Е. А. Лапп, С. Г. Ярикова

Готовность педагогов общей и коррекционной практики к работе в условиях образовательной инклюзии

Введение. Цель статьи – осмысление актуальной готовности дефектологов и педагогов общей практики к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях образовательной инклюзии. Актуальность исследования определяется трудностями педагогов при организации коррекционно-развивающего процесса в инклюзивной практике. Исследуется мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и профессионально-личностный компоненты профессиональной готовности и определяется специфика ее актуализации у педагогов инклюзивной практики. По мнению авторов статьи, это позволит определить спектр проблем в системе подготовки кадров и составить рекомендации педагогам для эффективной реализации включенного образования.

Материалы и методы. В исследовании использован авторский Лист самооценки готовности педагога к работе в условиях образовательной инклюзии. Самооценивание готовности выполнялось по пятибалльной шкале Ликерта (Likert scale). Обработка результатов исследования выполнялась с помощью программ Word, Microsoft Excel.

Результаты исследования. Исследование расширило представление о специфике мотивационно-ценностного, содержательно-процессуального и профессионально-личностного компонентов профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в инклюзивной практике. По итогам проведенного исследования выявлено, что у большинства педагогов-дефектологов, работающих в условиях образовательной инклюзии, показатели компонентов готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями приближаются к отметке 60%, что выше, чем у педагогов общей практики.

Обсуждение и заключения. Исследование позволило получить новые факты, способствующие расширению современных представлений о специфике проявления компонентов готовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в инклюзивной практике. Полученные данные, во многом, объясняют мотивацию педагогов к реализации образовательной инклюзии. Данная проблематика может получить свое развитие в разработке новых подходов к формированию готовности педагогов к работе в инклюзивной практике в зависимости от их индивидуально-типологических особенностей. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности организаторами инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивная практика, готовность педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, коррекционно-развивающий процесс, педагоги общей и коррекционной практики

Ссылка для цитирования:

Лапп Е. А., Ярикова С. Г. Готовность педагогов общей и коррекционной практики к работе в условиях образовательной инклюзии // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 335-350. doi: 10.32744/pse.2019.4.26

E. A. LAPP, S. G. YARIKOVA

Readiness of teachers of general and correctional practice towards work in educational inclusion

Introduction. The purpose of the article is to understand the actual readiness of defectologists and general practitioners to work with children with special educational needs in terms of educational inclusion. The motivational-value, content -procedural and professional-personal components of professional readiness are investigated and the specificity of its actualization among teachers of inclusive practice is determined. This will allow determining the range of problems in the system of personnel training and making recommendations to teachers for the effective implementation of the included education.

Materials and methods. The study used the author's sheet of self-assessment of the teacher's readiness to work in terms of educational inclusion. Self-esteem readiness was performed on a five-point Likert scale. Processing of research results was performed using Word, Microsoft Excel.

Results. The study gives an idea of the specifics of professional training of teachers to work with children with special educational needs in inclusive practice. The results of the study revealed that the indicators of the components of the readiness of the majority of teachers-defectologists to work with children with special educational needs are close to 60%, which is higher than that of teachers of General practice.

Discussion and Conclusions. The study allowed to obtain new facts that contribute to the expansion of modern ideas about the specifics of the manifestation of the components of teachers ' readiness to work with children with special educational needs in inclusive practice. This problem can be developed in the development of new approaches to the formation of teachers ' readiness to work in an inclusive practice, depending on their individual-typological characteristics. The results of the study can be used in practice by the organizers of an inclusive educational process.

Key words: inclusive practice, readiness of teachers to work with children with special educational needs, the correctional-developmental process, readiness of teachers for general and correctional practice

For Reference:

Lapp, E. A., & Yarikova, S. G. (2019). Readiness of teachers of general and correctional practice towards work in educational inclusion. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 40 (4), 335-350. doi: 10.32744/pse.2019.4.26

Введение

Динамические преобразования российского общества вызваны проводимыми реформами, целью которых является кардинальное повышение уровня и качества жизни всех граждан Российской Федерации. Вектором стратегического развития общества, условием его социокультурного и интеллектуального развития, является модернизация системы образования. Большое внимание на современном этапе уделяется вопросам создания образовательного пространства, позволяющего людям с особыми образовательными потребностями быть полноценно включенными в процесс обучения. Качественная трансформация образовательного пространства на основе требований «Закона об образовании в РФ», положений ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и других нормативных документов актуализирует право каждого на образование в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими, обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях образования [1-3]. В этой связи в контексте образовательно-парадигмальных изменений в системе интегрированного/инклюзивного образования требуется внесение существенных коррективов в определяемый статус педагогов инклюзивных практик [4-6].

Данные изменения стали серьёзным испытанием для образовательных организаций, ведущих подготовку педагогов, готовых работать в условиях современной школы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Профессиональные планы выпускников дефектологического профиля и социальный заказ обучающегося с особыми образовательными потребностями, его родителей, педагогов, социума и государства не вполне коррелируют друг с другом [7-9].

