, Н.М. Проблемы и перспективы подготовки психолого-педагогических кадров для работы в системе специального образования лиц с ограниченными возможностями / Н.М. Назарова // Инновации в российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. – М., 1999. С. 128-134.

86. Назарова, Н.М. Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагог: история, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки / Н.М. Назарова – М., 1992

87. Назарова, Н.Н., Моргачева, Е.Н., Фуряева, Т.В. Сравнительная специальная педагогика / Н.М. Назарова, Е.Н. Моргачева, Т.В. Фуряева – М.: «Академия», 2011. – 354с.

88. Нечаев, В.Я. Институционализация образования: опыт методологического анализа: автореф. дис. канд. пед. наук / В.Я. Нечаев – М., 2006 – 300 с.

89. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к обучению в школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков – М., 2002 – с.223 – 224

90. Образование / Педагогика: Большая современная энциклопедия /Сост. Е.С. Рапацевич – Минск: «Современное слово», 2005 – с.373

91. Олейникова, Е.Н. Формирование профессиональной компетенции дефектологов в процессе вузовской подготовки / Е.Н. Олейникова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – №3 – 2011 – с. 18–26

92. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие/ Отв. ред. С.В.Алехина, Е.Н.Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324с.

93. Педагогические системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями: Учебное пособие / Под. ред. А.Ю. Кабушко, М.Н. Алексеевой.- Ставрополь., 2011.- 372 с.

94. Платонов, К.К. Структура и развитие личности/ К.К. Платонов.- М.: Наука, 1986.- 254 с.

95. Погорелова, Т.В. Модель педагогического сопровождения школьной адаптации детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образовательного учреждения / Т.В. Погорелова – Автореф. магистр. дис. - Череповец, 2016.

96. Покудина, Т.Н. Формирование продуктивного копинг-поведения педагогов ДОО, реализующих инклюзивное образование – Автореф. магистр. дис. – Череповец, 2019. – 12 с.

97. Поникарова, В.Н. Возможности использования экспресс-диагностики в изучении готовности педагогов / В.Н. Поникарова // Высшее образование сегодня – № 6 – 2018 – с.51-55.

98. Поникарова, В.Н. Динамика выбора стратегий совладания педагогами инклюзивного образования / В.Н. Поникарова //

Resonances science: Proceedings of articles the III International scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary - Russia, Moscow, 2018 November 07-08 [Electronic resource] / Editors prof. N.N. Masjuk. – Electron. txt. d. (1 file 6.6 MB). – Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Russia, Kirov: MCNIP, 2018. – с. 557 - 569

99. Поникарова, В.Н. Инклюзивная готовность педагогов: общее, единичное, особенное / В.Н. Поникарова // Международный научный журнал «Austria-science» – ч.1 – № 22 – 2018. – с. 40–45.

100.Поникарова, В.Н. Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/инклюзивном образовании / В.Н. Поникарова // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2013. – №4 (51) –Т. 1 Технические науки. Экономические науки. Филологические науки. Педагогические науки. Искусствоведение. Психологические науки – С. 130 – 133

101.Поникарова, В.Н. Динамика готовности к инклюзивному образованию: особенности и тенденции // Приоритетные направления развития науки и образования: монография / В.Н. Поникарова // Под общ. ред. Г. Ю. Гуляева — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2018. — с.37 – 46

102.Поникарова, В.Н., Денисова О.А., Леханова О.Л. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья/ В.Н. Поникарова, Денисова О.А., Леханова О.Л. Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – №3 – 2013 – С. 119 – 127

103.Поникарова, В.Н., Денисова О.А., Леханова О.Л. Концептуальные основы подготовки педагогов инклюзивного образования / В.Н. Поникарова, Денисова О.А., Леханова О.Л.// Дефектология – №3 – 2012 – с. 81 – 90

104.Поникарова, В.Н. Концепция психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования / В.Н. Поникарова // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2013. – №4 (52) –Т. 2 Технические науки. Экономические нау-

ки. Филологические науки. Педагогические науки. Искусствоведение. Психологические науки – С. 125 – 128

105. Поникарова, В.Н. Личностно-ориентированные технологии формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования / Личностно-ориентированные технологии в образовании как фактор безопасного развития личности: Монография / Под ред. В.Г. Маралова, Н.В. Гольцовой. – Череповец: ЧГУ, 2014. – с. 256 -270

106. Поникарова, В.Н., Лебедева, А.А. Модульное сопровождение: формирование инклюзивной готовности педагогов // Приоритетные направления развития науки и образования: монография / В.Н. Поникарова, А.А. Лебедева // Под общ. ред. Г. Ю. Гуляева — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2018. — с.26 – 30

107. Поникарова, В.Н. Особенности изменения динамики профессионально важных качеств педагогов инклюзивного образования / В.Н. Поникарова // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2015. – №2 (63) –Т. 2 Технические науки. Филологические науки. Педагогические науки. – С. 131 – 134

108. Поникарова, В.Н. Особенности эмоционального напряжения студентов – будущих дефектологов / В.Н. Поникарова // История, современное состояние, перспективы регионального специального образования: Монография /О.А. Денисова, Л.М. Кобрин, В.Н. Поникарова; под общ. ред. О.А. Денисовой. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2008.– С. 128 -155

