

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2020, №6, Том 8 / 2020, No 6, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-6-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/74PSMN620.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Данилова О.В., Борисова Е.Ю., Козина И.Б. Готовность педагогов общеобразовательных организаций к работе по социализации учащихся с интеллектуальным недоразвитием в условиях инклюзивного образования // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №6, <https://mir-nauki.com/PDF/74PSMN620.pdf> (доступ свободный).
Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Danilova O.V., Borisova E.Yu., Kozina I.B. (2020). The readiness of teachers of general education organizations to work on the socialization of students with intellectual underdevelopment in inclusive education. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 6(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/74PSMN620.pdf> (in Russian)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00861

УДК 159.9

ГРНТИ 15.81.21

Данилова Ольга Вячеславовна

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола, Россия
Старший преподаватель кафедры «Специальной педагогики и психологии»
E-mail: j kz_82@mail.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=843562

Борисова Елена Юрьевна

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола, Россия
Доцент кафедры «Специальной педагогики и психологии»
Кандидат психологических наук, доцент
E-mail: elenaborpsy@yandex.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=697653

Козина Ирина Борисовна

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола, Россия
Доцент кафедры «Специальной педагогики и психологии»
Кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: kozira@list.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=346417

Готовность педагогов общеобразовательных организаций к работе по социализации учащихся с интеллектуальным недоразвитием в условиях инклюзивного образования

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической готовности педагогов общеобразовательных школ к работе по социализации учащихся с интеллектуальным недоразвитием в условиях инклюзивного образования. Отмечается, что с распространением практики инклюзивного образования актуальным остается вопрос готовности педагогов общеобразовательных школ к работе в новых условиях, в частности – к работе по социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Особенно острой эта проблема является для инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями, процесс социализации которых затруднен в силу специфики их состояния и требует сопровождения со стороны педагогов. В условиях образовательной инклюзии работа по социализации учащихся с интеллектуальными нарушениями входит в круг задач учителей общеобразовательных школ,

и, таким образом, встает вопрос о готовности педагогов к данной деятельности, в частности, о психологической готовности к работе с учащимися с нарушениями интеллекта.

В статье приводится краткий обзор взглядов современных исследователей на содержание и структуру психологической готовности к деятельности, в том числе психологической готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Исследование авторов статьи основывается на представлении о структуре психологической готовности педагогов, включающей мотивационный, когнитивный и личностный компоненты. Целью исследования явилось изучение психологической готовности педагогов общеобразовательных организаций Республики Марий Эл к работе по социализации учащихся с интеллектуальным недоразвитием. Для сбора информации использовались апробированные диагностические методики и авторский опросник. В ходе исследования выявлено, что у педагогов, реализующих педагогическую деятельность с детьми с интеллектуальным недоразвитием в условиях инклюзивного образования, недостаточно сформирована психологическая готовность к данной деятельности, что выражается в сниженной мотивации к работе в условиях инклюзии, недостаточно четких представлениях об инклюзивном образовании, недостатке специальных знаний о педагогической работе с детьми с нарушениями интеллекта. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что, несмотря на наличие опыта педагогической работы в инклюзивном образовании, педагоги общеобразовательных учреждений недостаточно готовы к работе по социализации учащихся с интеллектуальными нарушениями и нуждаются в дополнительных формах психологической и методической помощи.

Ключевые слова: инклюзивное образование; психологическая готовность; дети с ограниченными возможностями здоровья; дети с интеллектуальным недоразвитием; педагоги; социализация; компетентность; социальные компетенции

Актуальность

Изменения, происходящие в современном обществе, неизбежно оказывают воздействие на социальные институты, в том числе на систему образования. Это проявляется, в частности, в сближении специального и общего образования, вследствие чего ведущей тенденцией развития образовательных систем многих стран является реализация интегрированного, а в последние десять лет – инклюзивного образования. Внедрение модели инклюзивного образования в систему образования Российской Федерации открывает множество положительных перспектив для российского общества, однако в то же время оно выявляет значительное количество проблем и барьеров, во многом связанных с особенностями реализации специального и инклюзивного образования в нашей стране.