Как показывает мониторинг трудоустройства выпускников региональных вузов (ВГСПУ, МГОУ, БГУ) 28% из них приняты на работу в интегрированные образовательные организации (детские сады с группами для детей с особыми образовательными потребностями), 10% – в общеобразовательные организации, в которых обучаются дети с особыми образовательными потребностями, 35% трудоустроены в организации, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы; 27% – работают за пределами системы образования. При этом результаты онлайн-опроса руководителей образовательных организаций свидетельствуют о повышенном запросе на специалистов дефектологического профиля в разных образовательных организациях и социальных учреждениях, реализующих различные модели помощи лицам с особыми образовательными потребностями. Практика свидетельствует, что существует диссонанс между потребностью в педагогах инклюзивной практики и готовностью специалистов применить свои знания к управлению инклюзивным классом, готовностью оказать надлежащую помощь детям с разными формами инвалидности [10].

В современном профессиональном дискурсе имеют место исследования, связанные с подготовкой будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья разных категорий [11-15]. Но результаты исследовательского опыта разных авторов свидетельствуют, что выпускники педагогических факультетов не готовы к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями в различных условиях, не имеют опыта планирования и организации образовательного процесса с учетом специфики состава учащихся, не обладают необходимыми профессионально-личностными и универсальными компетенциями, значимыми для

достижения образовательных результатов обучающихся [16-18]. Также следует констатировать, что до сих пор и подготовка дефектологических кадров ориентирована в целом на профессиональную готовность выпускника к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в традиционных специальных (коррекционных) образовательных условиях, что актуализирует вектор постоянной адресной поддержки, обучения и переобучения [19-21]. Выявляется противоречие между готовностью педагога общей практики и дефектолога после обучения в вузе работать в традиционных образовательных условиях и запросом общества на специалиста, способного создавать особые образовательные ситуации развития детей с особыми образовательными потребностями в условиях образовательной инклюзии.

Обсуждение вопроса готовности педагогов, работающих в школе, осуществляющих практики инклюзивного образования, показало качественное своеобразие его профессионального и личностного профиля [22-24]. Вместе с общепрофессиональными компетенциями и принятием своих учеников с ограниченными возможностями здоровья готовность педагогов общей и коррекционной практики к работе в инклюзивном образовании во многом опирается на личностную лабильность в принятии активной позиции в поиске и оптимальном решении задач в реальной профессиональной деятельности [25-28].

Цель нашего исследования заключается в осмыслении актуальной готовности дефектологов и педагогов общей практики к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях образовательной инклюзии. Это позволит определить спектр проблем в системе подготовки кадров и составить рекомендации педагогам для эффективной реализации инклюзивных практик.

Обзор литературы

Как показывает изучение и анализ исследовательского материала, в последние годы проблема готовности педагогических кадров для работы с детьми с особыми образовательными потребностями часто обсуждается учеными. В исследованиях по данной проблеме отмечается, что идеи обучения детей с особыми образовательными потребностями в различных образовательных условиях принимаются педагогами-практиками, достаточно четко осознается ответственность за академическую и жизненную подготовку и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья [29].

Однако, несмотря на нормативно-правовой дизайн современного общего образования, главным препятствием в практике включения в общее образование детей с особым развитием является отношение учителей к этому процессу. На эти отношения влияют характер ограниченных возможностей здоровья и степень обусловленных ими учебных трудностей детей, практический опыт работы учителей с детьми с особыми образовательными потребностями, готовность педагогов к работе с детьми, испытывающих различные учебные проблемы, базовое образование специалиста, условия и мотивация приобретения им специальных компетенций по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и др. [30]. Исследования разных авторов подтверждают идею о том, что учителя воспринимают учеников с ограниченными возможностями здоровья как более трудных для фронтальной работы в классе. И, как много лет назад, так и сегодня, исследователи констатируют ориентированность педагогов на детей с незначительными отклонениями в развитии, т.е. го-

товых осваивать первый вариант адаптированных основных общеобразовательных программ [31-32].

В данном контексте отмечается, что неготовность к принятию и работе с детьми с особыми образовательными потребностями у педагогов связана с тем, что подготовка к инклюзивной практике велась безсистемно, дискретно, без погружения в практику инклюзивного образования, (в отрыве от практики работы с детьми данной категории), при низкой мотивационной готовности к осуществлению педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями [33-35].

Рост количества детей с особыми образовательными потребностями в школе и нежелание педагогов актуализировать собственные компетенции в сфере развития детей с ограниченными возможностями здоровья, страх перед их незначительными академическими достижениями позволяют констатировать тот факт, что реальной силой, способной создавать специальные образовательные условия в традиционной (коррекционной) и инклюзивной образовательной среде для детей с особыми образовательными потребностями, является педагог коррекционной практики или педагог-дефектолог. Подтверждением направленности и целесообразности нашего научного поиска выступают исследования зарубежных и отечественных авторов [36-37].

Материалы и методы

Исследование проводилось в 2018 году. Рабочая гипотеза формулировалась нами следующим образом: сравнительная характеристика оценивания педагогами своих профессиональных компетенций позволит увидеть достоинства и недостатки в подготовке и использовании специалистов разного профиля в инклюзивном образовании.

