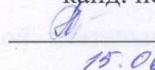


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ТОБОЛЬСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА
(ФИЛИАЛ) ТЮМЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Кафедра педагогики, психологии и социального образования

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ

И.о. заведующего кафедрой
канд. ист. наук, доцент

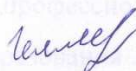
 С.Р. Муратова
15.06. 2017 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Магистерская программа «Психология образования»

Выполнила работу
Студентка 2 курса
очной формы обучения



Геллер
Любовь
Викторовна

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент



Кожевникова
Эльвира
Петровна

Рецензент
канд. пед. наук, доцент
кафедры естественнонаучных
дисциплин и МП



Абышева
Надежда
Юрьевна

г. Тобольск, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
1.1.Понятие, структура и уровни психологической готовности к педагогической деятельности.....	9
1.2.Условия формирования компонентов психологической готовности к педагогической деятельности.....	17
1.3.Специфика готовности к педагогической деятельности в сфере инклюзивного образования.....	23
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	34
2.1.Организация и методики эмпирического исследования.....	34
2.2.Количественный и качественный анализ результатов исследования.....	43
2.3.Психолого-педагогические рекомендации по развитию психологической готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	74
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена условиями реформирования высшего Российского образования и обеспечения конкурентоспособных специалистов на современном рынке труда. Особый интерес вызывает проблема формирования психологической готовности студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Современным обществом предъявляются принципиально новые требования к работе профессионалов, а соответственно и к высшим учебным заведениям, осуществляющих их подготовку.

Подготовка специалистов определяется спецификой той профессиональной области, в которой студент планирует себя реализовать.

Современный педагог должен быть готов к работе в инклюзивной среде, что требует от него не только предметной подготовки, но и более широкой психолого-педагогической компетентности.

После окончания вуза молодому специалисту требуется достаточно большое количество времени, чтобы адаптироваться к условиям профессиональной деятельности. Чаще всего адаптация к условиям работы на конкретном месте основывается на базе основных знаний и умений, полученных в вузе, однако немаловажную роль играет фактор психологической готовности к будущей трудовой деятельности.

А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, В.Д. Шадрикова определяют психологическую готовность, как сложное психическое образование тесно взаимосвязанных функциональных, операциональных и личностных структурных компонентов, которые имеют динамичное строение с функциональными зависимостями.

Особую значимость психологическая готовность к профессиональной педагогической деятельности приобретает в системе инклюзивного образования.

Инклюзивное образование традиционно понимается, как процесс совместного обучения и воспитания и детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников, при котором дети с овз могут достигать наиболее полного прогрессивного развития в социальном и психологическом плане.

Согласно международному опыту система инклюзивного образования имеет долгосрочную стратегию своего развития, которая требует терпения, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода.

Особое место в этой системе занимает педагог. Именно от его психологической готовности к принятию детей с особыми образовательными потребностями и работе с ними зависит развитие инклюзивного обучения детей в системе образования.

В отечественной и зарубежной психологии данную проблему изучали Д. Агнесс, Т. Бут, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Н.Н. Малофеев и другие.

Несмотря на многообразие исследований **проблема** психологической готовности к профессиональной деятельности в области инклюзивного образования в современных российских условиях мало изучена и требует дополнительных исследований.

Наиболее важным, по нашему мнению, является рассмотрение этой проблемы в области подготовки студентов педагогического вуза, планирующих работать в сфере инклюзивного образования.

Таким образом, актуальность темы научного исследования обусловлена: **противоречием** между предъявляемыми требованиями к педагогу инклюзивного образования, с одной стороны, и недостаточной эффективностью его подготовки в системе высшего профессионального образования; подходом к формированию психологической готовности студента в процессе его профессионального обучения и отсутствием достаточно полного психологического сопровождения становления педагога, как специалиста в изучаемой сфере.

Объект исследования: психологическая готовность студентов к педагогической деятельности в области инклюзивного образования.

Предмет исследования: формирование психологической готовности у студентов к педагогической деятельности в области инклюзивного образования.

Цель исследования – выявить условия формирования психологической готовности к педагогической деятельности в области инклюзивного образования у студентов в процессе обучения в вузе.

Гипотеза исследования:

- формирование психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов определяется комплексом психологических личностных условий, включающих в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный компоненты;

- данные компоненты определяют уровень сформированности психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности в области инклюзивного образования.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Эмпирическим путем выявить уровни развития компонентов психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов.

2. Определить условия развития психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов.

3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию у студентов психологической готовности к педагогической деятельности в области инклюзивного образования.

Методологическую основу исследования составили:

- теоретические положения системного и личностно-деятельностного подхода (Б.Г.Ананьев, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков);

- концепция акмеологического подхода к исследованию зрелой личности (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин);

- принцип уровневого социального формирования личности в онтогенезе Д.И. Фельдштейна;

- принцип детерминизма, понимаемый как закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их условий и факторов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев);

- теоретические положения гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К Роджерс, В. Франкл).

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ, обобщение, сравнение, классификация и др.;

- эмпирические методы: целенаправленное наблюдение, беседа, опрос, анкетирование;

- методы количественного и качественного анализа эмпирических данных.

База исследования: ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» филиал в г. Тобольске. В исследовании приняли участие 66 студентов, обучающихся по направлениям подготовки ППО, ПиПИО.

Практическая значимость нашего исследования состоит в том, что результаты будут полезны в образовательной практике для оптимизации психолого-педагогического учебного воздействия на развитие психологической готовности к профессионально-педагогической деятельности студентов в сфере инклюзивного образования. Выбранные методики, необходимые для изучения психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности, позволяют объективно

оценить психологический потенциал студентов и дать прогноз об особенностях их развития как будущих профессионалов.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивалась методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений исследования; использованием комплекса методик, соответствующих объекту, предмету, гипотезе, цели и задачам исследования; репрезентативностью выборки испытуемых; корректно построенной и проведенной эмпирической работой; применением качественного и статистического анализа при обработке полученных данных.

Теоретическая значимость исследования:

- систематизированы научные представления об инклюзивном образовании, особенностях его организации в РФ и за рубежом;
- доказана необходимость индивидуализированной подготовки студентов-педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе применения гуманитарных технологий;
- обоснованы содержательный и организационный компоненты подготовки педагогов к инклюзивному образованию;
- конкретизированы профессиональные задачи педагогов в контексте инклюзивного образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что в исследовании представлена совокупность личностных и деятельностных условий, которые влияют на развитие психологической готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности студентов в области инклюзивного образования; определены критерии и показатели, характеризующие уровень развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов; установлены уровни сформированности психологической готовности у студентов к

профессиональной педагогической деятельности: актуальный, потенциальный, элементарный.

Структура магистерской диссертации. Настоящая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 67 наименований. Содержание изложено на 85 страницах текста, содержит 2 таблицы, 4 рисунка и 6 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И УРОВНИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Психологическая готовность человека к профессионально-трудовой деятельности является одной из главных проблем современного рынка труда, общечеловеческих и социальных отношений. Наибольший интерес для нас эта проблема представляет в области инклюзивного образования.

В России инклюзивное образование является педагогической инновацией и на сегодняшний день проходит этап внедрения. С одной стороны, оно характеризуется стихийностью и непредсказуемостью, а с другой стороны, попытками с научной точки зрения дать оценку условиям готовности к принятию того нового, что несет любое нововведение.

Педагог занимает главную роль в практической образовательной деятельности. От его деятельности зависит эффективность реформирования образования. Все это обуславливает необходимость качественного изменения процесса подготовки будущих педагогов в области инклюзивного образования. Уходя от традиционной подготовки студентов, мы видим, что будущему педагогу предъявляются повышенные требования, особенно в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Высока социальная значимость профессии «педагог» и важность проблемы формирования психологической готовности педагога к управлению процессом обучения детей с ОВЗ, а также повышению профессиональной компетентности специалистов в направлении инклюзивной педагогической деятельности.

Одним из необходимых условий, благодаря которому достигаются высокие учебно-воспитательные результаты является сформированная психологическая готовность педагогов к новым образовательным пространствам, в частности, к инклюзивной практической деятельности. Поэтому изучение понятия готовности педагогов актуально на начальном этапе внедрения и развития инклюзивного образования, как основного фактора успешности в управлении процессом обучения детей с ОВЗ.

Понятие психологической готовности педагогической деятельности определяется особенностями этой деятельности. Оно включает деятельностно-важные качества побуждающие, направляющие, контролирующие данную деятельность, а также реализующие ее в исполнительных действиях [28, с.143].

На личностном уровне к понятию психологическая готовность выделяют два подхода. Первые рассматривают её как комплекс различных свойств и отношений личности, вторые – как целостное образование, называемое мотивационной готовностью, которая понимается «как система побуждений, идеалов, потребностей, ценностных ориентации, целей, интересов, присущих данной личности» [45, с.145].

Этот расклад разрешает рассматривать психологическую готовность как проявление индивидуально-личностных свойств, обусловленное нравом грядущей работы. В представленном случае психологическая готовность отождествляется с мотивационной готовностью.

Так, А.Ц. Пуни в своих исследованиях пишет, что проблема психолого-педагогической готовности считается, по предмету изучения – психологической, а по средствам формирования самой готовности – педагогической [40, с. 8]. Так же в структуре психологической готовности автор выделяет ряд признаков: внутренние волевые качества, направленность умственных процессов, специальная наблюдательность, творческая фантазия, оптимальный уровень эмоциональных проявлений, гибкий процесс внимания, способность к саморефлексии и саморегуляции [40, с. 9].

Другую точку зрения в своих работах выдвигает Ю.А. Самарин, который пишет о том, что психологическая готовность обучающегося – это личная внутренняя настроенность на конкретное поведение при выполнении учебных и профессионально-трудовых задач, установка на интенсивное и целесообразное действие [46, с. 20]. Целью психологической готовности является «облегчение процесса привыкания в условиях современной трудовой деятельности, в достижении успеха, для чего необходимо нужно овладеть операциональной, нравственной, психической, организаторской сторонами в выбранной профессии» [46, с. 21].

По мнению Н.Д. Левитова психологическая готовность – это временная готовность и работоспособность, суть которой представляется в предстартовой активизации психологических функций, а структура в ориентировке в критериях работы и разработке психологической готовности к ней [26, с. 123]. В структуре психологической готовности автор выделяет: психический компонент (отношение человека к предоставленной профессионально-трудовой деятельности, его профессиональная направленность и способности к профессии) и педагогический компонент (усвоение важных для конкретной профессии, умений и навыков) [32, с. 133].

