

Кроме общих требований к будущему магистру педагогического образования мы выдвигаем следующие: знания магистрантами основных положений методологии и организации научного исследования, особенностей использования различных исследовательских методов и др. Данная информация может быть освоена в процессе изучения модулей: «Педагогика как наука и искусство», «Категориальный аппарат педагогического исследования», «Принципы педагогического исследования», «Общие требования к педагогическому исследованию», «Работа с научной литературой», «Методологические основы научно-педагогических исследований», «Технологическая методология научно-педагогических исследований», «Эмпирические и теоретические методы исследования», «Количественная обработка исследовательских результатов».

Объекты ПТ должны уметь использовать при изложении учебного материала взаимосвязь научно-исследовательского и учебного процессов; применять результаты собственных научных исследований для совершенствования учебного процесса; придавать образовательному процессу наукоориентированный характер.

Кроме того, объекты ПТ должны владеть методами научных исследований и организации научно-исследовательской работы; основами научно-методической работы; методами формирования навыков самостоятельной исследовательской работы, профессионального научно-педагогического мышления и развития творческих способностей и др.

В процессе наших научных поисков мы также стремимся к тому, чтобы объекты ПТ, включенные в активную научно-исследовательскую деятельность, которая интегрирована с учебной работой, переосмысливали свое отношение к педагогической деятельности как наукоориентированной, а также осознавали приоритет науки в контексте своего становления как педагога.

Выводы.

Нами представлена педагогическая технология исследовательского обучения магистрантов педагогического образования как множество взаимосвязанных компонентов (целевой, субъект-объектный, содержательный и мотивационно-стимуляционный), объединенных общей целью функционирования и единством руководства, которые необходимы для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на университетскую подготовку будущих магистров, основанную на реализации учебного процесса через исследовательскую деятельность. Выделены сущностные характеристики субъект-объектного компонента педагогической технологии. Перспективу дальнейшего исследования видим в обосновании и разработке содержательного компонента данной педагогической технологии.

Литература

1. Акименко, В. М. Особенности организации исследовательской деятельности студентов педагогического вуза / В. М. Акименко // Высшее образование сегодня. – 2007. – №7. – С. 86–87.
2. Вовк, Л. І. Наукова робота студентів – шлях покращення якості професійної підготовки фахівців / Л. І. Вовк // Didactics of mathematics : Problems and Investigations. – 2005. – №4. – С. 82–86.
3. Европейская ассоциация университетов. – URL: http://ecommis.eu/downloads/related-documents/Lisbon_declaration_Russian.pdf.
4. Загвязинский, В. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2005.
5. Маринина, Т. В. О ходе реализации Федеральной целевой программы «Интеграция науки и высшего образования России на 2002–2006 годы» / Т. В. Маринина // Физическое образование в вузах. – 2003. – №3. – С. 6–9.
6. Соловьева, Н. В. Научное взаимодействие как особая форма общения руководителя и аспиранта / Н. В. Соловьева // Мир психологи. – 2008. – №1. – С. 71–77.
7. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М., 1982.

УДК 376.1

М. Л. Скуратовская, Т. В. Климова, И. С. Володина
Южный федеральный университет

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТРУКТУРЫ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлены результаты сравнительного исследования личностных детерминант структуры отношений педагогов специального (коррекционного) и общеобразовательного учреждения к перспективам инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. Получены качественные описания компонентов сложившегося отношения к инклюзивному обучению учащихся с ограниченными возможностями здоровья педагогов с опытом работы с данным контингентом детей. Выделены личностные особенности, определяющие позицию педагогов к возможностям инклюзии учащихся с особенностями в развитии в среду общеобразовательного учреждения.

Инклюзивное обучение, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, педагоги.

The article presents the results of a comparative study of the personal determinants of structure of relations of teachers of special (correctional) and educational institution to the prospects of inclusive education of children with disabilities in a secondary school. Teachers with working experience with this category of children described the components of the existing attitude towards inclusive education of students with disabilities. Personal characteristics that determine the position of the teachers to the possibilities of inclusion of pupils with special needs in the educational institution environment are underlined.

