

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ОБРАЗ ДЕТЕЙ С ОВЗ У ПЕДАГОГОВ С РАЗНОЙ
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К ИНКЛЮЗИВНОМУ
ОБРАЗОВАНИЮ**

Магистерская диссертация

обучающегося по направлению подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(магистерская программа «Психология педагогической деятельности»)
заочной формы обучения группы 02061561
Чипчар Анастасии Тимофеевны

Научный руководитель:
к.пед.н, доцент кафедры
возрастной и социальной
психологии
Годовникова Л.В.

Рецензент:
к.п.н., доцент кафедры
психологии и
дефектологи ОГАОУ ДПО
«БелИРО»
Репринцева Г.А.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения проблемы образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию	8
1.1 Психологическая готовность педагогов к инклюзивному обучению детей с ОВЗ.....	8
1.2 Образ ученика у педагогов в современной психологии.....	15
1.3 Специфика образа детей с ОВЗ у педагогов и других участников образовательного процесса.....	22
ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию ..	32
2.1 Организация и методы исследования.....	32
2.2 Анализ и интерпретация результатов.....	39
2.3 Программа тренинга для педагогов с низкой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	70
ПРИЛОЖЕНИЯ	77

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Происходящие в сфере российского образования изменения порождают ситуацию, когда педагогам необходимо использовать не только проверенные способы и методы обучения, но и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании – обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В данной ситуации педагогам необходимо не просто овладеть новыми технологиями обучения, но и быть психологически готовыми к взаимодействию с особыми детьми. Основываясь на педагогической практике, мы видим, что существует тенденция неготовности педагогического состава к инклюзивному обучению. Причин данного явления множество, это и недостаточная информационная осведомленность, и скудость технологической базы, и несовершенство подготовки педагогов к работе с особыми детьми. Исследования показывают, что многие педагоги находятся на стадии явного или латентного сопротивления инклюзии.

Эффективность профессиональной педагогической деятельности весьма существенно зависит от полноты и точности представлений педагога, особенно от его представлений о ребенке. В.Л.Ситников подчеркивает: «Именно образ ребенка, является центром, краеугольным камнем, без которого нет ни системы ценностей-целей педагогической деятельности, ни самой этой деятельности, ни переживаний по ее поводу» [54, с.23].

Вопросами образа занимались многие зарубежные и отечественные психологи. Роль социально-перцептивного эталона ученика рассматривалась, в основном, с точки зрения воспитательного процесса (С.В.Кондратьева, Т.К. Комарова, А.А.Реан). Немало работ посвящено проблемам «Я-образа» личности (Кон И.С., Столин В.В., Соколова Е.Т., Коньков С.А. и др.). В последнее время заметно вырос интерес к проблеме «Я-образа» педагога, к

содержанию профессионального самосознания педагогов (Г.В.Акопов, В.Н. Козиев, Г.И. Метельский, А.А. Реан, В.И. Саврасов). Проблема готовности педагогов к инклюзивному образованию в последние годы является предельно актуальной и изучается в научных кругах довольно часто (В.А. Сластёнин, В.В.Хитрюк, С.В.Алехина, Е.Т. Самарцева, И.В. Возняк и др.).

Изучение образа ребенка с ОВЗ в сознании педагогов необходимо для того, чтобы знать модель личности с ограниченными возможностями, сложившуюся в сознании педагогов. Образ какого-либо человека, сложившийся в сознании другого, непременно влияет на сознание того, чей образ он отражает. Ребенок, во многом, ощущает себя таким, каким его видят значимые для него окружающие. Более того, это знание дает понимание механизмов регулирования и коррекции педагогического взаимодействия с детьми с ОВЗ, т.к. образ является главным регулятором деятельности и отношения личности, особенно в педагогической деятельности.

Проблема исследования: каковы особенности образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию?

Цель исследования: изучить особенности образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию.

Объект исследования: психологическая готовность педагогов к инклюзивному образованию.

Предмет исследования: образ детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существуют различия в образе детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию, а именно:

- у педагогов, эмоционально готовых к инклюзивному образованию, образ детей с ОВЗ носит более личностно-ориентированный и позитивный характер;

- у педагогов с низкой эмоциональной готовностью образ детей с ОВЗ отличается формальным и негативным характером.

Задачи исследования:

1. Проанализировать подходы к изучению образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию в психолого-педагогической литературе.

2. Выявить эмоциональную готовность к инклюзивному образованию педагогов выборки данного исследования.

3. Изучить образ детей с ОВЗ у педагогов.

4. Определить наличие/отсутствие различия между выявленными особенностями образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию.

5. Разработать трениговую программу для педагогов с низким уровнем эмоциональной готовности к инклюзивному образованию детей с ОВЗ.

Теоретической основой исследования являются: исследования В.А. Сластёнина, изучающего различные аспекты педагогической деятельности, в том числе профессиональную готовность; работы В.В. Хитрюк и С.В. Алехиной, выделивших основные структурные компоненты, обеспечивающие профессиональную готовность педагога к инклюзивному образованию; исследования Возняк И.В. и Самарцевой Е.Г., изучавших толерантность в структуре готовности педагогов к инклюзивному образованию; труды В.Л. Ситникова, в которых он отмечает, что образ детей является стержнем профессионального сознания педагога, оказывающем влияние как на саму педагогическую деятельность, так и на переживания по ее поводу.

Решая поставленные задачи, нами были выбраны следующие **методы** исследования:

1. Организационные методы: сравнительный метод.

2. Эмпирические методы: психодиагностический метод.

3. Методы обработки данных: методы количественного и качественного анализа (метод математической обработки данных и методы статистики: расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена, критерий Крускала-Уоллеса и критерий Манна-Уитни для нахождения статистических различий).

4. Интерпретационные методы: структурный метод.

В качестве диагностических методов были использованы следующие **методики:**

- Методика «Семантический дифференциал» (Ч. Осгуд);
- Методика «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой);
- Диагностика коммуникативной толерантности В. Бойко;
- Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости (Фетискин Н. П.)

Экспериментальной базой исследования выступили следующие образовательные организации: МКОУ «Заокская СОШ имени Героя России Сергея Бурнаева» п. Заокский, Тульская обл., ГОУ ТО «Заокская школа-интернат», ЧОУ «Заокская христианская средняя общеобразовательная школа» и ЧОУ ВО «Заокский христианский гуманитарно-экономический институт».

Выборку составили 71 респондент: 51 педагог, из них имеющие опыт работы с детьми с ОВЗ от 3 до 15 лет (31 человек), педагоги, имеющие эпизодический опыт работы с детьми с ОВЗ (20 человек) и 20 студентов четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Положения, выносимые на защиту:

1. Существуют различия в образе детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию, а именно: образ детей с ОВЗ у педагогов с низкой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию имеет негативно окрашенный характер, они оценивают таких детей, как неактивных и имеющих слабый характер, в то

время как педагоги с высокой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию позитивно оценивают детей с ОВЗ, отмечают их сильный характер и жизненную активность.

2. Разработанная тренинговая программа, направленная на изменение образа детей с ОВЗ у педагогов в сторону принятия личностных особенностей таких детей, может способствовать повышению эмоциональной готовности к инклюзивному образованию у педагогов, эмоционально недостаточно готовых к данной деятельности.

Теоретическая значимость работы заключается в получении новых данных об образе детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию.

Практическая значимость нашей работы заключается в разработке «Программы тренинга для педагогов с низкой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию» и рекомендаций для студентов педагогических специальностей.

Магистерская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА I. Теоретические основы изучения проблемы образа детей с ограниченными возможностями здоровья у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию

1.1 Психологическая готовность педагогов к инклюзивному обучению детей с ОВЗ

Приоритетным направлением государственной политики России в области образования в настоящее время является организация инклюзивного образования. В его основе лежит идея выстраивания равного отношения ко всем детям, но ориентирующая на создание особых условий для организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) совместно с детьми, не имеющими нарушений в развитии.

Для нашей страны инклюзивное образование — это проблема исключительно актуальная и в то же время очень сложная. Внедрение инклюзивного подхода в образовании детей с ОВЗ сталкивается не только с трудностями создания так называемой «безбарьерной среды», но, прежде всего, с проблемами социального свойства. Как отмечает Акимова О.И., эти проблемы включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки, готовность или отказ педагогов, детей и их родителей принять новые принципы образования. Российская практика образовательной инклюзии только начинает складываться, но очевидно, что изменения в подходах к обучению детей с особыми образовательными потребностями становится все более и более необходимыми и востребованными. Одним из основных показателей развития инклюзивной практики и культуры является готовность педагогов к включению ребенка с ОВЗ в обычный класс [2].

Особо остро встает проблема профессиональной, методической, психологической готовности педагога общеобразовательной организации к работе с обучающимися с ОВЗ. Ведь даже при соблюдении всех необходимых материально-технических требований в образовательной

организации, но неготовности учителя создавать условия для обучения каждого ребенка с ОВЗ, его неспособности внедрять инклюзивные технологии, положительного образовательного результата ожидать не придется. Одним из шагов на пути к готовности учителя к инклюзивному образованию является отношение к данному явлению, которое сопряжено и с пониманием инклюзивного процесса педагогами общеобразовательных организаций, и с наличием опыта работы с лицами с ОВЗ, и с отношением к лицам данной категории.

Но в первую очередь нам следует рассмотреть вопрос готовности педагогов к деятельности.

Алехина С.В. утверждает, что профессиональная готовность педагога определяется двумя аспектами: во-первых, это наличие необходимых знаний, умений и навыков (операциональный компонент) и, во-вторых, сформированность профессионально значимых качеств личности будущего педагога (личностный компонент)[3].

Основная часть исследователей рассматривают готовность педагога как системную характеристику, включающую в себя положительное отношение к выбранному виду деятельности; черты характера, способности, темперамент, отвечающие требованиям профессии; мотивацию; знания, навыки, умения, характерные для профессии, профессионально значимые особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов.

В исследованиях В.А. Сластёнина [55] готовность рассматривается как интегративное свойство личности, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и эмоционально-волевой компоненты.

Эмоционально-волевой компонент подразумевает целеустремленность, сильную волю к преодолению внешних и внутренних преград в процессе решения педагогических задач, ответственность за достижение поставленных образовательных целей.

Под профессиональной готовностью нами понимается интегративная образование, выражающееся в способности личности к выполнению профессиональной деятельности; эффективность в стремлении к ее реализации, успешность адаптации к профессии, позволяющие достичь высших уровней в сфере профессионального самосовершенствования.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в свою очередь рассматривается через профессионально-психологическую готовность: информационная готовность; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению; барьеры в реализации инклюзивного образования в образовательной организации, как пишет Е.А. Борбарук в своей работе [10].

Под профессиональной готовностью к инклюзивному образованию мы понимаем как первичное фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования детей, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием у педагога установки, активности и потребности в осуществлении инклюзивного образования.

Как отмечает О.Ф. Богатая: «профессиональная готовность предполагает овладение следующими знаниями:

- основ коррекционной педагогики и специальной психологии, включающих знания особенностей развития детей в условиях дизонтогенеза; психологических закономерностей и индивидуальных возможностей детей с различными нарушениями развития;

- сущности инклюзивного образования, его отличии от дифференцированного образования и разных моделей интегрированного образования, специальных образовательных условий реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья;

- содержания вариантов федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

Профессиональная готовность предусматривает овладение умениями:

- организации инклюзивной образовательной среды с учетом особенностей каждого обучающегося;
- осуществления учебной деятельности в рамках инклюзивного обучения;
- использования специальных педагогических технологий и методических приемов обучения детей с разными нарушениями развития;
- моделирования урока и использования вариативности в процессе обучения с учетом индивидуальных особенностей детей;
- эффективной реализации различных способов педагогического взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса» [8, с. 80].

Продолжая свою мысль О.Ф. Богатая отмечают, что профессиональная готовность так же неразрывно связана с таким понятием как психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования, включающая эмоциональное принятие детей с нарушениями развития, готовность включать детей в совместную деятельность, рефлексия профессионального опыта и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [8].

Деятельность педагога в инклюзии следует рассматривать как системный процесс, включающий совокупность профессионализма и личностных качеств (мотивационных, эмоционально-волевых, ценностных), предполагающий, что педагог сам становится активным субъектом процесса обучения.

Согласно мнению зарубежных специалистов, успех инклюзии во многом зависит от грамотного использования целого комплекса педагогических и психологических ресурсов. Facolade О.А. отмечает, что в их число входит профессиональная компетенция инклюзивных педагогов, реорганизация системы подготовки и профессионального сопровождения педагогических кадров, отношение к феномену инвалидности у педагогов и

детей с нормальным развитием и его влияние на продуктивность инклюзивного обучения и др. [67].

Другими словами речь идет о профессиональной и личностной готовности педагогов к одновременной работе с детьми с ОВЗ и без таковых в условиях инклюзии. При этом, если понятие профессиональной готовности достаточно изучено и включает знание специальной психологии и коррекционной педагогики, владение специальными методиками обучения, обеспечивающими возможность индивидуального подхода к ребенку с ограниченными возможностями здоровья, то вопрос личностной готовности требует детального анализа. На наш взгляд эта личностная готовность во многом определяется особенностями отношения педагога к особым детям.

В.В. Шалин заметил, что говоря о личностной готовности педагогов нельзя не затронуть вопрос толерантности. Навык толерантности как характеристики образованного человека способствует спокойному освоению любых знаний, занятий и корректному, бесконфликтному участию в любой коммуникации. Одним из социальных институтов, способствующих формированию толерантных начал, является образование, в котором плодотворно используется диалог, сотрудничество, уважение между всеми субъектами образовательного процесса [62].

Педагогика толерантности предъявляет так же требования определенные к личности учителя. Это, в первую очередь, такие качества как: отношение к человеку как самоценности, отношение к себе как к самоценности, т. е. самопринятие, самоуважение, вера в свои возможности, потребность и способность к преобразованию себя, отношение к профессии как способу самореализации. Педагогика толерантности основывается на изменении отношения к ученику. Исходя из позиции, что личность может быть воспитана только личностью, К. Роджерс выделяет личностные установки, которые учитель реализует по отношению к учащимся: «искренность в выражении собственных чувств, переживаний и мнений, активное слушание и эмпатия чувств и состояний детей, выражение своего

понимания их чувств и безусловное принятие каждого ученика как личности» [29, с. 98].