Понимание готовности не следует связывать только с рабочей мобилизацией профессиональных и психических возможностей, так как прежде всего автор описывает ее как высший профессионализм, рожденный самосовершенствованием природных данных, собственного навыка и практики, педагогической школой и личной профессиональной ориентацией [63, с. 89].

В.Д. Шадриков уделяет большое внимание сути обучения студентов, как процесса формирования психологической готовности к профессиональной деятельности. Уделяет. Он рассматривает систему беспристрастных закономерностей, которые охарактеризовывают профессионально-трудовую деятельность. «Внутренней стороной овладения

профессией считается развитие психологической готовности к профессиональной деятельности на базе индивидуальных свойств субъекта работы путём их реорганизации, переконструирования, исходя из мотивов работы, целей и условий. Потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, житейский навык, особенности отдельных психологических функций, нейродинамических свойств, качеств личности считаются начальным основанием для формирования психологической готовности к проф деятельности» [64, с. 11].

Также автор описывает учебную деятельность с точки зрения общих закономерностей системогенеза деятельности, раскрывает суть возможностей, качеств функциональных систем, уточняет связь общих и особых (профессиональных) способностей [64, с. 246].

Различие подходов к определению психологической готовности сводится к тому, что основная масса исследователей придерживаются одной и той же позиции, что психологическая готовность есть сложное синтетическое образование, состоящее из ансамбля всевозможных, взаимосвязанных меж собой составляющих элементов.

Основным элементом готовности к профессионально-трудовой деятельности считается психологическая готовность, понимаемая как комплексное образование активных и личных компонентов, обеспечивающих мотивационно-ценностную готовность и возможность человека к осуществлению профессиональной деятельности. Под психологической готовностью обычно понимают феномен, при помощи которого разъясняют постоянство профессиональной деятельности человека в полимотивированном месте:

- в форме установок, осмысленных оценках ситуации и поведения, обусловленных предыдущим опытом.
- в виде мотивационной готовности;

- в виде профессионально-личностной подготовленности к самореализации через процесс индивидуализации.

Стабильность, устойчивость и качество профессиональной работы обуславливается особенностями психологической готовности специалиста. Психологическая готовность – это объединение как внутренних, так и внешних условий. В первую очередь, это личностные качества специалиста: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные.

Проф готовность учителя к инклюзивной практике в образовательной среде выступает как степень его знаний и профессионального мастерства, позволяющего брать на себя ответственность за оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации, и представлена 3-мя группами особых компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. Все блоки включают в себя профессионально важные качества, которые оказывают значительное влияние на эффективность компетентной педагогической деятельности. Психологическая готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и так же выступает регулятором эффективной профессиональной деятельности [29, с. 120].

Готовность – это системный процесс, который надо рассматривать с различных сторон и на всевозможных уровнях. Сформированность психологической готовности педагога к инклюзивной педагогической практике включает в себя такие личностные свойства, как:

- осмысленный выбор различных вариантов личного проф поведения;
- возможность и желание выбирать и использовать адекватные способы, средства и методы саморазвития;
- умение организовать воспитательно-педагогическую деятельность в условиях сотрудничества;

- способность легко ориентироваться в приемах, способах методиках пед деятельности.

Психологическая готовностьпредопределяется сочетанием моментов, характеризующих различные ее уровни и увеличивается тогда, когда преподаватель сам считается активной фигурой процесса обучения и становится в позицию исследователя. Готовность педагога к инклюзивной практике определяется следующими критериями:

- понимание надобности инновационной деятельности;
- уверенность в том, что принятое новаторстводоставитположительный результат;
- слаженность собственных целей и идей с инновационной деятельностью;
- готовность к преодолению неудач;
- технологическая и техническая оснащенность;
- положительная оценка собственного предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности;
- способность к профессиональной рефлексии;
- вооруженность важными знаниями, умениями, навыками;
- эластичность мышления и поведенческих реакций в зависимости от возможных ситуаций;
- предрасположенность к творчеству при предположении педагогического результата на стадии выбора стратегии влияния[60, с. 666].

Психологическая готовность может быть представлена следующими взаимосвязанными структурными компонентами:

- мотивационная составляющая, которая выражает осознанное отношение педагога к условиям особой организации инклюзивного образования; указывает на развитое качество личности, что выражается в особом интересе к проф деятельности, стремлению достичь успеха; обнаруживаетготовность специалиста актуализировать и гарантировать

необходимые условия для организации обучения в заданном режиме и благополучно выполнить поставленную задачу;

- когнитивная составляющая, которая интегрирует и укрепляет необходимые знания о сути инклюзивного образования, вариантах его реализации (исследовательская, проблемно-поисковая, творческая, проектная), педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебной и вне учебной деятельности (технологии и техники обучения);

- операционно-деятельностная составляющая базируется на совокупности уже существующих умений по организации учебной деятельности в рамках инклюзивного обучения, акцентируя внимание на предыдущий опыт, который обеспечивает эффективное выполнение необходимой проф деятельности в стандартных и нестандартных условиях образовательной практики;

- ценностно-смысловая составляющая сосредоточивает отношение педагога к процессу, содержанию и итогу проф деятельности, осуществляемой в различных типах обучения, отражает индивидуальную значимость своей деятельности [67, с. 56].

Обобщая все вышесказанное, следует отметить что эмоционально-волевая саморегуляция является интегрирующим звеном перечисленных выше компонентов. Она понимается, как способность человека давать адекватную реакцию на различные ситуации, контролировать выполнение профессиональной деятельности, чувствовать профессиональную и социальную ответственность, быть уверенным в своих силах и успехе, уметь управлять собой, распределять свои силы, сосредотачиваться на более важных задачах, уметь преодолевать свой страх и сомнения перед неизвестным.

Целенаправленное формирование психологической готовности к инклюзии создает благоприятные условия для развития у педагога

позитивной ценностно-смысловой основы осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Кроме этого, к основным условиям формирования психологической готовности можно отнести насыщение образовательного процесса новейшими обучающими технологиями и средствами обучения, которые позволяют моделировать различные учебные и воспитательные ситуации.

Протекание образовательного процесса невозможно без специально созданных условий, ориентированных на потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для формирования психологической готовности особое внимание стоит уделить мотивационному компоненту, который является «стержневым, направляющим образованием», так как «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [48, с. 67]. Хотя, не всегда наличие мотивационной составляющей говорит о сформированной психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности, так как существование последней невозможно без первой. Именно мотивационный компонент отражает и показывает наиболее значимые характеристики психологической готовности к работе инклюзивной практике. Только он характеризует личностно-педагогическую направленность и проявляется в понимании себя и принятии другого как уникальной сущности (доказано, что эмоциональное принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья оказывает влияние на эффективность деятельности учителя), а также отношении к самому процессу обучения детей, в котором реализуются субъект-субъектные отношения.

Инклюзивная практика во многом определена неповторимостью личности учителя, индивидуальностью ученика, особенностями школы, класса, и т. д. Именно поэтому первоочередной задачей для педагога в этих условиях состоит в применении современных психолого-педагогических знаний для разработки собственной линии образовательной деятельности.

Решение этой задачи будет содействовать изменению подхода педагога к содержанию образования в целом.

Инклюзия – особое образовательное пространство, во многом изменяющее значимость педагога, который вовлекается в различные взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья, больше узнавая о каждом из них, и меняясь вместе с ними, а также активно вступая в контакт с социальным окружением вне школы [3, с. 87].

Высокий уровень психологической готовности помогает педагогу эффективно выполнять свои обязанности, более правильно использовать знания, умения, навыки, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при возникновении барьеров и препятствий.

1.2. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Вхождение в профессию начинается с вопроса о профессиональном самоопределении. И как известно, что выбор профессии для молодых людей является важнейшим и ответственным решением. Уже на первых ступенях своего профессионального обучения они должны быть уверены в том, что они сделали правильный выбор, так как неверное решение профессионального самоопределения может отрицательно отразиться как в ходе учебной деятельности, так и в профессиональной сфере. Именно поэтому вопрос формирования психологической готовности к педагогической деятельности, следует изучать уже в самом начале обучения студентов вузов.

В России подготовку кадров для образования осуществляют педагогические вузы, это значит, что основная ответственность за подготовку будущего специалиста лежит на высшем учебном заведении. Именно от того

насколько хорошо осуществлена подготовка студента в вузе будет зависеть от его места на рынке труда, его профессионализм и конкурентоспособность.

Центральным звеном всей системы образования является личность обучающегося, его готовность к профессиональной деятельности (в том числе и психологическая), обеспечение психологически комфортных, бесконфликтных и безопасных условий для его развития. Вуз должен обеспечить полноценное и качественное развитие личности обучающегося студента, чтобы сформировать необходимые личностные качества, которые станут основой его конкурентоспособности. Таким образом, для студентов нужно создать такие условия, которые бы способствовали успешному формированию их готовности на протяжении всех этапов профессионального обучения. Под условиями мы подразумеваем обстоятельства, сознательно создаваемые сотрудниками вуза для эффективного формирования психологической готовности будущих педагогов в процессе обучения в вузе и предполагающие достижение определенной цели.

Если в вузе создать следующие психолого-педагогические условия, мы предполагаем, что процесс формирования психологической готовности будущего педагога в процессе обучения будет более эффективным: изменить содержательную сторону подготовки студентов профессионально-педагогического обучения за счет вариативного компонента вузовской программы.

Чтобы сформировать психологическую готовность у будущих педагогов через содержательную сторону подготовки мы использовали вузовский блок учебного плана, который включает национально-региональный компонент и дисциплины по выбору в каждом предметном цикле. Для этого в цикл социально-педагогических дисциплин были введены «Психология общения», «Специальная психология», «Коррекционная психология» и другие, направленные на развитие умственной составляющей будущих педагогов. Из данного цикла дисциплин студенты получают

теоретические знания о специфике работы, научатся использовать законы манипулирования человеческим поведением, узнают об особенностях делового общения, получают практические навыки взаимодействия с людьми, научатся распознавать эмоции других людей, убеждать, добиваться своего результата[66, с. 56].

Чтобы студенты могли правильно и достаточно быстро и без особых трудностей организовать собственный труд и труд своих коллег на начальном этапе своей профессиональной деятельности, хорошо владели компьютером, заботились о своем здоровье, здоровье своих учеников, в цикл естественнонаучных и математических дисциплин введены новые обучающие дисциплины «Информационные технологии в образовании», «Здоровьесберегающие технологии в профессиональном образовании».