В исследовании были опрошены 65 учителей начальных классов общеобразовательных школ, реализующих, в том числе, адаптированные основные общеобразовательные программы для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Также в исследовании приняли участие 54 педагогов-дефектологов (логопеды, олигофренопедагоги, сурдопедагоги), работающих только с детьми с особым развитием в образовательных организациях. Для проведения исследования был использован «Лист самооценки готовности педагога к работе с нормативно развивающимися обучающимися и обучающимися с особыми образовательными потребностями в условиях образовательной инклюзии», разработанный Е.А. Лапп [38], скорректированный нами в соответствии с целью и задачами исследования, и включавший параметры и их критерии:

- мотивационно-ценностный:
- мотивационная готовность к принятию ситуации совместного обучения детей нормативно развивающихся и с особыми образовательными потребностями (C1);
- готовность к реализации педагогических действий и решению задач совместного образования нормативно развивающихся обучающихся и обучающихся с особыми образовательными потребностями на основе включения коррекционного компонента в инклюзивном классе (C2);
- принятие ценностного отношения к коррекционно-развивающей работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании (C3);

- содержательно-процессуальный:
- готовность к осуществлению коррекционно-развивающего процесса, направленной на развитие обучающегося в соответствии с особенностями ученика (C4);
- способность создавать специальную образовательную среду для нормативно развивающихся обучающихся и обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе с учетом индивидуальных возможностей и типологических особенностей детей (C5);
- готовность применять специальные знания, умения и навыки, необходимые для реализации педагогических действий и решения задач образования детей с особыми образовательными потребностями (C6);
- способность управлять организацией образовательной деятельности нормативно развивающихся обучающихся и обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе (C7);
- профессионально-личностный:
- способность критически анализировать содержание и методы реализации образовательной деятельности в инклюзивном классе (C8);
- готовность к самооценке, самоконтролю, самореализации, переосмыслению собственной деятельности для эффективного решения нетипичных профессиональных задач (C9);
- способность самостоятельно проектировать профессиональное и личностное развитие (C10).

Участники эксперимента получали инструкцию оценить собственную готовность к работе с нормативно развивающимися обучающимися и обучающимися с особыми образовательными потребностями в традиционных условиях (специальных группах, классах и школах) и в условиях образовательной инклюзии по пятибалльной шкале Ликерта (Likert scale): 5 – качество ярко выражено; 4 – достаточно сформировано; 3 – имеет место; 2 – сформировано в минимальной степени; 1 – не сформировано. Степень выраженности качества отмечается знаком «+» в одной из пяти граф (от 1 до 5).

Лист самооценки также включал вопросы, связанные с описанием персональных данных, и вопросы для оценки отношения респондентов к инклюзивной практике. Анализ ответов участников опроса по всем вопросам позволил установить в определенной степени истинность или ложность предположений. Обработка результатов проводилась с помощью программ Word, Microsoft Excel.

Результаты исследования

Реализация инклюзивных практик в современном контексте образования, актуализированном внедрением ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, рассматривает в качестве обязательного условия мотивационную готовность педагога к принятию ситуации совместного обучения детей нормативно развивающихся и с ограниченными возможностями здоровья. Непонимание педагогами такой возможности, по мнению авторов, замедляет, а возможно, и усложняет процессы реформирования образования в России в духе Саламанской декларации.

С точки зрения оценки мотивационно-ценностного компонента было установлено, что все выборочные группы демонстрируют принятие идеи инклюзивного обучения на

достаточно высоком уровне. Высокая мотивация, на наш взгляд, сложилась благодаря социальной политике государства, изменению нормативно-правового поля образования детей с особыми образовательными потребностями, общественному обсуждению Концепции учительского роста, теоретическому и практическому обоснованию учеными инклюзивного образования. Эти показатели превышают показатели отрицательного отношения к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями и неуверенности в себе (см. рис.1).

Рисунок 1 Мотивационно-ценностный компонент готовности к инклюзивной практике (в %)

Рассмотрение полученных данных по признаку мотивационно-ценностного отношения к работе в предлагаемых условиях показало достаточно широкий количественный разброс. Достаточно высоко оценивают ценность коррекционно-развивающей работы дефектологи (77,8%) и педагоги (55,4%). Для незначительного числа дефектологов (7,4%) и педагогов общей практики (16,9%) коррекционно-развивающая работа с обучающимися с особыми образовательными потребностями не выступает в качестве ценности.

Несмотря на глубокое понимание ценности инклюзивного образования, только часть педагогов демонстрирует готовность к принятию ситуации совместного обучения всех детей (29,7%) и решению задач совместного образования нормативно развивающихся детей и обучающихся с особыми образовательными потребностями (27,7%). 44,3% педагогов выражают неуверенность к принятию ситуации совместного обучения всех детей и 38,5% к реализации педагогических действий и решению коррекционно-развивающих задач. Объяснить этот факт мы можем, исходя из учета психосоциальных факторов (боязнь перемен, сопротивление изменениям, фрустрация и т.д.) или неуверенности в применении своих знаний и умений в специфичных образовательных условиях инклюзивного класса (недостаточность специальной подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, необходимость реализации коррекционно-развивающих стратегий и технологий в работе с детьми, потребность адаптации учебного материала, приоритет личностных образовательных результатов над предметными и т.д.).

