

УДК 378.147:376.112.4  
ББК 4448.987

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 19.00.07, 19.00.10

### **Назаревич Оксана Сергеевна,**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Курганская область, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: osn24@mail.ru.

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инклюзивное образование; инклюзии; психологическая готовность; студенты; компоненты психологической готовности.

**АННОТАЦИЯ.** До последнего времени проблема специальной подготовки педагогов к системе инклюзивного образования не была достаточно исследованной. Изменения в законодательных актах на всех уровнях, изменение социокультурных условий в последние годы обусловили появление социального заказа на исследования, посвященные обновлению содержательной стороны профессиональной подготовки педагогов, включая вопросы инклюзивного образования.

Педагог является центральной фигурой, реализующей все аспекты инклюзивной практики в общеобразовательном учреждении. В исследованиях, рассматривающих деятельность специалистов инклюзивного образования, отмечается, что многие школьные педагоги-психологи не имеют специальной подготовки к работе с детьми с различными отклонениями. Отдельные исследования доказывают, что проблема подготовки будущих специалистов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана и требует дальнейшего практико-ориентированного специального обучения студентов.

В данной статье рассматриваются вопросы подготовки будущих специалистов дефектологических специальностей, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (профиль – Специальная психология; Логопедия) для системы инклюзивного образования. Представлены результаты теоретико-прикладного исследования формирования информационного, эмоционального и мотивационного компонентов психологической готовности к работе в условиях инклюзивной практики студентов дефектологических специальностей педагогического университета.

Автором описаны результаты разработанной и апробированной программы по формированию компонентов психологической готовности студентов к работе в условиях инклюзии: задачи, содержание и этапы работы. Эффективность проведенной программы доказывают результаты испытуемых контрольной группы, полученные после повторного исследования, проведенного по окончанию формирующих воздействий.

### **Nazarevich Oksana Sergeevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Correction Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

#### **FEATURES OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF DEFECTOLOGY STUDENTS FOR WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSION**

**KEYWORDS:** inclusive education, inclusion, psychological availability for service in the conditions of inclusion, components of psychological availability.

**ABSTRACT.** The problem of special training of teachers to work in the system of inclusive education has been understudied until recently. The adjustment of the legislation in different levels and the changes in socio-cultural conditions have caused high demand for research works in the field of the content of professional training of teachers with regard to inclusive education.

A teacher is a key member of educational process that takes into account all the aspects of inclusive teaching in an educational establishment. The existing studies on inclusive teachers underline that many school psychologists do not have the necessary qualification to work with children with special needs. Some research works prove that the problem of teaching specialists to work with children with developmental disorders in inclusive education is underdeveloped and needs special attention.

The article discusses the questions of teaching defectology students of the Specialty 44.03.03 "Special (Defectological) Education (Profile – Special Psychology; Speech Therapy) to work in the system of inclusive education. The results of the theoretical and applied research of formation of informational, emotional and motivational components of psychological readiness of students to work in inclusive education are presented.

The article describes the results of approbation of the program aimed at formation of the components of psychological readiness of students to work in inclusive education. It covers the tasks, the content and the stages of work. The efficiency of the program is proved by the results of the experiment which was carried out after the training.

### Введение

До последнего времени проблема специальной подготовки педагогов к системе инклюзивного образования не была достаточно исследованной. Изменения в законодательных актах на всех уровнях, изменение социокультурных условий в последние годы обусловили появление социального заказа на исследования, посвященные обновлению содержательной стороны профессиональной подготовки педагогов, включая вопросы инклюзивного образования.

В исследованиях С. В. Алехиной, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафоновой, О. Ф. Богатой, Л. П. Фальковской указывается, что педагог является центральной фигурой, реализующей все аспекты инклюзивной практики в общеобразовательном учреждении [1; 2; 3; 4]. В современных теоретико-прикладных исследованиях рассматриваются вопросы подготовки как учителей для системы инклюзивного образования, так и узких специалистов, к которым можно отнести педагогов-психологов и учителей-логопедов.