Одной из главных целей инклюзивного образования является максимально возможная и эффективная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Социализация как главное условие развития личности происходит путем присвоения ребенком общественно-культурного опыта в ходе общения и взаимодействия с ближайшим социальным окружением – семьей, педагогами и сверстниками. Процесс социализации детей с ОВЗ во многом зависит от особенностей их психофизического состояния и степени выраженности нарушений. Наиболее сложной категорией в этом плане являются дети с интеллектуальным недоразвитием. Ведущими нарушениями лиц этой категории являются сниженная познавательная активность и недоразвитие высших психических функций, что обуславливает специфику восприятия ими окружающего мира и поведения этих детей, а также оказывает существенное влияние на темпы обучения. Дети с нарушенным интеллектом не ориентируются в социальных ситуациях, не усваивают нормы и правила поведения в обществе и как следствие

не умеют подчиняться им. Вместе с тем лица с легкими формами интеллектуального недоразвития не имеют статуса инвалидов, могут получать доступные им виды профессий и вести самостоятельную жизнь в обществе. Поэтому социальная адаптация этих детей является одной из главных задач коррекционно-развивающей работы с ними.

И.Ю. Антипова выделяет следующие направления коррекционно-педагогической работы по социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями:

«1. Развитие всех психических функций и познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция их недостатков. Основное внимание в этой работе должно быть направлено на умственное развитие.

2. Воспитание умственно отсталых детей, формирование у них правильного поведения. Основное внимание должно быть направлено на нравственное воспитание.

3. Трудовое обучение и подготовка к посильным видам труда. Физическое воспитание. Самообслуживание.

4. Бытовая ориентировка и социальная адаптация, как итог всей работы» [1, с. 245].

Специалисты отмечают, что даже при условии организации коррекционного обучения социализация детей данной категории не достигает той же степени, что у детей с нормативным развитием, однако поддержка и организационная деятельность со стороны семьи и педагогов позволяет им достичь значительных успехов во взаимодействии с социумом [2]. Помощь ближайшего социального окружения, таким образом, является решающим фактором социализации детей с интеллектуальными нарушениями. Особенно возрастает важность педагогического воздействия: «организатором целенаправленной контролируемой социализации является педагог, реализующий соответствующие задачи воспитания и упорядочивающий весь спектр социализирующих влияний на личность ребенка» [3, с. 52].

В.А. Бородина отмечает, что дети с интеллектуальными нарушениями приобретают социальный опыт в процессе собственной деятельности в различных жизненных ситуациях и их переживания. «Важнейшая задача педагога – научить и помочь ребенку с нарушением интеллекта обращаться к своему жизненному опыту на рефлексивном уровне, сделать его предметом самопознания, самоанализа. Процесс овладения ребенком социальным опытом обеспечивается педагогическими стратегиями – педагогической организацией процесса социализации» [3, с. 55]. Таким образом, педагог является важнейшим агентом социализации.

Инклюзивная модель образования предполагает, что социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, а значит, и с нарушениями интеллекта, становится задачей педагогов массовых школ. С одной стороны, это позволяет решить противоречие, вызванное тем, что в условиях закрытых коррекционных учреждений, в которых обучается большинство детей с интеллектуальным нарушением, полноценная социализация невозможна, тогда как в условиях инклюзии такой ребенок находится в коллективе нормально развивающихся сверстников в процессе организованного психолого-педагогического сопровождения, что повышает шансы его успешной социализации. С другой стороны, социализация учащихся с интеллектуальным недоразвитием требует от учителей общеобразовательных школ готовности к реализации данной деятельности, в том числе большую роль играет психологическая готовность педагогов.

Обсуждение

Проблема психологической готовности к деятельности в отечественной психологии рассматривается с позиций различных подходов. В качестве основных можно выделить три:

- функциональный – готовность к деятельности как состояние мобилизации всех психофизиологических систем организма, необходимых для эффективного выполнения деятельности;
- личностный – готовность к деятельности как неотъемлемый и существенный компонент развития личности в целом;
- личностно-деятельностный – готовность к деятельности как проявление индивидуальных, личностных и субъективных особенностей, свойств и качеств человека, обеспечивающее ему возможность эффективного выполнения своих функций [4].

В исследованиях подчеркивается влияние психологической готовности к деятельности на успешность выполняемой субъектом деятельности. Я.В. Топольник называет психологическую готовность ключевым условием «быстрой адаптации к условиям труда и дальнейшего профессионального усовершенствования квалификации будущего специалиста» [5, с. 201]. В.Л. Бозаджиев отмечает, что отсутствие психологической подготовки к профессиональной деятельности серьезно затрудняет практическое применение профессиональных знаний [6].