109. Поникарова, В.Н., Денисова, О.А., Жаркова, Е.А. Особенности формирования профессионально значимых качеств педагога инклюзивного образования / В.Н. Поникарова, О.А. Денисова, Е.А. Жаркова // Geneva (Switzerland), the 8th of August, 2014/Publishing Center of the European Associon of pedagogues and psychologists "Science", Geneva, 2014 – p.59 – 65

110. Поникарова, В.Н., Денисова, О.А., Жаркова, Е.А. Проблема подготовки и психологического сопровождения специалистов инклюзивного образования / В.Н. Поникарова, О.А. Денисова Е.А. Жаркова Е.А. // Materiały X M iedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji "Nauka: teoria I praktyka –2014" Volume 5.

Pedagogiczne nauki. Psychologia I socjologia.: Przemysl. Nauka I studia – s. 85 – 88

111. Поникарова В.Н. Профессиональное копинг-поведение педагогов – модель и технологии формирования: монография / В.Н. Поникарова // под ред. И.В. Андудян – Уфа, Аэтерна, 2016 – 152 с.

112. Поникарова В.Н. Профессиональное копинг-поведение педагогов – модель и технологии сопровождения: монография /В.Н. Поникарова – Канада, Гамильтон, Accent Graphics Communication & Publishing, Premier Publishing — 2018 – 188с.

113. Поникарова, В.Н., Брагина, В.Д. Психологические особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах их профессионального становления / В.Н. Поникарова, В.Д. Брагина: Монография. – Череповец: ЧГУ, 2010. – С. 48–50.

114. Поникарова, В.Н. Система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования / В.Н. Поникарова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина: Научный журнал. – 2014 – №01 - Том 5 Серия Психология - С. 16 -26

115. Поникарова, В.Н., Денисова, О.А. Современные тенденции высшего профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / В.Н. Поникарова, О.А. Денисова и др. - Методология и стратегии развития современного образования: материалы междунар. науч. конф., Минск, 11 декабря 2014 г. / отв. ред. Л.А. Худенко. – Минск, Национальный институт образования, 2015. - С.140 - 144.

116. Поникарова, В.Н., Лебедева, А.А., Покудина, Т.Н. Сопровождение формирования инклюзивной готовности педагогов // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции / В.Н. Поникарова, А.А. Лебедева, Т.Н. Покудина // Под общ. ред. Г. Ю. Гуляева — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2019. — с. 326-330

117. Поникарова, В.Н. Сравнительное изучение профессионального копинг-поведения педагогов-дефектологов / В.Н. Поникарова: Монография. – Череповец: ЧГУ, 2011. – С. 48–59.

- 118.Поникарова, В.Н. Сравнительные результаты изучения ценностно-мотивационной готовности педагогов / В.Н. Поникарова // American scientific journal № (21)2018 Vol. 3 - с.21-27
- 119.Поникарова, В.Н. Сравнительные результаты изучения готовности педагогов (когнитивный компонент) / В.Н. Поникарова // Международный научный журнал «Austria-science» – ч.1 – № 20 – 2018. – с. 26–30.
- 120.Поникарова, В.Н. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию / В.Н. Поникарова: рабочая тетрадь. Части 1- 5. – Череповец: Череповец. гос. ун-т, 2018 – 96 с.
- 121.Поникарова, В.Н. Специфика психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образования / В.Н. Поникарова: Моногр. 2 изд. допол. и перераб. Череповец: Череповец. гос. ун-т, 2018. – 144 с.
- 122.Поникарова, В.Н., Покудина, Т.Н. Формирование копинг-поведения педагогов: система развивающей работы// Приоритетные направления развития науки и образования: монография / В.Н. Поникарова, Т.Н. Покудина // Под общ. ред. Г. Ю. Гуляева — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2018. — с.14 – 21
- 123.Поникарова, В.Н., Химич, А.С. Сопровождение субъектов инклюзивного образования: модель формирования коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / В.Н. Поникарова, А.С. Химич : монография – Курск: Из-во ЗАО «Университетская книга», 2018 – 196 с.
- 124.Пузырей, А.А. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и ее современное развитие / А.А. Пузырей – М., 1998. – 168 с.
- 125.Рамон, Ш. Социальная эксклюзия и социальная инклюзия // Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании» Московская высшая школа социальных и экономических наук. – М., 2003 – 256 с.
- 126.Реализация программы модернизации непрерывного педагогического образования при подготовке специалистов дефектологического профиля для дошкольных учреждений России (опыт, проблемы, перспективы). Материалы Всероссийского совещания. М., Прометей, 2005 / Под ред. Т.В. Волосовец, Б.П. Пузанова, В.И. Селиверстова. – 584 с.