Отдельно следует отметить исследования, в которых рассматриваются особенности подготовки к работе в условиях инклюзивного образования будущих специалистов. Так, в исследованиях Е. В. Шипиловой [15] раскрываются вопросы подготовки специалистов-дефектологов, в работах И. О. Гурьяновой [7], Р. А. Литвак [11] – социальных педагогов, в исследованиях С. А. Черкасовой [14], Е. В. Гребенниковой и Е. Ю. Закотновой [6] – педагогов-психологов.

В исследованиях Е. В. Гребенниковой [6], Е. Ю. Закотновой [6], И. А. Кучерявенко [10], С. А. Черкасовой [14], рассматривающих деятельность специалистов инклюзивного образования, отмечается, что многие школьные педагоги-психологи не имеют специальной подготовки к работе с детьми с различными отклонениями. Отдельные исследования доказывают, что проблема подготовки будущих специалистов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана и требует дальнейшего практико-ориентированного специального обучения студентов [5; 15].

Актуальность нашего исследования обусловило возникшее противоречие между необходимостью разработки вопросов подготовки будущих специалистов к работе в условиях инклюзивного образования и недостаточным уровнем разработанности данной проблемы. В данной статье мы представляем результаты теоретико-прикладного исследования формирования

психологической готовности к деятельности в условиях инклюзии студентов дефектологических специальностей педагогического университета.

### Результаты исследования

В специальной литературе достаточно полно освещены вопросы профессиональной готовности специалистов к деятельности. Психологическая готовности к деятельности в условиях инклюзии рассматривается в теоретико-прикладных исследованиях либо как часть профессиональной готовности, либо как самостоятельная составляющая, которая рассматривается как интегративное понятие, объединяющее личностные качества, внутреннюю мотивацию на работу с ребенком с ОВЗ в условиях общеразвивающего учреждения, удовлетворенность профессиональной деятельностью.

В нашем исследовании мы опираемся на определение психологической готовности к деятельности в условиях инклюзии С. В. Алехиной [1] и рассматриваем его как целостное, личностное образование, представляющее собой совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных способностей и качеств, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению детей с ООП в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Структура психологической готовности предполагает разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности: эмоциональное принятие детей с ОВЗ, принятие идей инклюзии, личностную готовность. Следует отметить, что достаточно мало исследований посвящены изучению конкретного содержания каждой составляющей психологической готовности, однако в специальной литературе есть достаточное количество работ, в которых рассматриваются особенности личности педагога или узкого специалиста, необходимые для работы с детьми с ОВЗ, в том числе в условиях инклюзии.

Теоретико-прикладное исследование осуществлялось на базе ФБГОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». В качестве испытуемых выступили 110 студентов факультета коррекционной педагогики и психологии ФБГОУ ВО «ШГПУ», обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (профиль – Специальная психология; Логопедия). Выборка являлась репрезентативной, поскольку выразила специфический контингент

участников – состав участников представлен студентами обоего пола, обучающихся по очной и заочной форме; по возрастному параметру – разброс участников составляет от 18 до 23 лет. В исследовании приняли участие только студенты первого и второго курсов, не имеющие в учебном плане предметов по инклюзивному образованию.

Следует отметить, что часть студентов, участвующих в исследовании, обучается совместно со студентами-инвалидами (с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата).

На этапе констатирующего эксперимента мы изучали особенности психологической готовности студентов к работе в условиях инклюзивной деятельности. Для этого мы исследовали сформированность представлений студентов о специфике инклюзивного образования (информационный компонент), уровень коммуникативного контроля и эмпатии (эмоциональный компонент), направленность личности и мотивацию учения студентов (мотивационный компонент). В исследовании нами были использованы авторская анкета «Мое отношение к инклюзии», методики М. Шнайдера «Диагностика коммуникативного контроля» [8], «Шкала эмоционального отклика» А. Магребяна в модификации Н. Эпштейна [12], «Направленность личности» Б. Басса [9] и «Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза» С. А. Пакулиной и М. В. Овчинникова [13].

Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента позволяют сделать выводы о том, что:

– для студентов характерен недостаточный уровень сформированности информационного компонента, так как у студентов недостаточно представлены знания о возможностях детей с ОВЗ, специфике содержания и организации инклюзивного образования. При этом большинство испытуемых высказывают позитивные утверждения в отношении инклюзивного образования для детей с ОВЗ;

– особенности эмоционального компонента характеризуются преобладанием среднего уровня коммуникативного контроля и высоким и очень высоким уровнем эмпатийности. Это свидетельствует о том, что для испытуемых характерны импульсивность, открытость в общении, хорошая осведомленность в правилах этики, управление эмоциями. Однако у них есть некоторые сложности в нестандартных и непрогнозируемых ситуациях. Эмпатийность высокого и очень высокого уровня проявляется в умении испытуемых сопереживать, низком уровне агрессивности, покладисто-

сти, а также зависимости от других, болезненной ранимости;

– мотивационный компонент проявляется, в первую очередь, в мотивации студентов на общение и деловое сотрудничество, что не исключает эгоцентрических мотивов деятельности и общения. Студенты ориентируются преимущественно на одобрение окружающих, они зависимы от группы, ориентируются на прямое вознаграждение. Часть испытуемых проявляют раздражительность, тревожность, интровертированность. У испытуемых преобладает внешняя мотивация, проявляющаяся в низкой мотивации учения и профессиональной деятельности.

Опираясь на полученные результаты, мы разработали и апробировали программу, направленную на формирование компонентов психологической готовности испытуемых. Основной формой работы стала организация психологического кружка, так как в экспериментальную группу вошли студенты, обучающиеся по разным направлениям подготовки, из разных групп. Занятия проводились в течение учебного года, один раз в неделю (за исключением сессийного и каникулярного периодов). Примерная длительность каждого занятия составляла 1,5 часа. Участие студентов в работе было добровольным.

При разработке содержания программы мы учли тот факт, что испытуемые обучаются по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Несмотря на то что в экспериментальную группу вошли студенты первого и второго курсов, к началу осуществления программы у них уже начали формировать определенные знания в области общей и специальной педагогики и психологии.

Основное содержание программы предполагало уточнение и расширение у студентов представлений:

– о специфических особенностях детей с ОВЗ с различными вариантами нарушения развития;

– об организации коррекционного, развивающего и педагогического процессов общеобразовательных учреждений для детей с ОВЗ.

Одновременно нами проводилась работа по формированию у студентов практических умений работы с детьми с ОВЗ, а также комплекса личностных качеств, необходимых для специалиста, реализующего инклюзивную практику. Поэтому каждое занятие включало теоретическую и практическую части.

Разработанная нами программа реализовывалась поэтапно. На первом этапе мы формировали у студентов знания об отно-

шении общества к проблеме инвалидности, о правах и возможностях людей с инвалидностью, о специфике процесса инклюзивного образования, об особенностях сопровождения детей дошкольного и школьного возраста с ОВЗ в общеобразовательном учреждении, о специфике процессов коммуникации с лицами с ОВЗ.

Содержание работы предполагало:

1. Анализ собственного опыта общения с лицами с ОВЗ (блиц-опрос, мини-лекции о проблемах лиц с ОВЗ).

2. Формирование представлений об основных понятиях инклюзии.

3. Расширение представлений о потенциальных возможностях людей с ОВЗ в разных сферах современной жизнедеятельности (дискуссии «Творчество лиц с ОВЗ», «Спорт и инвалиды»).

4. Анализ доступности объектов и услуг для лиц с ОВЗ (мозговой штурм «Дифференцировка технических и специальных средств и приспособлений для людей с различными формами ОВЗ», игровые упражнения «Слепой и поводырь», «Список профессий для лиц с ОВЗ»).

5. Иммитация наличия ограничений, связанных с поражением или отсутствием отдельных анализаторных систем и функций организма (имитационные упражнения «Невидящий», «Человек без руки», «Человек без ноги»).

6. Подбор, просмотр и обсуждение фото- и видеоматериалов, литературы о людях с инвалидностью и их проблемах.

Задачами второго этапа стало расширение знаний участников группы об особенностях организации процесса сопровождения ребенка с разными вариантами нарушенного развития в общеобразовательном учреждении, методах и приемах работы с ними, формирование первоначальных представлений о методах альтернативной коммуникации и умений использовать их в работе с детьми, имеющими различные варианты нарушенного развития, закрепление практических навыков коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Студентам предлагалось проанализировать литературу по проблеме сопровождения ребенка с ОВЗ в общеразвивающем учреждении, подготовить групповое выступление по проблеме сопровождения ребенка с конкретным вариантом нарушенного развития.