Основные опасения педагогов связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях в области коррекционной педагогики, с незнанием форм и методов в работе с детьми с нарушениями в развитии. Подавляющее большинство опрошенных знакомы лишь с основами коррекционной педагогики и специальной психологии. Рубцов В.В. в своем исследовании выяснил, что педагоги испытывают острый дефицит в знаниях, вследствие чего 51 % педагогов не готовы применять элементы коррекционной педагогики в своей повседневной практике, из них 38 % запрашивают дополнительное обучение. Повышение квалификации в области коррекционных методов обучения может заметно изменить установки учителей к инклюзивной практике образования [48].

Как показывают исследования, которые проводила Заляева А., педагоги ясно показывают необходимость систематического обучения учителей инклюзивных классов и их знакомство с клинико-психолого-педагогическими характеристиками нарушений в развитии ученика. Педагоги говорят о том, что им необходимо знакомство с конкретными детьми, чтобы знать как о них заботиться, и если пока у них нет необходимости взаимодействия с ним, то и информация тоже не нужна. Такая позиция отрицает задачи профессиональной подготовки учителя к инклюзии, ставя во главу личное отношение к особому ребенку, а не задачи развития самого ребенка и его учебной активности. Встречаются случаи, когда учитель сам выполняет за такого ребенка задание и ставит ему за это оценку [23].

Подобные ограничения в восприятии ученика с ОВЗ, искажение отношения к нему в учебном процессе (в основном в сторону жалости и незаслуженной похвалы, а не принятия и участия) снижают требования к нему и рождают произвольное «вытеснение» ребенка из поля внимания учителя на уроке. Как же выглядит ситуация готовности учителя включить

того или иного ребёнка с особенностями развития в общеобразовательный процесс? Исследования показывают, что по уровню готовности включать детей с ОВЗ в деятельность на уроке наиболее частый выбор — очень низкий уровень готовности.

Большинство авторов (Хитрюк В.В., Алехина С.В., Шумиловская Ю.В. и др.) относят к основным структурным компонентам, обеспечивающим профессиональную готовность педагога к инклюзивному образованию мотивационный, когнитивный и операционально-действенный компоненты, что отражает деятельностный подход. Стоит отметить, что осмысление исследователями содержания готовности педагогов к инклюзивной образовательной практике с точки зрения субъективного подхода способствовало выделению таких компонентов, как эмпатичный, креативный и рефлексивный [21].

Возняк И.В. в своей работе отмечает, что готовность педагога к инклюзивному образованию следует понимать как интегративную личностно-профессиональную характеристику, отражающую ценностно-смысловые операции, знания и опыт, позволяющую успешно осуществлять педагогическую деятельность во взаимодействии с типично развивающимися детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья в пространстве образовательной организации. В структуре готовности педагога к инклюзивному образованию выделены мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты [13].

В исследованиях Самарцевой Е. Г. отмечается, что педагоги показывают относительную готовность к применению технологий инклюзивного образования, осознают имеющиеся педагогические инновации в области инклюзивного образования. Однако, не все педагоги проявляют достаточный уровень толерантности ко всем категориям людей с ОВЗ. В группах педагогов и студентов имеется еще достаточное количество стереотипных, косных взглядов на проблемы детей с ОВЗ [51].

Как показал проведенный нами анализ литературных источников, исследователи склоняются к пониманию сущности готовности педагогов к инклюзивному образованию с позиции личностного подхода – как профессионально-личностное образование, совокупность знаний, умений, навыков профессиональной деятельности, и что важно для нашего исследования личностных качеств, таких как толерантность и умение сдерживать свои аффективные реакции. Более подробно о том, какие представления о детях с ограниченными возможностями имеют педагоги мы рассмотрим в параграфе 1.3.

1.2 Образ ученика у педагогов в современной психологии

В отечественной психологии последних лет проявляется все больший интерес к пониманию механизмов формирования образа человека, к исследованиям закономерностей его функционирования и роли в общении и взаимодействии людей.

Особенное значение имеют эти исследования для педагогической психологии, так как проблема взаимопонимания учителей и детей актуальная во все времена, но особенно она актуальна сегодня для нашей страны. Педагогическая практика ждет от психолого-педагогической науки верных ориентиров, точных парадигм и эффективных методов воспитания учащихся.

Реализация гуманитарной парадигмы образования и воспитания нуждается в осознании реально существующих у педагогов представлений о школьниках и анализе соответствия этих представлений мнению учащихся о самих себе. Рассогласования именно в этих образах приводят в реальной практике к появлению многих крайне трудноразрешимых педагогических проблем и конфликтов. Поскольку образы относятся к субъективным нематериальным явлениям, то многим кажется, что с ними можно не считаться как с нереальными. Но с точки зрения современной психологии – это заблуждение. Мы полностью согласны с мнением М.В.Гамезо и

Б.Ф.Ломова, которые утверждают: «Подчеркивая идеальность и субъективность образа, следует все же иметь в виду, что идеальность образа относительна, лишь по отношению к своему носителю – субъекту, в процессе взаимодействия... с объектом он формируется и становится субъективно реальным» [33, с.12].

Особенно ярко субъективная реальность образа, его преобразующее воздействие на реалии жизни проявляется в процессах планирования взаимодействия и деятельности. Как отмечал Б.Ф.Ломов: «Образы - представления обеспечивающие упреждающее планирование не только актуальных, но и потенциальных действий. Процессы антиципации развернуты как от настоящего к будущему, так и от будущего к настоящему, от начального момента к конечному и, наоборот» [33 с.92].

Проблема роли образа ребенка в процессе педагогического взаимодействия, особенности его содержания и структуры достаточно глубоко была исследованы В.Л.Ситниковым [53]. Он отмечает, что признавая огромную информационную ёмкость психических образов, психологи, в большинстве своем, ограничивали их изучение областью познавательных процессов. В то же время, в современной психологии все чаще понятие образа применяется не только в узко когнитивном значении.

Немало работ посвящено проблемам «Я-образа» личности (Кон И.С. [27]; Столинов В.В. [57]; Соколова Е.Т. [56]; Коньков С.А., и др.).

В последнее время заметно вырос интерес к проблеме «Я-образа» педагога, к содержанию профессионального самосознания педагогов (Г.В.Акопов, В.Н. Козиев, Г.И. Метельский, А.А. Реан, В.И. Саврасов).

В условиях социального и экологического катаклизма появляются работы, посвященные образам человека, политика, бизнесмена. (Обухов В.Л., Сугаков Л.И., Мелия М.И., Розин М.В., Путилова А.М.).

Е.А.Климовым разработана идея многомерности и многофункциональности образов, формирующихся у человека в течении его профессиональной жизнедеятельности, убедительно показано их влияние на

становление профессионального сознания личности, проделан глубокий анализ литературы по проблемам роли психических образов в профессиональной деятельности [26].

Формирование представления о человеке, как основная функция социальной перцепции рассматривается в работах Г.М.Андреевой [4], Л.А.Петровской [22], А.А.Реана [47], В.Л.Ситникова [53] и др.

В то же время, в психологической литературе достаточно часто встречается использование понятия «образ» в несколько иных функциональных значениях, что позволяет сделать вывод не только о «многообразности, многокатегориальности и полимодальности» образов, но и об их полифункциональности» [46, с.43].

Важнейшими, на взгляд В.Л. Ситникова [53], являются смыслообразующая, мотивирующая, прогностическая, регулятивная и корректирующая функции образа. Эти функции неоднозначно представлены в сознании человека.

В силу функциональной разноуровневости образа осознавается обычно лишь его смыслообразующая функция, остальные же обычно остаются все «фокуса сознания» исследователей.

Многомерность и многофункциональность образов, которые формируются у человека в течении его жизни, вызывают все больше интерес, как ученых, так и практиков, поскольку ожидается, что понимание структуры образов, путей их образования и способов преобразования позволит выявить новые механизмы повышения эффективности деятельности и взаимодействия людей.

Почему же тогда, не смотря на важнейшее значение, образ ребенка в сознании педагога, его содержание и структура, практически не изучались? Частично на этот вопрос вполне конкретно и что отвечал в своей статье «Проблема образа в психологии» Борис Федорович Ломов. «по ряду причин, в первую очередь методического порядка...» [33, с.68].

Действительно, как ни странно, разработано множество методов и методик изучения различных составляющих ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, внимания, воли, эмоций и т.п., но очень мало доступных и эффективных методик, позволяющих выявить содержание и структуру образов складывающихся в сознании человека.

Это связано, прежде всего, с неоднородностью самого содержания образов. Они являются специфическим сплавом отражения реального объекта, воспринятого субъектом и предшествующего собственного опыта субъекта по восприятию подобных объектов и взаимодействию с ними.

Предшествующий опыт формирует некоторое ожидание, или, иначе говоря, идеалы, эталоны, которые, соединяясь с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. Но это совпадение никогда не бывает полным и абсолютно точным, так как образ – это лишь субъективное отражение объективной реальности в сознании человека, а не сама объективная реальность.

Создатель концепции транзактного анализа Э.Берн в своей работе «Введение в психиатрию и психоанализ...» справедливо подметил, что от того, настолько полно и точно образ соответствует реальности как раз и зависит успешность человеческой деятельности.

Эрик Берн говорил, что есть лишь два пути сближения реальности и ее отражения в сознании: либо изменить саму реальность, либо изменить образ ее. Причем, он отмечал, что «изменить реальность, казалось бы сложнее, чем представления о ней, но люди упорно пытаются делать наоборот» [5, с.52].

Так и педагогике: когда наши представления о ребенке не подкрепляются его реальным поведением - мы пытаемся изменить его поведение, его самого, но отнюдь не свои представления о нем и о том, каким должно быть его поведение.

В этом проявляется, не всегда осознанное, убеждение в собственной правоте и непогрешимости, как характерное для большинства педагогов, особенно по отношению к детям.

Эффективность профессиональной педагогической деятельности весьма существенно зависит от полноты и точности представлений педагога, особенно от его представлений о ребенке. Причем, эта зависимость проявляется в двух планах.

Во-первых, чем более точно педагог в своем сознании отражает ребенка, тем более правильно (в меру своих личностных возможностей) он его обучает и воспитывает. Это совершенно очевидная зависимость.

Вторая зависимость гораздо менее очевидная и осознается далеко не всеми, но не становится от этого менее значимой. Она проявляется в том, что образ человека оказывает влияние не только на того, в чьем сознании он формируется, но и на того чей образ он отражает. Если говорить о педагогическом взаимодействии, то можно сказать, что ребенок в значительной степени становится таким, каким его видит педагог. Образы являются не только отражением действительности, но имеют преобразующее значение. Очень точно раскрыл эту зависимость Л.С. Выготский: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для других» [14, с.196]

Развивая этот подход, А.У. Хараш настойчиво проводит мысль о том, что устойчивые ожидания партнеров по общению выступают в роли регулятора процессов формирования, изменения и сохранения глубинных личностных структур воспринимаемого объекта: «Воспринимая другого человека, мы тем самым воздействуем на него – на его эмоциональное состояние, поведение, мыслительную активность и т.п.» [61, с.34].

«Объектные» констатации по поводу другого субъекта, оказывают решающее воздействие на сам этот характер и само его поведение чаще всего ускользает от внимания воспринимающего субъекта. То, что является реакцией на собственные ожидания, принимаются им за объективные, сами по себе существующие факторы.

Как отмечал Е.А. Климов «Образ в психологическом смысле – это субъективная модель чего-либо» [26, с.33].

Анализируя роль образа мира в разнотипных профессиях, Е.А.Климов проводит прямую параллель между образом и концептуальной моделью: «Немалый и психологически ценный материал об образах, регулирующих деятельность человека «закодирован» под термином «концептуальная модель» (читайте «образ»))» [26, с.43].

К основным группам психических регуляторов Е.А.Климов относит:

1. Образ объекта (предмета труда, внешних средств, условий и проявлений трудовой деятельности):

- чувственный образ (сенсорный, перцептивный),
- репрезентативный конкретный образ (представления памяти, воображение),
- репрезентативный отвлеченный образ (понятия, схемы, системы понятий, условные алгоритмы действия).

2. Образ субъекта:

- актуальный «Я-образ» (знание о своем функциональном состоянии в данный момент, своем месте в системе межлюдских отношений, своих возможностях и ограничениях),
- обобщенный «Я-образ» («Я-концепция» - я в прошлом, я ныне, я в будущем; я среди других, я как представительно профессиональной общности, я как организм, как индивидуальность, как член общества).

3. Образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений:

- потребности, потребностные состояния,
- эмоции, чувства, эмоциональные отношения,
- характер как свойственная человеку система устойчивых отношений к разным сторонам действительности,
- направленность личности, мировоззрение [26].

Разделяя выводы Е.А.Климова, В.Л. Ситников считает, что педагогическое сознание включает в себя:

а) совокупность образов субъектов педагогической деятельности: «образы детей» (реальных и «эталонных»), причем это могут быть очень

разнообразные «эталоны»: как «хороших», так и «плохих» детей, как мальчиков, так и девочек; как маленьких, так и больших и т.д.); «Я-образ» педагога, образы родителей детей, образы коллег, администрации и общественности;

б) совокупность знаний и представлений о способах, приемах и методах профессиональной деятельности (или, по Климову, репрезентативные отвлеченные образы);

в) систему общечеловеческих и профессиональных педагогических ценностей, целей и планов деятельности, которые, в свою очередь, можно подразделить на стратегические, тактические и оперативные (по Е.А.Климову субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений);

г) систему отношений, эмоций и чувств так же, субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений.

Таким образом, В.Л.Ситников делает вывод, что образы ребенка является стержнем профессионального сознания педагога. Они являются специфическим сплавом отражения реального объекта, воспринятого субъектов и предшествующего собственного субъективного опыта восприятия подобных объектов и взаимодействия с ними [54].

Эффективность профессиональной педагогической деятельности весьма существенно зависит от полноты и точности представлений педагогов, особенно его представлений о ребенке.

В.Л.Ситников на основе анализа психологической теории и педагогической практики говорит о том, что когда наши представления о ребенке не подкрепляются его поведением – мы, как правило, пытаемся изменить его поведение, его самого, но отнюдь не свои представления о нем и о том каким он должно быть его поведение. Он делает вывод: «Образ объекта воздействия оказывается гораздо менее динамичен, чем способы воздействия на него» [53, с.58].

Подкрепляя этот вывод, он говорит о том, что все остальные составляющие профессионального сознания конкретного педагога: «Я-образ»

педагога, образы родителей детей, образы коллег, администрации и общественности; совокупность знаний и представлений о способах, приемах и методах профессиональной деятельности; система общечеловеческих и профессиональных педагогических ценностей, целей и планов деятельности; система отношений, эмоций и чувств – прямо зависит от когнитивного, аффективно-оценочного (поведенческого) содержания его системы образов ребенка.

Таким образом, В.Л.Ситников подчеркивает: «Именно он – образ ребенка, является центром, краеугольным камнем, без которого нет ни системы ценностей-целей педагогической деятельности, ни самой этой деятельности, ни переживаний по ее поводу.» [53, с.23].