Цикл общепрофессиональных дисциплин содержит предметы, знание которых позволит будущему педагогу грамотно диагностировать развитие личности своих учеников, правильно организовать педагогическое взаимодействие с детьми, владеть способностями анализировать, исключать, интерпретировать педагогические понятия, применять на практике принципы классического менеджмента в профессионально-педагогической сфере. К таким дисциплинам относятся «Педагогические коммуникации», «Психолого-педагогическая диагностика», «Психология труда», «Педагогическая психология»[56].

Формированию психологической готовности будущих педагогов способствует содержание факультативных дисциплин, таких, например, как «Психологический практикум», благодаря которому формируются навыки межличностного взаимодействия, умения управлять собственным интеллектуальным развитием, развиваются профессионально важные качества. Для благополучной адаптации студентам первого курса в высшем учебном заведении изучается дисциплина «Технологии обучения в вузе». Любой специалист, в частности будущий педагог, особенно если планирует свою профессиональную деятельность в области инклюзивного образования,

обязан быть достаточно хорошо осведомленным в нормативно-правовой базе в рамках своей профессиональной деятельности. Для этого будущим педагогам на последних курсах читают дисциплину «Нормативно-правовое обеспечение образования».

Немаловажную роль в формировании психологической готовности играет прохождение педагогической практики, которая присутствует на протяжении всего времени обучения. На специальностях, связанных с инклюзией студенты направляются на прохождение педагогической практики в специальные образовательные учреждения.

Педагогическая практика требует от студента организовать и провести занятия, различные воспитательные мероприятия, пообщаться с педагогами образовательного учреждения в целях обмена педагогическим опытом, провести работу по профориентации учащихся и т.д. В целом это первый практический опыт в профессиональной педагогической деятельности, который реализуется еще в процессе обучения в вуз [58, с. 22].

Так же студенты вуза пробуют себя в научно-исследовательской деятельности, которая помогает приобрести им навыки выступления на большую аудиторию, способности к организаторской и управленческой деятельности, а также привлекает внимание и формирует интерес к будущей профессиональной деятельности. Поэтому преподаватели стараются активизировать научно-исследовательскую работу студентов, что практикуется на всех специальностях социально-гуманитарного факультета педагогического вуза.

Научно-исследовательская работа будущих педагогов включает в себя несколько этапов. Сначала студенты привлекаются к участию в научно-исследовательских студенческих конференциях, которые проводятся в осеннем и весеннем семестрах. Для студентов организуются конференции «Менделеевские чтения», «Молодежь в социокультурном пространстве» и т.д. Специфика данных конференций в том, что все студенты могут принять участие со своей работой вне зависимости от курса. Участие предполагает

включение наиболее активных студентов в студенческие научно-исследовательские проекты института. Студентам, принимающим активное участие в научно-исследовательской работе намного легче определиться с направлением научного исследования, по которому они будут заниматься в дальнейшем. Участие студентов в различных конкурсах научно-исследовательских работ, олимпиадах по проф педагогике и психологии дает право на осуществление публикаций в сборниках научных трудов. Эти конференции дают возможность участия студентов в конкурсах грантах, проводимых в ТГУ и научными российскими фондами, а также открывает перспективу поступления в аспирантуру, магистратуру и возможность работать преподавателями на кафедрах в вузе.

Социальная активность студенческой молодежи неуклонно возрастает и прежде всего она выражается в развитии студенческого движения, потому что студенты все больше испытывают необходимость объединения для реализации собственных интересов и потребностей, защиты своих прав. Формированию психологической готовности личности студента наиболее способствует условие коллективной самоорганизация студенческой среды, т.е. студенческое самоуправление. Благодаря самоуправлению у студентов формируются важнейшие психологические умения и навыки, необходимые будущему специалисту[58, с. 22].

Еще одним условием вуза для формирования психологической готовности выступает организация воспитательной работы на уровне студенческой группы. Данная работа направлена на воспитание личности студента, а именно развивает качества лидера, умеющего организовать творческую, социально-полезную деятельность, помогает привыкнуть к условиям современной жизни. Кураторская деятельность не всегда помогает адаптироваться студентам к специфике образовательного учреждения, формированию всесторонне развитой и конкурентоспособной личности, чаще всего на практике она далека от совершенства.

Исходя из вышесказанного, мы видим необходимость в организации нового подхода к воспитательной деятельности в студенческой группе. Нужно, чтобы кураторская работа имела не формальный характер, а была базовой составляющей для развития личности каждого студента. Куратор группы студентов должен стать опорой для каждого учащегося, а также помогать решать все возникающие проблемы группы в целом и каждого студента в отдельности.

Внедрение в процесс обучения некоторых педагогических технологий, так же является одним из условий формирования психологической готовности у студентов. Например, это взаимовыгодное сотрудничество в процессе обучения; личностная ориентация на обучение; проектирование учебной деятельности; тренинговое обучение и т.д. [54, с. 20].

В учебно-воспитательном процессе вуза центральной фигурой является педагогическое взаимодействие, предполагающее взаимное и продуктивное развитие всех психологических качеств личности будущих педагогов. Сотрудничество студентов и педагогов на основе общения на равных и партнерства в совместной деятельности помогает активизировать процесс саморазвития студента.

В системе отношений студент-педагог обучающийся активно воздействует на содержание и технологию процесса обучения, становится более автономным, активным и инициативным, что приветствуется и стимулируется педагогом. При использовании технологии сотрудничества на занятиях у студентов развивается инициативность, коммуникабельность, эмпатийность, открытость, креативность и другие качества важные для будущих специалистов.

Итак, технология сотрудничества преподавателей и студентов в учебном процессе является существенным педагогическим условием для формирования психологической готовности у будущих педагогов в процессе профессионального обучения в вузе.

Технология личностно-ориентированного обучения находится на стадии внедрения в процесс обучения студентов и предполагает, что у педагога сформируются следующие свойства: эмпатийность, толерантность, отношение к учащемуся как к уникальной личности, направленность на самореализацию, удовлетворение потребности в самоутверждении. В процессе обучения педагог должен помочь студенту реализовать себя, проявить свои способности и раскрыть себя.

Технология тренингового обучения основана на внедрении в учебный процесс тренингов, напрямую влияющих на развитие психологических качеств личности студента.

Программа тренингового обучения направлена на развитие: умений и навыков быстрой и точной ориентировки в ситуации взаимодействия с людьми; умений и навыков гибкой инициативы в общении и разрешении возникших вопросов; умений и навыков, позволяющих понимать потребности и мотивы поведения другого человека в контексте ситуации; умений и навыков уверенности в себе и восприятия партнера по общению; умений эффективно управлять людьми; умений и навыков творческого подхода к действительности; умений и навыков творческого преодоления конфликтов и нахождения новых решений для старых проблем[52, с. 267].

Технология проектирования, используемая в обучении, дает возможность студентам проявить самостоятельность, творчество и организованность, причем они могут не только демонстрировать освоенные знания и умения, но и совершенствовать свое мастерство, овладевать новыми компетенциями.

Итак, выделенные психолого-педагогические условия способствуют формированию психологической готовности будущих педагогов в процессе обучения в вузе.

1.3. СПЕЦИФИКА ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данном параграфе мы рассмотрим специфику деятельности педагога в области инклюзивного образования.

Первоочередным и важным условием развития инклюзивной практики, по мнению отечественных исследователей, является подготовка грамотных педагогов, которые способны и готовы плодотворно работать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Практический опыт показывает, что, организовывая процесс инклюзивного образования, повышаются требования к работе педагогов, расширяются их функциональные обязанности, изменяются профессионально важные качества и личностные характеристики. В современных условиях педагогу уже не может ограничиться знаниями специфики общеобразовательных стандартов, общеобразовательных программ и традиционных методик обучения и опираться на имеющиеся педагогические умения и навыки. Активное развитие инклюзивной практической деятельности требует новых дидактических моделей и совершенно новой организации профессиональной подготовки педагогов.

Чтобы лучше понять и разобраться в специфике организации процесса подготовки студентов-педагогов к работе в области инклюзивного образования рассмотрим некоторые исследования ученых.

За последние несколько лет значительно выросло количество работ, где рассматривается проблема подготовки и готовности педагогов к работе в инклюзивной сфере высшего профессионального образования, в системе дополнительной профессиональной подготовки и т.д. (Н.А. Абрамова, М.Н. Агафонова, Н.А. Ряписов, А.С. Сиротюк, А.Г. Ряписова, С.И. Сабельникова, Е.В. Самсонова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.М. Шипицына, и др.). Н.П. Артющенко, О.С. Панферова, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская и др. написаны диссертационные исследования по изучаемой нами проблеме.

Чтобы описать сам процесс готовности педагога к педагогической деятельности многие исследователи рассматривают не только готовность педагога и ее качественные характеристики, но и личность педагога в целом.

Например, зарубежный исследователь J. Corbett предлагает формировать у педагога следующие составляющие инклюзивной культуры:

- уважительно относиться к мнениям, которые отсутствуют в их личном опыте;
- понимание педагогами того, интеллектуальное развитие человека определяется высоким социальным и академическим статусом;
- признание того, что все обучающиеся имеют равные возможности и права на образование и социальное развитие с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка;
- осознанное соблюдение подлинных педагогических приоритетов и ценностей [29, с. 116].

Исследователи стран СНГ при определении понятия профессиональной готовности делают упор на формирование основных компетенций (академических, социально-личностных, профессиональных) у будущего педагога инклюзивного образования. Обязательной частью подготовки специалиста для данной области, является изучение специфики работы с детьми с ОВЗ и способность у педагогов работать сообща, т.е. организовать коллективное сотрудничество.

На наш взгляд, система коллективного сотрудничества должна стать основным критерием при подготовке педагогов к работе в области инклюзивного образования. Благодаря совместной командной работе широкого круга специалистов учителя-логопеда, психолога, учителя-дефектолога, учителей-предметников и других специалистов, создание образовательного процесса будет намного эффективнее, учитывать интересы, способности, потенциал и ограничения всех его субъектов.

К вопросам подготовки будущих педагогов, работающих или планирующих свою дальнейшую профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования, обращались такие исследователи как, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова. По их мнению, готовность педагогов к инклюзивному образованию нужно рассматривать в рамках профессиональной и психологической готовности. Они выделяют следующие структурные компоненты профессиональной готовности педагога: умение оперировать педагогическими технологиями, знать основы коррекционной и специальной педагогики и психологии, информационная осведомленность, вариативность и гибкость педагогического мышления, уметь учитывать индивидуальные различия детей, рефлексировать свой профессиональный опыт и результат, а также быть готовым к профессиональному взаимодействию.