В ходе занятий активно практиковались знакомство и обучение студентов методам коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, практическое обучение методам альтернативной коммуникации (элементам письма на шрифте Брайля,

элементам дактильной и жестовой речи, метода пиктограмм и др.). Например, на одном из занятий мы познакомили студентов с элементами письма на системе Брайля и предложили написать простые слова (мама, ау, уа), а также прочитать небольшие написанные слова.

Следует отметить, что на данном этапе мы знакомили студентов с возможностями инклюзивного образования детей в следующей последовательности: при сенсорных нарушениях, нарушениях опорно-двигательного аппарата, интеллектуальных нарушениях, нарушениях эмоционально-волевой сферы и сложными множественными дефектами развития.

С участниками проводились деловые игры «Урок в инклюзивной школе», «Включение ребенка с ОВЗ в инклюзивную среду», разыгрывание ролей «Родитель ребенка с ОВЗ», «Общение в диаде “родитель – педагог” в условиях инклюзии», игры и упражнения на формирование таких качеств, как саморегуляция, самоконтроль, эмпатийность, тактичность, креативность, умения наблюдать.

Например, студентам предлагалось упражнение «Верю – не верю». Задавалась определенная ситуация («Все женщины хорошо готовят», «Инвалид не может быть президентом»), которую студент должен был оценить как верную и поднять руку или неверную (тогда руку поднимать не надо). После того, как все ситуации были оценены испытуемыми, студентам предлагалось обсудить их отношение к предложенным утверждениям, аргументировать свое мнение, сравнить с мнением других участников группы.

«Игра в различия» проводилась в парах. Каждой паре предлагалось найти шесть групп отличий друг от друга, затем их озвучить. При этом отличия не должны были повторяться.

Также мы использовали игры, упражнения и задания, предлагаемые в тренингах и направленные на развитие различных психологических особенностей, необходимых будущим специалистам инклюзивного образования.

Упражнение «Островки» предполагало, что подгруппа студентов должна встать на лист бумаги как можно меньшего размера. Упражнение «Применение предметов» давалось с целью определить возможно более необычное использование традиционных предметов. Как вариант данного упражнения мы предлагали студентам определить, какими предметами могут пользоваться лица с ОВЗ в своей жизни, не имея специальных приспособлений.

Третий этап предполагал закрепление

полученных знаний и практических умений. Деятельность студентов предполагала работу в малых группах по:

– подготовке и защите проектов сопровождения детей с разными вариантами нарушенного развития в общеобразовательном учреждении. Мы предложили студентам разработать и защитить проект «Инклюзивной школы будущего», в котором были бы отражены представления студентов об инклюзивном образовании. Необходимо отметить, что мы предложили студентам ситуацию «как будто» – мы предложили студентам представить, что у них есть возможность использовать все современные достижения как материальные, так и технологические для реализации собственного проекта;

– оформлению наглядности (газет, буклетов, выставок работ). Студенты разрабатывали листовки, газеты, буклеты не только по организационно-методическим вопросам инклюзивного образования, но и информационного характера. Например, была представлена газета о спортсменах-паралимпийцах;

– участие студентов в добровольческой деятельности на базе учреждений для детей с ОВЗ.

В результате данного этапа студенты должны были прийти к осознанию требований, предъявляемых к педагогическим работникам системы инклюзивного образования и специфике и этике общения с инвалидами и лицами с ОВЗ. Этому было посвящено отдельное занятие. Практическим применением полученных знаний, умений и навыков стало также прохождение частью студентов практики на базах специальных учреждений города и передача наглядных пособий в эти учреждения.

Динамику компонентов психологической готовности испытуемых после формирующих воздействий мы проверили на основе контрольного эксперимента, в котором использовали те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Выраженные изменения позволяют нам сделать вывод об изменениях информационного компонента психологической готовности участников экспериментальной группы. Их представления об инклюзии углубились, расширились, они стали более дифференцированно и тщательно подходить к анализу нормативно-правовых и технологических аспектов инклюзивной практики. После формирующих воздействий обучающиеся демонстрировали устойчивое позитивное отношение как к лицам с ОВЗ, так и к основным идеям инклюзивного образования.