В.Ф. Жукова в структуре психологической готовности к деятельности выделяет мотивационный, эмоционально-волевой, ориентировочно-мобилизационный, познавательный, операционно-деятельный, когнитивный компоненты, уровень которых, по мнению автора, определяет психологическую готовность человека к определенному виду деятельности и обуславливает успешность ее выполнения [7].

В модели готовности к профессиональной деятельности Л.В. Лежниной психологическая готовность отражает субъективный уровень готовности к профессии, который составляют социально-психологические и индивидуально-личностные характеристики специалиста, и выделены ее подвиды: мотивационная, личностная, когнитивная [8].

В последние годы в связи с реформами в системе образования актуальным является рассмотрение проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности с позиций компетентного подхода. Он связан с факторами, обеспечивающими повышение профессионального мастерства специалиста и способность успешно ориентироваться в динамичном информационном пространстве [9; 10].

В связи с внедрением инклюзивной модели в отечественную систему образования актуальным направлением исследований последних лет является изучение готовности педагогов общеобразовательных школ к работе в новых условиях. Большинство авторов приходит к выводу, что психологическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзии является фактором, повышающим эффективность и успешность процесса инклюзивного образования. С.В. Алехина в структуре психологической готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзии выделяет эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии, готовность включать их в деятельность на уроке, удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [11]. В структуре готовности педагога к работе в инклюзивном образовании, предложенной С.А. Черкасовой, выделены взаимосвязанные мотивационный, личностный, эмоционально-волевой и когнитивный компоненты [12]. М.А. Сарапулова в готовности педагога к данному виду педагогической деятельности считает важным рассматривать личностный компонент, показателями которого выступают осознание педагогом важности процессов инклюзии, собственного отношения к людям с ОВЗ и готовность к пересмотру своих взглядов [13]. Вместе с тем авторы отмечают у педагогов массовых школ недостаток знаний в области инклюзивного образования, сниженную мотивацию к работе с учащимися с ОВЗ, низкий уровень эмоционального принятия отдельных

категорий этих детей, склонность к авторитарному стилю педагогической деятельности [14–17]. При этом, как правило, дети с интеллектуальными нарушениями являются одной из наиболее отвергаемых педагогами категорий учащихся с ОВЗ. Это неизбежно будет сказываться на процессе социализации детей с интеллектуальным недоразвитием, снижая его эффективность и успешность [18; 19].

Методы исследования

Целью нашего исследования явилось изучение психологической готовности педагогов общеобразовательных организаций к работе по социализации учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

В рамках предшествующих исследований была рассмотрена компетентность педагогов общеобразовательных организаций по проблемам социализации детей с интеллектуальными нарушениями, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Результаты исследований показали, что педагоги отмечают недостаточную компетентность в деятельности, связанной с формированием социально-значимых качеств у детей с интеллектуальным недоразвитием, кроме того, развитие социальных компетенций у обучающихся этой категории часто не входит в важные приоритеты у учителей массовых школ [20]. В связи с этим мы сочли полезным изучить психологическую готовность педагогов общеобразовательных организаций, работающих с детьми с интеллектуальным недоразвитием, к реализации инклюзивного подхода в педагогической деятельности. В данном исследовании мы придерживались представления о структуре психологической готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзии, включающей в себя мотивационный, когнитивный и личностный компоненты, взаимосвязь которых проявляется в профессиональной деятельности педагогов при реализации инклюзивного подхода.

В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательных школ города Йошкар-Олы и республики Марий Эл, в которых обучаются дети с интеллектуальным недоразвитием: учителя начальных классов, воспитатели, педагоги-психологи и дефектологи. Всего в исследовании участвовало 13 человек (женщины) в возрасте от 26 до 63 лет. Большинство педагогов (10 человек) являются специалистами со стажем педагогической работы более десяти лет. Все педагоги реализуют педагогическую деятельность с учащимися с интеллектуальным недоразвитием в условиях инклюзии.

Для оценки мотивации профессионально-педагогической деятельности (мотивационный компонент психологической готовности) нами использовалась методика К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», позволяющая определить, какой тип мотивации преобладает у испытуемых и каким образом сочетаются разные типы мотивации (мотивационные комплексы).

