

Педагогика

УДК 371.013.77

А.А. Баранов, А.С. Сунцова

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения проблемы кадрового обеспечения инклюзивного образования. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных организаций предъявляет к педагогам требования овладеть новыми знаниями и умениями разрабатывать и применять адаптированные образовательные программы и адаптивные методы обучения в соответствии с особыми потребностями обучающихся. Цель эмпирического исследования – выявление динамики готовности педагогов к обучению детей в инклюзивных классах. Как метод исследования использовалась анкета, разработанная авторами на основе предложенной С.В. Алехиной трехкомпонентной модели профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию. Исследование проводилось в 2014-м и в 2018-м гг. в школах Удмуртской Республики, реализующих практику инклюзивного обучения. Полученные результаты позволили выявить значимые изменения по следующим параметрам готовности: знание особенностей развития детей различных нозологий, умение дифференциации образовательного процесса благодаря применению вариативных способов обучения. Опрос педагогов позволил определить затруднения в процессе реализации обучения детей с ОВЗ в условиях массовой школы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная готовность педагога, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Введение

Среди образовательных нововведений инклюзивные процессы вызывают в педагогическом обществе наибольшие дискуссии и затруднения. По «силе влияния и масштабу воздействия на систему образования инклюзия представляет собой многоуровневую, фундаментальную, системную инновацию» [4. С. 7]. Базовым законодательным актом, регулирующим процесс образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, является Федеральный закон от 12 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации». В нем обозначено понятие «инклюзивное образование» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2, п. 27). Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» (ст. 2). Закон обязывает создавать необходимые условия для получения качественного образования лицами с ОВЗ, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этого языков, методов и способов общения (ст. 5, п. 1).

Включение «особых» детей, имеющих специфичные образовательные потребности, задает изменения во всех компонентах образовательной среды и прежде всего, в характере отношений и деятельности ее субъектов. На первый план выходит преобразование не только стереотипных, выверенных способов профессионального мышления и действий педагога, но и трансформация профессионально-личностных ценностей, установок. Предметом инновации в инклюзивном образовании становится создание новых образцов деятельности при еще не сформировавшейся инфраструктуре инклюзивной образовательной среды и неопределенности конечного результата (сможет ли ученик с нарушенным развитием достичь требуемых стандартизированных результатов обучения).

Кроме того, общество недостаточно проработало конструктивность самой идеи инклюзии как выражающей принятие нетипичности и полагающей широкие возможности для самоосуществления любого человека, в том числе – с инвалидностью. Выявляются «методологические трудности, связанные с «несформированностью понятийного аппарата для описания явлений российского инклюзивного образования; условностью деления на общеобразовательные и инклюзивные школы; размы-

тостью критериев готовности школы по материально-техническим характеристикам и профессиональной квалификации педагогов» [6. С. 31].

Несмотря на имеющиеся проблемы, инклюзия задана современными принципами социальной государственной политики, имеет законодательное закрепление, выступает ведущей тенденцией достижения доступности образования, преодоления социальной сегрегации. Механизмом, обеспечивающим запрос на инклюзивное образование, является так же развитие субъектной позиции родителей детей с инвалидностью. Семья как социальный институт стремится выстроить партнерские отношения с государственными и общественными структурами, инициирует создание условий, обеспечивающих возможность ребенку воспитываться в семье и с раннего возраста быть включенным в систему нормальных социальных связей [3].

В многочисленных исследованиях обосновано, что профессионально-личностная готовность педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования – это основной фактор его успешного осуществления (В.В. Рубцов, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Е.В. Самсонова, В.В. Хитрюк, И.М. Яковлева, М.Р. Хуснутдинова, О.А. Корнилова, др.). Новые характеристики образовательной среды, обусловленные требованием ее ориентации на особые потребности обучающихся, позволили ввести в педагогический дискурс понятие *инклюзивной готовности педагога*, обозначающей совокупность компетенций и качеств личности педагога, не сводимых к компетенциям педагога специального образования и педагога общеобразовательной организации. Овладение необходимыми знаниями, умениями, способностями работать в условиях интегрированных групп исследователи связывают либо с тактиками индивидуализации и внутренней дифференциации учебного процесса при организации специального сопровождения обучающихся, испытывающих трудности в обучении [1], либо с альтернативными педагогическими стратегиями, подходящими всем без исключения обучающимся [7].