Принимая во внимание все вышесказанное, мы приходим к выводу, что изучение Образа детей в сознании педагогов очень важный вопрос, который на данный момент находится еще в разработке в психологической науке. Вместе с тем, психологи делают акцент на значимости данной темы, ведь то, каким педагог видит своего ученика, во многом оказывает влияние, как на его профессиональную деятельность, так и на личность учеников.

1.3 Специфика образа детей с ОВЗ у педагогов и других участников образовательного процесса

В практической деятельности учителей важное значение имеют два вида образов ученика: обобщенный образ ребенка определенной категории (способного, неуспевающего, трудного...), который выступает в качестве эталона, и образы реальный детей, с которыми работает учитель, имеющие общие и отличные от эталона качества. Как отмечала Т.К. Комарова, «эталон определяют ведущие стратегические цели воспитания и обучения, при этом их можно рассматривать как «индикатор личностной готовности педагога к воспитательному взаимодействию со школьником» [29.с.95].

При сравнении эталона с образом реального ребенка учитель вырабатывает тактические цели педагогической деятельности, индивидуального подхода к ученику. Как отмечала Ершова Л.Д. Восприятие школьником этого эталона личности определяет «воспитуемость и обучаемость ученика по отношению к педагогическому воздействию, т.е. обеспечивает реализацию принципа индивидуального подхода школьника к учителю»[20,с.99].

С другой стороны, как отмечает С.В. Кондратьева [28], цели и задачи и задачи воспитания конкретизируются, соответственно тем сторонам психики ученика, которые учитель отражает. Она указывает на целостно-связный характер психической регуляции, многоуровневое отражение ученика, при котором наряду с отражением его устойчивых свойств имеет прием оперативно-текущей информации о нем.

При одностороннем отражении ученика, возможно рассогласование тактики и стратегии учебно-воспитательного процесса.

Исследование американских психологов Г.Острома, Дж.Приора, Дж. Лингла и Н.Геве говорит об устойчивости образа другого человека в сознании воспринимающего. Это исследование показало, что воспринимающее не производят пересмотра сложившегося у них мнения о личности по мере фиксирования фактов, относящихся к новым проявлениям. Наоборот, ранее сформированные суждения о личности воспроизводятся ими, даже если эти суждения оказываются нерелевантными той объективной действительности, в которой они воспринимают личность, это является одним из факторов снижающих взаимопонимание [22].

Кроме этого такими факторами являются актуализация неадекватного стереотипа, шаблона или эталона межличностного восприятия и селективность восприятия, осуществляемая по принципу только объективно значимых качеств личности партнера [29].

Особенности отражения учителя личности ученика активно изучалось отечественными психологами. Они показывают связь отражаемых качества с

опытом и уровнем мастерства учителя. При этом учителями в основном отражают те качества, которые связаны с поведением и отношением к учебе, а иногда с отношением к учителю. Буланова О.Б. отмечала, что «у успешно работающих педагогов выявились сравнительно высокая устойчивость и адекватность образов представлений тех людей, с кем они общались, в частности учеников» [11 с.33]. Результаты проведенных ими исследований показывают, что оценочные шкалы этих педагогов более дифференцированы, понятия об отдельных школьниках содержит меньше личностных качеств, но содержат самое существенное в личности и наиболее значимое с точки зрения задач, решаемых педагогом по отношению к этому школьнику, по сравнению с менее успешно работающими педагогами.

Реальные функции педагога в школе : контроль за ходом обучения и его успеваемостью, итогом чего является оценка успеваемости, и контроль за нормами поведения на уроке и перемене и коррекция отклонений поведения, на практике требует от учителя дифференцирования учеников по соответствию нормам, а не способностям.

В.Н. Панферов [41] выделяет три класса эталонов стереотипов антропологические, социальные, эмоционально-типологические. Как отмечает А.А.Реан (16), все они характерны и для педагогов.

По мнению Г.М.Андреевой, стереотип не всегда несет на себе оценочную нагрузку. Это бывает в тех случаях. Когда происходит упрощение познания человека, которое «не способствует точности построения образа другого, но помогает сокращать процесс познания» [4, с.153].

Следует отметить, что за последние десятилетия в России по объективным и субъективным причинам произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценке возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Всё больше осознаётся, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что каждому ребёнку необходимо создавать

благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Формируется установка: к каждому ребёнку подходить не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта, а с позиции того, что он может, несмотря на имеющееся нарушение.

Между тем, несмотря на явные конструктивные подвижки, спектр негативного отношения к инвалидам очень широк. Проведя анализ сложившейся ситуации, Шереги Ф.Э. выделил следующий спектр проявлений общественного негатива к инвалидам:

«- агрессия — для многих людей все еще вполне «нормально» демонстративно закрыть дверь перед инвалидом, не пропустить без очереди, прочитать мораль родителям об их некомпетентности, если ребёнок-инвалид не может ждать из-за состояния здоровья, и т. п;

- отрицание и игнорирование — от инвалидов просто отворачиваются, отказываются обслуживать, стараются не думать об этих проблемах (своих хватает);

- насмешки — и не только, и даже не столько со стороны детей, сколько со стороны вполне состоявшихся взрослых людей;

- обвинение и осуждение — даже при условии, что многие льготы фактически не работают, в глазах многих наших сограждан инвалид выглядит обузой для общества;

- отвращение — доходит до того, что мамочки здоровых детей собираются и требуют от матери больного ребёнка больше не выходить на площадку к здоровым детям, потому что брезгуют их присутствием» [65, с.75].

Инвалидность в нашем обществе — явление, вызывающее устойчивые стереотипы. Можно выделить несколько групп стереотипов.

Стереотипы общества по отношению инвалидам: инвалиды — больные люди, вызывающие жалость, сострадание; инвалиды — обидчивые и ранимые люди, чрезмерно требовательные к окружающим. Стереотипы инвалидов по отношению к обществу: общество должно нам; общество не

понимает нас; общество равнодушно к инвалидам... Стереотипы инвалидов по отношению к инвалидам: с одной стороны — взаимопонимание, взаимопомощь, стремление к общению, сплочённость; с другой стороны — зависть, непонимание, нетерпимость, категоричность.

В современном обществе отношение большинства к людям со статусом «инвалид» давно сложилось в две четкие модели: медицинскую и социальную, — и в психологии людей, к огромному сожалению, доминирует медицинская.

Как отмечает Л. Пожар, на самом деле главная проблема людей с ограниченными возможностями кроется не в медицинском диагнозе и не в необходимости приспособиться к своему физическому недостатку, а в конфликте между личностью инвалида и враждебным ему социумом. Враждебность же последнего выражается в прямой дискриминации человека-инвалида. Социум предлагает только две роли, которые инвалид якобы в состоянии исполнить: роль «больного», нуждающегося в помощи и смирившегося с этим состоянием; или роль «нормального», отрицающего себя как инвалида и концентрирующего в буквальном смысле невероятные усилия — для достижения «нормальности» (то есть способности иметь семью, детей, образование, профессию) [44].

Следовательно, для общества, мыслящего только стереотипными категориями, нужна новая интерпретация стереотипа восприятия инвалидности, которая есть не «проблема», а «социальный феномен», «явление» общественной жизни и её атрибут. Причём явление, имеющее всецело объективный характер, то есть лишь подчеркивающий отсутствие каких бы то ни было гарантий, способных обезопасить некоего абстрактного обывателя от внезапного наступления инвалидности.

Исследования показали, что примерно каждый десятый россиянин затрудняется дать конкретный ответ на большинство вопросов, касающихся отношения к людям с инвалидностью, участия в оказании помощи детям-инвалидам, роли СМИ в освещении проблем инвалидов.

Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации провел исследование отношения общества к детям-инвалидам [40]. Данное исследование показало, что подавляющее большинство россиян убеждены в том, что ребенок с инвалидностью должен воспитываться в семье – ему не место в школах-интернатах независимо от того, какова тяжесть его заболевания. Данный результат вполне закономерен в контексте популяризации идеи семейного воспитания детей, транслируемой в последние годы. Однако большинство опрошенных родителей детей-инвалидов и экспертов считают, что в настоящее время существуют объективные причины передачи ребенка-инвалида в интернат, прежде всего в связи с необходимостью обучения ребенка-инвалида и отсутствием необходимых для ребенка образовательных учреждений по месту жительства семьи.

Население понимает необходимость принятия людей с ограниченными возможностями здоровья, но при этом негативно оценивает комфортность социальной и городской среды для них. Большинство граждан позитивно оценивает идею инклюзивного образования. При этом почти половина участников опроса убеждены в том, что сегодня ни школа, ни общество в целом не готовы к внедрению совместного обучения детей с инвалидностью и без инвалидности. Обсуждение вопросов инклюзивного образования, преимуществ и недостатков инклюзии стало даже более острым, чем шесть лет назад. Значительный разброс мнений существует по вопросу выбора форм обучения детей в зависимости от нарушений здоровья – от признания благоприятным совместного обучения детей с инвалидностью и детей без инвалидности до непозволительности совместного обучения при тяжелых формах инвалидности (ментальных, психических заболеваниях) и необходимости обучения таких детей в специализированных школах-интернатах.

Если рассмотреть инклюзивное образование как условие, при котором происходит непосредственное взаимодействие обычных детей и детей с

видимыми серьезными проблемами со здоровьем, то становится целесообразной конкретизация вопроса о том, какие именно особенности могут быть у детей-инвалидов, чтобы их совместное обучение с обычными детьми могло быть допустимо с точки зрения общества. Исследование фонда помощи особым деткам показало, что в ответах на такие вопросы заметны как существенная динамика, произошедшая в социальных установках за последние шесть лет, так и воспроизводство некоторых шаблонов мышления. Как и в прошлом, наблюдается зависимость мнений от заболеваний детей-инвалидов. Преобладает точка зрения о том, что в специализированных школах должны учиться в первую очередь дети с проблемами умственного развития, дети с синдромом Дауна, незрячие, неслышащие и дети с особенностями психического развития. С этим согласилось абсолютное большинство опрошенных респондентов, независимо от места проживания, уровня дохода, образования, пола и возраста.

Большинство населения по-прежнему убеждено, что дети-инвалиды должны обучаться в специализированных школах. Массовый опрос 2016 г. показал, что на такое убеждение не влияют ни пол, ни возраст, ни образование, ни материальное положение респондентов и их место проживания. Возможно оно основано на сформировавшихся ранее ценностях, а также на информации об инфраструктурной непригодности общеобразовательных школ к инклюзивному обучению.

Все собеседники отмечают, что сама идея инклюзивного образования вызывает у них симпатию, так как подобная система способствует положительным изменениям в жизни и обучении не только детей-инвалидов, но и остальных детей, коммуницирующих с ними. В качестве основных преимуществ инклюзивной системы образования детей-инвалидов информанты называют, прежде всего, возможности полноценной социализации и интеграции для ребенка с инвалидностью, а также коммуникацию со сверстниками без инвалидности и детьми-инвалидами с

другими ограничениями по здоровью, как показали результаты исследований Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации [40].

Между тем, опросы педагогов показывают, что большинство из них не принимают идеи инклюзии. Непринятие идеи инклюзивного образования большинством учителей, возможно, объясняется наличием сложившегося стереотипа и свидетельствует либо о недостаточности понимания инклюзивного процесса, либо о трудностях, возникающих при организации условий для инклюзивной практики.

Никто не может не согласиться, что внедрение инклюзивного образования — процесс системный, требующий решения проблем на разных уровнях, и предполагающий изначальное принятие самой идеи инклюзии в обществе. Наибольшая ответственность ложится на современных педагогов, от отношения и компетентности которых во многом зависит инклюзивная культура конкретной образовательной организации. А это предполагает изменения в сознании педагогов, позволяющие принять саму идею инклюзивного образования, а вместе с этим признать ценность каждого обучающегося в интерактивной системе современного образовательного пространства.

Планируя собственное исследование, мы исходили из понимания противоречия между декларируемым толерантным отношением к детям с ОВЗ с одной стороны и достаточно жесткими примерами из жизни реальной современной школы, где по отношению к такому ребенку имеют место проявления негуманного отношения, как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых.

Изучение отношения педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения показало, что оно во многом зависит от опыта взаимодействия с особыми детьми.

При этом наличие эпизодического опыта отрицательно влияет на выраженность поведенческого и когнитивного компонентов отношения. В то же время, при подготовке и переподготовке педагогов к работе в условиях

инклюзии, специалисты, как правило, имеют дело с людьми, у которых нет опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ.

В связи с этим возникла необходимость, выявить какие именно существуют различия восприятия детей с ОВЗ у педагогов, которые имеют разную эмоциональную готовность к инклюзивному обучению. Для этого нами было проведено эмпирическое исследование, описанное в следующей главе.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- в последнее время в современной отечественной и зарубежной литературе заметно вырос интерес к проблеме «Я-образа» педагога, к содержанию профессионального самосознания педагогов;

- тем не менее, исследованиям образа ребенка в сознании педагога, его содержанию и структуре, уделялось недостаточное внимание, не смотря на важнейшее значение этого вопроса;

- происходящие в сфере российского образования изменения порождают ситуацию, когда педагогам необходимо не просто овладеть новыми технологиями обучения, но и быть психологически готовыми к взаимодействию с особыми детьми;

- готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в свою очередь рассматривается через профессионально-психологическую готовность: информационная готовность; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению; барьеры в реализации инклюзивного образования в образовательной организации; Основная часть исследователей рассматривают готовность педагога как системную характеристику, включающую в себя положительное отношение к выбранному виду деятельности; черты характера, способности, темперамент, отвечающие требованиям профессии; мотивацию; знания, навыки, умения, характерные для профессии, профессионально значимые особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов.

-исследователи отмечают, что профессиональная готовность так же неразрывно связана с таким понятием как психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования, включающая эмоциональное принятие детей с нарушениями развития, готовность включать детей в совместную деятельность, рефлексия профессионального опыта и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

- в нашем исследовании мы изучаем аспект эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию и за компоненты данной готовности берем уровень толерантности педагогов и их стрессоустойчивость, так как эти показатели являются наиболее важными в эмоциональной сфере педагогов работающих в условиях инклюзивного обучения;

- эмоциональная готовность педагогов к инклюзивному образованию – интегративное профессионально-личностное образованиеобуславливающее успешное осуществления инклюзивного образования детей, характеризующееся наличием у педагога определенного уровня толерантности и стрессоустойчивости;

- так как образ является главным регулятором деятельности и отношения личности, особенно в педагогической деятельности, изучение образа ребенка с ОВЗ в сознании педагогов необходимо для того, чтобы знать модель личности с ограниченными возможностями, сложившуюся в сознании педагогов. Это знание дает понимание механизмов регулирования и коррекции педагогического взаимодействия с детьми с ОВЗ;

- проводимые исследования отношения педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения показали, что оно во многом зависит от опыта взаимодействия с особыми детьми.