Для оценки способности к эмоциональному отклику (эмпатии) как качества профессионально-значимого качества педагога инклюзивного образования (личностный компонент психологической готовности) использовалась методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна (модификация Н. Эпштейна).

Для оценки сформированности познавательной адаптации педагогов (когнитивный компонент психологической готовности) нами использовалась методика «Краткий ориентировочный тест» В.Н. Бузина (адаптация теста Э.Ф. Вандерлика).

Для выявления особенностей отношения педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы использовали «Опросник отношения педагогов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании», разработанный О.В. Даниловой и Л.В. Лежниной. Данный

опросник состоит из трех блоков вопросов, составленных в соответствии с представленной выше структурой психологической готовности педагогов к деятельности в инклюзивном образовании. Опросник позволяет выявить особенности представления педагогов о сущности инклюзивного образования и отношения к данной модели, мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзии, оценку педагогами собственных личностных и профессиональных качеств и др. Поскольку данный опросник не является апробированной методикой, мы использовали его результаты в качестве дополнительной характеристики психологической готовности педагогов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании.

Результаты исследования

Анализ результатов диагностики, полученных с помощью методики К. Замфир, показал, что преобладающим типом мотивации профессиональной деятельности педагогов является внутренняя мотивация (ВМ) – она выявлена у 69,2 %. Это говорит о том, что профессиональная активность этих педагогов мотивирована самим содержанием педагогической деятельности. У 23% педагогов показатели внешней отрицательной мотивации (ВОМ), связанной с мотивами избегания, равны показателям внутренней мотивации, однако респондентов, у которых ВОМ была бы преобладающим типом мотивации, не выявлено. У остальных педагогов преобладает внешняя положительная мотивация (ВПМ), связанная с удовлетворением потребностей, внешних по отношению к педагогической деятельности.

Также у большинства респондентов (53,8 %) наблюдаются оптимальные мотивационные комплексы, что свидетельствует об удовлетворенности педагогов своей профессиональной деятельностью. У остальных педагогов выявлены промежуточные мотивационные комплексы, отрицательных комплексов в выборке не наблюдается (рисунок 1).

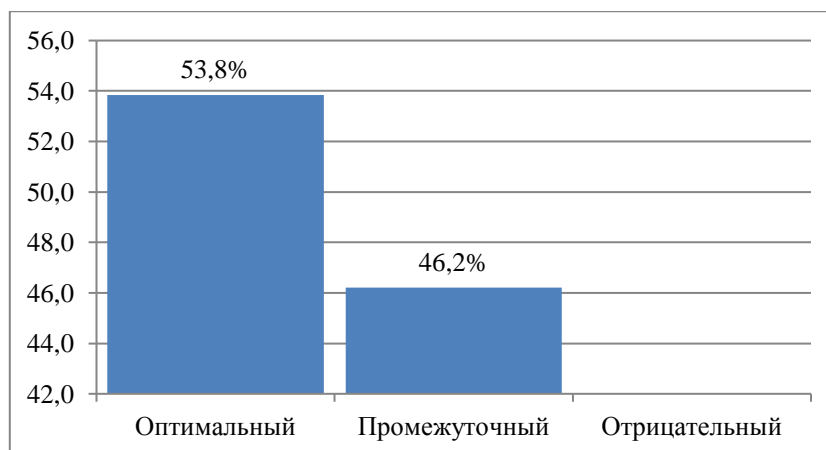


Рисунок 1. Мотивационные комплексы педагогов, выявленные с помощью методики К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» (составлено авторами)

Данные, полученные с помощью опросника, свидетельствуют, что желание работать в инклюзивном классе испытывают 46,2 % опрошенных педагогов, в то время как более половины (53,8 %) ответили на этот вопрос отрицательно, и столько же респондентов высказались против совместного обучения детей с нарушенным и нормативным развитием. Кроме того, 61,5 % респондентов считают, что организации, в которых они работают, не готовы для обучения в них детей с ОВЗ.