Дефектологи, понимая сущность коррекционно-развивающей работы, видя ее результаты и имея опыт практической работы с детьми с особыми образовательными потребностями, показывают более высокий уровень готовности к принятию ситуации (51,9%) и решению задач совместного обучения (44,4%). При этом нами обнаружено, что многие дефектологи не хотят работать в условиях образовательной инклюзии (33,3%) или не уверены в своих способностях для реализации этой практики (22,3%). Как мы полагаем, это связано с пониманием дефектологами сложности организации совместного педагогического процесса и проблем организации дефектологической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной практике.

Оценка содержательно-процессуального компонента, по нашей гипотезе, ориентирует нас на выявление готовности дефектологов и педагогов к использованию средств и механизмов реализации инклюзивной практики путем преобразования системы научных знаний в содержание профессиональной деятельности, путем анализа способов организации ученического коллектива в образовательном процессе (см. рис.2).

Рисунок 2 Содержательно-процессуальный компонент готовности к инклюзивной практике (в %)

Самооценка педагогами своей готовности к осуществлению коррекционно-развивающего процесса, направленного на развитие обучающегося в соответствии с особенностями ученика показала, что 33,3% дефектологов и 34,4% педагогов общей практики готовы к такой деятельности на низком уровне, 22,2% и 37,5% - на среднем. Высокую готовность показали 44,5% дефектологов и 28,1% педагогов. Учитывая достаточную долю критичности, демонстрируемую респондентами обеих групп, такая позиция дефектологов и педагогов общей практики понимается нами как вполне закономерная: педагоги-дефектологи знают, как работать с детьми с особыми образовательными потребностями, но традиционно они готовятся к такой работе в условиях специального (коррекционного) образования и рассматривают новые для себя условия реализации профессиональных умений как условно фрустрационные. Педагоги общей практики, сталкиваясь в реальном образовательном процессе с детьми с трудностями в обучении разной этиологии и видя разнородность интеллектуальных способностей обучающихся, понимают необходимость и важность коррекционной работы, но не владеют соответствующими компетенциями. Этот факт лишь подтверждает признание учи-

тельством инклюзивного образования как феномена педагогической практики, но не инструмента развития обучающихся. Отметим, что ценностное отношение педагогов к коррекционно-развивающей работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании выше, чем их готовность к реализации педагогических действий и решению задач совместного образования детей.

Готовность применять полученные знания оценивается дефектологами достаточно высоко (77,7 %), так как их подготовка позволяет им быть уверенными в себе. Следует принять во внимание, что специальную подготовку к работе в инклюзивном классе имеют лишь 26% дефектологов. С другой стороны, всего 46,3% педагогов общей практики показали высокий уровень готовности принять специальные знания в практической работе. Такое же количество из общего числа педагогов общей практики получили специальную подготовку для работы в инклюзивном классе. Предположим, что необходимыми и обязательными условиями для работы в инклюзивном классе являются базовая дефектологическая подготовка или дополнительная специальная подготовка. Полученные нами данные, показывающие недостаточную готовность педагогов к реализации коррекционно-развивающего процесса, свидетельствует о неуверенности в применении знаний, умений и навыков педагогами; отсутствии эмоциональной причастности к решению проблем инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Готовность к созданию инклюзивной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями оценивают на высоком уровне 48,1% дефектологов и 47,6% педагогов. Это говорит о том, что обе группы реально представляют себе трудности совместного обучения детей разных социальных групп.

По мнению авторов статьи, для успешного продвижения идей инклюзивного образования и успешного достижения детьми образовательных результатов в инклюзивном классе, важную роль играет способность учителя управлять организацией образовательной деятельности нормативно развивающихся обучающихся и обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе. Полученные нами данные, вполне, ожидаемы. 48,1% дефектологов и 30,7% педагогов общей практики готовы к такой деятельности; 22,2% и 35,4% (соответственно) оценивают себя как «не вполне готовы», совсем не готовы 29,6% дефектологов и 33,8% учителей общей практики.

Этот признак имеет самые низкие показатели из всех, как у дефектологов, так и у педагогов. Различия в результатах минимальны. Непонимание важности этой компетенции приводит к искусственной дифференциации (вместо индивидуализации) обучающихся в инклюзивном классе, сворачиванию цели образования, беспомощности в создании деловой учебной атмосферы сотрудничества, не умению создавать правила и процедуры совместной деятельности, контроля и взаимоконтроля. Мы рассматриваем неумение педагогов и дефектологов организовать обучение детей с разными способностями и возможностями в учебно-воспитательном процессе как незнание сущности нарушенного развития и неспособность педагогов применять специальные знания на практике.