В структуру психологической готовности авторы включают:

- мотивационную готовность, которая состоит из личностных установок (нравственные принципы педагога, личные сомнения в отношении инклюзии);
- эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие или отторжение);
- готовность подключить таких детей в образовательную деятельность (включение или изоляция) [2; с. 9].

Все эти авторы акцентируют внимание на том, что первоочередным и наиболее важным этапом подготовки педагогов к реализации инклюзии является этап изменения их психологических и профессионально-ценностных компетентностей ее специалистов.

С одной стороны, данная точка зрения, противоречит научным позициям других авторов, рассмотренными нами выше, но с другой стороны, указывает нам на то, что есть недостаточное понимание самой сути

готовности педагога к профессиональной деятельности, в том числе в инклюзивной практике.

По нашему мнению, необоснованно в структуре готовности выделять профессиональный и психологический компоненты как самостоятельные и равнозначные. Профессиональная готовность уже предполагает наличие психологической составляющей, что было убедительно доказано представителями компетентностного подхода. В частности, решение любой профессиональной задачи невозможно вне психологического контекста. Психологический компонент профессиональной готовности находит свое выражение и при понимании сущности инклюзивного образования, формировании ценностей-знаний об особенностях развития детей с ОВЗ.

Входя в систему инклюзивного образовательного пространства, педагог сталкивается с необходимостью выбора лучших способов организации совместного процесса обучения детей с нормальным и особым развитием. Существенной и психологически обусловленной задачей для педагога, становится возможность установления качественного взаимодействия и формирования ценности-отношений у всех участников инклюзивного образовательного процесса.

Профессионально важные умения педагогов по созданию коррекционно-развивающей среды также предполагают наличие психологической составляющей, включающей мотивационную готовность, эмоциональное принятие детьми возрастной нормы сверстников с различными нарушениями в развитии, готовность педагога включать таких детей в образовательную деятельность.

За последнее время все большую актуальность приобретают вопросы подготовки будущих педагогов (обучающихся педагогических ВУЗов) к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования выдвигает требования к конечным результатам обучения бакалавров по направлению «Психология и педагогика

инклюзивного образования», которые представлены тремя группами компетенций в области психолого-педагогического сопровождения особых детей и инклюзивном образовании: общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными [56]. Профессиональные компетенции являются показателем готовности будущего педагога к инклюзивной практике. Он включает три компонента: когнитивный, личностный и деятельностный. По мнению, А.Н. Гамаюновой выделенные компоненты стоит соотносить с группами специальных, общепедагогических профессиональных умений, а также стоит отметить успешность профессиональной деятельности при условиях их взаимодействия и взаимосвязи [16, с. 124].

С нашей точки зрения, это и отображает логику подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Впрочем, подготовка студентов к будущей проф деятельности настоятельно требует пролонгированного срока, за это время как по отношению к уже работающим педагогам, столкнувшимся с потребностью совместного обучения ребят с обычным и нарушенным развитием, такого рода подготовка обязана быть интенсифицирована.

В.В. Хитрюк, делает акцент на методологическую составляющую компетентностного подхода и определяет готовность педагога к инклюзивному образованию как «...предрасположенность к профессионально-педагогической работы в условиях образовательной инклюзии, в основе которой лежит сложное интегральное субъективное качество личности, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций» [60, с. 667].

Профессиональные компетенции, по мнению данного автора, подразумевают полное владение методологией и терминологией в области инклюзии, а также уметь использовать это на практике. Профессиональная компетенция предполагает готовность и способность действовать в соответствии с требованиями к конкретной педагогической ситуации.

Социально-личностная компетенция включает в себя ряд компетенций, которые относятся к самой личности педагога, его взаимодействию с другими людьми, классом, группой, обществом.

Описанный нами выше теоретический подход к подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивной практики заслуживает внимания. Автор указывает на важность формирования ценностного отношения как к инклюзии в целом, так и к детям с особыми возможностями, в частности. В качестве конечного результата подготовки автор выделяет интегральную и субъективную характеристику личности педагога, которая предполагает необходимость изучения основ дефектологии с отработкой умений и навыков на практике.

Одной из значимых позиций для нашего исследования является позиция С.И. Сабельниковой. Она указывает на то, что даже педагогам, которые имеют базовое коррекционное образование, обладают основным уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации, также предъявляются особые требования к профессиональной подготовке.

Под базовым компонентом автор понимает предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки. Под специальным компонентом – знание основ инклюзивного образования, его отличия от классического образования; знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и индивидуального развития детей с ограниченными возможностями здоровья; знание методов проектирования учебно-образовательного процесса для общего обучения детей с нарушенным и нормальным развитием; умение использовать на практике всевозможные методы взаимодействия между всеми участниками образовательной среды: с каждым из учащихся или в группе, с родителями, опекунами, коллегами, специалистами, руководством [63, с. 42].

По нашему мнению, такими психолого-педагогическими знаниями должен владеть не только педагог специального образования, но и любой

специалист, чья профессиональная сфера связана с оказанием образовательных услуг детям разной возрастной нормы. С авторской позицией, в этом плане следует согласиться. В достаточной мере отражается знаниевый компонент подготовки педагогов к работе в инклюзивной сфере. Однако не один из исследователей не уделил внимания тому, что педагог, работающий в условиях инклюзивного образования и не имеющий специального образования, нуждается в специфичных знаниях сразу, как только начинает обучать особого ребенка. Это определяет необходимость установления не только содержательной, но и технологической стороны подготовки педагогов к новой для них профессиональной сфере.

И.Н. Хафизуллина в своей работе отмечает, что подготовка будущих педагогов инклюзивного образования предполагает формирование у них «инклюзивной компетентности». Она считает, что в структуру профессиональной «инклюзивной компетентности» входят мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты [59, с. 84].

Хочется поспорить с мнением автора по поводу термина «инклюзивная компетентность». Профессиональная компетентность педагога уже является интегральной характеристикой, в которой предусмотрена деятельность педагога в различных условиях образовательной среды, в том числе и в условиях инклюзии. В соответствии с этим, термином «инклюзивная компетентность», по нашему мнению, оперировать не имеет смысловой значимости. Кроме того, в исследовании автор оставила без внимания особенности подготовки педагога, который уже работает в инклюзивном образовании.

Таким образом, анализ теоретических подходов к подготовке и готовности педагогов к новой для них сфере профессиональной деятельности дает нам возможность сформулировать следующие выводы:

Понятие «готовность педагогов к работе в области инклюзивного образования» характеризуется как целенаправленный творческий процесс развития профессиональной компетентности педагогов, который направлен

на достижение гуманистических целей, становление определенных педагогических ценностей, результатом которого у педагога будет сформирована способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

Ни в педагогической ни в психологической науках до сих пор нет единого подхода к проблеме готовности педагогов к профессиональной деятельности.

Готовность педагогов к инклюзивной сфере деятельности включает в себя: профессиональную рефлексию собственной педагогической деятельности, осознание необходимости профессиональных изменений в этой деятельности, исполнение смоделированных изменений, анализ результатов профессионально-педагогической деятельности, принятие новых ценностей образования и осуществление данной деятельности на практике.

Процесс подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должен:

- иметь синкретичный характер, который проявляется во взаимосвязи, функционировании и взаимозависимости составляющих его компонентов: целей, содержания, технологии организации;
- включать мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты;
- основываться на педагогических ценностях, личностных установках педагога на инклюзивное образование и его социальную значимость, что впоследствии будет рассматриваться как показатель личностно-профессионального развития и мотивационно-ценностной готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в области инклюзивного образования;
- быть гибким для реализации и преобразования педагогами собственной профессиональной деятельности уметь адаптироваться к

постоянно меняющимся условиям при организации процесса инклюзивного образования;

- предопределять развитие у педагогов профессиональной компетентности как способности решать профессионально значимые задачи, возникающие при осуществлении в образовательном учреждении инклюзивной практики.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Психологическая готовность студентов к проф деятельности – это сложное, комплексное психологическое образование, взаимосвязанных компонентов, которые имеют динамическую структуру с функциональными зависимостями; совокупность мотивов, установок, ценностей, знаний, умений, навыков и определённых личностных качеств студентов.

2. Педагог является творческой личностью, обладающей профессионально важными качествами, наиболее важным из которых является личностный потенциал будущего специалиста. На наш взгляд, готовность к профессиональной деятельности стоит рассматривать, как сочетание знаний, умений, личностных качеств, мотивов и способности к творчеству.

3. Профессиональную адаптацию будущего педагога, необходимо рассматривать как систему, основанную на формировании личностно-профессиональной индивидуальности, которая осуществляется одновременно с адаптацией к условиям обучения в вузе, к учебному процессу, к коллективу преподавателей и сокурсников, материально-бытовым условиям и др. Процесс представляет собой единый комплексный процесс, который осуществляется на протяжении всех ступеней обучения в вузе.

Социально-профессиональная адаптация составляет основу для формирования у будущих специалистов психологической готовности к профессионально-трудовой деятельности. Под понятием готовность к профессионально-трудовой деятельности, мы понимаем особое состояние, предполагающее наличие у студента определенного образа, структуры действия и постоянной направленности, сознания на его создание. Профессиональная готовность включает в себя различного вида мотивы, которые направлены на понимание задач, модели возможного поведения.

4. Профессиональную готовность можно рассматривать, как сложное структурное образование, состоящее из личностного и деятельностного уровней, основа которого заключается в устойчивой мотивации будущей профессиональной деятельности, подразумевающей присутствие профессионально значимых личностных качеств, определенную совокупность знаний, умений и навыков, а также использования их на практике.

Структура личностного уровня психологической готовности к проф деятельности у студентов выступает как сложный синтез плотно взаимосвязанных структурных компонентов: мотивационно-ценностного, эмоционального и когнитивного. Базовое место в структуре психологической готовности к проф деятельности занимает мотивационно-ценностная составляющая.

Деятельностный уровень включает профессиональные умения и предполагает сознательное их формирование в процессе профессиональной подготовки на этапе обучения в вузе.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКИ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенный теоретико-методологический анализ литературы показал недостаточную практическую разработанность вопроса формирования психологической готовности к педагогической деятельности в области инклюзивного образования.

В связи с этим основной целью эмпирического исследования является выявление условий формирования психологической готовности к педагогической деятельности в области инклюзивного образования студентов в процессе обучения в вузе.

Приступая к эмпирическому исследованию, мы предположили, что психологическая готовность к профессиональной педагогической деятельности студентов определяется комплексом психологических личностных условий, включающих в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный компоненты, которые определяют уровень развития психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности в области инклюзивного образования.