Большинство исследователей связывают профессиональную педагогическую готовность и компетентность деятельности в условиях инклюзивного образования с позитивным отношением к детям с нетипичным развитием, освоением технологий коррекционного сопровождения образовательного процесса, способов работы в группе детей, имеющих разноуровневые и качественно различные характеристики учебно-познавательной деятельности. В определении профессиональной готовности мы опирались на концептуальные положения В.В. Хитрюк, характеризующей личностно-профессиональную инклюзивную готовность как «интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и обеспечивающих деятельность в условиях инклюзивной образовательной среды» [5. С. 139]. В основе *инклюзивной готовности*, по мнению автора, лежит мотивационно-конативный компонент: непосредственное выражение социальной установки по отношению к субъектам инклюзивного образования. Этот базовый компонент детерминирует другие – операциональные компоненты готовности, обеспечивая формирование компетенций.

В разработке анкеты, полагающей самооценку педагогами показателей профессиональной готовности к инклюзивному образованию, мы исходили из положений субъектного подхода, согласно которому личность как субъект вырабатывает индивидуальный способ своей организации. Субъект является интегрирующей, централизующей, координирующей «инстанцией» этой организации» (К.А. Абульханова). Инклюзивное образование характеризуется на современном этапе высокой степенью неопределенности, неструктурированности образовательной среды, неразвитой инфраструктурой педагогической и коррекционной поддержки участников образовательного процесса, что требует от педагогов развития субъектной позиции, связанной с постоянным выбором и самоопределением как в ценностно-смысловых аспектах деятельности, так и в ее технологических составляющих. Поэтому мнение педагогов о различных сторонах собственной профессиональной готовности, их самооценка достижений и затруднений как субъектов конструирования инклюзивного образовательного пространства является ценным основанием сущностного, неформального понимания движения данной инновации в отечественном образовании.

В выделении параметров профессиональной готовности и составлении опросника для педагогов использовалась трехкомпонентная модель анализа профессиональной готовности, предложенная С.В. Алехиной и включающая в себя следующие составляющие: «знания педагогов об особенностях развития детей с различными типами нарушений; степень эмоционального принятия ребенка с ОВЗ; уровень готовности взаимодействовать с ним» [2. С. 22].

Цель исследования – анализ динамики профессиональной готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Выборка участников исследования. В опросе участвовали педагоги общеобразовательных организаций школ Удмуртской Республики, в которых реализуется инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. В 2014 г. было опрошено 392 педагога (группа 1), в 2018 г. – 403 педагога (группа 2) тех же образовательных организаций. Изменение кадрового состава внутри школ за исследуемый период составило в среднем 2,7 %

Методы эмпирического исследования. Изучение мнений педагогов проводилось с помощью авторской анкеты, вопросы которой были направлены на выявление отношения к внедрению инклюзивной формы образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Респондентам предлагалось так же оценить различные параметры собственной профессиональной готовности к работе в классах, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья совместно с их здоровыми сверстниками: знания особенностей развития детей, понимание алгоритма сопровождения ребенка, владение вариативными методами работы, умение организовать взаимодействие детей в группе, оценивать динамику развития ребенка и др. Самооценка профессиональной готовности проводилась респондентами по пятибалльной шкале: от 0 (знание, умение не сформировано) до 5 (знание, умение сформировано на высоком уровне и реализуется в практической деятельности). Кроме того, необходимо было выделить собственные затруднения в процессе обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного класса.

Методы анализа данных. Первичные данные обрабатывались с помощью статистического пакета программы EXCEL. При сравнении показателей применялся t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (с проверкой на нормальность распределения).

Результаты эмпирического исследования. Полученные данные отражают изменения по большинству параметров профессиональной готовности. Количественные результаты представлены в таблице.

Анализ данных свидетельствует о том, что за прошедший период произошло увеличение показателей самооценки профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Так, сравнение средних значений демонстрирует, что педагоги достоверно выше оценивают собственное знание нормативно-правовых документов, регламентирующих образование детей с ОВЗ, и алгоритма создания адаптированной программы. Увеличились средние значения по параметру знания основных особенностей развития обучающихся с нарушением зрения, слуха и с задержкой психического развития. Однако педагоги демонстрируют низкие показатели знания особенностей развития детей с умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра. Полученные данные можно объяснить двумя факторами: во-первых, основную массу респондентов составили педагоги школ, где проводится целенаправленная деятельность в формате инновационных площадок Министерства образования и науки УР по внедрению инклюзивной формы обучения детей с нарушениями слуха, зрения, задержкой психического развития (науч. рук. – А.С. Сунцова). Во-вторых, дети с умственной отсталостью и с аутизмом количественно меньше представлены в общеобразовательных организациях, в Удмуртской Республике они преимущественно обучаются в системе специального образования. Знания о детях с нарушениями опорно-двигательного аппарата не изменились за исследуемый период и в целом, педагоги демонстрируют их на среднем и ниже среднего уровнях.