В нашем исследовании мы изучим вопрос того, того как различаются образы детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию.

ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию

2.1 Организация и методы исследования

Эмпирическое изучение образа детей с ОВЗ у педагогов в рамках данного исследования проводилось по разработанному нами плану. В соответствии с этим планом можно выделить следующие этапы практического исследования:

- проведение пилотажного исследования для выявления факторов готовности к инклюзивному образованию;
- подбор диагностического инструментария;
- поиск выборки для проверки гипотезы исследования;
- проведение обследования;
- описание полученных результатов, их анализ и интерпретация, составление выводов и разработка программы тренинга.

Целью исследования является ответ на вопрос: каковы особенности образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию?

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существуют различия в образе детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию, а именно:

- у педагогов, эмоционально готовых к инклюзивному образованию, образ детей с ОВЗ носит более личностно-ориентированный и позитивный характер;
- у педагогов с низкой эмоциональной готовностью образ детей с ОВЗ отличается формальным и негативным характером.

Задачи эмпирического исследования:

1. Выявить эмоциональную готовность к инклюзивному образованию педагогов выборки данного исследования.

2. Изучить образ детей с ОВЗ у педагогов выборки данного исследования.

3. Определить статистическое различие между выявленными особенностями образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию.

4. Разработать трениговую программу для педагогов с низким уровнем эмоциональной готовности к инклюзивному обучению детей с ОВЗ.

Решая поставленные задачи, нами были выбраны следующие методы исследования:

1. Организационные методы: сравнительный метод.

2. Эмпирические методы: психодиагностический метод.

3. Методы обработки данных: методы количественного и качественного анализа (метод математической обработки данных и методы статистики: расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена, критерий Краскела-Уоллеса и критерий Манна-Уитни для нахождения статистических различий).

4. Интерпретационные методы: структурный метод.

В качестве диагностических методов были использованы следующие **методики:**

Изучение эмоциональной готовности к инклюзивному обучению:

- Диагностика коммуникативной толерантности В.Бойко;
- Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости (Фетискин Н.П.).

Изучение образа детей с ОВЗ у педагогов:

- Методика «Семантический дифференциал»
- Методика «Кто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой).

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В.Бойко). Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В.Бойко (Практическая психодиагностика,

1998), позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения.

Согласно автору методики, коммуникативная толерантность, или толерантность в общении, подразделяется на ситуативную, типологическую, профессиональную и общую. Общая коммуникативная толерантность обусловлена жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами и в значительной мере предопределяет другие формы коммуникативной толерантности.

Методика представляет собой опросник из 45 вопросов, сгруппированных в 9 шкал: Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека; Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей; Категоричность или консерватизм в оценках других людей; Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; Стремление переделать, перевоспитать партнеров; Стремление подогнать партнера под себя, сделать его "удобным"; Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности; Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми; Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других.

Респондентам необходимо оценить, насколько приведенные суждения верны по отношению к ним. При ответе используются баллы от 0 до 3, где 0 – совсем неверно, 1 – верно в некоторой степени, 2 – верно в значительной степени, 3 – верно в высшей степени.

По каждой шкале подсчитывается общая сумма баллов. Максимальное число баллов по каждой шкале – 15, общее по всем шкалам – 135. Чем выше число набранных респондентом баллов, тем выше степень его нетерпимости к окружающим. В среднем опрошенные набирают: воспитатели дошкольных учреждений – 31 балл, медсестры – 43, врачи – 40 баллов. Рассмотрение ответов по отдельным шкалам позволяет выявить наиболее характерные

аспекты и тенденции проявления коммуникативной толерантности и интолерантности [9].

Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости Методика разработана Фетискиным Н.П. и направлена на оценку типа стрессоустойчивости.

Данная методика представляет собой опросник из 20 вопросов. Респондент может выбрать наиболее подходящий для него вариант ответа из трех возможных: «да», «нет», «не знаю». Инструкция призывает не злоупотреблять ответом «не знаю», используя его столько в том случае, если респондент действительно затрудняется дать однозначный ответ «да» или «нет».

По результатам данной методики мы можем узнать какой тип стрессоустойчивости наблюдается у респондента: Тип Б – высокая стрессоустойчивость, способность преодолевать жизненные трудности, умение мобилизовать свои силы, видеть возможные пути выхода из сложившейся ситуации или тип А – эти люди неустойчивы к стрессовым ситуациям. Так же возможны пограничные варианты. Люди склонные к типу Б - но умеренно выраженная. Часто проявляют стрессоустойчивость, но не всегда и люди склонные к типу А - но умеренно выраженная. Неустойчивость к стрессам проявляется нередко.

Данная методика поможет выяснить, как наши респонденты оценивают свои способности к преодолению стресса в их жизни [60].

По результатам двух этих методик мы с помощью анализа произведем определение эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию. Более подробно данный анализ описан в параграфе 2.2.

Методика «Семантического дифференциала» (СД), автором которой является Ч. Осгуд [OsgoodCh. E., Suci G. J., Tannen-baum 1957; OsgoodCh. E., 1969] в последние годы вызывает интерес в отечественной психологии. Анализу теоретического обоснования метода и опыту его применения посвящены работы сотрудников института В. М. Бехтерева Т. Л. Федоровой

(1978) и А. М. Эткинда (1979). Методологическая уязвимость «семантического дифференцирования» не отрицается даже самим создателем методики. СД связывается с теорией значения, хотя и не основывается на ней: методика выкристаллизовывалась в ходе практических исследований, которые Осгуд проводил в области синестезии, и независимо от теории значения. Семантический дифференциал и был задуман как методика, позволяющая определять значение и с качественной, и с количественной стороны.

Методика состоит в том, что испытуемый оценивает интересующие исследователя понятия по набору шкал. Каждая шкала — это отрезок прямой с 7 делениями. Полярные точки обычно представлены прилагательными-антонимами: красивый — уродливый; глубокий — мелкий и т. д. Серединная, или нейтральная, позиция означает либо признание, либо отрицание обеих характеристик («и.. и» или «ни.. ни»). Такие шкалы, по мнению Осгуда, можно представить как оси, проходящие через начало координат (оно соответствует нейтральной шкальной позиции) и задающие таким образом многомерное пространство, которое исследователь называет «семантическим».

Осгудом и его сотрудниками было проделано 3 факторных анализа, и всякий раз в результате выделялось 3 основных фактора (от 50 до 65 % всей дисперсии). В 1-й фактор (33—38 %) с самым высоким весом вошли шкалы типа «хороший — плохой», «красивый — уродливый», «чистый — грязный» и т. п. Он интерпретировался как *фактор оценки*. 2-й фактор (7—16%) составили шкалы «большой — маленький», «сильный — слабый» и др., и он получил название **фактора силы**. В 3-й фактор (6—11 %) вошли шкалы «быстрый — медленный», «активный — пассивный»; он был назван *фактором активности*. Это позволило Осгуду говорить об универсальности этих трех, как он их называет, «аффективных компонентов значения», придающих всему значению то, что можно назвать его «эмоциональной окраской». Утверждая, что СД выделяет именно аффективные компоненты

значения, Осгуд объясняет это тем, что, за редким исключением, шкалы употребляются в метафорическом смысле, причем для психологов именно метафоричность шкал делает СД предпочтительнее таких прямых методов, как, скажем, «полярные профили».

Испытуемым предлагается список из 21 пар противоположных личностных черт, наличие которых им необходимо оценить у детей с ОВЗ, пользуясь шкалой 3 2 1 0 1 2 3. Им следует отметить на бланке ответов одну из цифр 1, 2, 3 справа или слева в зависимости от того, насколько данной группе детей свойственна та или иная черта из пары, или 0, если респонденты затрудняются ответить

Метод СД используется в тех случаях, когда необходимо получить информацию о субъективных аспектах отношений испытуемого к себе или другим людям. Краткость метода позволяет использовать его не только самостоятельно, но и в комплексе с иными диагностическими процедурами. От социометрических методов СД отличается многомерностью характеристик отношений и большей их обобщенностью. Выбранный нами вариант методики помогает получить информацию о субъективном отношении педагогов к детям с ОВЗ [60].

Модификация методики Куна («Ребенок с ОВЗ – кто он?»). Оригинальная версия теста используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или Я-концепцией. Данная методика хорошо зарекомендовала себя в исследованиях изучающих образ Я и образ других людей [50]. В нашем исследовании мы использовали модификацию данного теста, чтобы узнать мнение педагогов об их подопечных с ограниченными возможностями здоровья. Так что главным вопросом, который мы им задавали звучал не «Кто Я?, а «Ребенок с ОВЗ – Кто он?».

Каждому респонденту было необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос. В инструкции говорилось, чтобы они отвечали так,

как им хочется, фиксировали все ответы, которые приходят в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов. Заданным минимумом было двадцать утверждений.

Помимо прочих своих достоинств данная методика позволяет разделить ответы респондентов на 7 шкал, в которых представлены следующие характеристики: социальные, коммуникабельные, материальные, физические, деятельные, перспективные и рефлексивные. Именно эти шкалы мы будем использовать в процессе обработки и интерпретации данного теста.

Данную методику мы использовали, как дополнительную, чтобы получить более полную картину и дополнить наше исследование качественным изучением интересующего нас вопроса. Бланки ответов, процедура обработки и интерпретации полученных данных представлены в Приложении 1.

Исследование проводилось с 3.10.17 по 12.12.17 на базе: МКОУ «Заокская СОШ имени Героя России Сергея Бурнаева» п.Заокский, Тульская обл., ГОУ ТО «Заокская школа-интернат», ЧОУ «Заокская христианская средняя общеобразовательная школа» и ЧОУ ВО «Заокский христианский гуманитарно-экономический институт».

Выборку составили 71 респондент: 51 педагог, из них имеющие опыт работы с детьми с ОВЗ от 3 до 15 лет (31 человек), педагоги, имеющие эпизодический опыт работы с детьми с ОВЗ (20 человек) и 20 студентов четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

2.2 Анализ и интерпретация полученных результатов

В первую очередь в ходе нашего исследования нам было необходимо проверить готовность педагогов к работе в рамках инклюзивного образования. Подобные исследования проводятся в последнее время довольно часто, но как правило исследуется педагогическая готовность, а не

психологическая. В рамках нашего исследования мы решили сосредоточить свое внимание именно на психологической, а если быть точнее на эмоциональной готовности педагогического состава различных школ к реализации вводимого повсеместно инклюзивного образования.

Для того, чтобы выявить какие именно показатели следует исследовать, чтобы выявить эмоциональную готовность нами было проведено пилотажное исследование в виде анкетирования педагогов имеющих достаточный опыт педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В этом этапе исследования приняли участие 30 педагогов. Им была предложена анкета с вопросом: «Какие из перечисленных показатели являются наиболее значимыми для эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию?» и перечень из 10 показателей, выделенных нами на основе анализа литературных источников, произведено в параграфе 1.1. Им было необходимо выбрать 2-3 наиболее важных факторов. Полученные данные мы представили для наглядности в виде диаграммы на рисунке 2.2.1.

Таким образом, вы выяснили, что педагоги считают наиболее значимыми показателями эмоциональной готовности такие как стрессоустойчивость (18%), толерантность (18%), опыт (16%) и эмпатия (15%). На основе полученных данных мы решили изучить два наиболее часто выбираемые показатели стрессоустойчивость и толерантность. Так как в литературе достаточно полно изучено влияние опыта и эмпатии на готовность педагогов к инклюзии, мы решили не изучать данные факторы в данном исследовании.

В рамках нашего исследования, так как мы изучаем эмоциональную готовность, мы решили изучить не просто толерантность, как личностную характеристику, а именно коммуникативную толерантность. Данная характеристика проявляется, не просто в отношении к человеку, а в конкретных ситуациях взаимодействия, что показывает не только положительное или негативное отношение к другому человеку, но и умение

сдерживать свои эмоции и аффективные реакции при неприятных или стрессовых ситуациях взаимодействия, что является важной составляющей эмоционально-волевого компонента профессиональной готовности педагога к инклюзивному образованию.

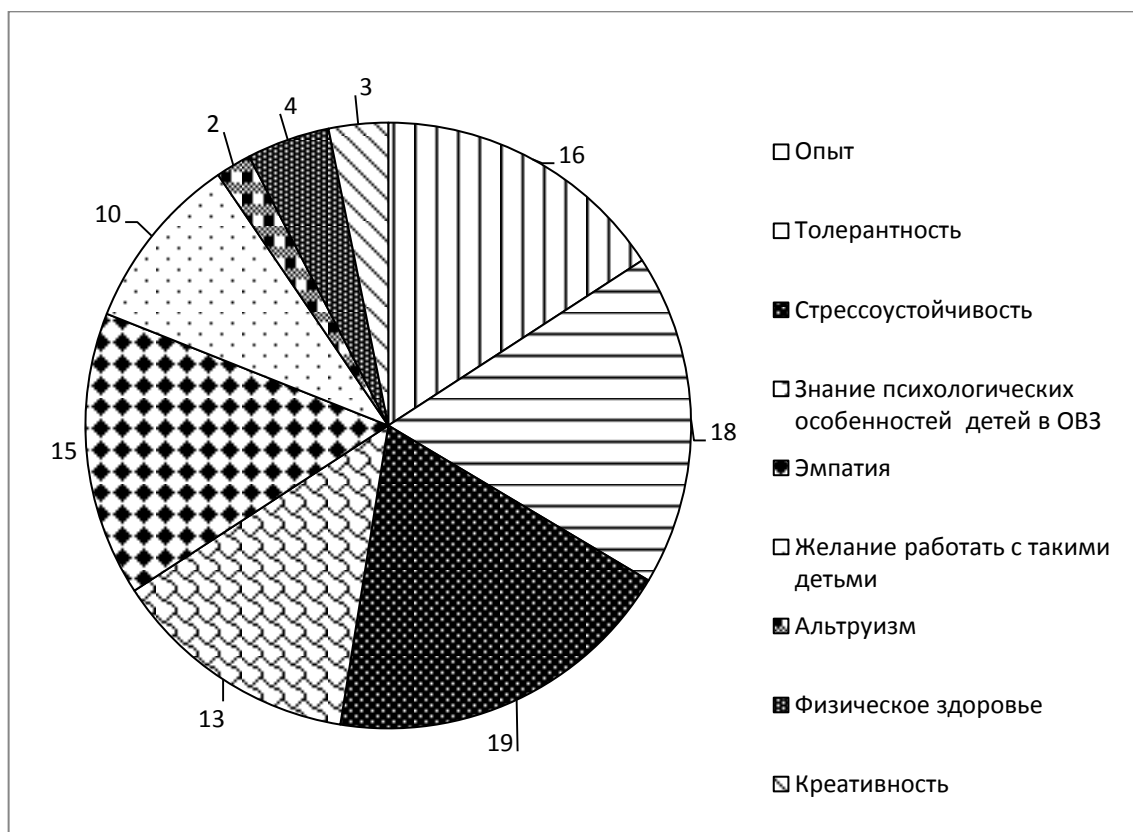


Рис. 2.2.1. Распределение педагогов по выбору показателей эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию (в %)

Стрессоустойчивость – это способность противостоять сильным отрицательным эмоциональным воздействиям, вызывающим высокую психическую напряженность, поскольку деятельность педагога инклюзивного образования протекает в условиях значительных психологических нагрузок. Многие педагоги выбрали именно этот показатель, как один из значительно влияющих факторов на эмоциональную готовность к инклюзивному образованию.