В условиях реализации инклюзивных практик возрастает роль таких профессиональных ценностей, как открытость к восприятию инноваций, креативность, мобильность, готовность к постоянной работе над собой. Особенно это касается педагогов детей с особыми образовательными потребностями, так как в условиях образовательной инклюзии область их профессиональной деятельности испытывает постоянные транс-

формации и находится в непрерывном развитии. Эффективное практическое участие в инклюзивной практике становится невозможным без сформированной у специалиста потребности и способности к профессионально-личностному саморазвитию и самосовершенствованию. Высокий уровень оценки собственных педагогических решений, переосмысления собственной деятельности для эффективного решения нетипичных профессиональных задач и проектированию образовательного маршрута показывают 58% дефектологов и 44,6% педагогов общей практики (средние показатели).

Рисунок 3 Профессионально-личностный компонент готовности к инклюзивной практике (в %)

Совсем не готовы критически анализировать профессиональную деятельность в инклюзивном классе 8,7% дефектологов и 18,5% педагогов. Полагаем, что такая ситуация связана с ориентацией деятельности дефектолога на индивидуализацию образования в большей степени, чем учителя общей практики. И к такой работе выпускник дефектологического профиля подготовки готовится еще в вузе. Образ атипичного воспитанника осознается и встраивается в картину мира будущего дефектолога во время получения образования. Педагог общей практики в силу объективных и субъективных причин, встречая ученика с особыми образовательными потребностями, легко констатирует его «необучаемость». Готовность к переосмыслению собственной деятельности для эффективного решения нетипичных профессиональных задач на высоком уровне оценивают у себя 66,6% дефектологов и 46,3% педагогов общей практики.

Отметим, что достаточно высокий уровень оценки своих педагогических действий является мотиватором для самостоятельного проектирования специалистами обеих категорий профессионального и личностного развития. Предположительно это означает, что, даже встретив трудность, работая в инклюзивном классе, педагог будет искать источники дефектологической информации. Можно также предположить, что если оценка дана в аспекте развития инклюзивной практики педагога, то это показывает некоторую надежду при определении перспективности образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования. Также это может показывать роль внутренней мотивации педагога на профессионально-личностное развитие.

Обсуждения и заключения

Таким образом, в контексте данного исследования актуальная готовность педагогов общей и коррекционной практики к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях образовательной инклюзии рассматривается нами как целостный механизм, включающий важную в условиях текущего момента мотивационно-ценностную готовность и собственно деятельность, проявляющуюся в профессиональных умениях и навыках для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, специфика актуальной готовности педагогов общей и коррекционной практики к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, отражающаяся на процессе реализации образовательной инклюзии, заключается в следующем.

Во-первых, педагоги общей и коррекционной практики имеют мотивацию к коррекционно-развивающей работе с детьми с особыми образовательными потребностями и утверждают ее ценность. Однако, развитие обучающихся с особыми образовательными потребностями как ценность и цель образования в большей мере принимается педагогами-дефектологами. Педагоги общей практики конечную цель своей профессиональной деятельности видят, в большинстве случаев, в привитии детям системы знаний, умений и навыков. Это позволяет предположить, что осознание сферой своего труда развитие обучающегося, воспитанника не вполне сформировано у педагогов общей практики. А неуспешность в обучении детей приводит к падению мотивации обучения у педагогов.

Во-вторых, педагоги-дефектологи, по сравнению с педагогами общей практики, проявляют большее стремление к осуществлению коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями, показывают высокую положительную установку на самостоятельное моделирование структуры коррекционно-развивающей деятельности. Деятельность педагогов коррекционной практики осуществляется с учетом осознания ценности специальных знаний, умений и навыков; необходимости реализации педагогических действий и решения задач образования детей с особыми образовательными потребностями и занимает важное место в структуре профессиональной компетентности.

В-третьих, специфической особенностью готовности педагогов общей и коррекционной практики выступает осознание ими ценности критически анализировать содержание и методы реализации образовательной деятельности в инклюзивном классе; готовность к переосмыслению собственной деятельности для эффективного решения нетипичных профессиональных задач; самостоятельное проектирование дальнейшего профессионально-личностного развития. При этом отметим, что факт реальной способности к рефлексии и анализу деятельности, а также использованию инструментов профессионально-личностного развития отмечается в большей степени педагогами-дефектологами.

В-четвертых, ни один из выявленных параметров готовности к реализации инклюзивных практик не актуализирован у педагогов обеих групп в полной мере. Из-за этого возникает необходимость введения в условиях инклюзивных практик должности координатора инклюзивных практик из числа дефектологов и формирования адекватной образовательной среды в системе педагогических вузов в форме новых профилей

подготовки, учебных программ дисциплин (курсов), инновационных практик подготовки педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии.