Отметим, что за исследуемый период педагоги образовательных организаций прошли курсы повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования, участвовали в научно-практических конференциях российского и международного уровней соответствующей тематики. В 2014 г. их число составило 26,5 % от общего количества педагогического состава, а в 2018 г. – 88,9 %. Включение педагогов в информационную среду, развивающую проблематику инклюзивного обучения лиц с ОВЗ, существенно повысило формирование знаниевого компонента профессиональной готовности, что и отразилось в результатах их самооценки.

Средние значения оценки педагогами собственных профессиональных умений проявляют достоверную динамику по параметрам вариативности организации учебного процесса: умения дифференцировать обучение и включать обучающихся с ОВЗ в групповую учебную работу. Это означает развитие умений разрабатывать разноуровневые учебные задания в соответствии с качественным разнообразием учебно-познавательной деятельности обучающихся, учитывать специфику восприятия содержания материала учениками с особенностями в развитии, а также умения организовывать взаимодействие детей в учебном процессе. Несмотря на достоверность различий, полученных по указанным параметрам готовности, педагоги оценили их сформированность на уровне ниже среднего.

**Динамика показателей самооценки профессиональной готовности педагогов
к реализации инклюзивного образования**

| № | Параметры готовности | Группа 1 среднее значение (М) | Группа 2 среднее значение (М) | Критерий разности (t) | Уровень значимости различий (p) |
|-----|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|
| 1. | Знание нормативно-правовых документов, регулирующих образование лиц с ОВЗ | 2,88 | 3,78 | 2,2 | 0,05 |
| 2. | Знание алгоритма разработки и реализации адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ | 1,22 | 3,33 | 3,6 | 0,05 |
| 3. | Знание особенностей развития обучающихся различных нозологий: | | | | |
| | С нарушением зрения | 2,62 | 3,44 | 2,4 | 0,05 |
| | С нарушением слуха | 2,14 | 3,29 | 2,5 | 0,05 |
| | С нарушением опорно-двигательного аппарата | 2,27 | 2,56 | 1,7 | незначимо |
| | С задержкой психического развития | 3,88 | 4,42 | 2,1 | 0,05 |
| | С умственной отсталостью | 1,17 | 1,33 | 1,2 | незначимо |
| | С расстройствами аутистического спектра | 1,51 | 1,55 | 1,1 | незначимо |
| 4. | Умение использовать ассистивные средства при обучении лиц с ОВЗ | 3,12 | 3,33 | 1,2 | незначимо |
| 5. | Умение применять вариативные формы и методы обучения на уроке | 3,87 | 4,20 | 2,1 | 0,05 |
| 6. | Умение разрабатывать и применять дифференцированные задания для обучающихся одного класса | 2,88 | 3,14 | 2,1 | 0,05 |
| 7. | Умение осуществлять индивидуальную поддержку обучающегося, испытывающего трудности в освоении образовательной программы | 3,68 | 3,99 | 1,9 | незначимо |
| 8. | Умение организовать взаимодействие на уроках и включать обучающегося с ОВЗ в групповую учебную работу | 2,68 | 3,22 | 2,1 | 0,05 |
| 9. | Умение организовать внеучебное взаимодействие и включать обучающегося с ОВЗ во внеклассные мероприятия | 4,10 | 4,14 | 1,1 | незначимо |
| 10. | Умение устанавливать эмоциональный контакт с ребенком с ОВЗ | 3,65 | 4,12 | 2,1 | 0,05 |

Средние значения оценки педагогами собственных профессиональных умений проявляют достоверную динамику по параметрам вариативности организации учебного процесса: умения дифференцировать обучение и включать обучающихся с ОВЗ в групповую учебную работу. Это означает развитие умений разрабатывать разноуровневые учебные задания в соответствии с качественным разнообразием учебно-познавательной деятельности обучающихся, учитывать специфику восприятия содержания материала учениками с особенностями в развитии, а также умения организовывать взаимодействие детей в учебном процессе. Несмотря на достоверность различий, полученных по указанным параметрам готовности, педагоги оценили их сформированность на уровне ниже среднего.