Для реализации цели и проверки рабочей гипотезы были определены следующие задачи эмпирического исследования:

1. Выявить уровни развития психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов.

2. Определить компоненты психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов.

3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию психологической готовности к педагогической деятельности студентов в области инклюзивного образования.

Для решения поставленных задач нами проводилось эмпирическое исследование, состоящее из трех этапов.

На первом этапе работы были определены задачи эмпирического исследования, выдвинута рабочая гипотеза, выбраны методы исследования.

На втором этапе работы были определены психодиагностические методики, установлена база исследования, проведено пилотажное исследование, которое позволило скорректировать план проведения эмпирического исследования и проведено эмпирическое исследование.

На третьем этапе работы были осуществлены количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» филиал в г. Тобольске в течение 2016-2017 гг., число участвовавших респондентов составило 66 студентов, обучающихся по направлениям подготовки ППО, ПиПИО.

В качестве базовой основы эмпирического исследования применима модель психологической готовности Ф.М. Рекшевой, включающая когнитивный, эмоциональный и мотивационно-ценностный компоненты.

В процессе формирования психологической готовности выделяют три уровня: актуальный (высокий), элементарный (низкий) и потенциальный (средний). Критерием определения уровня психологической готовности к профессиональной деятельности является степень сформированности ее компетенции.

Для изучения когнитивного компонента выбрана методика «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Салливена. Для определения эмоционального компонента, мы использовали методику исследования самооотношения С.Р. Панталева (МИС).

Уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента можем изучить, используя две методики: Методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной и М.В. Овчинникова, направленная на исследование мотивационного компонента; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, позволяющая оценить содержание ценностного компонента.

Рассмотрим более подробно психодиагностический инструментарий нашей работы.

Описание методики «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Салливена (см. Приложение 1).

Социальный интеллект – это способность точно понимать и прогнозировать поведение людей, которая необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации.

При помощи теста Дж. Гилфорда и М. Салливена мы можем измерить не только уровень развития социального интеллекта, но и оценить индивидуальные возможности к познанию поведения людей, предугадать последствия поведения, способность правильно отображать вербальную и невербальную экспрессию, способность понимать внутренние мотивы поведения и логику становления трудных ситуаций межличностного взаимодействия. Тест является стандартизированным измерительным инструментом, имеет четкий алгоритм проведения и интерпретации и поэтому весьма простой в применении. Понятие «социальный интеллект» было введено в психологическую науку Э. Торндайком в 1920 году для определения «дальновидности в межличностных отношениях».

Социальный интеллект помогает понять поступки и действия людей, понять речевую продукцию человека, а также его невербальные реакции:

мимику, позы, жесты. Он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством в профессиях типа «человек-человек», «человек-художественный образ».

Данная методика исследования социального интеллекта включает 4 субтеста:

- субтест № 1 «Истории с завершением»;
- субтест № 2 «Группы экспрессии»;
- субтест № 3 «Вербальная экспрессия»;
- субтест № 4 «Истории с дополнением».

Многочисленные исследования показали, что тест социального интеллекта считается неплохим индикатором коммуникативных возможностей (проявляющихся в будничной жизни и проф деятельности). Подтверждением внутренней валидности методики являются межсубтестовые корреляции.

Описание «Методики исследования самоотношения (МИС)» Р.С. Пантелеева (см. Приложение 2).

Это компактная стандартизированная методика, которая позволяет сравнительно быстро, и в тоже время с достаточной полнотой и обоснованностью выявить специфику эмоционально-ценностного отношения к себе испытуемых и пригодна для эффективного применения в исследовательских целях.

Методику впервые разработал В.В. Столин. Дальнейшая разработка методики была произведена С.Р. Пантелеевым.

Методика представляет собой опросник, состоящий из 110 утверждений, которые формируются автором, исходя из представлений о строении самоотношения. Утверждения группируются в девять шкал, наиболее существенно характеризующие девять измерений эмоционального отношения к себе.

Приведем краткие характеристики шкал методики исследования самооотношения.

Шкала 1 осознанность «Я» или «закрытость – открытость» позволяет выявить насколько глубоко осознание себя, критичность, глубоко и открыто проникновение в себя или, наоборот, у человека закрытое, защитное отношение к себе, поверхностное осознание себя, конформность и выраженная мотивация социального одобрения.

Шкала 2 «самоуверенность» позволяет определить степень убежденности в себе как в независимом, волевом и надежном человеке, который уважает себя, ощущает силы своего «Я» или, наоборот, не удовлетворен своими возможностями, ощущает слабость, сомневается в своих силах, в способности вызывать уважение.

Шкала 3 «саморуководство» дает нам представление о том, что является существенным источником активности и итогов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, сам субъект или внешние обстоятельства. Кроме того, данная шкала отображает соображения индивидуума о способности или же неспособности эффективно распоряжаться и справляться со своими эмоциями и переживаниями по поводу самого себя.

Шкала 4 «отраженное самооотношение» отображает представление человека собственно о том, что его личность, нрав и деятельность готовы вызвать у других симпатию и одобрение или же обратные ощущения. Но речь идет как о настоящих отношениях, показанных другими людьми, так и об отраженном отношении других людей, то есть о самооотношении самого субъекта.

Шкала 5 «самоценность» отражает ощущение ценности собственной личности для себя и для других, эмоциональную оценку себя по внутренним аспектам духовности, состоятельности внутреннего мира, способности побуждать в других глубокие чувства или, наоборот, сомнение в ценности

собственной личности, недооценке своего духовного «Я», безразличие к своему «Я».

Шкала 6«самопринятие» отражает ощущение расположения к себе, единства со своими внутренними побуждениями, принятие себя вместе с недостатками, одобрением себя, дружеским отношением к себе.

Шкала 7«самопривязанность» показывает удовлетворенность или неудовлетворенность собой и, соответственно, желание или нежелание меняться.

Шкала 8«внутренняя конфликтность» отражает чувство конфликтности собственного «Я», наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, чрезмерного самокопания. Эта шкала отражает наличие и выраженность негативного эмоционального тона самоотношения. С.Р. Пантилеев считает этот фактор самым мощным среди всех девяти факторов. В.В. Столин эту шкалу называет также шкалой «непонимания себя». Этот факт очень важен для нашего исследования, так как дополнительно позволит нам оценить уровень понимания себя молодых людей. Высокие значения по данному фактору будут показывать наличие внутренних конфликтов, то есть противоречий, рассогласованности представлений о самом себе, их разрозненности и фрагментарности, то есть будут соответствовать низкому уровню самопонимания. На другом крайнем полюсе шкалы полное отсутствие конфликтов может свидетельствовать об отрицании негативных качеств, закрытости, отрицании проблем.

Шкала 9«самообвинение» отражает отрицательные эмоции в адрес своего «Я», готовность приписывать себе вину, промахи, неудачи и собственные недостатки.

Результаты по каждой шкале оцениваются по 10-бальной системе следующим образом: от 1 до 3 баллов – низкие результаты; от 3 до 5 баллов – ниже среднего; 5 – 6 баллов – средние; от 6 до 8 баллов выше среднего; от 8 до 10 баллов – высокие результаты.

Ряд шкал более тесно взаимосвязан, чем другие. Это позволило авторам методики выделить три более обобщенных измерения самоотношения, три независимых и хорошо интерпретируемых фактора. Первый фактор определяется следующими шкалами: саморукводство, самоуверенность, осознанность «Я», отраженное самоотношение. Эти шкалы выражают оценку своего «Я» индивидом по отношению к социально-нормативным критериям нравственности, успешности, воли, целеустремленности, социального одобрения и т.д. Вследствие этого авторы методики считают, что эти шкалы характеризуют одно из измерений самоотношения самоуважение, которое носит оценочный характер.

Второй обобщенный фактор составили такие шкалы, как самопринятие, самопривязанность, самоценность. Данный фактор отражает чувство привязанности, принятия, духовной ценности собственной личности. Этот фактор В.В. Столин назвал «аутосимпатией». Описание данного фактора позволяет нам рассматривать его как характеризующий другое измерение самоотношения самопринятие, носящее безоценочный характер.

Третий обобщенный фактор «внутренняя неустроенность» представлен всего двумя шкалами: самообвинение и внутренняя конфликтность. В один фактор их объединяет наличие негативного эмоционального тона самоотношения.

МИС позволяет выявить общий характер отношения к себе позитивный или негативный. Кроме того, характер эмоционально-ценностного отношения к себе можно проследить на девяти шкалах, каждая из которых существенно характеризует разные аспекты самоотношения.

Таким образом, можно проследить устойчивость чувства в адрес собственного «Я» или его колебания, его изменчивость, нестабильность. Далее эта методика позволяет оценить уровень развития самоуважения и самопринятия, которые являются наиболее важными категориями в составе эмоционального компонента самопонимания. То есть МИС дает достаточно

большой материал для анализа, является информативной. Кроме того, ее удобно использовать для сбора большого объема данных. С ее помощью можно одновременно проводить исследование эмоционально-ценностного отношения к себе у целой группы. Данная методика является надежной, валидной, дающей достоверные результаты.

Описание методики «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной и М.В. Овчинникова (см. Приложение 3).

Авторы С.А. Пакулина и М.В. Овчинников на основе теоретических исследований мотивационной структуры студентов в вузе разработали и апробировали методику для изучения мотивации учения студентов. Данная методика в отличие от других позволяет выделить и оценить, как внешнюю, так и внутреннюю мотивацию учения. Тест содержит 36 вопросов для каждого респондента. С.А. Пакулина предлагает оценить значимость мотивов по шкале от 0 до 5 в порядке возрастания их значимости, но мы использовали модифицированный вариант, не нарушающий общего смысла и качества: 1 балл – незначимые мотивы; 2 балла – значимые мотивы; 3 балла – очень значимые мотивы.

Для оценки по данной методике было определено четыре уровня мотивации: очень высокий 90-100 %, высокий 80-89 %, умеренный 65-79 % и низкий <65 %.

Описание методики «Ценностные ориентации» М. Рокича (см. Приложение 4).

Для изучения системы ценностно-ориентационной сферы будущих психологов проведена методика ценностных ориентаций, разработанная М. Рокичем (1973) и основана на приеме прямого ранжирования списков ценностей.

Методика направлена на изучение индивидуальных или групповых представлений о системе значимых ценностей, определяющих наиболее общие ориентиры их жизненные цели.