При этом подавляющее большинство педагогов (84,6 %) имеют опыт работы с учащимися с ОВЗ, в т. ч. с интеллектуальными нарушениями. Примечательно, что такое же

количество педагогов считают работу с учащимися с нарушенным развитием полезной для их личностного и профессионального роста. Для большинства опрошенных нами педагогов (78,6 %) наиболее предпочтительной для педагогической работы категорией являются дети с интеллектуальным недоразвитием.

Таким образом, большинство педагогов инклюзивного образования, участвовавших в опросе, несмотря на положительное отношение к идеям инклюзивного образования, отдают предпочтение разделному обучению детей с нормативным и особенным развитием и не испытывают желания работать в инклюзивном образовании. Кроме того, у них отсутствует мотивация к работе с разными детьми с ОВЗ – педагоги предпочитают работать с уже знакомой им категорией детей с нарушениями интеллекта.

Результаты изучения личностного компонента психологической готовности по методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна представлено на рисунке 2.

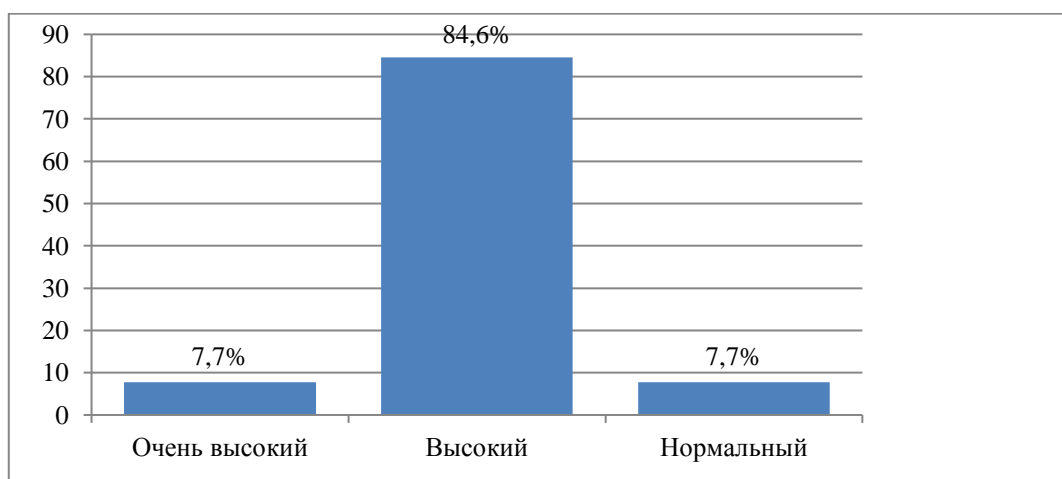


Рисунок 2. Уровни эмпатии педагогов, выявленные с помощью методики «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн) (составлено авторами)

Очень высокий уровень эмпатии выявлен у одного педагога (7,7 %). Высокие показатели способности к эмпатии свидетельствуют о низкой склонности данных респондентов к агрессии, а также о их готовности идти на компромисс.

Средний (нормальный) уровень развития эмпатии по данной методике также выявлен у одного респондента. Люди с этим показателем обычно контролируют свои эмоциональные проявления, однако проявляют чуткость и внимательность по отношению к другим людям. При этом они часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

У 84,6 % испытуемых выявлен высокий уровень эмоционального отклика, что говорит о склонности большинства педагогов к проявлению альтруизма, способности контролировать свое поведение и интерпретировать эмоциональное состояние другого человека.

Важно отметить, что среди наших респондентов не выявлено людей с низкими уровнями эмоционального отклика. Это свидетельствует о том, что педагоги, принимавшие участие в исследовании, способны к эмпатии в межличностных отношениях и достижению взаимопонимания с окружающими, что является важным профессионально-личностным качеством педагога инклюзивного образования.

При анализе ответов на блок вопросов опросника, изучающих личностный компонент психологической готовности, выяснилось, что педагоги достаточно высоко оценивают свою способность контролировать собственные чувства и желания, а также способность к регуляции своего поведения и реакций (на 4 балла и 5 баллов).

Все педагоги отметили у себя высокую способность к эмоциональному отклику: на 5 баллов ее оценили 61,5 % педагогов, на 4 балла – 38,5 %. Высокую оценку своего постоянства в привычках и поведении отметили 46,2 % педагогов.

Свое желание работать в условиях инклюзивной школы большинство опрошенных оценили на 4 балла и 3 балла. При этом 76,9 % педагогов удовлетворены своей профессиональной деятельностью на 4 балла. Полную удовлетворенность (на 5 баллов) выразили два респондента (15,4 %).