Оценка умения осуществлять индивидуальную поддержку обучающегося, испытывающего трудности в освоении образовательной программы, существенно не повысилось, его сформированность определена педагогами на среднем и выше среднего уровнях. Эти значения согласуются с показателями самооценки знаний об алгоритме разработки и реализации адаптированных программ обучения. Однако считаем, что, оценив данные умения на уровне выше среднего, педагоги проявили несколько завышенную самооценку. Чаще, по нашим наблюдениям, под индивидуализацией учебно-

го процесса понимаются дополнительные занятия с детьми, а не дидактически обоснованные дифференцированные и индивидуализированные стратегии обучения при работе в группе.

Не выявлены различия в оценке сформированности умения применять ассистивные средства при обучении детей с ОВЗ. К ассистивным средствам, используемым обучающимися с ОВЗ, относятся помогающие технические устройства (слуховые аппараты, кохлеарные импланты, FM-системы, увеличительные приборы для слабовидящих и т.д.), а также компьютерное программное обеспечение, например, считывающие устройства для незрячих людей. Данные средства и оборудование, чаще индивидуального пользования, приобретается согласно индивидуальной программы реабилитации ребенка с инвалидностью и еще с дошкольного возраста становится неотъемлемой частью его адаптации к окружающему миру. Поэтому ребенок к школьному возрасту умеет его использовать без обращения к помощи окружающих. Педагог, в свою очередь, без особых усилий приспосабливается к тому, что ребенок использует ассистивные средства в учебном процессе. Однако в данном вопросе важна и другая составляющая, а именно, применение в учебном процессе ассистивных дидактических технологий – элементов электронного обучения, мультимедийных приложений к учебным дисциплинам, что позволяет индивидуализировать учебный процесс и помогает детям с трудностями в освоении образовательной программы многократно «проходить» учебный материал. Опыт показывает, что педагоги осознают значимость указанного параметра собственной готовности к работе с обучающимися с ОВЗ, но ограничены в ресурсах по разработке помогающих учебных средств.

Увеличились показатели эмоционального принятия детей с ОВЗ и умения контактировать с ними. Самые высокие средние значения получены по показателю умение организовать внеучебное взаимодействие и включать обучающегося с ОВЗ во внеклассные мероприятия, что отражает стремление педагогов найти пространство для самореализации ребенка с ОВЗ. Внеучебная деятельность не регламентирована строгими требованиями, предъявляемыми к академической успеваемости в школе, представляет более широкие возможности для участия всех без ограничений. Умение устанавливать контакт с ребенком с особенностями в развитии педагоги оценили на уровне выше среднего, это говорит о положительной динамике в ключевом аспекте развития инклюзивного образования – установке взрослого на принятие нетипичности, признание права ребенка на участие в жизнедеятельности группы наравне и вместе со сверстниками, что отражает основные ценности инклюзии.

Анкетирование позволило выявить затруднения педагогов в процессе деятельности в инклюзивных классах. На рис. представлены наиболее значимые для педагогов параметры затруднений (данные в %).