Inclusive education, students with disabilities, teachers

Введение.

Современные тенденции развития системы образования – инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу – ставят перед педагогами новые задачи профессиональной деятельности. Традиционно обучение учеников с особыми образовательными потребностями было прерогативой специальной (коррекционной) школы, где создавались и использовались уникальные методы и технологии, учитывающие специфику психического развития учащихся. Идея инклюзивного образования (фр. *inclusif* – «включающий в себя») заключается не столько в совместном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья и не имеющих таких ограничений, сколько понимания инклюзии как многоуровневого процесса, пространства действий, объединяющего учителей, тьюторов, родителей в решении задач нивелирования существующей системы образования под потребности и возможности конкретного ученика. Главный принцип инклюзии – создания предельно доступного образования, снятие барьеров, максимальная поддержка каждого учащегося и его развития, а на практике – методология гибкого подхода в преподавании и обучении, способного удовлетворить различные образовательные потребности с эффективным результатом.

Практическая реализация принципов инклюзивного образования обозначила существующий разрыв между этой гуманистической идеей (Н. Кристи, Д. Лэйнга и др.), революционно развившейся в нашей стране до уровня государственного заказа, и реальной практикой ее воплощения [5]. Ограниченность возможности реализации права на обучения среди здоровых сверстников, недостаточная методологическая, организационная, учебно-методическая, технологическая, нормативно-правовая проработанность – это существующие проблемы системы образования [1], [3], [4]. Весь спектр данных противоречий, включая аспекты социально-психологической работы над системой отношений со сверстниками и родителями учеников с особыми образовательными потребностями, встает перед учителем (Л. И. Аксенова, И. М. Бгажнокова Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицына и др.). В этой связи все чаще поднимается вопрос о так называемой «инклюзивной компетенции педагога» [1], [4].

Обсуждение вопроса профессиональных компетенций педагога, работающего в инклюзивной школе, показало качественное своеобразие его профиля (Т. О. Арчаковой, Н. А. Ливенцевой, Н. Я. Семаго, И. Н. Хафизуллиной и др.). Наряду с общепрофессиональными компетенциями и принятием своих учеников с ограниченными возможностями здоровья профессиональная успешность педагога инклюзив-

ной школы во много опирается на технологическую гибкость – готовность к принятию активной позиции в поиске и оптимальном решении задач в реальной профессиональной деятельности (Н. М. Назарова, Е. И. Никифорова и др.). Подобная синергия когнитивных, дидактическо-проектировочных, деятельностных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных мотивами профессиональной деятельности и ценностно-смысловыми установками, позволяет педагогу инклюзивной школы успешно выполнять свои профессиональные задачи.

Основная часть.

Понимание сути инклюзивного образования, критическое отношение педагогов к возможностям и ограничениям инклюзии выступают фактором, определяющим успешность внедрения такой модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу. В связи с этим нами была определена цель – выявить личностные детерминанты структуры отношений педагогов к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. В частности нас интересовали те личностные особенности, которые могут определять характер отношения педагогов к возможностям интеграции детей с особенностями в развитии в среду общеобразовательного учреждения уровня начальной школы.

В эмпирическом исследовании мы исходили из предположения, что выраженность отдельных свойств личности педагогов оказывает влияние на их отношение к возможностям, перспективам реализации инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование по форме организации представляет сравнительный анализ выборки учителей специального (коррекционного) образовательного учреждения (VIII вида) школы-интерната (основная группа – 20 чел.) и МБОУ СОШ №1 (контрольная группа – 20 чел.) п. М-Кургана Ростовской области (2013–2015 гг.).

Методический инструментарий решал задачи:

1) исследование компонентов сложившегося отношения педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе («Измерение отношения к инклюзивному обучению» (М. Mahat, в адаптации Т. М. Ананьевой, И. С. Володиной, 2009)) [2], степени интенсивности отношений, принятия других людей («Шкала принятия других» В. Фейя (2002));

2) определения и измерения индивидуальных различий личностных черт педагогов (16-факторный личностный опросник Р. Кетелла (форма С)).