Для решения поставленных ранее задач, нами было проведено исследование двух составляющих, определяющих эмоциональную готовность педагогов к данному виду деятельности: уровень коммуникативной толерантности и тип стрессоустойчивости. Полученные данные представлены в виде таблиц (Приложение 2).

Выборку нашего исследования составили люди связанные непосредственно с педагогической деятельностью, но имеющие разный стаж работы с детьми с ОВЗ и в принципе разный педагогический стаж. Чтобы иметь более ясное представление о том, что входит в нашу выборку, обратим внимание на диаграмму, представленную на рисунке 2.2.2.

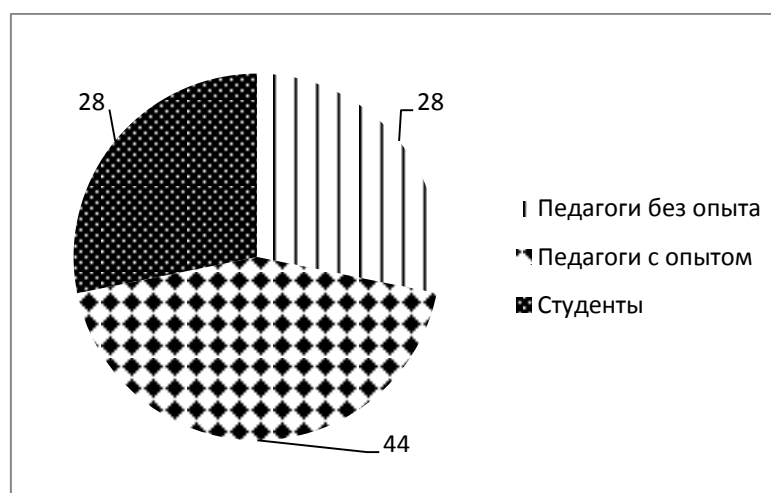


Рис. 2.2.2. Распределение респондентов выборки исследования в зависимости от уровня педагогической квалификации и опыта работы с детьми с ОВЗ (в %)

На рисунке мы видим, что нашу выборку составили 72% педагогов, занимающиеся непосредственной педагогической деятельностью, причем 31 человек из них (44%) это педагоги имеющие опыт непосредственного взаимодействия и постоянной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, большее число данных респондентов работает в школе-интернате. Так же 28% респондентов, это педагоги, которые работают в обычной общеобразовательной школе, где они не так часто пересекаются с

детьми с ОВЗ, по данным анкеты, они имели лишь эпизодический опыт работы с подобными учениками.

Отметим, что 28% выборки составили студенты педагогических специальностей, которые в своей учебной деятельности встречались с людьми с ограниченными возможностями, в лице своих товарищей в ВУЗе и учеников во время прохождения производственной практики в школе.

В ходе исследования была проведена диагностика уровня толерантности с помощью методики диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В.Бойко). С помощью этой методики мы смогли определить уровень толерантности педагогов нашей выборки. Полученные данные мы представили в таблице 2.2.1.

Таблица 2.2.1

Распределение респондентов по уровню толерантности, (в %)

Уровень толерантности \ Группы респондентов (кол-во)	Высокий	Средний	Низкий
Педагоги с опытом работы с детьми с ОВЗ (31 чел.)	20	50	30
Педагоги без опыта работы с детьми с ОВЗ (20 чел.)	39	51	10
Студенты (20 чел.)	35	55	3
Вся выборка (71 чел.)	32	52	16

Обобщив полученные данные, мы выяснили, что у педагогов выявлены все три уровня толерантности: высокий, средний, низкий. Для наглядности результаты представлены в виде диаграммы на рис.2.2.3.

Таким образом, вы видим, что педагоги данной выборки в большинстве имеют средний уровень толерантности (52%). Это говорит нам о том, что педагоги современной школы в своем большинстве отличаются невыраженной толерантностью к окружающим их людям. Можно сказать,

что они в различных ситуациях жизни могут проявлять разную степень терпимости к людям в процессе коммуникации. Разумеется, полученные результаты позволяют подметить лишь основные тенденции, свойственные вашим взаимоотношениям с партнерами. В непосредственном, живом общении личность проявляется ярче и многообразнее.

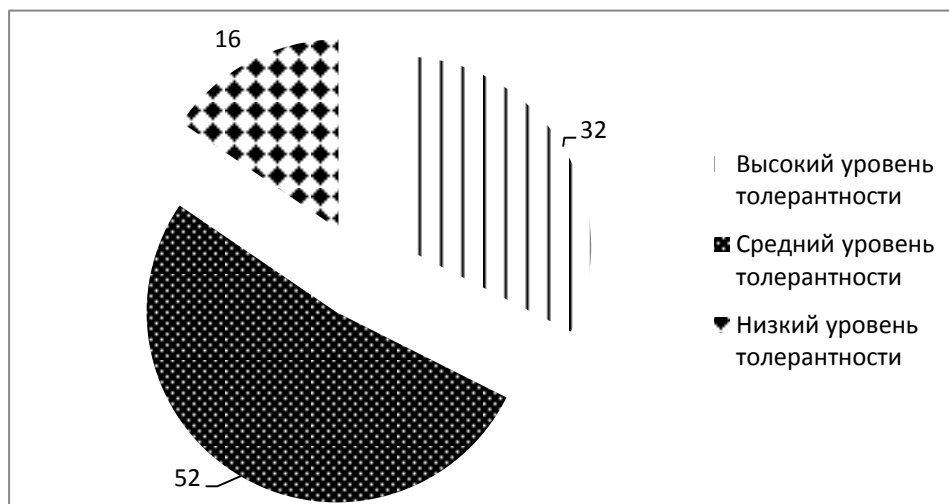


Рис.2.2.3. Распределение респондентов по уровню толерантности (в %)

Педагоги с низким уровнем толерантности представлено в нашей выборке меньше всего (16%). Данный показатель свидетельствует о наличии у группы респондентов выраженных интолерантных установок по отношению к представителям особых социальных групп, а также к необходимости взаимодействовать с ними. В рамках инклюзивного образования это опасная тенденция, так как нетерпимый педагог не сможет воспитывать толерантное отношение к другим людям, а особенно к отличающимся от них в своих воспитанниках. Как показало исследование, большинство таких педагогов, это учителя, работающие в обычной общеобразовательной школе (50%). На первоначальном этапе мы предполагали, что процент таких педагогов будет больше, так как наше исследование проводилось на базе среднего звена школы, а там педагоги, как правило, ведут себя менее терпеливо, так как им приходится иметь дело с «трудными детьми» чаще, чем педагогам начальной школы. Однако, нам

кажется разумным, что полученные результаты можно объяснить таким явлением, как социально одобряемое поведение, и те правильные «правильные ответы», которые педагоги давали, как носители социального и культурного опыта человечества, могут не в полной мере соответствовать реальности.

Педагогов, обладающих высоким уровнем толерантности (32%) отличают владение умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса; установку на толерантность как активную позицию по формированию толерантности своей личности, личности учащихся и их родителей; как качество личности; как норма своего поведения, представляющая собой одну из составляющих педагогической этики. Такие педагоги понимают, что дети - разные, и отношение к ним может быть разным, но вот проявлять его должно, условно говоря, принципиально одинаково - ровно, уважительно, терпимо, тактично, порой переступая через собственные отрицательные эмоции. Это, разумеется, не исключает понятия права на требовательность, на недовольство, но предполагает их корректное проявление: толерантность учителя - отнюдь не всепрощение или беспринципность, не равнодушие к недостаткам, да и терпимость вовсе не означает принятия нарушений, норм общежития, общественных и школьных порядков.

Данная методика предоставляет возможность узнать не только уровень толерантности, но и посмотреть на то, какие именно поведенческие особенности проявляет человек в процессе коммуникации.

В процессе нашего исследования были изучены особенности взаимодействия педагогов в процессе профессиональной коммуникации. Вычислив средние значения, мы можем увидеть общие тенденции, наблюдаемые в поведении современных педагогов. Результаты представлены в таблице 2.2.2.

Мы видим, что современные педагоги имеют средние значения по таким шкалам, как «Использование себя в качестве эталона при оценке

поведения и образа мыслей других людей», «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека», «Категоричность или консерватизм в оценках других людей». Это дает возможность говорить о том, что таким педагогам отчасти характерны проявление такого поведения, когда оценивая поведение, образ мыслей или отдельные характеристики людей, они рассматривают в качестве эталона самого себя. В этом случае они отказывают партнеру в праве на индивидуальность.

Таблица 2.2.2

Выраженность отдельных показателей толерантности педагогов и студентов
(в ср.баллах)

Показатели коммуникативной толерантности	Неприятие индивидуальности	Использование себя как эталона	Категоричность, консервативность	Неумение скрывать чувства	Стремление переделать партнера	Желание сделать партнера удобным	Неумение прощать ошибки	Нетерпимость к дискомфорту	Плохое приспособление
Группы респондентов									
Педагоги с опытом работы с детьми с ОВЗ	8	9,4	9,4	5	3,5	4	3,8	6,2	6
Педагоги без опыта работы с детьми с ОВЗ	12,5	10,5	10,6	7	6,5	6	6,5	2,9	3
Студенты	10,5	11,8	12	10	10,2	8,3	7	6	5,9
Вся выборка	11,7	10,5	10,4	7,4	6,4	5,8	5	4,6	4,5

Это связано с тем, что как правило, учителя могут в прямом или завуалированном виде считать себя «истиной в последней инстанции», судить об учениках, руководствуясь своими привычками, установками и настроениями.

Часто такие педагоги регламентируют проявление индивидуальности учеников и требуют от них предпочтительного для себя однообразия, которое соответствует внутреннему миру учителя – сложившимся ценностям и вкусам. А ведь именно индивидуальность другого, это прежде всего то, что

составляет особенное в нем: данное от природы, воспитанное, усвоенное в среде обитания. Мера несовпадения личностных подструктур партнеров и составляет различия их индивидуальностей. Говоря об инклюзивном обучении, нельзя не обратить внимание на данный фактор, ведь педагоги не готовые принять индивидуальность «особенных» детей может негативно сказаться как на всем учебно-воспитательном процессе, так и на отдельном ребенке.

Стоит отметить, что по таким шкалам, как «Стремление переделать, перевоспитать партнеров», «Стремление подогнать партнера под себя, сделать его "удобным"» средние значения входят в диапазон границы между высокими и средними показателями. Это свидетельствует о том, что не на постоянной основе, но довольно часто педагоги нашей выборки прибегают в своем общении к такой направленности поведения, как попытки перевоспитать партнера, которые проявляются в жесткой или мягкой форме, но в любом случае, они встречают сопротивление. Жесткая форма отмечается, например, в привычке читать мораль, поучать, укорять в нарушении правил и этики. Мягкая сводится к требованиям соблюдать правила поведения и сотрудничества, к замечаниям по разным поводам. Отметим, что в данной стратегии поведения нет ничего плохого, если только не переходятся границы. Педагогу в своей профессиональной деятельности приходится сталкиваться с разными детьми и умение вести урок, наводить порядок в классе очень важны в данном случае. Данная характеристика говорит о том, что порой требовательность педагога может быть чрезмерной. Между тем, в попытке «обтесать» учеников такой учитель может упускает индивидуальные особенности своих подопечных, а именно основываясь на них он сможет построить субъект-субъектные отношения.

По шкале «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми», которая позволяет характеризовать терпимость к неудобствам, возникающим в процессе коммуникации педагогов нашей выборки имеются высокие оценки. Это

свидетельствует о стремлении таких людей к избеганию таких негативных моментов, которые могут нанести ущерб их эмоциональному и физическому благополучию. Такое наблюдается в тех случаях, когда партнер недопогает, жалуется, капризничает, нервничает или ищет соучастия и сопереживания. Человек с низким уровнем коммуникативной толерантности не замечает подобных состояний, либо они его раздражают, по крайней мере, вызывают осуждение. При этом он игнорирует то, что сам тоже бывает в дискомфортных состояниях и обычно рассчитывает на понимание и поддержку окружающих.

Стоит заметить, что наиболее низкие показатели, рассматривая средние значения по выборке, наблюдаются по шкалам «Неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других», «Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности» и «Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров», это говорит о том, что у большинства педагогов, несмотря на вызываемые порой им неудобства или непринятие партнеров по общению, в том числе учеников, они готовы скрыть свое негодование, взять себя в руки и продолжать исполнять свои профессиональные обязанности. Другой вопрос, что именно такая ситуация приводит многих педагогов к так сильно распространившемуся в последнее время синдрому «эмоционального выгорания». Именно поэтому в связи с показателем толерантности мы рассматриваем тип стрессоустойчивости педагогов.

Для того чтобы изучить второй компонент эмоциональной готовности к инклюзивному обучению – типа стрессоустойчивости, мы провели диагностику данного параметра с помощью методики «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости».

Обобщив полученные данные мы выяснили, что у респондентов нашего исследования выявлено четыре типа стрессоустойчивости: тип Б, Склонность к типу Б, Склонность к типу А и тип А. Проанализировав данные

мы увидели следующую картину представленную в виде диаграммы на рисунке 2.2.4.