В-пятых, готовность педагога к реализации инклюзивных практик может быть рассмотрена как частный вариант инновационной деятельности и, по мнению М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, В.А.Крутецкого, В.Д.Шадрикова, во многом зависит от индивидуально-типологических особенностей педагогов. Предположительно, учитывая эти особенности, можно будет более эффективно готовить педагогов к реализации образовательной инклюзии, и управлять этим процессом на практике. Этот факт позволяет дать положительный прогноз на процесс реализации инклюзивных практик в современном российском образовании, несмотря на результаты нашего исследования, которые показали, что существуют определенные трудности в осуществлении инклюзивных практик педагогами общего и коррекционного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евтушенко И.В., Левченко И.Ю. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: обсуждение основных положений // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26501> (дата обращения: 18.08.2019).
2. Гребенникова В.М. Нормативно-правовые основы развития инклюзивного образования в России // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15926> (дата обращения: 18.08.2019).
3. Цыренов В.Ц. Опыт организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в республике Бурятия // Бизнес. Образование. Право. № 1 (30). 2015. С. 285-289. <http://vestnik.volbi.ru/upload/numbers/130/article-130-1334.pdf> (дата обращения: 18.08.2019).
4. Жилбаев Ж.О., Сырымбетова Л.С. Эмпирические предпосылки подготовки педагогов к инклюзивному образованию в республике Казахстан // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23212> (дата обращения: 18.08.2019).
5. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14333> (дата обращения: 18.08.2019).
6. Рябова Н.В. Сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23366> (дата обращения: 18.08.2019).
7. Аслаева Р.Г., Сафонова Т.В., Сунцова А.С. Исследование ориентации на личностную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию // Интеграция образования. 2019. Т.23. № 1. С. 50-64. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.050-065
8. Дейнега Н.В. Факторы, воздействующие на становление личностно-профессиональной компетентности студентов-будущих дефектологов // Вестник экономической безопасности. 2017. № 3. С. 181-183. DOI: 10.25629/НС.2018.05.14
9. Курносова С.А. Разработка педагогической концепции подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды на основе компаративного подхода // Современные проблемы науки и образования. 2015. №6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23550> (дата обращения: 18.08.2019).
10. Бысюк А.С. Представления педагогов малых городов о включении детей с ограниченными возможностями здоровья в воспитательный процесс // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2017. Выпуск 4. С. 70-75.
11. Белова О.А. Значение дисциплин медико-биологического блока в формировании профессиональной готовности будущего педагога-дефектолога // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 1. С. 61-65. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36893> (дата обращения: 18.08.2019).
12. Белова О.А. Формирование эмпатии и её значение в процессе обучения по направлению специальное (дефектологическое) образование у студентов вуза // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 4. С. 61-66. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37492> (дата обращения: 18.08.2019).
13. Зволейко Е.В. Тенденции, проблемы и перспективы развития дефектологической науки и практики в российской федерации // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2018. Т. 13. № 2.

С. 22-28. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-2-22-28

14. Маллаев Д.М. Современные вызовы образовательных парадигм и их влияние на развитие дефектологической науки и профессиональной подготовки // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. 2017. Том: 11. № 4. С. 98-101.
15. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 39. No 1. URL: <http://www.academia.edu/1385196>. (дата обращения: 18.08.2019).
16. Fedorenko I.L. Training of a future teacher for accompanying of children in inclusive education institutions // Psihologicheskie i pedagogicheskie aspekty problem lichnosti i professionalnogo rasvitija v usloviya universitetskogo obrasovanija: sbornik dokladov. Gabrovo, 2014. P. 215-219.
17. Biktagirova Gulnara. Formation of Future Pre-School Teachers' Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion // International Journal of Environmental & Science Education. 2016. 11(3). P. 185-194. DOI: 10.12973/ijese.2016.302a
18. Ekaterina Maria Unianu. Teacher' attitudes towards inclusive education // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 33 (2012). P. 900-904. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.01.252
19. Adam W. McCrimmon. Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation // Intervention in School and Clinic. 2014. 50(4). P. 234-237. DOI: 10.1177/1053451214546402
20. Ильина А.В. Управление развитием профессиональных компетенций педагогов, работающих с учащимися с ограниченными возможностями здоровья // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 5. С. 194-198; URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37014> (дата обращения: 04.05.2019).
21. Liliya A.Valeeva. The Current State of Special Needs Education in Russia: Inclusive Policies and Practices // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 191 (2015). P. 2312-2315. DOI 10.1016/j.sbspro.2015.04.374
22. Серебренникова Ю.В. Особенности готовности педагогов образовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования в Хабаровском крае // Специальное образование. 2018. № 1. С. 51-63.
23. Сарапулова М.А.. Личностная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ // Специальное образование. 2017. № 2. С. 59-66.
24. Catalin Nedelcea. Personality characteristics of Teachers in Romanian special education schools // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2 (2010). P. 4551-4554. DOI 10.1016/j.sbspro.2010.03.729
25. Alois Ghergut. Analisis of inclusive education in Romania Results from a survey conducted among teachers // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 5 (2010). P. 711-715. DOI 10.1016/j.sbspro.2010.07.170
26. Tang Keow Ngang. A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 31 (2012). P. 231-235. DOI 10.1016/j.sbspro.2011.12.047
27. Ивенских И.В., Сорокоумова С.Н., Суворова О.В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 1 С. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-1-12
28. Botagos Baimenova, Zhanat Bekova, Zhubakova Saule. Psychological Readiness of Future Educational Psychologists for the Work with Children in the Conditions of Inclusive Education // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 205 (2015). P.577-583. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.09.082
29. Paulo C. Dias, For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 191 (2015). P. 1119-1123; DOI 10.1016/j.sbspro.2015.04.453
30. Ecaterina Maria Unianir, Teachers' attitudes towards inclusive education // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 33 (2012). P. 900 – 904. DOI 10.1016/j.sbspro.2012.01.252
31. Unianu Ecaterina Maria. The teacher's perception, knowledge and behavior in inclusive education // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 84 (2013). P. 1237 – 1241. DOI 10.1016/j.sbspro.2013.06.736
32. Данилова О.В. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии: теоретические основы концепта // Вестник марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 4 С. 107-113. DOI: 10.30914/2072-6783-2018-12-4-107-113
33. Hay J.F., Smit J., Paulsen M. Teacher preparedness for inclusive education // South African Journal of Education. 2001. 21 (4). P. 213- 218.
34. Тавстуха О.Г., Масловская С.В. Формирование профессиональной готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к реализации инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27282> (дата обращения: 18.08.2019).
35. Jabulani Ngcobo, Nithi Muthukrishna. The geographies of inclusion of students with disabilities in an ordinary school // South African Journal of Education. 2011. 31. P. 357-368.
36. Скрыбина Д.Ю., Корлякова Я.Е. Особенности организации инклюзивного образовательного пространства в учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23641> (дата