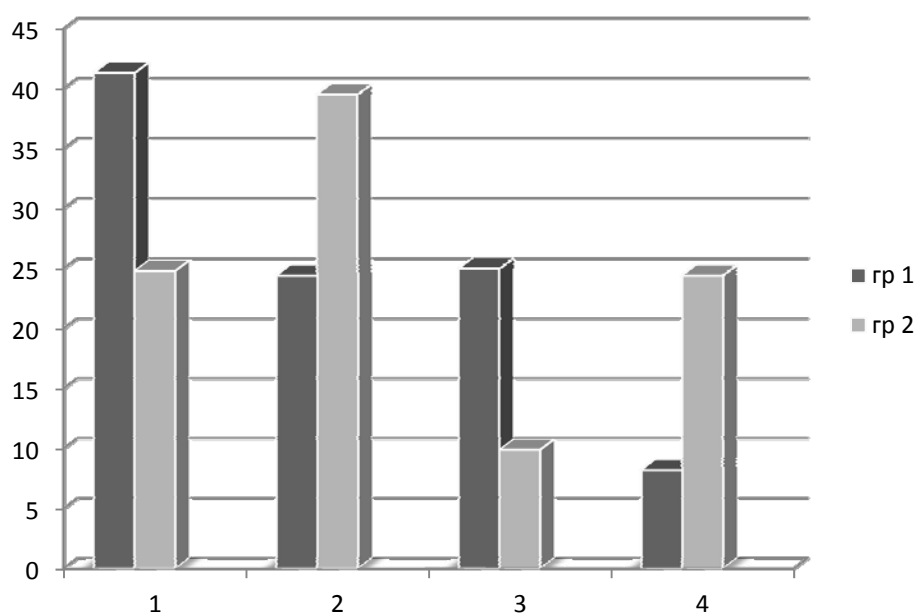


Рис. Затруднения педагогов при реализации инклюзивного образования

1. Организация учебного процесса в инклюзивной группе; 2. Адаптация учебной дисциплины, заданий в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся; 3. Психологическое принятие особенностей ребенка с ОВЗ, установление контакта с ребенком; 4. Оценка и контроль знаний, умений обучающегося с ОВЗ

Данные демонстрируют, что за прошедший период произошли изменения в оценках педагогами затруднений при реализации инклюзивного образования. Так, в 2014 г. 41,3 % респондентов отметили, что самое сложное – это организация учебного процесса; 25,9 % педагогов на первое место поставили параметр психологического принятия ребенка с ОВЗ и установление контакта с ним; для 24,4 % опрошенных трудность вызывает адаптация учебной дисциплины в соответствии с особыми потребностями обучающихся; проблема контроля и оценки знаний и умений обучающихся с ОВЗ вызывает трудности у 8,2 % опрошенных. Это свидетельствует о том, что педагоги озадачены общими проблемами этики отношения к нетипичным обучающимся и общими вопросами организации учебного взаимодействия в смешанных группах.

В 2018 г. у большинства опрошенных вызывает затруднение адаптация учебной дисциплины (39,5 %). Существенно снизились затруднения в принятии и контактировании с ребенком с ОВЗ, и в организации учебного процесса в группе, но увеличилось количество педагогов, затрудняющихся в оценивании результатов обучения детей с ОВЗ (теперь данный параметр на первое место ставит 24,4 % педагогов). Результаты второго этапа опроса демонстрируют смещение параметров затруднений педагогов к аспектам детализации учебного процесса. Педагоги обращены к проблеме конструирования собственной деятельности в соответствии с особенностями обучающихся – каким образом адаптировать содержание дисциплины, методы обучения с целью обеспечения ее освоения детьми с ОВЗ. Существенной проблемой стала оценка достижений учеников с нетипичным развитием: субъективно отметить развитие учебных навыков данных обучающихся не вызывает у педагогов существенных трудностей, но соотношение затраченных ребенком усилий и темпа освоения учебного материала, в сравнении с академическими результатами здоровых учеников, – выступает действительно не решенной на сегодняшний момент проблемой инклюзивного образования.

В целом, анализ показателей эмпирического исследования демонстрирует, что с развитием практики инклюзивного образования педагоги приобретают опыт взаимодействия с детьми в ОВЗ, что снижает напряженность в общении с ними и работе в рамках внеурочного пространства. Однако возрастают проблемы, связанные с непосредственной реализацией учебного процесса, осознанием трудностей в обеспечении его результативности. Данные изменения обусловлены не только трудностями ребенка в достижении требуемых результатов обучения в силу особенностей их развития, но и имеющимися противоречиями между постоянно возрастающими требованиями к уровню обучения в современной школе и неразработанностью критериев оценки достижений обучающихся с ОВЗ с учетом их особенностей. В процессе постижения различных сторон практики инклюзивного образования у педагогов происходит осмысление методических аспектов деятельности. Несмотря на положительную динамику оценки своих умений применять вариативные формы обучения, дифференцировать учебный процесс в соответствии с особыми потребностями детей, именно в этой деятельности большинство из них фиксирует собственные затруднения.

Выводы

Проведенное эмпирическое исследование показало, что в процессе освоения практики инклюзивного образования изменяются показатели самооценки профессиональной готовности педагогов к обучению детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы. Педагоги считают, что повысился их уровень знаний о нормативно-правовых основаниях инклюзивного обучения, вырос уровень информированности об особенностях развития детей с различными нозологиями. При этом менее всего педагоги осведомлены об особенностях детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью.