В ходе изучения когнитивного компонента психологической готовности с помощью методики «Краткий ориентировочный тест» выявлено, что высокий уровень интеллектуальных способностей наблюдается у 23 % педагогов, низкий уровень – у 15,4 % педагогов. У большинства педагогов выявлен средний уровень (53,8 %), что говорит о способности респондентов к решению широкого круга профессиональных задач, однако выполнение задач, требующих творческого подхода, может вызывать у них затруднения (рисунок 3).

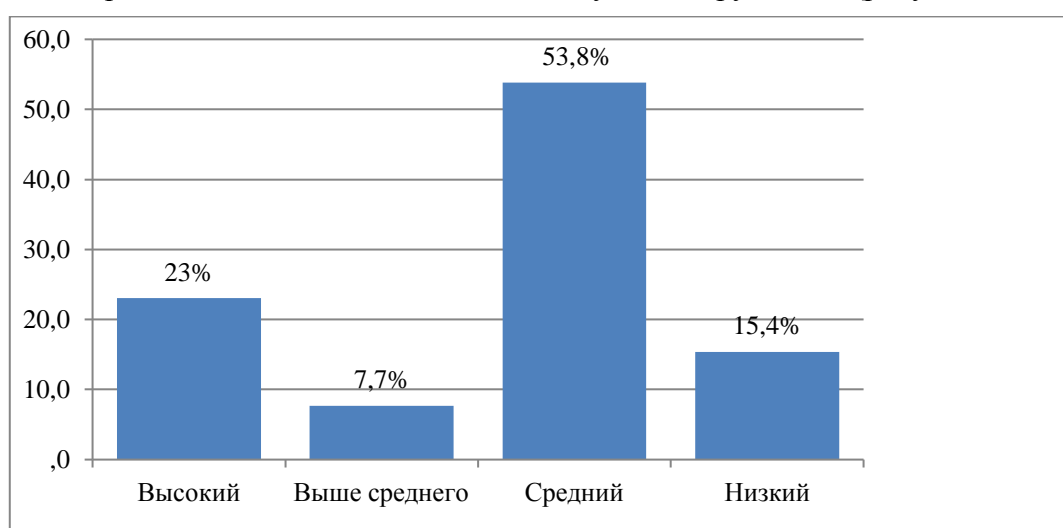


Рисунок 3. Уровни интеллектуальных способностей педагогов, выявленные с помощью методики «Краткий ориентировочный тест» В.Н. Бузина (адаптация теста Э.Ф. Вандерлика) (составлено авторами)

Наиболее успешно педагогами выполнялись задания теста, определяющие общий уровень осведомленности и развития лингвистических способностей, то есть характеризующие качество гуманитарной образованности испытуемых. Менее успешно педагоги справлялись с выполнением числовых заданий, которые отражают уровень образованности в области точных наук.

Анализ ответов на вопросы опросника, направленных на изучение когнитивного компонента готовности, показал, что больше половины опрошенных педагогов инклюзивных школ (61,5 %) имеют недостаточно четкое представление об инклюзивном образовании. На вопрос «Что вы понимаете под инклюзивным образованием?» самым частым был ответ «Совместное обучение детей с ОВЗ (инвалидов) и здоровых (обычных) детей», т. е. инклюзивное образование педагоги скорее понимают как образовательную интеграцию. Реже при ответах отмечалось, что инклюзивное образование – это включение ребенка с ОВЗ общеобразовательную среду, однако педагоги не уточняли, что эта среда должна быть адаптирована под индивидуальные и особые образовательные потребности учащихся, то есть не учитывали при ответах основные принципы инклюзивного образования. Их упомянул лишь один респондент (7,7 %). В ответах остальных педагогов (38,5 %) вовсе не отражена специфика

обучения учащихся с ОВЗ в общеобразовательной школе: «Включение ребенка в общеобразовательную среду», «Включение ребенка с ОВЗ в образовательный процесс» и т. д.