обращения: 18.08.2019).

37. Тишина Л.А., Артемова Е.Э., Евтушенко И.В. Апробация новых модулей практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению специальное(дефектологическое) образование: проблемы и перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23931> (дата обращения: 18.08.2019).
38. Лапп Е.А., Ярикова С.Г. Подходы к проектированию паспорта и программы формирования компетенций по магистерским программам направления 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3(2). С. 365-371. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35752> (дата обращения: 18.08.2019).

REFERENCES

1. Yevtushenko I. V., Levchenko I. Yu. Professional standard of the teacher-defectologist: discussion of the main provisions. *Modern problems of science and education*, 2017, no. 3. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26501> (accessed 18 August 2019).
2. Grebennikova V. M. Regulatory and legal basis for the development of inclusive education in Russia. *Modern problems of science and education*, 2014, no. 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15926> (accessed 18 August 2019).
3. Tsyrenov V. TS. Experience of organization of education of children with disabilities in the Republic of Buryatia. *Business. Education. Right*, 2015, no. 1 (30), pp. 285-289. Available at: <http://vestnik.volbi.ru/upload/numbers/130/article-130-1334.pdf> (accessed 18 August 2019).
4. Zhilbayev Zh. O., Syrymbetova L. S. Empirical prerequisites for teachers ' training for inclusive education in the Republic of Kazakhstan. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23212> (accessed 18 August 2019).
5. Romanovskaya I. A., Khafizullina I. N. The development of inclusive competence in the process of professional development. *Modern problems of science and education*, 2014, no. 4. Available a: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14333> (accessed 18 August 2019).
6. Ryabova N. In. Accompanying a child with disabilities in an inclusive practice. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23366> (accessed 18 August 2019).
7. Aslayeva R. G., Safonova T. V., Suntsova A. S. the Study of orientation to the personal model of interaction with children as a structural component of teachers ' readiness for inclusive education. *Integration of education*, 2019. vol. 23, no. 1, pp. 50-64. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.050-065
8. Deinega N. V. Factors affecting the formation of personal and professional competence of students-future pathologists. *Bulletin of economic security*, 2017, no. 3, pp. 181-183. DOI: 10.25629/HC.2018.05.14
9. Kurnosova S. A. Development of pedagogical concept of training University students to design an inclusive information and educational environment based on a comparative approach. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23550> (accessed 18 August 2019).
10. Bysyuk A. S. Representations of teachers of small towns about the inclusion of children with disabilities in the educational process. *Vestnik Tvgu. Series "Pedagogy and psychology"*, 2017, issue 4, pp. 70-75.
11. Belova O.A. The value of the disciplines of the medical-biological unit in the formation of the professional readiness of the future teacher-pathologist. *Modern high technologies*, 2018, no. 1, pp. 61-65. Available at: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36893> (accessed 18 August 2019).
12. Belova O. A. the Formation of empathy and its importance in the learning process in the direction of special (defectological) education of University students. *Modern science-intensive technologies*, 2019, no. 4, pp. 61-66. Available at: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37492> (accessed 18 August 2019).
13. Zvoleyko E.V. Tendencies, problems and prospects for the development of defectological science and practice in the Russian Federation. *Scholarly notes of the Transbaikal State University*, 2018, vol. 13, no. 2, pp. 22-28 DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-2-22-28
14. Mallaev D. M. Modern challenges of educational paradigms and their impact on the development of defectological science and vocational training. *Izvestiya Dagestan state pedagogical University*. 2017, vol. 11, no. 4, pp. 98-101 .
15. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2011, vol. 39, no 1. Available at: <http://www.academia.edu/1385196>. (accessed 18 August 2019).
16. Fedorenko I.L. Training of a future teacher for accompanying of children in inclusive education institutions /

Psihologicheskie i pedagogicheskie aspekty problem lichnosti i professionalnogo rasvitiya v usloviya universitetskogo obrazovaniya: sbornik dokladov. Gabrovo, 2014, pp. 215-219.