Изменения информационного компо-

нента участников контрольной группы были менее выраженными. Наименее изменились представления опрошенных об основных понятиях инклюзии, возможностях реализации инклюзивной практики, эмоциональном отношении к детям с ОВЗ.

Анализ данных динамики эмоционального компонента предполагал изучение уровня коммуникативного контроля испытуемых и эмпатии. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что в экспериментальной группе увеличилось количество испытуемых со средним уровнем коммуникативного контроля, несколько снизилось количество испытуемых с высоким уровнем, не стало испытуемых с низким уровнем. В контрольной группе показатели изменились незначительно, так как увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем на одного человека и на одного участника снизилось количество испытуемых с низким уровнем.

Это позволяет нам утверждать, что после формирующих воздействий в экспериментальной группе больше испытуемых стали проявлять открытость и раскованность в общении с окружающими людьми, незначительное изменение поведения в зависимости от ситуации общения. Одна пятая часть испытуемых продолжают постоянно следить за собой, знают, где и как себя вести, управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, не любят непрогнозируемых ситуаций.

Анализ изменений эмпатийности также показал позитивную динамику в эмоциональном компоненте у испытуемых экспериментальной группы после формирующих воздействий. Мы по-прежнему не выявили испытуемых с низким и очень низким уровнем эмпатийности. В экспериментальной группе после формирующих воздействий нами зафиксирован только высокий уровень эмпатийности (75%) и нормальный уровень (25%). Также мы не выявили испытуемых с очень высоким уровнем эмпатийности. Это свидетельствует о том, что большинству испытуемых характерны низкая агрессивность и склонность к насилию, покладистость, уступчивость, готовность прощать других, готовность выполнять рутинную работу, эмоциональность, альтруизм в реальных поступках, склонность оказывать людям деятельную помощь, демонстрировать аффилиативное поведение. После формирующих воздействий не стало испытуемых, у которых смогла бы сформироваться эмоциональная зависимость от других людей и болезненная ранимость.

Одна четвертая часть испытуемых экс-

периментальной группы после формирующих воздействий в межличностных отношениях более склонны судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом испытывают некоторые затруднения в прогнозировании развития отношений между людьми.

В контрольной группе снизилось количество участников с очень высоким уровнем эмпатийности, для которых характерны не только продуктивная коммуникативность, но и зависимость от окружающих и болезненная ранимость. Несколько увеличилось количество испытуемых с нормальным уровнем эмпатийности.

Эти данные свидетельствуют о том, что после формирующих воздействий произошли позитивные изменения в экспериментальной группе в большей степени, чем в контрольной.

После проведения формирующего эксперимента мы также выявили изменения в мотивационном компоненте психологической готовности будущих специалистов к работе в условиях инклюзивного образования. Напомним, что на начальном этапе работы иерархия направленности личности участников эксперимента была следующей: направленность на общение (55,5%), затем на дело (34,5%) и на себя (10%). После формирующих воздействий в экспериментальной группе на первое место вышла направленность на дело (66,7% испытуемых), затем на общение (25% испытуемых) и на последнем месте оказалась направленность на себя (8,3%). В контрольной группе на первое место также вышла направленность на дело (66,7% испытуемых), а направленность на себя и на общение продемонстрировали одинаковое количество испытуемых – по 16,5%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большая часть испытуемых как экспериментальной, так и контрольной групп проявляет заинтересованность в решении деловых проблем, стремится выполнить работу на высоком уровне, ориентируется преимущественно на деловое сотрудничество, способна отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. В экспериментальной группе большее количество участников стремятся к контактам с окружающими при разнообразных условиях, ориентируются на совместную деятельность, ценят социальное одобрение, привязанности и эмоциональные отношения с окружающими, чем в контрольной группе.

Всего один участник экспериментальной группы преимущественно ориентиро-

ван на прямое вознаграждение, агрессивен в достижении статуса, может быть склонен к соперничеству, может проявлять раздражительность, тревожность, интровертирован. В то время как в контрольной группе такие особенности характерны для двух участников.