Валидность и надежность инструментария, применение методов статистической обработки данных программы SPSS.17 (U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ по Спирмену), качественная интерпретация полученных данных обеспечивают достоверность результатов.

Результаты опроса показали, что только 30 % педагогов массовой школы знакомы с опытом совместного обучения детей с отклонениями в развитии и «обычных детей», в том числе 10 % имеют непосредственный профессиональный опыт обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Вопрос о конкретных видах нарушения у ученика, которым рекомендуется инклюзивная форма обучения, педагоги массовой школы отмечали нарушения речи (30 %), опорно-двигательного аппарата (25 %), тяжелые соматические заболевания (20 %). Педагоги коррекционной школы-интерната более категоричны в суждениях и отмечают необходимость учета степени нарушения в развитии и времени его возникновения.

Изучение особенностей отношения педагогов специального и общего образования к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья педагогов показало следующие достоверно значимые данные.

1. Учителя массовой школы, несмотря на декларируемую поддержку идеи инклюзивного обучения, тем не менее, осторожно относятся к перспективе инклюзивного (совместного) обучения детей с нарушениями развития в своем учебном заведении ($U=0,081$). Они видят проблемы в недостаточности необходимых знаний для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии ($U=0,064$), недостаточной информационной ($U=0,023$), кадровой ($U=0,046$), методической ($U=0,010$) обеспеченности.

2. Учителя коррекционной школы еще более пессимистичны в прогнозах (20 %), однако, рассматривают такую форму обучения как альтернативный вариант образования детей с особенностями в развитии учитывая их количество и проблемы охвата системой образования таких детей (36 %).

3. Оценка педагогами степени «проблемности организации инклюзии» со стороны участников образовательного процесса в условиях интегрированного обучения показала, что наибольшую озабоченность у них вызывают по нисходящей:

- интеллектуальные проблемы у детей с ограниченными возможностями здоровья (35 %);
- недостаточность необходимых знаний у педагогов массовой школы для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии (30 %);
- эмоциональные проблемы у детей с отклонениями в развитии (20 %).

Значительная часть респондентов обеих групп придерживается мнения, что для подобной работы необходимы значительные изменения в самой системе образования (60 и 84 %).

Полученные данные показали преобладание когнитивной ограниченности представлений педагогов без опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в вопросах ориентации в тре-

бованиях и проблемах реализации концепции инклюзивного обучения ($U=0,035$ при $p=0,05$). Педагоги с опытом работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и без него предполагают необходимость перестройки взаимоотношений в системе «педагог–ребенок с ОВЗ» ($U=0,023$ при $p=0,05$), осознают трудности организации учебного процесса ($U=0,080$ при $p=0,05$) и наличии коммуникативных барьеров в системах «учителя – ребенок с ОВЗ», а также «ученик с ОВЗ – ученик» ($U=0,035$ при $p=0,05$).

Обе группы педагогов проявляют готовности к внедрению инклюзивного обучения, однако педагоги с опытом работы с учениками с ограниченными возможностями здоровья сравнительно более четко осознают организационную, методическую и технологическую подготовленность в реализации совместного обучения данного контингента детей, из представления отличаются структурированностью, полнотой и конкретностью. В целом, обе группы показывают понимание концепции инклюзивного обучения, потенциальную готовность к ее внедрению.

Сравнительный анализ шкалы принятия других мог дать информацию о связанности степени его интенсивности с представлениями педагогов об инклюзии и личностными чертами, однако, в нашей выборке. Обе группы показали средний показатель принятия других с тенденцией к высокому, достоверных различий не наблюдалось.

Изучение выраженности индивидуальных различий в личностных свойствах респондентов основной и контрольной группах дало следующие данные.

В целом, для выборки учителей школы-интерната типично проявление таких личностных свойств, как холодность, скептичность, консервативность в отношении к людям (фактор A), сниженную толерантность к эмоциональным факторам, они умеют совладать с усталостью и выдерживать эмоциональные нагрузки в работе с людьми. Тем не менее, они раздражительны, склонны проявлять волнение (фактор C), застенчивость, осторожность, они добросовестны и внимательны к мелочам, успешны в житейских ситуациях, успешно решают практические вопросы. Учителя школы-интерната чаще стремятся находиться в тени и общаться с узким кругом людей (фактор H), им сложно проявлять инициативу и изобретательность (фактор Q_1).