17. Biktagirova Gulnara. Formation of Future Pre-School Teachers' Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, no. 11(3), pp. 185-194. DOI: 10.12973/ijese.2016.302a
18. Ekaterina Maria Unianu. Teacher' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 33, pp. 900-904. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.01.252
19. Adam W. McCrimmon. Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*, 2014, vol. 50(4), pp. 234-237. DOI: 10.1177/1053451214546402
20. Ilina A.V. Management of development of professional competences of teachers working with students with disabilities. *Modern science-intensive technologies*, 2018, no. 5, pp. 194-198. Available at: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37014> (accessed 18 August 2019).
21. Liliya A.Valeeva. The Current State of Special Needs Education in Russia: Inclusive Policies and Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 191, pp. 2312-2315. DOI 10.1016/j.sbspro.2015.04.374
22. Serebrennikova, Yu.V. Features of the readiness of teachers of educational institutions for the implementation of inclusive education in the Khabarovsk Territory. *Special Education*, 2018, no. 1, pp. 51-63.
23. Sarapulova M. A.. Personal readiness of teachers of secondary school to work with children with disabilities. *Special education*, 2017, no. 2, pp. 59-66.
24. Catalin Nedelcea. Personality characteristics of Teachers in Romanian special education schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 2, pp. 4551-4554. DOI 10.1016/j.sbspro.2010.03.729
25. Alois Ghergut. Analisis of inclusive education in Romania Results from a survey conducted among teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol .5, pp. 711-715. DOI 10.1016/j.sbspro.2010.07.170
26. Tang Keow Ngang. A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012, vol. 31, pp. 231-235. DOI 10.1016/j.sbspro.2011.12.047
27. Evensky I.V., Sorokoumova S. N., Suvorova O. V. Professional readiness of future teachers to work with students with disabilities and disability in the inclusive practice. *Bulletin of Minin University*, 2018, vol. 6, no. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-12
28. Botagos Baimenova, Zhanat Bekova, Zhubakova Saule. Psychological Readiness of Future Educational Psychologists for the Work with Children in the Conditions of Inclusive Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 205, pp. 577-583. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.09.082
29. Paulo C. Dias, For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015, vol. 191, pp. 1119-1123; DOI 10.1016/j.sbspro.2015.04.453.
30. Ecaterina Maria Unianir, Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 33, pp. 900-904. DOI 10.1016/j.sbspro.2012.01.252
31. Unianu Ecaterina Maria. The teacher's perception, knowledge and behavior in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 84, pp. 1237-1241. DOI 10.1016/j.sbspro.2013.06.736
32. Danilova O. V. Psychological readiness of teachers for professional activity in the conditions of inclusion: theoretical bases of the concept. *Bulletin of the Mari state University*, 2018, vol. 12, no. 4, pp. 107-113. DOI: 10.30914/2072-6783-2018-12-4-107-113
33. Hay J.F., Smit J., Paulsen M. Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education*, 2001, vol. 21 (4), pp. 213- 218.
34. Tavstuha O. G., Maslovskaya S. V. Formation of professional readiness of teachers of preschool educational institutions to implement inclusive education. *Modern problems of science and education*, 2017, no. 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27282> (accessed 18 August 2019).
35. Jabulani Ngcobo, Nithi Muthukrishna. The geographies of inclusion of students with disabilities in an ordinary school. *South African Journal of Education*, 2011, vol. 31, pp. 357-368.
36. Scriabina D. Yu., Korlyakova Ya. E. Features of the organization of an inclusive educational space in institutions for students, pupils with limited health. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23641> (accessed 18 August 2019).
37. Tishina L. A., Artemova E. E., Yevtushenko I. V. Testing of new modules of practice-oriented training of bachelors in special(defectological) education: problems and prospects. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23931> (accessed 18 August 2019).
38. Lapp E. A., Yarikova S. G. Approaches to design of the passport and the program of formation of competences on master's programs of the direction 44.04.03 "Special (defectological) education". *Modern science-intensive technologies*, 2016, no. 3(2), pp. 365-371. Available at: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35752> (accessed 18 August 2019).

Информация об авторах

Лапп Елена Александровна

(Россия, Волгоград)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и психологии
Волгоградский государственный социально-
педагогический университет
ORCID ID: 0000-0002-5411-915X
E-mail: lapp-elen1965@mail.ru

Ярикова Светлана Георгиевна

(Россия, Волгоград)

Доцент, кандидат педагогических наук, профессор
кафедры специальной педагогики и психологии
Волгоградский государственный социально-
педагогический университет
E-mail: yarikova@list.ru

Information about the authors

Elena A. Lapp

(Russia, Volgograd)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Special
Pedagogy and Psychology
Volgograd State Social and Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-5411-915X
E-mail: lapp-elen1965@mail.ru

Svetlana G. Yarikova

(Russia, Volgograd)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Special Pedagogy and
Psychology
Volgograd State Social and Pedagogical University
E-mail: yarikova@list.ru