В этом же блоке вопросов педагогам было предложено оценить свои знания в области инклюзивного образования и педагогической работы с детьми с ОВЗ по пятибалльной шкале. В основном педагоги, несмотря на то, что работают в условиях инклюзии, оценивают свои знания о содержании и целях инклюзивного образования как хорошие и средние – на 4 и 3 балла. На 5 баллов в своих знаниях уверены 15,4 % и столько же педагогов поставили себе 2 балла. Знания особенностей развития детей с ограниченными возможностями и специфике работы с ним педагоги оценивают в основном на 4 балла и на 3 балла. Свои знания приемов и методов работы с особыми детьми большинство респондентов оценивает на 3 балла, один педагог поставил себе 1 балл, на 5 баллов свои знания в этой области не оценил никто. При этом 38,5 % педагогов испытывают высокую потребность в дополнительной информации об инклюзивном образовании и методах коррекционно-педагогической работы с детьми с особенностями развития. Степень своей профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования 46,2 % педагогов оценили на 3 балла. Многие активно стремятся повышать свои знания в области инклюзивного образования.

Изучение когнитивного компонента психологической готовности педагогов выявило у них недостаточно глубокие знания как теории, так и практики инклюзивного образования, а именно: нечеткие представления педагогов о самой концепции инклюзивного образования, недостаток знаний особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, методов и приемов коррекционно-развивающей работы. Следует отметить, что в области коррекционно-педагогического процесса педагоги общеобразовательных школ чувствуют себя наиболее неуверенно: никто из респондентов не оценил свои знания в этой области на высшую оценку, зато большинство стремится восполнить недостаток знаний с помощью дополнительной информации.

Обсуждение

В ходе исследования у большинства педагогов выявлены личностные качества, которые являются профессионально значимыми для специалиста инклюзивного образования: способность к эмпатии, саморегуляции своего поведения и эмоций, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью. В то же время многие респонденты склонны к постоянству в поведении и привычках, тогда как работа в условиях инклюзивного образования требует от педагога гибкости поведения и адаптивности к различным ситуациям. У большинства опрошенных нами педагогов профессиональная деятельность мотивирована самим содержанием педагогической деятельности и стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов. При этом мотивация именно к деятельности в условиях инклюзии у педагогов снижена, несмотря на уже имеющийся стаж работы с детьми с интеллектуальными нарушениями. Педагоги затрудняются при реализации инновационной педагогической деятельности, испытывают недостаток знаний об особенностях детей с интеллектуальными нарушениями и организации коррекционно-педагогической работы с ними, слабо знакомы с основными положениями инклюзивного образования. Это снижает способность педагогов к организации и реализации деятельности по социализации детей с нарушениями интеллекта. Кроме того, в инклюзивном образовательном процессе педагоги отдают приоритет учебной деятельности учащихся с интеллектуальным недоразвитием, недооценивая значение работы по их социальной адаптации. Все это свидетельствует о том, что педагоги, реализующие инклюзивное образование в общеобразовательных организациях, нуждаются в дополнительных формах психолого-педагогической поддержки, которые способствуют формированию психологической готовности к работе в условиях образовательной инклюзии и

повышению способности к работе по социализации учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипова И.Ю. Особенности социализации учеников с нарушением умственного развития // Таврійський вісник освіти. 2014. № 3 (47). С. 243–248. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_3_41.
2. Ермолаев Д.О. Социализация детей с интеллектуальными недостатками развития // Фундаментальные исследования. 2013. № 9 (часть 1). С. 32–36. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32172>.
3. Бородина В.А. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: монография. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2017. 249 с. URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/7/browse?type=author&value=%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0%2C+%D0%92%D0%B5%D1%80%D0%B0+%D0%90%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0>.
4. Крюкова Т.Б. Современные подходы к исследованию проблемы психологической готовности к деятельности в электроэнергетической сфере // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. 2011. Вып. 1. С. 155–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18067943>.
5. Топольник Я.В. Формирование готовности будущих преподавателей к использованию информационно-коммуникационных технологий // Инновационные педагогические технологии: материалы II Международной научной конференции. Казань: Бук, 2015. С. 200–203. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/8109/>.
6. Бозаджиев В.Л. К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 7. С. 98–99. URL: <https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=476>.
7. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. № 6. С. 117–121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-analiz-kategorii-psihologicheskaya-gotovnost> (дата обращения: 18.02.2021).
8. Лежнина Л.В. Результат современного профессионального обучения: компетентность, компетенции или готовность к деятельности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2015. № 3 (47). С. 30–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24999479>.
9. Мычко Е.И., Зелко А.С. Проблема психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 23–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21133920>.
10. Пасько О.Н. Теоретические аспекты готовности как основа компетентностного подхода в профессиональной подготовке сотрудников милиции // Психология и право. 2013. № 1. С. 1–10. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58343.shtml>.

11. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 117–127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18936306>.
12. Черкасова С.А., Лобанова А.В. Опыт формирования готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования // Мир науки, культуры, образования. 2014. №2 (45). С. 173–176. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21507134>.
13. Сарапулова М.А. Личностная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ // Специальное образование. 2017. №2. С. 59–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29381078>.
14. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова М.Н. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15855149>.
15. Адеева Т.Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. 2016. №5. С. 57–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-aspekty-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu>.
16. Богомолова Е.А., Арпентьева М.Р. Инклюзивное образование в России: опыт исследования представлений педагогов об инклюзии. Профессиональное образование в современном мире. 2017. №7(4). С. 1516–1524. URL: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170424>.
17. Темникова Е.Ю. Готовность педагогов к реализации инклюзивного образования в Свердловской области // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 55. С. 5–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-gotovnost-pedagogov-massovoy-shkoly-k-rabote-s-detmi-s-ovz>.
18. Борисова Е.Ю. Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 81–91. doi: 10.17759/pse.2019240407.
19. Kozina I.B., Borisova E.Y., Karandaeva T.A. On the factors and conditions of successful socialization of students with intellectual disabilities // Proceedings of SOCIOINT 2019 – 6th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities 24–26 June 2019 – Istanbul, Turkey. Pp 651–655. URL: http://www.ocerints.org/socioint19_e-publication/abstracts/a649.html.
20. Данилова О.В. Профессиональная компетентность педагогов и проблема социализации детей с интеллектуальным недоразвитием в условиях инклюзивного образования // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2019. № 11 (40). С. 80–85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41469136>.

Danilova Olga Vyacheslavovna

Mari state university, Yoshkar-Ola, Russia
E-mail: jkz_82@mail.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=843562

Borisova Elena Yurievna

Mari state university, Yoshkar-Ola, Russia
E-mail: elenaborpsy@yandex.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=697653

Kozina Irina Borisovna

Mari state university, Yoshkar-Ola, Russia
E-mail: kozira@list.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=346417

The readiness of teachers of general education organizations to work on the socialization of students with intellectual underdevelopment in inclusive education

Abstract. The article is devoted to the problem of the psychological readiness of teachers of general education schools to work on the socialization of students with intellectual underdevelopment in an inclusive education. It is noted that with the spread of the practice of inclusive education, the issue of the readiness of teachers of secondary schools to work in new conditions, in particular, to work on the socialization of students with disabilities, remains relevant. This problem is especially acute for the inclusive education of children with intellectual disabilities, the process of socialization of which is difficult due to the specifics of their condition and requires support from teachers. In the context of educational inclusion, work on the socialization of students with intellectual disabilities is included in the range of tasks of teachers of general education schools, and thus the question arises about the readiness of teachers for this activity, in particular, about the psychological readiness to work with children with intellectual disabilities.

The article provides a brief overview of the views of modern researchers on the content and structure of psychological readiness for activity, including the psychological readiness of teachers for pedagogical work in inclusive education. The aim of the study was to study the psychological readiness of teachers of general educational organizations of the Republic of Mari El to work on the socialization of students with intellectual disabilities. The study of the authors of the article is based on the idea of the structure of the psychological readiness of teachers, including motivational, cognitive and personal components. To collect information, we used proven diagnostic techniques and the author's questionnaire. The study revealed that teachers who implement pedagogical activities with children with intellectual disabilities in inclusive education have insufficient psychological readiness for this activity, which is expressed in reduced motivation to work in inclusive education, insufficiently clear ideas about inclusive education, lack of special knowledge about pedagogical work with children with intellectual disabilities. The results obtained allow us to conclude that despite the experience of pedagogical work in inclusive education teachers of general education institutions are not sufficiently prepared to work on the socialization of students with intellectual disabilities and need additional forms of psychological and methodological assistance.

Keywords: inclusive education; psychological readiness; children with disabilities; children with intellectual disabilities; teachers; socialization; competence; social competencies