Автор рассматривает ценности как «...устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования». Человеческие ценности имеют следующие характеристики:

1. общее число ценностей, которые являются достоянием человека, относительно невелико;
2. люди имеют одинаковые ценности, хотя и в различной степени;
3. ценности сформированы в системы;
4. корни общечеловеческих ценностей наблюдаются в культуре, обществе и его институтах, и личности;
5. влияние ценностей прослеживается во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

М. Рокич делит ценности на два класса: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования (например, счастливая семейная жизнь) с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность) является с личной или общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. Исходя из этого терминальные и инструментальные ценности традиционно разделяют на ценности-цели и ценности-средства.

Стимульный материал представляет собой два списка по 18 ценностей (терминальных, инструментальных) с кратким описанием содержания каждой.

Испытуемому предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом) каждому из которых он присваивает ранговый номер. Сначала предъявляется

набор терминальных, а в последующем набор инструментальных ценностей.

Обработка результатов тестирования по данной методике носит качественный характер. Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку.

Таким образом, нами определены база и условия для проведения исследования, сформирована общая выборка, отобраны методики для диагностики и обработки полученных данных. Что позволяет перейти к обсуждению результатов исследования, которые представлены в следующем параграфе.

2.2. КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ И КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании принимали участие 66 студентов Социально-гуманитарного факультета, обучающихся по направлениям подготовки ППО, ПиПИОфилиала «Тюменского государственного университета» в г. Тобольске.

Для изучения когнитивного компонента психологической готовности к профессионально-педагогической деятельности студентов в области инклюзивного образования нами была выбрана методика Дж. Гилфорда и М. Салливена «Социальный интеллект».

Результаты исследования социального интеллекта студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования по методике «Уровень социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена у студентов

Социальный интеллект	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего	Высокий уровень
Субтест 1	5	35	20	8	-
Субтест 2	15	20	20	10	3
Субтест 3	5	10	40	10	3
Субтест 4	3	35	9	15	5

Композитная оценка	4	37	17	5	5
---------------------------	---	----	----	---	---

Исходя из данных таблицы 1, мы видим, что, выполняя первый субтест 5 респондентов, показали низкие способности к познанию поведения. Это свидетельствует о том, что данные студенты плохо осознают взаимосвязь между поведением и его последствиями, поэтому часто совершают ошибки и попадают в конфликтные ситуации. Респонденты, чьи показатели имеют средние способности к познанию поведения (20 студентов) и способности ниже среднего (35 студентов), так же недостаточно умеют предвидеть последствия поведения. Они в незначительной степени могут предугадать события, основываясь лишь на понимании своих чувств, эмоций, мыслей и целей субъектов коммуникации. Их предположения чаще оказываются неверными, в случае если они имеют дело с людьми, имеющие нетипичный образ жизни. Успешно выполнили данный субтест 8 респондентов, которым соответствуют показатель способности к познанию поведения выше среднего. Соответственно эти студенты умеют достаточно хорошо ориентироваться в невербальных реакциях взаимодействующих людей, а также в ролевых моделях поведения и правилах регулирующих поведение людей в целом.

Второй субтест показал, что 15 респондентов имеют низкие показатели. Такие студенты имеют незначительные умения владения языком телодвижений и при диалоге в большей степени ориентируются на содержание сообщения в целом, при том они могут заблуждаться в понимании смысла слова, потому что игнорируют сопровождающие реакции. 20 респондентов имеют показатель способности ниже среднего и 20 респондентов – средние показатели. Эти студенты так же недостаточно правильно могут оценить чувства, состояния и намерения собеседника по его невербальным действиям, мимике, определенной позе и жестам. Они уделяют больше внимания невербальному общению, чем невербальным реакциям участников коммуникации. 10 респондентов имеют показатели

выше среднего и 3 высокие показатели, что позволяет нам сделать выводы о их высокой чувствительности к невербальной экспрессии. Это значительно усиливает способность понимать других людей. А также о их способности считывать невербальные сигналы собеседника, понимать их и сопоставлять с вербальными, то есть обладают некой интуицией.

Анализируя результаты третьего субтеста, мы видим, что большинство (40 респондентов) имеют средний показатель. Они в недостаточной мере способны находить подобающий тон общения с разными людьми в разных ситуациях так, как имеют достаточно скудный репертуар ролевого поведения, т.е. они не выражают ролевую гибкость. Показатели ниже среднего (10 респондентов) и низкие показатели (5 респондентов), по субтесту говорят нам, что эти студенты недостаточно хорошо различают смыслы доносимых до них сообщений. Иногда они могут принимать одни и те же вербальные сообщения, одинаково не обращая внимания на контекст истории общения. Они часто говорят невпопад и ошибаются в толковании слов собеседника. Так же мы видим, что 10 респондентов имеют показатели выше среднего и 3 респондента высокие показатели. Респонденты с такими показателями по субтесту обладают достаточно высокой чувствительностью к характеру и нюансам человеческих отношений, собственно, что может помочь им быстро и верно воспринимать речевую экспрессию в контексте определенной ситуации и конкретных взаимоотношений.

По четвертому субтесту, оценивающему способность к анализу ситуаций межличностного взаимодействия, больше всего респондентов (35 студентов) получили показатели ниже среднего и 3 респондента – низкие показатели. Это говорит о том, что данные студенты чувствуют трудности в анализе обстановки межличностного взаимодействия и, как следствие, не достаточно хорошо приспосабливаются к семейным, деловым, дружественным и другим взаимоотношениям между людьми. Средние показатели выполненного субтеста (9 респондентов) указывают на недостаточное умение правильно отобразить цели, планы, нужды участников

коммуникации, спрогнозировать результаты их последующего поведения. Кроме данного, им необходима способность разбираться в невербальных реакциях человека, правилах и нормах, которые регулируют поведение в обществе. И лишь 15 респондентов с показателями выше среднего и 5 респондентов с высокими показателями готовы распознавать структуру межличностной обстановки в динамике. Они могут разбираться в трудных взаимоотношениях людей, знают и понимают логику их поведения, чувствуют малейшие эмоциональные перемены ситуации при взаимодействии различных участников коммуникации. Методом закономерных умозаключений они могут достраивать неизвестные, отсутствующие звенья в цепи данных взаимодействий, предопределять, как человек поведет себя в последующем, искать причины конкретного поведения.

В целом анализ результатов таблицы показал, что 37 респондентов имеют среднеслабый социальный интеллект, 4 респондента – низкий, 17 респондентов – средний, 5 респондентов – высокий и 5 респондентов имеют среднесильный социальный интеллект.

Исходя из выше сказанного можем сделать выводы о том, что большинство студентов испытывают трудности в осознании и прогнозировании поведения людей, что усложняет их отношения и понижает возможности социального привыкания, что может в конкретной степени восполниться другими психическими чертами (например, эмпатией или некоторыми чертами характера, манерой общения или коммуникативными навыками), а еще имеет возможность быть скорректированным в ходе активного социально-психологического обучения.

Для определения эмоционального компонента, а также значимости отдельных структурных компонентов: открытости, уверенности в себе, саморуководства, самооценности, отраженного самоотношения, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения, мы

использовали методику исследования самооотношения С.Р. Панталева (МИС).

Количественный анализ по данной методике представлен на рис.1.

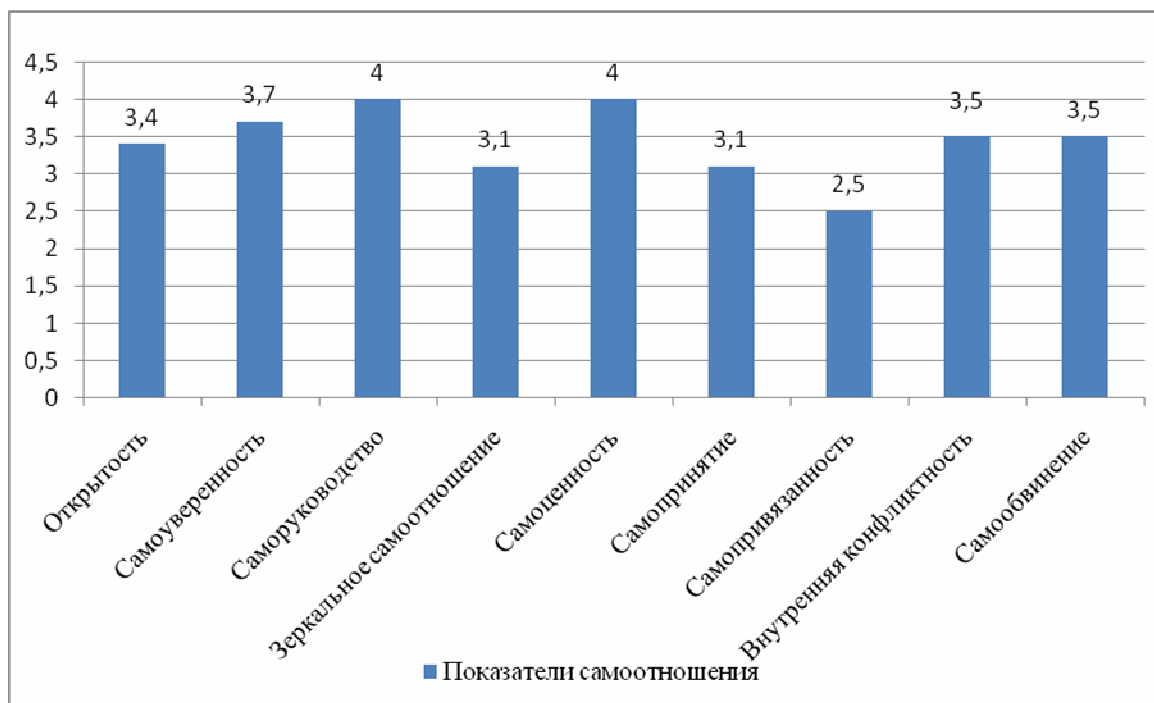


Рис.1. Результаты исследования самооотношения студентов (средние значения)

Исходя из рис.1 можем сделать выводы:

Шкала «Открытость» имеет низкое значение 3,4. Данный показатель указывает на духовную честность, на искренность отношений студента с самим собой, на довольно развитую рефлекссию и полное понимание себя. Студент самокритичен. Во взаимоотношениях с людьми преобладает ориентация на личное видение ситуации, происходящего.

Шкала «Самоуверенность» низкое значение (3,7) отражает непочтительность к себе совместно с неуверенностью в своих потенциальных возможностях и способностях. Подобный учащийся вуза не доверяет собственным решениям, нередко колеблется в способности преодолевать проблемы и препятствия, добиваться намеченных целей.