У учителей массовой школы сравнительно более выражены стремления к соблюдению моральных требований, социальных нормативов поведения (фактор G) и меньшая реалистичность (фактор M), они легко вступают в контакт и склонны занимать лидерские позиции.

Результаты корреляционного анализа связи отдельных свойств личности педагогов со структурой отношения к возможностям инклюзивного обучения учеников с ограниченными возможностями здоровья представлены в таблице.

Опыт работы педагогов с учениками с ограниченными возможностями здоровья имеет положительную корреляционную связь с уровнем принятия других, факторами H и G , а также отрицательную с

фактором *М*. То есть для выборки педагогов школы-интерната характерна большая доброжелательность, ограниченность контактов, ориентация на нормативность.

Таблица

Корреляционные связи свойств личности и отношением педагогов к инклюзивному обучению

Показатели	Опыт работы с ОВЗ	Когнитивный	Аффективный	Поведенческий
Уровень принятия других	0,487(**)			
Фактор <i>A</i>			- 0,392(*)	- 0,581(**)
Фактор <i>C</i>			- 0,410(*)	- 0,465(**)
Фактор <i>H</i>	0,356(*)	-0,369(*)		- 0,540(**)
Фактор <i>Q1</i>		- 0,309(**)		0,403(*)
Фактор <i>G</i>	0,704(**)	0,617(**)		0,450(**)
Фактор <i>M</i>	- 0,617(**)			

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

Когнитивный компонент отношений педагогов к инклюзивному обучению отрицательно коррелирует с факторами *H*, *Q1* и положительно с фактором *G*. Это означает, что чем выше выражен когнитивный компонент отношений педагогов, тем чаще у них проявляются стремление к контактам, склонность проявлять инициативу и изобретательность.

Аффективный компонент отношений имеет отрицательную зависимость от факторов *A* и *C* – выраженности качеств эмоциональности, гибкости в отношениях и толерантность к эмоциогенным факторам.

Показатель «поведенческий компонент отношений» связан с такими личностными характеристика-

ми педагогов, как эмоциональность, гибкость в отношениях, толерантность к эмоциогенным факторам, осторожность, инициативность.

Выводы.

Полученные результаты исследования анализа личностных особенностей, определяющих отношение педагогов к возможностям инклюзии учеников с особенностями в развитии в среду общеобразовательного учреждения, получены статистически значимые данные. Они показывают относительную близость представлений педагогов основной группы по вопросам понимания и реализации концепции инклюзивного образования с реальной картиной обучения учеников с ограниченными возможностями здоровья, которую мы наблюдаем у педагогов школы-интерната. Полученные типологические портреты учителей массовой школы и интерната, проведенный корреляционный анализ показали связанность отдельных свойств личности педагога с их отдельными компонентами отношения к возможностям и перспективам реализации инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, готовности к его внедрению.

Литература

1. *Алехина, С. В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – №1. – С. 5–16.
2. *Ананьева, Т. М.* Отношение преподавателя общеобразовательной школы к ученику с отклонением в развитии / Т. М. Ананьева // Дипломная работа. – Ростов на/Д., 2010.
3. *Денисова, О. А.* Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках комплексного многоуровневого образовательного пространства / О. А. Денисова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2008. – №3. – С. 36–48.
4. *Смолонская, А. Н.* Акмеологические аспекты проблемы помощи и поддержки детей / А. Н. Смолонская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – 7(60). – С. 134–137.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015 г.)

О. А. Степанова

Московский институт развития образования

ДИНАМИЧЕСКИЕ ВЕКТОРЫ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье предпринята попытка выделить и охарактеризовать ключевые динамические векторы (основные направления) изменений в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Взаимосвязь процессов, выделенных в рамках каждого вектора, и взаимодействие включенных в них участников отношений в сфере образования являются платфор-