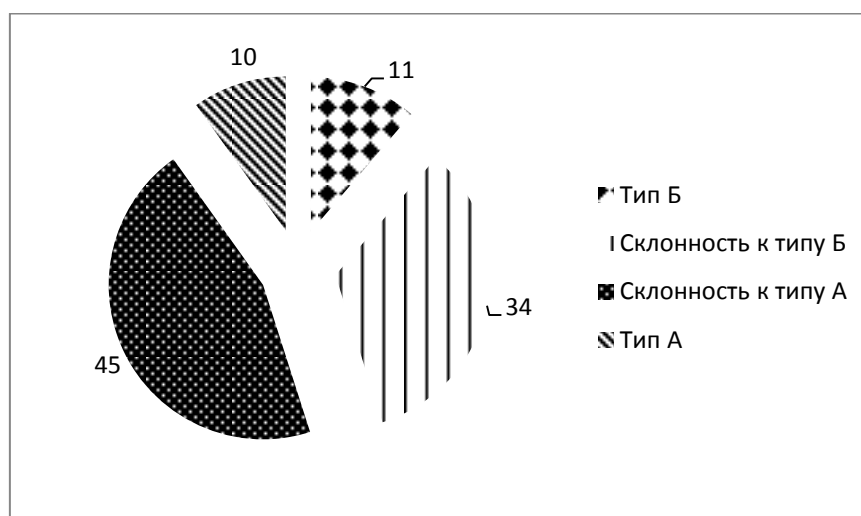


Рис. 2.2.4. Распределение респондентов по типу их стрессоустойчивости (%)

Примечание: Тип Б – высокая стрессоустойчивость, Тип А – низкая стрессоустойчивость.

Таким образом, вы видим, что педагоги и студенты данной выборки в большинстве оценивают свое имеют склонность к типу стрессоустойчивости А. (48%). Такие педагоги умеют справляться с ежедневным стрессом, который наполняет их, как профессиональную жизнь так и личную. Стресс явление для педагогических профессий не новое, и умение преодолевать его является необходимой компетенцией для каждого педагога, особенно для тех, кто имеет дело с «особыми» детьми, которые требуют не только специального подхода, но и умения наладить эмоциональный контакт. Учитывая, что мы говорим об инклюзивном обучении, встает вопрос о том, как наладить продуктивный и интересный учебный процесс для всех воспитанников. Дети без ограниченных возможностей здоровья требуют не меньшего внимания, чем дети с ОВЗ, следовательно, умение распределять внимание тоже необходимо. Тут без хорошей стрессоустойчивости никуда.

Представители данной группы, как правило, сталкиваясь с большим количеством стресса в своей жизни, все таки находят силы оставаться на плаву. Преодолевая физическое недомогание, они решают поставленные перед ними задачи, так как от этого зависит их как профессиональное, так и личное благополучие. Такие педагоги проводят достаточно много времени в нервном напряжении из-за многих ситуаций на работе: неугомонный ученик, важное совещание, выступление на конкурсе, непростое родительское собрание и многое другое. Данные педагоги имеют свои взгляды на жизнь и представления, которые они с трудом меняют. Они могут долго сопротивляться, но в некоторых случаях все-таки решаются на подстройку под обстоятельства. Однако частые стрессы вызывают сильное сопротивление психики и вводят человека в депрессивное состояние.

Как мы и предполагали, большинство учителей находятся в постоянном состоянии стресса, но данная группа педагогов, все-таки находит силы с ним справиться: семья, друзья, отдых и благодарные глаза учеников, то, что помогает им выжить в бешеном ритме современной жизни.

По нашему мнению, большую тревогу вызывают респонденты, имеющие тип стрессоустойчивости А (10%). Это педагоги, которые не находят сил справиться со всем грузом ответственности их профессии. Следует отметить, что данные результаты все-таки говорят о субъективной оценки педагогов своей способности преодолевать стресс и вполне возможно, что это была ситуативная реакция на текущие трудности в их профессиональной и личной жизни. Как правило, это люди, которые очень сложно адаптируются к изменениям жизненных обстоятельств. Им трудно менять свои представления и привычки, в результате чего малейшие изменения в жизни приводят их в замешательство и напряженное состояние. Причин плохой переносимости стресса может быть масса, это и генетическая предрасположенность, и трудности на работе или личной жизни, финансовые затруднения, внутренняя позиция человека и так далее. Данной группе респондентов необходимо обратить внимание не только на свое

психологическое здоровье, но и на физическое, так как уже давно доказано, что наше психологическое состояние оказывает влияние на работу нашего организма. Находясь в состоянии постоянного стресса организм может просто не выдержать и «заставить» человека отдыхать, чем вызовет в последствии еще больший стресс.

Группа наших респондентов, имеющие тип Б стрессоустойчивости (10%), это стрессоустойчивые люди, которые меньше нервничают, легче справляются с поставленными задачами, создают вокруг себя комфортную обстановку. Люди такого типа четко определяют цели своей деятельности и выбирают оптимальные пути их достижения. Они стремятся справиться с трудностями сами, трудности и их возникновение подвергают анализу, делают правильные выводы. Могут долгое время работать с большим напряжением сил. Умеют и стремятся рационально распределять время. Неожиданности, как правило, не выбивают их из колеи.

Люди со склонностью к типу Б (34%), это те, кто умеет справляться со стрессом, но это стрессоустойчивость но умеренно выраженная. Часто проявляете стрессоустойчивость, но не всегда.

Проанализируем, к какому типу стрессоустойчивости склонны наши респонденты, исходя из их опыта общения с детьми с ОВЗ. Полученные результаты представлены в виде диаграммы на рисунке 2.2.5.

На рисунке мы видим, что среди педагогов имеющих опыт работы с детьми с ОВЗ, две одинаково большие группы педагогов имеют склонность и к типу А и к типу Б стрессоустойчивости. Причем именно среди этих педагогов больше всего тех остальных, кто имеет склонность к типу Б и меньше (6%) имеют тип А. Таким образом, мы можем сделать вывод, что такие педагоги более стрессоустойчивы по сравнению с их коллегами без опыта общения с детьми с ОВЗ и студентами.

Отметим так же, что 50% студентов имеет склонность к типу А. На наш взгляд, это может быть объяснено тем фактом, что данные студенты учатся на выпускном курсе, что является стрессовой ситуацией, с которой они ранее

не встречались и опыта преодоления подобных трудностей у них еще не много.

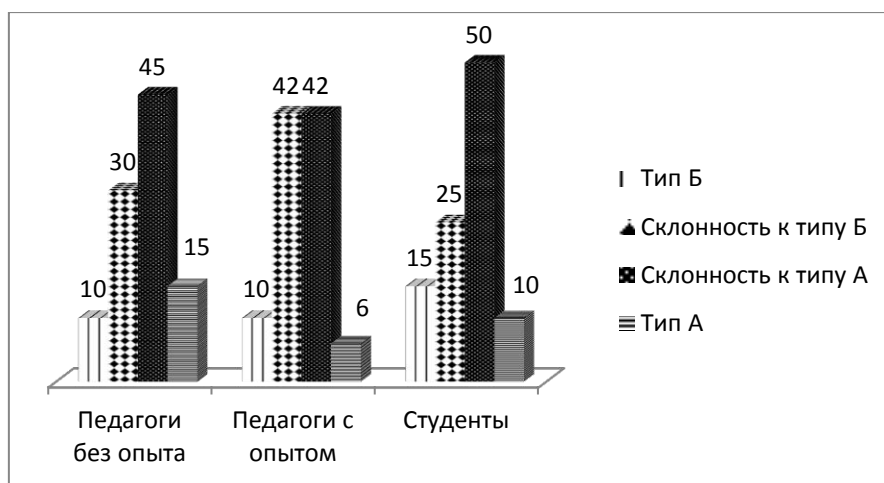


Рис. 2.2.5. Распределение респондентов по типу их стрессоустойчивости с разным опытом работы с детьми с ОВЗ (%)

Примечание: Тип Б – высокая стрессоустойчивость, Тип А – низкая стрессоустойчивость.

Педагоги без опыта общения с детьми в ОВЗ в своем подавляющем большинстве (70%) имеют склонность к типу А или его в чистом виде, что говорит о том, что они плохо справляются со стрессом. Люди такого типа характеризуются стремлением к конкуренции, достижению цели, обычно бывают не удовлетворены собой и обстоятельствами и начинают рваться к новой цели. Часто они проявляют агрессивность, нетерпеливость, гиперактивность, у них быстрая речь, постоянное напряжение лицевой мускулатуры.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что респонденты нашей выборки в своем большинстве (55%) имеют либо склонность к типу стрессоустойчивости А, либо этот тип в чистом виде, что говорит о том, что как и педагоги, так и студенты педагогических специальностей недостаточно стрессоустойчивы, что является не очень хорошим фактором в их профессиональной деятельности.

Следующим шагом нашего исследования стало проведение статистической обработки этих данных, а именно поиск связей между уровнем толерантности и типом стрессоустойчивости. Нами был применен метод нахождения коэффициента ранговой корреляции Спирмена - это количественная оценка статистического изучения связи между явлениями, используемая в непараметрических методах. При уровне значимости, равном 0,01 была обнаружена положительная, слабая, но вполне значимая связь (0,347**). На основе полученной связи можно прийти к выводу, что стрессоустойчивость обуславливает проявления толерантности: чем выше способность с помощью саморегуляции и самоконтроля противостоять негативным воздействиям окружающей среды педагогов, тем выше у них способность принимать в процессе взаимодействия детей с особенностями.

Данная корреляционная связь не является полной, однозначной, следовательно, несмотря на то, что уровни стрессоустойчивости и толерантности имеют значимую взаимосвязь, это не является единственным фактором развития толерантности, но достаточно значимым тем не менее. Это дает нам право говорить о том, что данные критерии необходимо рассматривать вместе и именно из-за этого мы предлагаем эти критерии для оценки эмоциональной готовности к инклюзивному образованию.

Подобное исследование было проведено Семеновских Т. В., где она исследовала взаимосвязь толерантности и стрессоустойчивости старшеклассников, наше исследование подтвердило ее выводы, только на выборке педагогов.

Пред нами встал вопрос как же определить на основе полученных данных уровень эмоциональной готовности? Для ответа на данный вопрос нами был проведен сравнительный анализ полученных данных по выделенным показателям и выведен уровень эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию.

Рассмотрим результаты анализа выведения итоговой оценки уровня эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию, представленный в таблице 2.2.3.

Таблица 2.2.3

Анализ выведения итоговой оценки уровня эмоциональной готовности к инклюзивному образованию

Уровень толерантности / Тип стрессоустойчивости	Высокий	Средний	Низкий
Тип Б	Высокий уровень эмоциональной готовности	Высокий уровень эмоциональной готовности	Средний уровень эмоциональной готовности
Склонность к типу Б	Высокий уровень эмоциональной готовности	Средний уровень эмоциональной готовности	Низкий уровень эмоциональной готовности
Склонность к типу А	Высокий уровень эмоциональной готовности	Средний уровень эмоциональной готовности	Низкий уровень эмоциональной готовности
Тип А	Средний уровень эмоциональной готовности	Низкий уровень эмоциональной готовности	Низкий уровень эмоциональной готовности

Примечание: Тип Б – высокая стрессоустойчивость, Тип А – низкая стрессоустойчивость.

На основе полученных данных мы смогли выделить 3 уровня эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию: Высокий – те, у кого высокий уровень толерантности и достаточная стрессоустойчивость, Средний – со средним уровнем толерантности стрессоустойчивости и Низкий с низким уровнем толерантности и недостаточной стрессоустойчивостью.

Посмотрим, каким образом произошло распределение наших респондентов по этим уровням эмоциональной готовности к инклюзивному образованию (табл. 2.2.4).

Мы видим, что среди педагогов с опытом преобладают высокая эмоциональная готовность к инклюзивному образованию (39%) что больше, чем среди педагогов без опыта инклюзии (20%). Отметим, что среди студентов высокой эмоциональной готовностью обладают достаточно большое количество респондентов (35%). На основе этого можно сделать вывод, что студенты, так как еще не имели опыта педагогической деятельности в условиях инклюзии, в отличие от педагогов, которые имели опыт, но как правило, негативный, могли отвечать социально желательными ответами.

Таблица 2.2.4

Распределение респондентов по уровню эмоциональной готовности к инклюзивному образованию (%)

Уровень эмоциональной готовности к инклюзивному образованию	Педагоги без опыта работы с детьми с ОВЗ	Педагоги с опытом работы с детьми с ОВЗ	Студенты	Вся выборка
Высокий	20	39	35	32
Средний	50	51	55	52
Низкий	30	10	10	16

Среди респондентов всех групп наблюдается явное преобладание средней эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию: Педагоги без опыта работы с детьми с ОВЗ (50%), Педагоги с опытом работы с детьми с ОВЗ (51%), Студенты (45%), что было вполне ожидаемым результатом.

Наибольшее количество респондентов с низкой эмоциональной готовностью наблюдается среди педагогов без опыта работы с детьми с ОВЗ

(30%). На наш взгляд, это может быть вызвано тем, что данные педагоги, работая в обычной школе и лишь изредка взаимодействуя с детьми с ОВЗ, как правило, имеют негативный опыт, не готовы принять идею инклюзивного образования и, следовательно, поэтому эмоционально к этому не готовы. Для наглядности представим полученные данные в виде диаграммы на рисунке.2.2.6.

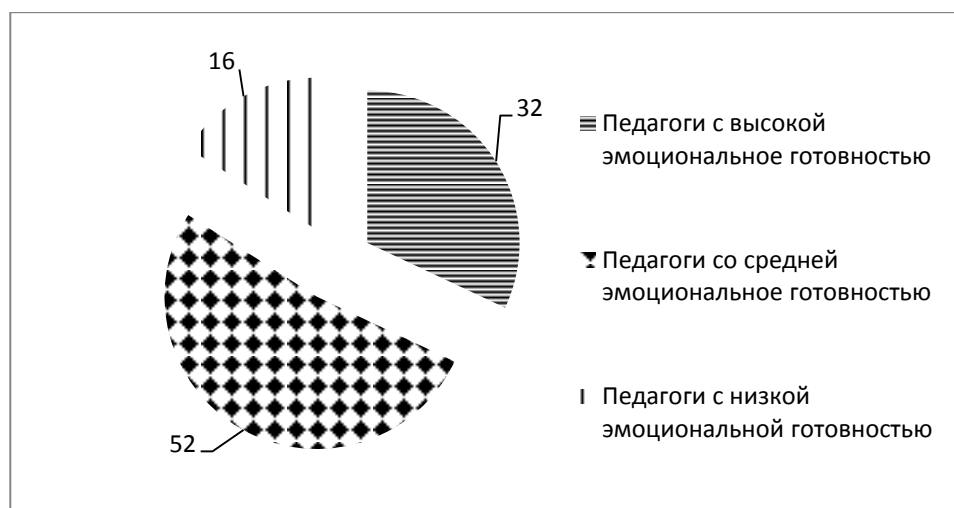


Рис.2.2.6. Распределение педагогов по уровню эмоциональной готовности к инклюзивному образованию (%)

Как мы видим, большинство педагогов (52%) нашей выборки имеют средний уровень эмоциональной готовности к инклюзивному образованию, это говорит о том, что в переходный период к инклюзивному образованию многие педагоги уже нашли пути взаимодействия с особыми детьми.