При исследовании мотивации учения испытуемых мы несколько изменили инструкцию, полученную участниками с целью выявления динамики в мотивационном компоненте. Мы изменили только один вопрос, предложив студентам при оценке мотивов учения ориентироваться не на то, что способствовало их выбору данной специальности на момент поступления в образовательную организацию, а на те моменты, которые являются для обучающихся актуальными в настоящее время.

До формирующих воздействий мы отмечали преобладание внешней мотивации над внутренней, а после формирующего эксперимента нами выявлено преобладание внутренней мотивации у испытуемых экспериментальной группы, в контрольной группе – сочетание внутренних и внешних мотивов.

Ранжирование мотивов свидетельствует о том, что в экспериментальной группе для студентов являются значимыми интерес к профессии (100% испытуемых), успех в учебной деятельности, прочность получаемых знаний (50%), возможности самореализации, организации собственного дела (по 50%), использование полученных знаний при воспитании собственных детей. Ранжирование внешних мотивов выглядит следующим образом: сохраняется зависимость от мнения окружающих (у 41,7%), желание получить интересную, высокооплачиваемую работу и как результат – гарантию стабильности (33,3%).

Во внутренних мотивах испытуемых контрольной группы наиболее значимыми стали желание получить высшее образование, успешно учиться (91,7% респондентов), приобрести прочные знания (66,7%), возможность организовать собственное дело, самореализоваться (41,7%). Внешняя мотивация студентов контрольной группы проявляется в зависимости от мнения окружающих (83,3%), желание получить высокооплачиваемую и интересную работу (66,7%), а также желание прожить беззаботный период жизни (41,7%).

### Заключение

Современное состояние системы образования позволяет говорить о необходимости и возможности внедрения инклюзивной практики в образовательный процесс. Одним из необходимых условий этого является подготовка специалистов, способных

обеспечить создание всех необходимых условий для обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях.

Специалисты, занимающиеся проблемой подготовки кадров для системы инклюзивного образования рассматривают психологическую готовность педагогических работников к деятельности в условиях инклюзивной практики как составляющую профессиональной готовности. При этом в исследовании выделяют структурные компоненты психологической готовности. В рамках проведения нашего исследования в качестве наиболее значимых компонентов мы выделили информационную, эмоциональную и мотивационную составляющие

психологической готовности.

Проведенное нами экспериментальное исследование особенностей психологической готовности испытуемых к работе в условиях инклюзии свидетельствует о том, что у студентов недостаточно сформированы все выделенные нами компоненты психологической готовности.

Полученные нами данные контрольного эксперимента позволяют сделать вывод о том, что после проведения формирующего эксперимента произошли значимые, позитивные изменения в показателях психологической готовности испытуемых, что доказывает эффективность разработанной нами программы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алёхина С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал. – 2013. – № 1 (44). – С. 26–32.
2. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.
3. Алёхина С. В., Фальковская Л. П. Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма // Первое сентября. – 2014. – 28 с.
4. Богатая О. Ф. Профессиональная и психологическая готовность педагогов как условие реализации инклюзивного образования // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – С. 78–85.
5. Булатова О. В. Готовность студентов гуманитарного вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник мат-лов междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина, Т. В. Тимохина. – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 787–792.
6. Гребенникова Е. В., Закотнова Е. Ю. Психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 3 (156). – С. 34–37.
7. Гурьянова И. В. О методах и критериях подготовки социальных педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник мат-лов междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина, Т. В. Тимохина. – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 828–834.
8. Диагностика коммуникативного контроля / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 86–87.
9. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2007. – С. 28–31.
10. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 60–62.
11. Литвак Р. А. Подготовка социальных педагогов к организации инклюзивного образования // Социальная педагогика. – 2014. – № 4. – С. 89–96.
12. Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [Электронный ресурс] // Психологическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://wiki.ivco.ru/enciklopediya/psixologiya/razdely-psixologii/psixodiagnostika/diagnostika-empatii-po-a-megrabyanu-i-n-epshtejnu.html> (дата обращения: 15.06.2018).
13. Овчинников М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза // Новые педагогические исследования. Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2007. – № 5. – С. 151–155.
14. Черкасова С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол.: С. В. Алехина [и др.]. – М. : МГППУ, 2011. – С. 221–223.
15. Шипилова Е. В. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к проектированию и реализации коррекционно-развивающего процесса // Актуальные проблемы образования: история и современность : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (24 декабря 2012 г., г. Волгоград) / сост. Н. А. Болотов [и др.]. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012. – С. 183–189.