Полученные результаты демонстрируют положительную динамику по таким параметрам готовности, как совокупность умений организовать обучение в инклюзивных классах, применяя вариативные методики согласно принципам дифференциации обучения. Произошли изменения в эмоциональном принятии детей с ОВЗ, что позволило педагогам лучше устанавливать контакт с детьми. Несмотря на улучшение данных показателей, педагоги испытывают существенные трудности в адаптации учебных заданий для детей с ОВЗ и в оценке результатов их обучения.

Полученные данные позволяют определить целевые ориентиры при разработке содержания программ повышения квалификации педагогов и психолого-педагогической подготовки будущих учителей и специалистов сопровождения инклюзивного образования, что и определяет практическую значимость проведенного исследования, которое показало, что необходимо сместить акценты с информирования об

инклюзивном образовании на практикоориентированный характер подготовки, направленной на овладение конкретными умениями осуществлять инклюзивный образовательный процесс. Необходимо больше организовывать такие формы работы с педагогами, как стажировки на базе учреждений, имеющих достаточный опыт работы с детьми с ОВЗ; мастер-классы, творческие педагогические мастерские, позволяющие осуществлять профессиональную апробацию успешных способов деятельности.

Возможности дальнейшего исследования. Необходимо расширить параметры изучения профессиональной готовности педагогов к практике инклюзии, в частности исследовать мотивы деятельности педагогов инклюзивных школ, стили управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся, успешно применяемые технологий обучения, что в целом позволит определить ресурсы научно-методической поддержки педагогов, работающих в инклюзивных классах. Важно проводить исследования на основе экспертной оценки эффективности деятельности педагогов инклюзивного образования, что актуализирует разработку параметров его качества применительно к отечественной образовательной системе. Разнонаправленное изучение развития педагогического опыта позволит формулировать прогнозы относительно степени устойчивости развития инклюзивного образования в России и определить возможные стратегии управления рисками в данной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136-145.
- 2.Алехина С.В. Основной вопрос развития инклюзивного образования на современном этапе // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сб. материалов III междунар. науч.-практ. конф. М.: МГППУ, 2015. С. 20-24.
- 3.Реан А.А., Баранов А.А., Сунцова А.С. Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Развитие личности. 2017. № 4. С. 38-56.
- 4.Ряписова А.Г. Инклюзивное образование как системная инновация // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. 2017. Т. 7, № 1. С. 7-20.
- 5.Хитрюк В.В. Компетентностная характеристика уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2013. № 5. С. 138-146.
- 6.Хуснутдинова М.Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017.Т. 19, № 3. С. 26-43.
- 7.Florian L. Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? // Scottish Educational Review. 2015. Vol. 47(1). P. 5-14. URL: http://www.scottish-educational-review/articles/2015/2015_47-1_May_03_Florian.pdf (дата обращения 22.11.18).

Поступила в редакцию 09.01.2019

Баранов Александр Аркадьевич, доктор психологических наук, профессор,
директор Института педагогики, психологии и социальных технологий
E-mail: aabaranov@mail.ru

Сунцова Александра Сергеевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и педагогической психологии
E-mail: st.ped@mail.ru

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1

A.A. Baranov, A.S. Suntsova

DYNAMICS OF MAINSTREAM EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS' PROFESSIONAL READINESS TO TRAIN CHILDREN WITH DISABILITIES

The need to solve the problem of staff in inclusive education determines the relevance of this study. Teaching children with disabilities in mainstream educational institutions has requirements for teachers to acquire new knowledge and skills in order to develop and apply adapted educational programs and adaptive teaching methods in accordance with the special needs of students. The purpose of the empirical research was to identify dynamics of teachers' readiness to teach children in inclusive classes. As a research method, the questionnaire developed by the authors was used. This questionnaire is based on S.V. Alekhina's three-component model of teachers' professional readiness for inclusive education. The study was conducted in 2014 and in 2018 in schools of the Udmurt Republic that implement practice of inclusive education. The results obtained allowed to reveal significant changes in such readiness parameters as:

knowledge of development characteristics of children with various nosologies, skills of educational process differentiation through the use of variable learning methods. A survey of teachers allowed to identify difficulties in the process of implementing education for children with disabilities in mainstream school.

Keywords: inclusive education, teacher's professional readiness, children with disabilities.

Received 09.01.2019

Baranov A.A., Doctor of Psychology, Professor

E-mail: aabaranov@mail.ru

Suntsova A.S., Candidate of Pedagogy, Associate Professor

E-mail: st.ped@mail.ru

Udmurt State University

Universitetskaya st., 1/6, Izhevsk, Russia, 426034