Вероятны основательное погружение в собственные проблемы, внутренняя напряженность и избегание контактов с другими людьми.

Шкала «Саморуководство» имеет показатель с низким значением (4). Это свидетельствует о том, что механизмы саморегуляции находятся в ослабленном состоянии. Волевой контроль мало мощный для того чтобы преодолевать внешние и внутренние преграды на пути к достижению цели. Главным источником происходящего со студентом являются внешние условия и обстоятельства. Предпосылки, заключающиеся в себе, или отрицаются, или вытесняются в подсознание. Волнения относительно личностного «Я» сопровождаются внутренним напряжением.

Шкала «Зеркальное самоотношение» так же соответствует низкому значению (3,1), которое указывает на то, что студент относится к самому себе, как к неспособному вызывать почтение у окружающих людей и даже как вызывающему осуждение и порицание со стороны других. Одобрение, поощрение и помощь от других не ожидаются.

Низкое значение (4) по шкале «Самоценность» свидетельствует об основательных колебаниях человека в уникальности собственной личности, недооценке собственного духовного «Я». Собственная нерешительность ослабляет сопротивление окружающим воздействиям. Завышенная восприимчивость к замечаниям и критике в свой адрес от находящихся вокруг людей делает его обидчивым, чувствительным и склонным не верить в собственную индивидуальность.

Шкала «Самопринятие» низкое значение (3,1) указывает на общий достаточно отрицательный фон восприятия самого себя, такие студенты воспринимают себя излишне критично. Любовь к себе мало выражена, имеет место быть эпизодически. Отрицательная оценка себя есть в различных формах: от изображения себя в смешном свете до признания себя ничтожным.

Шкала «Самопривязанность» имеет низкое значение (2,5). Показатель данной шкалы фиксирует значительную готовность к изменению

собственной «Я-концепции», желанию открыться новейшему опыту изучения себя, поиски соотношения реального и идеального «Я». У данных студентов желание развивать и улучшать собственное «Я» ярко выражено, источником чего имеет возможность быть, неудовлетворенность собой.

Шкала «Внутренняя конфликтность» низкое значение (3,5) очень часто наблюдается у тех студентов, кто в целом позитивно относится к себе, чувствует баланс между своими возможностями и требованиями окружающей действительности, между достижениями и притязаниями. Доволен образовавшейся актуальной на данный момент ситуацией и собой. При этом вполне вероятно отрицание собственных проблем и поверхностное восприятие себя.

Шкала «Самообвинение» соответствует низкому показателю (3,5), что обнаруживает направленность к отрицанию своей вины в конфликтных условиях и ситуациях. Оборона собственного «Я» реализуется методом обвинения большей частью других, перенесением ответственности на находящихся вокруг окружающих за ликвидацию преград на пути к цели. Чувство удовлетворенности собой сочетания с осуждением иных, поисками в них причин всех проблем и бед.

Таким образом, по данной методике все респонденты имеют низкие показатели по всем шкалам, это свидетельствует о недостаточном принятии себя таким каков «Я» есть, повышенной критичности к своим слабостям и недостаткам, внутреннем несогласии с самим собой, не уверенности в себе и своих возможностях.

Для исследования мотивационного компонента нами была использована методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной и М.В. Овчинникова, количественные результаты которой представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования по методике
«Мотивация студентов педагогического вуза»
С.А. Пакулиной и М.В. Овчинникова (в %) соотношении.

Мотивы	Выбор, %
I. Что содействовало вашему выбору представленной специальности?	
1. Бесплатное поступление, низкая плата за обучение	11

Продолжение таблицы 2

2. Занятия в профильной спецшколе, спецклассе	21
3. Желание получить высшее образование	73
4. Семейные традиции, желание родителей	15
5. Совет друзей, знакомых	17
6. Престижность вуза, авторитет вуза и факультета	9
7. Интерес к профессиональной деятельности педагога	57
8. Наилучшие способности именно в данной области	5
9. Стремление прожить беспечный период своей жизни	22
10. Нравится общение с ребятами, детьми	17
11. Случайность	5
12. Нежелание служить в армии (для юношей)	6
13. Применять педагогические знания для воспитания своих детей (для девушек)	51
II. Что наиболее значимо для Вас в вашем учении?	
14. Благополучно продолжить обучение на дальнейших курсах	23
15. Успешно обучаться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	71
16. Приобрести прочные и глубокие знания	76
17. Быть каждый день готовым к очередным занятиям	12
18. Не запускать изучение учебных предметов	81
19. Не отставать от одноклассников	5
20. Исполнять педагогические требования	7
21. Добиться уважения педагогов	13
22. Быть примером для одноклассников	10
23. Завоевать одобрение окружающих	5
24. Избежать осуждения, недовольства и наказания за плохую учебу	11
25. Получить интеллектуальное удовольствие	14
III. Получение диплома дает Вам возможность:	
26. Достичь общественного признания, уважения	32
27. Самореализации	57
28. Обладать гарантией стабильности	35

29. Получить увлекательную работу	76
30. Получить высокооплачиваемую работу	47
31. Функционировать в государственных структурах	23
32. Работать в частных организациях	30
33. Работать в общеобразовательных учреждениях	15
34. Создать свое дело	45
35. Обучаться в аспирантуре	17
36. Самосовершенствования	49
37. Диплом сегодня ничего сегодня не дает	5
Итого:	
Внешние мотивы	32
Внутренние мотивы	68

Анализ полученных результатов по методике «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова, показывает на то, что основная масса студентов (68%) имеют наружно целевые побуждения к обучению, включающие в себя внешние мотивы поступления в педагогический вуз, а также узкие учебно-познавательные мотивы. Остальные студенты (32%) имеют духовно мотивированные стимулы обучения, которые представлены в качестве внутренних мотивов поступления в педагогический институт и широких познавательных мотивов.

Рассматривая полученные результаты отдельных данных мотивов, мы получили, что ключевыми мотивами, способствующими выбору данной специальности, являются: на первом месте – 73% (49 респондентов) – желание приобрести высшее образование, на втором – 57% (38 респондентов) – интерес к профессии, на 3-ем – 51% (34 респондента) – использование и внедрение педагогических знаний в воспитании своих детей.

Более важным для учащихся вуза в их учении считается: на первом месте – 81% (53 респондента) – не запускать усвоение учебных предметов, на втором – 76% (50 респондентов) – приобретение глубоких и прочных знаний, на третьем – 71% (47 респондентов) – благополучно обучаться и сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».

По мнению опрошенных, получение диплома дает потенциал: на первом месте – 76% (50 респондентов) – получить увлекательную работу, на втором – 57% (38 респондентов) – самореализоваться, на 3-ем – 40% (26 респондентов) – самосовершенствоваться.

Значит, основная масса опрошенных учащихся выбрали мотивы, которые присутствуют за пределами учебной деятельности; включают внешние ориентации к процессу учения, зависимости от других; предполагают предпочтение облегченного учебного действия и низкую умственную гибкость в учебной деятельности. Наименьшее количество опрошенных избрало мотивы, которые предполагают высокий интерес к профессии, приобретение основательных знаний, самореализацию, самосовершенствование; предпочтение трудных путей поиска вариантов решения поставленных учебных задач.

Анализ теоретического материала исследования показал, что ценностные ориентации являются существенной составляющей психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов. Они осуществляют значимую мотивационную роль и являются регулятором мотивационно-ценностного компонента психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов. Ими определяется то, как студент видит свою будущую профессиональную деятельность, ее перспективы, какие требования предъявляет к себе, сокурсникам, педагогическому процессу в целом. Источниками возникновения ценностных ориентаций являются нравственные ценности общества, которые постигаются человеком в процессе обучения и воспитания в процессе личностного и профессионального становления. Ценности служат важным фактором определения поведения студентов и взаимоотношения всех субъектов педагогического процесса.

Наряду с количественной характеристикой выраженности каждой ценности и установки ее структуры, нужно знать систему личностных ценностей студентов. Собственно, система личных ценностей сквозь

целостность регуляторных компонентов должна в значительной степени воздействовать на формирование готовности к проф педагогической деятельности студентов вуза в условиях инклюзивного образования.

Модифицированную методику М. Рокича заполнили все испытуемые, что позволило отследить, что наиболее значимо для студентов (см. Приложение 5).

На рисунке 2 мы видим графически представленный рейтинг терминальных ценностей: ценностей-целей, которые разделены на 4 группы.

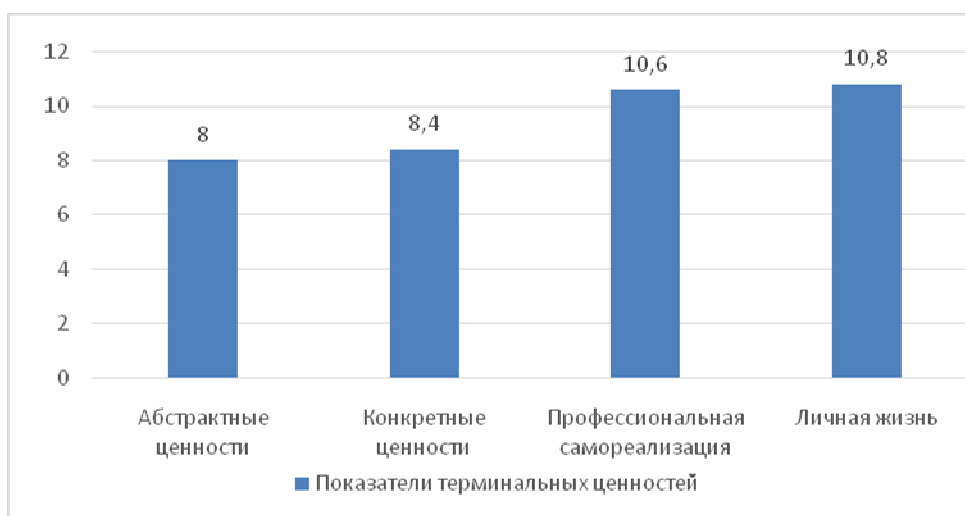


Рис.2. Результаты исследования ценностных ориентаций у студентов (средние значения)

Анализируя рисунок, мы видим, что в качестве наиболее значимых ценностей-целей студенты выбрали личную жизнь (10,8): любовь, здоровье, присутствие хороших и верных друзей, независимость, счастливая семейная жизнь, удовольствия. Конкретные ценности (8,4) чуть более важны, чем абстрактные.