Следующим шагом нашего исследования является составление обобщенного собирательного образа ребенка с ОВЗ у педагогов нашей выборки. Для изучения данного вопроса мы воспользовались следующими методиками: семантический дифференциал и модификация методики Куна.

Методика семантический дифференциал позволяет посмотреть, как педагоги оценивают детей с ОВЗ по трем шкалам: оценка, сила, активность. Проанализировав полученные данные, мы увидели следующую картину (Табл.2.2.5).

Степень выраженности отдельных факторов оценки образа детей с ОВЗ у педагогов и студентов (сред. значение, в баллах)

Фактор оценки образа детей с ОВЗ Группа респондентов	«Оценка»	«Сила»	«Активность»
Педагоги с опытом работы с детьми с ОВЗ	7,38	6,67	5,83
Педагоги без опыта работы с детьми с ОВЗ	4,75	3,7	4,0
Студенты	6,86	2,25	3,1
Вся выборка	6,35	4,29	4,31

Примечание: «Оценка» - общее позитивное/негативное отношение к партнеру по общению, «Сила» - оценка наличия сильных личностных черт характера, «Активность» - оценка активности личности.

Таким образом, мы видим, что наши респонденты оценивают детей с ОВЗв общем положительно. Тем не менее выделим наблюдаемые особенности:

- педагоги с опытом работы с детьми с ОВЗ оценивают их значительно выше их коллег без такого опыта. Такие педагоги уже привыкли иметь дело с особенными детьми, они видят их сильные стороны, на которые можно опираться в процессе взаимодействия;

- педагоги без опыта работы с детьми с ОВЗ оценивают их так же положительно, но заметим, что их оценка по шкале «Сила» значительно меньше, чем у других респондентов, следовательно, они не видят у таких детей внутренних ресурсов, необходимых им для преодоления возникающих трудностей в образовательном процессе.

Чтобы увидеть полную картину, а главное, чтобы ответить на вопрос о наличии существенных особенностей образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию, мы провели математико-статистическую обработку данных.

С целью выявления статистических различий в образах детей с ОВЗ у педагогов эмоционально готовых и неготовых к инклюзивному образованию, нами был применен непараметрический критерий Краскела-Уоллеса. Мы выявили, что существуют статистические различия оценки детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию (Приложение 3).

Были выявлены следующие статистически значимые различия:

- в группах педагогов с низкой эмоциональной готовностью, педагогов со средней эмоциональной готовностью и педагогов готовых к инклюзии относительно такого фактора, как «оценка» ($H=0,000; p \leq 0,005$).

- в группах педагогов с низкой эмоциональной готовностью, педагогов со средней эмоциональной готовностью и педагогов готовых к инклюзии относительно такого фактора, как «сила» ($H=0,089$), что показывает статистическую тенденцию.

С помощью U-критерия Манна-Уитни используемого для оценки различий между двумя независимыми выборками, мы нашли следующие значимые различия:

- в группах педагогов с низкой эмоциональной готовностью и педагогов готовых к инклюзии относительно такого фактора, как «оценка» ($H=0,000; p \leq 0,05$);

- в группах педагогов с низкой эмоциональной готовностью и педагогов со средней эмоциональной готовностью к инклюзии относительно такого фактора, как «оценка» ($H=0,001; p \leq 0,05$);

- в группах педагогов со средней эмоциональной готовностью к инклюзии и педагогов с высокой готовностью к инклюзии относительно такого фактора, как «оценка» ($H=0,000; p \leq 0,05$).

Проанализировав полученные данные, мы получили следующие результаты, представленные в виде диаграммы на рисунке 2.2.7.

Таким образом, мы видим, что педагоги с высокой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию оценивают детей с ОВЗ значительно выше по шкале «Оценка», чем представители других групп, что говорит нам о том, что данная группа респондентов более толерантно воспринимает детей с ОВЗ, что так же может свидетельствовать о положительном личном контакте с особыми детьми.

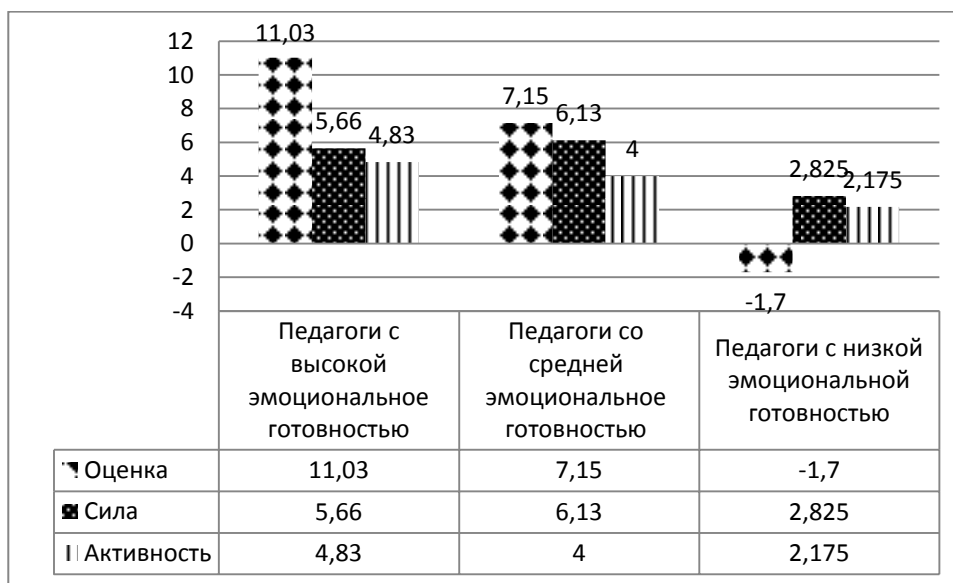


Рис.2.2.7. Выраженность показателей оценки образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию (в сред.баллах).

Примечание: «Оценка» - общее позитивное/негативное отношение к партнеру по общению, «Сила» - оценка наличия сильных личностных черт характера, «Активность» - оценка активности личности.

Педагоги с низкой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию оценивают особенных детей негативно, что говорит об их неприятии особенных детей, видят в них только отрицательные черты, и признают наличие сильных сторон личности лишь частично.

Для получения более полной картины об особенностях образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью, а именно получение

не только статистических различий, но качественных данных, нами было проведено исследование образа таких детей у педагогов с помощью модификации методики Куна.

Проанализировав полученные данные и соотнеся их с выделенными нами ранее группами эмоциональной готовности педагогов к инклюзии, мы получили следующую картину.

Эмоционально готовые педагоги, имеющие высокие показатели по коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости, в среднем дают большее количество ответов на поставленный вопрос, разительно меньше ответов дают педагоги, имеющие низкую эмоциональную готовность к инклюзивному образованию. Это может свидетельствовать о том, что данная группа респондентов, не имея достаточного опыта общения с особыми детьми, затрудняется дать более полное описание детей обладающих ограниченными возможностями здоровья. Можно предположить, что у них не сформирован полный образ данных детей, что является, на наш взгляд, одной из причин их столь низкой эмоциональной готовности к взаимодействию в своей педагогической деятельности с такими детьми.

Проведя анализ полученных словестных ответов, мы пришли к выводу, что все респонденты отмечают необычность и особенность детей, обладающих ОВЗ. Слова «необычный», «особенный» встречаются в ответах подавляющего большинства респондентов.

Особый интерес вызывает то, что существуют существенные различия в описании детей с ОВЗ у педагогов с высокой эмоциональной готовностью и низкой, а именно: в образе детей с ОВЗ педагоги с высокой эмоциональной готовностью выделяют особенности личности, характера таких детей: «упрямый», «уязвимый», «борец», «верный», «заботливый», «закрытый» и др.

Педагоги с низкой эмоциональной готовностью, напротив, идентифицируют таких детей через их диагноз, физические дефекты и отклонение от нормы, они используют следующие слова для описания таких

детей: «слепой», «глухой», «требующий особого внимания», «задержка психического развития», «дефект» и тд.

Таким образом, мы видим, что эмоционально готовые педагоги, имея большой опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ, имеют более личностно-ориентированный образ таких детей, они видят их индивидуальность, их сильные и слабые стороны характера, учет которых помогает им быть более успешными в своей педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Они видят личность ребенка с ОВЗ со всем неповторимым набором характеристик, которыми он обладает, именно это дает ему возможность не только относиться к такому ребенку лучше, но и не находиться в состоянии постоянного стресса, от непонимания как взаимодействовать с особым ребенком.

В то время как педагоги с низкой эмоциональной готовностью, обладая теоретическими знаниями и имея некоторый опыт общения с такими детьми, возможно негативный, не только оценивают их более негативно, но и дают более формальные ответы, что на наш взгляд оказывает влияние на их взаимодействие с подобными детьми. На наш взгляд подобным педагогам следует задуматься стоит ли им работать в условиях инклюзии, если да, то мы рекомендовали бы им принять участие в тренинге по повышению эмоциональной готовности к инклюзивному образованию, разработанный нами и представленный в следующем параграфе.

Таким образом, можно сделать вывод, что наша гипотеза о том, что существуют особенности образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию, подтвердилась.

С учетом полученных данных нами была разработана тренинговая программа по формированию позитивного образа детей с ОВЗ, свободного от стереотипного взгляда на них у педагогов с низкой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию и методические рекомендации для студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

1.3 Программа тренинга для педагогов с низкой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию

Данный тренинг разработан на основе доступных упражнений и сформирован по темам, рассчитанным на 9 занятий, разбитых на три блока, которые направлены на подготовку педагогов массовых общеобразовательных школ к принятию особых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию.

Главной целью тренинга мы видим – помощь в преодолении психологии стереотипного отношения к людям со статусом «инвалид» — признание того, что каждый человек, будь то взрослый или ребёнок, уникален и, в силу своей уникальности, занимает индивидуальное и неповторимое место в жизни общества.

На наш взгляд, при ведении просветительской работы с педагогами необходимо, в первую очередь, определить, что педагоги знают о детях с ОВЗ и их трудностях; разъяснить, какие бывают инвалиды, в чем их различие; рассказать о жизни людей с инвалидностью, их возможностях и трудностях; использовать имитацию, когда сами педагоги в игровых упражнениях делают то, что и инвалиды; вести уроки с инвалидами.

На занятиях нами использовались интерактивные методы обучения, такие, как: игры, моделирование ситуаций, характерных для различных форм инвалидности, показ видеофильмов. В итоге педагоги понимают, что люди с инвалидностью такие же, как и все остальные, только с ограниченными возможностями. А при создании определённых условий эти возможности возрастают и различия стираются.

Место проведения: Зал для проведения тренингов, аудитория.

Форма проведения: Групповые занятия. Рекомендуемая частота занятий – один раз в неделю. Каждое занятие состоит из трех частей:

1. Вводная часть (разминка).
2. Основная часть (рабочая).

3. Завершение.

Тренинг рассчитан на 9 занятий по 2 академических часа (общая продолжительность 18 часов).

Вводная часть и завершение обычно занимают примерно по четверти всего времени занятия. Около половины времени чаще всего уделено собственно работе.

Успех тренинга в большой степени определяется соблюдением специфических принципов работы группы, описанные в Приложении 4.

Средством решения задач тренинга служат групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастика. Их удельный вес меняется в зависимости от специфики целей группы. Именно эти приемы позволяют реализовать принципы тренинга, в основе которых лежит активный, исследовательский характер поведения участников.

Так, в ходе групповой дискуссии участники обучаются умению управлять групповым процессом обсуждения проблемы, а также выступать в роли рядового участника дискуссии: коммуникатора, генератора идей, эрудита и т.д. В процессе такой активной работы приобретается целый ряд групповых коммуникативных навыков.

В ролевой игре упор уже делается на межличностное взаимодействие. Высокая обучающая ценность ролевой игры признается многими психологами. В игре участники «проигрывают» роли и ситуации, значимые для них в реальной жизни. При этом игровой характер ситуации освобождает игроков от практических последствий их разрешения, что раздвигает границы поиска способов поведения, дает простор для творчества. Следующий за игрой тщательный психологический анализ, осуществляемый группой совместно с тренером, усиливает обучающий эффект. Нормы и правила социального поведения, стиль общения, разнообразные коммуникативные навыки, приобретенные в ролевой игре и скорректированные группой, становятся достоянием личности и с успехом переносятся в реальную жизнь.

Психогимнастика включает разнообразные упражнения, направленные на формирование комфортной групповой атмосферы, изменение состояния участников группы, а также на тренировку различных коммуникативных свойств, в первую очередь на повышение чувствительности в восприятии окружающего мира. Повышение такого рода чувствительности, лежащей в основе способности человека понимать других людей, иногда является основной целью тренинга.

1. Первый блок – 3 занятия, в процессе которых участники тренинга имеют возможность ознакомиться с техниками саморегуляции, отработать их в присутствии специалиста и применять их в дальнейшем.

Методика повышения психологической толерантности и стрессоустойчивости включает в себя семь этапов, при реализации которых применяют следующие психотерапевтические приемы:

- психосенсорная и ментальная саморегуляция
- последовательный систематический самоконтроль,
- тренинг коррекции психофизиологической сенситивности,
- актуализация ресурсов,
- апробация и селекция психологических защит,
- когнитивная коррекция личности,
- повышение неспецифической психологической толерантности и стрессоустойчивости,
- вербально-суггестивное самопрограммирование,
- визуально-вербальное самопрограммирование,
- тематические ролевые тренинги,
- когнитивно-сенсорная саморегуляция,
- тренинг специфической психологической толерантности,
- когнитивно-векторная саморегуляция, динамическое наблюдение и коррекция отдаленных результатов.

Первый блок занятий разработан для ускоренного формирования способности к произвольному контролю над психоэмоциональным

состоянием и повышения психологической толерантности и стрессоустойчивости пациента обучают психической саморегуляции.

Для этого в пределах каждой сенсорной системы проводят упражнения по ослаблению параметров сенсорно-определенных представлений, как положительных, приятных, так и отрицательных, неприятных. Все это позволяет одновременно уменьшать и психоэмоциональные эффекты восприятия.

На каждой ступени последовательного систематического самоконтроля важно осознавать свое эмоциональное состояние. Овладение методом начинают с наиболее простых, не проблемных поведенческих актов, таких как удовлетворение чувства голода, чистка зубов, выбор одежды соответственно ситуации и погодным условиям и т.п.

Далее развитие стрессоустойчивости включает в себя коррекцию различных уровней сенситивности - психофизиологического и психологического, так как их выраженность обратно пропорциональна степени толерантности к негативным психологическим воздействиям.