- 127.Романова, Е.С. Психология профессионального становления личности / Е.С. Романова: дис....д-ра психол. наук. – М., 1992 – 48 с.
- 128.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
- 129.Самарцева, Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста / Е.Г. Самарцева: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2012. – 18 с.
- 130.Санжаев, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности / Р.Д. Санжаев: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Новосибирск, 1997. – 20 с.
- 131.Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков – М.: Логос, 1999. –272 с
- 132.Сластенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова – М., 1997–224с.
- 133.Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
- 134.Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 188 с.
- 135.Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
- 136.Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. . канд. психол. наук / Ю.В. Слюсарев. Санкт-Петербург, 1992. –16 с.
- 137.Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 156 с.

138. Социология: Учеб. пособие / А.Н. Елсуков, Е.М. Бабосов, А.Н. Данилов и др. // Под ред. А.Н. Елсукова – Минск: ТетраСистемс, 2000 – с. 114–119, 349 – 362.

139. Специальное образование: традиции и инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10-11 апр. 2008/ Бел. Гос. Пед. ун-т им. М. Танка; отв. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск, 2008 – 300 с.

140. Сунцова, А.С. Теории и технологии инклюзивного образования / А.С. Сунцова: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

141. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования. М., 1966.

142. Хитрюк, В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход / В.В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 666-671.

143. Францева, Е.Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.Н. Францева. – Армавир, 2003. – 153 с.

144. Фуряева, Т.В. Педагогика интеграции за рубежом / Т.В. Фуряева: Монография. Красноярск, 2005.

145. Чиркова, Т.И. Теоретические основы дошкольной психологической службы / Т.И. Чиркова: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999.

146. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н. Чистякова. М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 128 с.

147. Чурекова, Т.М. Теоретико-методологические основы непрерывного образования личности в инновационных образовательных учреждениях: Дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2002. – с.143

148. Шадриков, В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков – М.: Наука, 1982. – 184 с.

149. Шукшунов, В. От осознания парадигмы к образовательной практике / В. Шукшунов, В. Взятыхшев, Л. Романова. — М., 1995.

150. ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех. / Пер. с англ.: С. Котова. // Ред.: М. Перфильева. – М.: Владимир, ООО Транзит-ИКС. 2007. – 62 с.

151. Яковлева, И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога / И.М. Яковлева: монография. – М.: Изд-во «Спутник+», 2009.

152. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин – М.: Смысл, 2001.

153. Ярская-Смирнова, Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. — Саратов, 2002

154. Bloom B.S. All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers and Other Educators. N.Y., 1981

155. Coleman J.S. et al. Equality of Educational Opportunity. Washington, 1966

156. Jenks C. et al. Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and School in America. N.Y., 1972

157. Mainstreaming in Education; the Italian model and opportunities in the Countries of Southern Europe, 2002.

158. Ferguson D.L., Meyer G., Jeanchild L., Juniper L., & Zingo J. (1992) Figuring out what to do with groupings: How teachers make inclusion "work" for students with disabilities // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. № 17. 1992. P. 218-226.

159. Oliver M. The Politics of Disability. L.: Macmillan, 1990; Oliver M., Barnes C Disabled People and Social Policy. From Exclusion to Inclusion. L., N.Y.: Longman, 1998.

160. Ponikarova V.N. Dynamics of changes in the teachers' readiness to implement inclusive education// Специальное образование: традиции и инновации: Материалы V Международной научно-практической конференции г. Минск 14-15 апреля 2016 года.

161. Ponikarova V. N. Comparative results of the study of teachers professional preparedness / The Strategies of Modern Science

Development: Proceedings of the XV International scientific-practical conference. North Charleston, USA, 16-17 May 2018. Section <<Psychological science>> - p. 154-162. - North Charleston: Create Space, 2018.

162. Ponikarova V.N. Peculiarity of dynamics affective component readiness of teachers for inclusive education// Danish scientific journal №18/2018 - VOL.1 - с. 78-81

163. Ponikarova V.N. . Technology of formation students with HIA and disability, productive coping behavior //Danish scientific journal №12/2018 ISSN 3375-2389 VOL.2 - с. 45-48

164. Ponikarova V.N. Theoretikal Approaches to Definining the Spase of Inclusive Education / Denisova O.A., Ivanova N.V. // SCIENCE PROSPECTS - № 5[32] 2012 // Под ред. О.В. Воронковой. – Тамбов, 2012 – С. 263 -266

165. Salisbury C.L., Palombaro M.M., Hollowood W.M. On the nature and change of an inclusive elementary school // The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 1993. № 18. P. 75-84.

166. Shea T.M., Bauer A.M. An Introduction to special Education. A Social systems perspective. 2nd edition. Madison, WI: Brown & Benchmark, 1997.

Учебное издание

Поникарова В.Н.

ДИНАМИКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ЭТАПЫ, ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ

монография

ISBN 978-5-907138-69-8



9 785907 138698

Редактор *Есипова В.А.*
Компьютерная вёрстка и макет *Есипова В.А.*

Подписано в печать 24.01.2019. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная.
Усл. печ л. 7,1 Уч.-изд. л. 6,6. тираж 500 экз. Заказ 686

Отпечатано в типографии
Закрытое акционерное общество «Университетская книга»
305018, г. Курск, ул. Монтажников, д. 12.
ИНН 4632047762 ОГРН 1044637037829 дата регистрации 23.11.2004 г.
Телефон +7-910-730-82-83