#### REFERENCES

1. Alekhina S. V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya inklyuzivnogo obrazovaniya // Pedagogicheskiy zhurnal. – 2013. – № 1 (44). – S. 26–32.
2. Alekhina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspeshnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2011. – № 1. – S. 83–91.

3. Alekhina S. V., Fal'kovskaya L. P. Pedagog inklyuzivnoy shkoly: novyy tip professionalizma // *Pervoe sentyabrya*. – 2014. – 28 с.
4. Bogataya O. F. Professional'naya i psikhologicheskaya gotovnost' pedagogov kak uslovie realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya // *Nauka, obrazovanie, obshchestvo: tendentsii i perspektivy razvitiya : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 13 dek. 2015 g.) / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]*. – Cheboksary : Interaktiv plyus, 2015. – S. 78–85.
5. Bulatova O. V. Gotovnost' studentov gumanitarnogo vuza k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika : sbornik mat-lov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. /otv. red. O. Yu. Bukharenskova, I. A. Telina, T. V. Timokhina*. – Orekhovo-Zuevo : Redaktsionno-izdatel'skiy otdel GGTU, 2016. – S. 787–792.
6. Grebennikova E. V., Zakotnova E. Yu. Psikhologicheskaya gotovnost' studentov-psikhologov k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // *Vestnik TGPU*. – 2015. – № 3 (156). – S. 34–37.
7. Gur'yanova I. V. O metodakh i kriteriyakh podgotovki sotsial'nykh pedagogov k rabote v inklyuzivnoy obrazovatel'noy srede // *Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika : sbornik mat-lov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. /otv. red. O. Yu. Bukharenskova, I. A. Telina, T. V. Timokhina*. – Orekhovo-Zuevo : Redaktsionno-izdatel'skiy otdel GGTU, 2016. – S. 828–834.
8. Diagnostika kommunikativnogo kontrolya / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov // *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika lichnosti i mal'nykh grupp*. – M. : Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2002. – S. 86–87.
9. Karelin A. Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov. – M. : Eksmo, 2007. – S. 28–31.
10. Kucheryavenko I. A. Problema psikhologicheskoy gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti // *Molodoy uchenyy*. – 2011. – № 12. – T. 2. – С. 60–62.
11. Litvak R. A. Podgotovka sotsial'nykh pedagogov k organizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya // *Sotsial'naya pedagogika*. – 2014. – № 4. – S. 89–96.
12. Metodika «Shkala emotsional'nogo otklika» A. Megrabyana i N. Epshteyna [Elektronnyy resurs] // *Psikhologicheskaya entsiklopediya*. – Rezhim dostupa: <http://wiki.1vco.ru/enciklopediya/psixologiya/razdely-psixologii/psixodiagnostika/diagnostika-empatii-po-a-megrabyanu-i-n-epshtejnu.html> (data obrashcheniya: 15.06.2018).
13. Ovchinnikov M. V. Struktura i dinamika motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza // *Novye pedagogicheskie issledovaniya. Prilozhenie k zhurnalu «Professional'noe obrazovanie»*. – 2007. – № 5. – S. 151–155.
14. Cherkasova S. A. Sistema podgotovki budushchikh pedagogov-psikhologov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (20–22 iyunya 2011, Moskva) / Mosk. gor. psikhol.-ped. un-t ; redkol.: S. V. Alekhina [i dr.]*. – M. : MGPPU, 2011. – S. 221–223.
15. Shipilova E. V. Podgotovka budushchikh pedagogov-defektologov k proektirovaniyu i realizatsii korrektsionno-razvivayushchego protsessa // *Aktual'nye problemy obrazovaniya: istoriya i sovremennost' : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (24 dekabrya 2012 g., g. Volgograd) / sost. N. A. Bolotov [i dr.]*. – Volgograd : Izd-vo VolGU, 2012. – S. 183–189.