2. Второй блок – 3 занятия, в процессе которых формируется толерантное отношение к другим людям. Здесь поднимаются вопросы принятия другого человека, его индивидуальности, особенностей его личности, помочь педагогам понять и решить, какие конкретные действия может предпринять каждый человек в собственной жизни, чтобы не допустить проявлений нетерпимости по отношению к другим людям в окружающем мире.

3. Третий блок – 3 занятия, представляет собой библиотерапию, анализ ситуация взаимодействия с детьми с ОВЗ, обсуждение особенностей личности детей с ОВЗ и пути принятия их как полноправных членов общества, обладающих неповторимым сочетанием личностных характеристик и особенным характером, что помогает им преодолевать те трудности, что в силу их физического состояния встречаются им каждый день жизни.

Методические рекомендации для студентов направления 44.03.01 Педагогическое образование.

Для работы в условиях инклюзивного образования студент должен знать:

- основные потенциалы становления инклюзивного образования и его возможные модификации для обеспечения качества отечественного образования;

- психолого-педагогические и нормативно-правовые знания в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса;

- современные технологии, позволяющие найти оригинальные решения практических задач по вопросам оптимизации учебного процесса в коррекционных образовательных учреждениях;

- этические нормы при организации учебного процесса в коррекционных образовательных учреждениях.

должен уметь:

- анализировать в ретроспективе явления окружающей жизни и психолого-педагогической практики, проектировать и конструировать свою профессиональную деятельность и деятельность других субъектов педагогического взаимодействия в процессе инклюзивного образования;

- разрабатывать рекомендации субъектам коррекционного образования по вопросам развития и обучения ребёнка;

- оказывать психологическое содействие оптимизации педагогического процесса в коррекционных образовательных учреждениях;

- организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов в решении задач психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, в преодолении индивидуальных трудностей поведения, обучения и развития учащихся с ОВЗ.

должен владеть:

- навыками научно-обоснованных методов и технологий в психолого-педагогической деятельности в коррекционных образовательных учреждениях;

- навыками проектирования профилактических и коррекционно-развивающих программ для детей с разными типами ОВЗ;

- разрабатывать технологии проектирования образовательной среды, в том числе, способами сопровождения, поддержки, компенсации, создания образовательных и тренинговых программ, проектов деловых и интерактивных игр, активных приёмов обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивной практики.

Для работы в условиях инклюзивного образования студентам необходимо пройти курс специальной подготовки, в процессе которого они получают представление о зарубежном и отечественном опыте обучения в основу которого положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей; о разработке и реализации условий, обеспечивающих равное отношение ко всем людям, и о необходимости особых условия для детей, имеющих особые образовательные потребности; познакомить с принципами инклюзивного образования; с организацией инклюзивного обучения в образовательных учреждениях.

По нашему мнению, основываясь на данном исследовании, подобная программа должна присутствовать в программе всех педагогических специальностей. Отметим особенность предложенной программы. Помимо теоретических знаний, мы предлагаем ввести большее количество интерактивных занятий, как в условиях аудиторных занятий, так и в качестве экскурсий, присутствие на занятиях опытных педагогов инклюзии и практических заданий на взаимодействие с детьми с ограниченными возможностями. Параллельно с этим курсом мы бы рекомендовали в качестве факультативных занятий принять участие студентам в тренинге по повышению стрессоустойчивости и толерантности, а так же тренинг описанный выше.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основная часть исследователей рассматривают готовность педагога как системную характеристику, включающую в себя положительное отношение к выбранному виду деятельности; черты характера, способности, темперамент, отвечающие требованиям профессии; мотивацию; знания, навыки, умения, характерные для профессии, профессионально значимые особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов.

В исследованиях В.А. Слестёнина готовность рассматривается как интегративное свойство личности, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и эмоционально-волевой компоненты.

Эмоционально-волевой компонент подразумевает целеустремленность, сильную волю к преодолению внешних и внутренних преград в процессе решения педагогических задач, ответственность за достижение поставленных образовательных целей.

Под профессиональной готовностью к инклюзивному образованию мы понимаем как первичное фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования детей, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием у педагога установки, активности и потребности в осуществлении инклюзивного образования. Это понятие неразрывно связано с таким понятием как психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования, включающая эмоциональное принятие детей с нарушениями развития, готовность включать детей в совместную деятельность, рефлексия профессионального опыта и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Проведя теоретический анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу и проведя пилотажное исследование нами было

выработано рабочее определение эмоциональной готовности к инклюзивному образованию.

Эмоциональная готовность – это интегративное понятие, включающее в себя толерантность т.е. эмоциональное принятие детей с нарушениями развития и стрессоустойчивость, как способность к саморегуляции своих эмоциональных состояний в условиях повышенной стрессогенности инклюзивного образования.

В.Л.Ситников утверждал, что именно образ ребенка, является центром, краеугольным камнем на котором основывается сама профессиональная деятельность педагога и переживания по ее поводу.

Проанализировав научную литературу по данному вопросу, мы пришли к предположению, что существуют различия в образе детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию.

Математический анализ по критерию Краскела-Уоллиса, подтвердил, что существуют особенности образа детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию, а именно:

- в группах педагогов с низкой эмоциональной готовностью, педагогов со средней эмоциональной готовностью и педагогов готовых к инклюзии относительно такого фактора, как «оценка» ($H=0,000; p \leq 0,005$).

- в группах педагогов с низкой эмоциональной готовностью, педагогов со средней эмоциональной готовностью и педагогов готовых к инклюзии относительно такого фактора, как «сила» ($H=0,089$), что показывает статистическую тенденцию.

С помощью U-критерия Манна-Уитни, мы нашли следующие значимые различия:

- в группах педагогов с низкой эмоциональной готовностью и педагогов готовых к инклюзии относительно такого фактора, как «оценка» ($H=0,000; p \leq 0,05$);

- в группах педагогов с низкой эмоциональной готовностью и педагогов со средней эмоциональной готовностью к инклюзии относительно такого фактора, как «оценка» ($H=0,001; p \leq 0,05$);

- в группах педагогов со средней эмоциональной готовностью к инклюзии и педагогов с высокой готовностью к инклюзии относительно такого фактора, как «оценка» ($H=0,000; p \leq 0,05$).

На основании полученных данных было обнаружено, что существуют особенности образа детей с ОВЗ у педагогов с высокой и низкой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию:

- педагоги с высокой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию оценивают таких детей позитивно, видят их сильные стороны личности и знают о потенциальной активности таких детей;

- педагоги с низкой эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию дают негативные оценки таким детям.

Таким образом, гипотеза нашего исследования нашла свое подтверждение.

В рамках данного исследования была разработана программа тренинга по формированию позитивного, личностно-ориентированного образа детей с ОВЗ для педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, а именно для тех, кто эмоционально не готов к подобной деятельности. Так же нами были предложены методические рекомендации по подготовке специалистов направления Педагогическое образование, которым предстоит работать в условиях инклюзивного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова М.К., Гаспарян О.А. Толерантность как компонент коммуникативной компетентности педагога // Психологические исследования: электрон. Науч. Журн. 2010. №3 (11) [Электронный ресурс]// Режим доступа <http://psystudy.ru>
2. Акимова О.И. О продвижении идей и принципов инклюзивного образования в России // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. матер. всерос. науч.-практ. конф. /– Челябинск, 2016. – С. 20-28.
3. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. — М.: изд-во МГПУ, 2011. — 118 с.
4. Андреева Г. М. Психология социального познания : учебное пособие / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 290 с.
5. Берн Эрик. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных: СПб: Талисман, 2008.
6. Берне Р. Развитие "Я" концепции и воспитание. - М., 1988.
7. Блинова М.Л., Загайнова И.А. Проблема стресса в профессиональной деятельности педагогических работников // Психология обучения. – 2017. - №8. С.81-90.
8. Богатая О. Ф. Профессиональная и психологическая готовность педагогов как условие реализации инклюзивного образования [Текст] / О. Ф. Богатая // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф./ редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 78–85.
9. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 2006

10. Борбарук Е. А. Готовность современной школы к реализации инклюзивного подхода в образовании // Молодой ученый. — 2017. — №8. — С. 272-275.

11. Буланова О.Б. Феномен «педагогическое отвержение»: степень распространенности, роль образования и педагогической практики // Мир психологии. 2002. №1.

12. Бут, Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу. — М.: РООИ «Перспектива», 2007. — 124 с.

13. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. канд. пед.наук./ Бел. гос. институт искусств и культуры, Белгород, 2016.

14. Выготский Л.С. Основы дефектологии. - СПб.: Издательство «Лань», 2003. - 656 с.

15. Гаврилова Л.В. Образ ученика в профессионально-педагогическом сознании учителя.//Развивающаяся психология основа гуманизации образования. Материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1998. М. Т. 1. С.52-53.

16. Горелова М.В., Юматова И.И. Отношение воспитателей дошкольных образовательных учреждений к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий». Белгород: ООО «Эпицентр», 2015.

17. Деминский В.А. Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект // Психологическая наука и образование. 2008. №1. С.38-49.

18. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н., Букина И.А. Содержание и условия подготовки педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей с ОВЗ: Сборник материалов заочных региональных педагогических чтений «Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья». Вологда, 2014.

19. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1983. 36 с.

20. Ершова Л. Д. Особенности перцептивных способностей учителя. — В сб.: Психология труда и личности учителя / Под ред. А. И. Щербакова. Л., 1979, с. 91—107.

21. Жилина, А. И. Принципы государственной политики по подготовке педагогических кадров нового типа при широком понимании инклюзивности / А. И. Жилина // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — С. 38—41.

22. Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Проблемы диагностики социально - перцептивной компетентности. // Актуальные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. М. 1983, с.90-97.

23. Заляева А. Сравнительный анализ отношения к людям с ограниченными возможностями в России и Европе. <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-otnosheniya>.

24. Инклюзивное образование: проблемы управления и технологии реализации. Сборник материалов II педагогических чтений им. первого министра общего и профессионального образования Свердловской области В. В. Нестерова. – Екатеринбург. СОПК, 2013. Часть 3. – 89 с.

25. Кизима А.Б., Есикова Е.В. Интеграция детей-инвалидов в массовую школу // Директор школы 2008, № 3. с. 70

26. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учебное пособие / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

27. Комарова Т.К. Психология внимания. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 124 с.

28. Кондратьева С.В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга. // Психология межличностного познания , М. 1981 с.158-174.

29. Коржакова Л.Б. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012.
30. Королева Ю. А. Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 77–80. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56330.htm>
31. Котова М.Б. Профессиональное выгорание и качество жизни учителей. // Вопросы психологии. — 2017. — №2. — С. 67-75.
32. Ливенцова Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://uncmgu.ru/informational-resources/sravnitelnye-obzory/>
33. Ломов Б.Ф. Проблема образа в психологии // Вопросы психологии - 1975. - №2. С.31-45.
34. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. - Саратов: Изд-во СГУ, 2002. - С.15-21.
35. Максакова В. И. О влиянии восприятия педагогом своего воспитанника на развитие индивидуальности школьника. — В сб.: Теоретические и прикладные проблемы психологии понимания людьми друг друга. Тезисы докладов. Краснодар, 1975, с. 256—257.
36. Маркова А.К. Психология труда учителя. Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
37. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире: Материалы Международной научной конференции. СПб.: Реноме, 2012.
38. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., Академия, 2004, 320 стр.

39. Митчел Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Пер. И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. – М. «Перспектива», 2011.
40. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. – М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. – 72 с., ил.
41. Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей. // Вопросы психологии, 1982, № 5, С.139-141
42. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
43. Плешакова О.В. Компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности социального работника. // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 2. — С. 27–31.
44. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология /Л. Пожар — М. 1996. — 128 с.
45. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>
46. Разенкова Ю.А. Образ ребенка и себя в материнской роли у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 41-51.
47. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.80с.
48. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы / В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. - 2010. - № 1. - С. 5-12.
49. Руденский Е.В. Социально- психологические деформации личности учителя // Мир психологии. 2013. №2.

50. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. С.82-103
51. Самарцева Е.Г. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию // Сибирский педагогический журнал. 2012/ С.57-70.
52. Синица И. Е. О такте и мастерстве.— Киев, 1974. — 168 с.
53. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании педагога. Спб, 2000.
54. Ситников В. Л. Психология образа ребенка (в сознании субъектов педагогического процесса) / В. Л. Ситников. – СПб. : ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2001. – 455 с
55. Сластёнин и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
56. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Московский университет, 1989 г.
57. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского Университета, 1983.
58. Темникова Е.Ю. Готовность педагогов к реализации инклюзивного образования в Свердловской области // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LV междунар. науч.-практ. конф. № 8(54). – Новосибирск: СибАК, 2015.
59. Труляев Р.А. позитивный личностный ресурс педагога и особенности эмоционального состояния его учеников // Психологическая наука и образования. – 2013. - № 3. С. 45-54.
60. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: ИИП, 2009
61. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А. А. Бодалева. М.: НИИ ОПП АПН СССР. 1979 г. С. 17 — 35.

62. Шалин В.В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость). — Краснодар: Периодика Кубани, 2000. —256 с.
63. Шевырева Е.Г. Особенности отношения педагогов к учащимся с интеллектуальной недостаточностью. // Психология обучения. – 2016. – 10. С. 89-99.
64. Шеметкова Е.В. Профессиональный стресс в деятельности педагогов, работающих с умственно отсталыми детьми в условиях коррекционной школы-интерната. Тверь, 2009.
65. Шереги Ф.Э. Дети с особыми потребностями. Социологический анализ [Текст]/ Ф.Э. Шереги. М.: Центр социального прогнозирования, 2003. 140 с.
66. Юматова И.И., Саламатова А.И. Отношение педагогов с разной системой ценностей к работе с особыми детьми в условиях инклюзивного образования // Психология обучения. – 2017. - №1. С.96-102.
67. Facolade O. A. Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom/ International Electronic Journal of Elementary Education Vol.1, Issue 3, June, 2009
68. Kauffman, J. M., Landrum, T.J., Mock, D., Sayeski, B. & Sayeski, K.S. Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups: A position statement. Remedial and Special Education, 26 (1), 2005, 2-6.
69. Mahart Marian. The development of a psychometrically sound instrument to measure teachers multidimensional attitudes towards inclusive education // International Journal of Special Education. 2008, vol.23 №1.
70. Rouse, M. Enhancing effective inclusive practice: Knowing, doing and believing. Kairaranga. Wellington: New Zealand Ministry of Education, 2007.
71. Singal, N. Inclusive education in India: international concept, national interpretation. International Journal of Disability, 2006, 53 (3), 351-369.