Наименее значимыми ценностями для студентов оказались абстрактные ценности (8): жизненная мудрость, красота природы и искусства, любовь, познание, развитие, свобода, счастье других, творчество, уверенность в себе. Можно сказать, что профессиональная самореализация (10,6): активная деятельная жизнь, интересная работа, общественное

признание, продуктивная жизнь, развитие, так же занимает достаточно высокое место в жизни студентов.

Рассмотрим приоритетные средства-цели, через которые респонденты намереваются достичь и реализовать свои ценности-цели. Все инструментальные ценности разделены на 8 групп, рейтинг которых представлен на рис. 3.

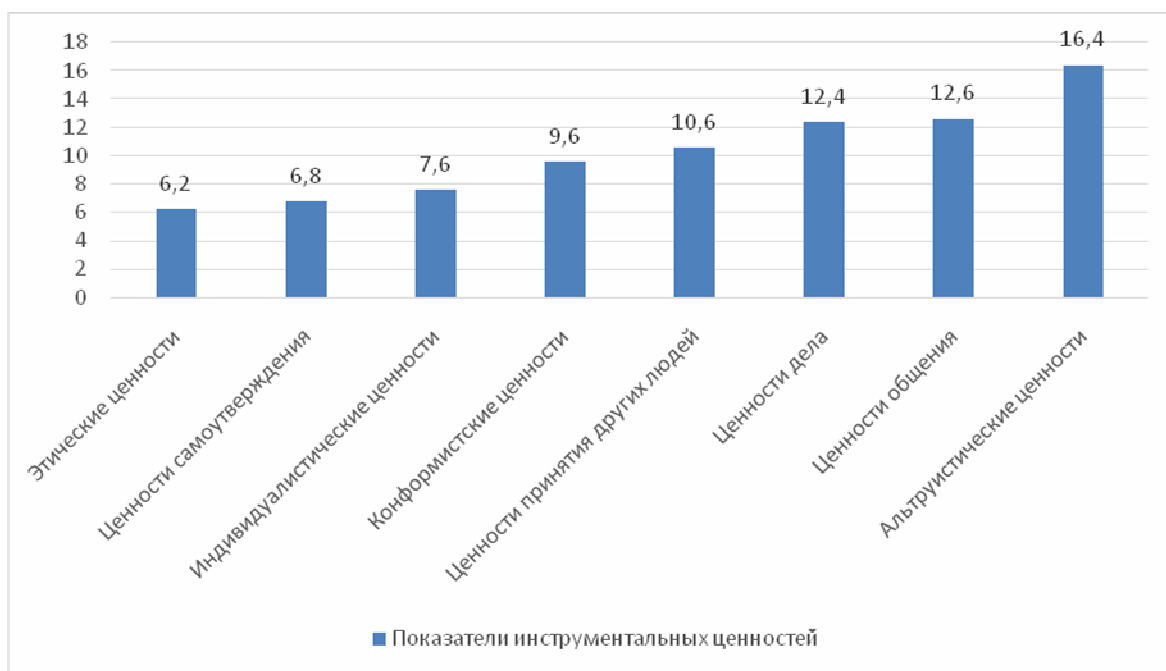


Рис.3. Результаты исследования ценностных ориентаций у студентов (средние значения)

Анализ результатов исследования терминальных ценностей показал, что альтруистические ценности (16,4): чуткость, терпимость, занимают первое место. Ценность принятия других людей (самоконтроль, чуткость, толерантность, честность, широта взглядов), которая наиболее значима для педагогов, планирующих работать в области инклюзивного образования, была поставлена студентами на четвертое место с показателем 10,6.

Самыми низкими показателями выбора стали этические ценности (6,2) и ценности самоутверждения (6,8)

Таким образом, анализируя выборы студентов, можно сделать следующие выводы:

1. Ценность «личная жизнь» занимает первое место.
2. Ценность «общение», «дела» и «профессиональная самореализация» занимает второе место среди предложенных ценностей.
3. Ценность «принятия других людей» при проведении анкетирования студентов была поставлена на третье место.

Проведенное исследование показывает, что студенты ориентирована на получение образования, интеллектуальное развитие, интересную работу, общение. Для молодых людей вновь приобрели значение ценности любви, семьи, дружбы. Однако такие ценности, как принятие других людей, счастье других, терпимость к недостаткам и др., практически не имеют никакого значения в жизни студентов, будущих специалистов, планирующих реализовать свой профессиональный потенциал в области инклюзивного образования.

В соответствии с полученными результатами диагностики структурных компонентов психологической готовности к педагогической деятельности: когнитивного, эмоционального и мотивационно-ценностного, у студентов мы обозначили уровни становления психологической готовности к проф деятельности.

Согласно трехкомпонентной модели психологической готовности, принятой в качестве основы эмпирического исследования, существуют три уровня становления психологической готовности учащихся вуза к профессионально-педагогической деятельности: элементарный, потенциальный, актуальный.

Результаты распределения студентов по уровням психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности в области инклюзивного образования показаны на рис. 4.



Рис.4. Результаты распределения студентов по уровням психологической готовности к профессионально-педагогической деятельности в области инклюзивного образования (в %) соотношении

Наибольшее число студентов – 62% - обладают как раз простым (низким) уровнем становления психологической готовности. У данных студентов мало сформирована способность воспринимать других, в общении они ориентируются в большей степени на вербальное содержание сообщений. Кроме того, для них свойственно конфликтное восприятие себя, несформированность потребностно-мотивационной сферы (мотивационно-ценностного компонента готовности).

35 % респондентов владеют потенциальным (средним) уровнем становления готовности. В данную группу вошли студенты с высоким и средним уровнями социального интеллекта. Они отличаются полной удовлетворенностью собой, позитивными эмоциями в отношении себя, несколько завышенной самооценкой, чрезмерной самоуверенностью. При этом студенты ориентированы на себя, на личный успех. В фокусе сознания данных респондентов представлены ценности-средства, позволяющие добиться значительных успехов на работе.

Актуальным (высоким) уровнем психологической готовности обладают всего лишь 5% студентов. Для них характерен высокий уровень развития всех компонентов психологической готовности. Они могут предполагать последующие действия людей на базе анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), предвещать события, основываясь на понимании эмоций, мыслей, целей участников общения. Готовы буквально

воспринимать собственные внутренние состояния и вследствие этого формулировать чувства в четком и определенном виде. Они обладают выраженным мотивационно-ценностным показателем, который направлен на иных людей, на заботу о них, на ответственность перед ними, на стремление доставить им пользу.

Таким образом, обобщая полученные данные по всем психодиагностическим методикам на уровне качественной интерпретации результатов, мы отметили, что уровень психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности варьируется от актуального (высокого) до элементарного (низкого уровня), которые непосредственно зависят от сформированности ее компонентов (когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный).

2.3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Созданная концепция психологической подготовки, нацеленная на преодоление искусственной, создаваемой в процессе обучения обособленности профессиональной деятельности из целостного жизнедеятельностного контекста личности на формирование психологической готовности у учащегося вуза к профессиональному и личностному саморазвитию в определенном виде труда подразумевает осознанную, целенаправленную и системную актуализацию и интенсивное контролируемое внедрение целого ряда психических механизмов.

Понятие психологического механизма применяется тут в трактовке, ближайшей той, которую предоставляет В.Г. Леонтьев. Он оценивает психологический механизм как систему психологических явлений, предназначенную для переустройства и формирования энергичности,

выраженную одним или несколькими мотивами, в требуемую активность, показанную другими мотивами.

Когнитивная, эмоциональная и потребностно-мотивационная готовность субъекта к проф работе, рассматриваемая как некое психологическое новообразование, порожденное в процессе психологической подготовки, считается итогом действия системы психологических механизмов, центральным составляющим элементом которой служит механизм порождения новейших потребностей.

Психологическая подготовка должна проходить на фоне анализа и содержательного учета своевременных общих и персональных параметров трех ведущих координат социально-исторического типа жизни субъектов, по сущности дела, являющегося адаптационным ходом. Психологическая подготовка представляет собой своеобразный адаптационный процесс, так как гармонизирует объективные потребности общества и вероятные возможности субъекта таким образом, чтобы достичь наилучшего общественного и личностного результата. Этот момент гармонизации социально значимого и индивидуально-личностного устанавливает конкретное проявление формирования системы личностных смыслов субъекта и личностного санкционирования обновляющейся системы.

В трудах А.Н. Леонтьева действие механизмов становления личности рассмотрено в основном в плане раннего естественного онтогенетического развития, в более поздних возрастах акценты смещены в область сознательной регуляции процесса. Целенаправленность и контролируемость процесса психологической подготовки обуславливает возможность моделирования действия этих механизмов на основе естественной эмоциональной регуляции с относительно поздним сознательным санкционированием их результатов.

Принципиальная схема действия этого механизма состоит в следующем. На первом этапе профессиональная деятельность выступает как одна из целого ряда других деятельностей, представляющих собой средства

удовлетворения тех или иных реально имеющихся у субъекта потребностей, то есть вне профессиональной мотивации. Здесь важно правильно определить адекватную задачам потребностную основу дальнейшего движения. Известно, что потребности весьма индивидуализированы. Один из важных путей развития профессиональной мотивации предполагает использование индивидуальных потребностей. Но более универсальным может быть направление, основывающееся на использовании общих или общих возрастных потребностей с использованием индивидуальных в качестве дополнительных.

Общие потребности нуждаются в осмыслении с точки зрения того, что будет присвоено личностью при их актуализации в процессе развития системы личностных смыслов. В этом плане общая потребность в адаптации не представляется оптимальной, потому что ее использование открывает возможности для выбора типа пассивной адаптации при наличии у субъекта соответствующих индивидуальных свойств, установок, сформировавшихся не его индивидуальном жизненном пути, при ослаблении контроля за активным и широким использованием параметров жизнедеятельностного контекста и т.д.

Значительно более эффективным может быть использование потребности в личностном развитии, основанном на самопознании и самоактуализации в реальной деятельности. Это важнейшая возрастная потребность студента, максимально адекватная целям психологической подготовки профессионала. Особенно ценным является характерное для студенчества сочетание высоких рефлексивных возможностей, производных от интеллектуальных характеристик, и ориентации на деятельностное проявление себя в самопознании, что типично для подросткового возраста, но еще не утрачено в юности [27, с. 123].

Представленная здесь система психологической подготовки предполагает раскрытие места профессии в целостном жизненном контексте личности, роли и возможностей профессиональной самореализации личности

в социально детерминированном адаптационном процессе и в общем движении личностного развития.

При таком подходе педагогическая профессия предстает как несущая большие возможности для субъекта, чем многие другие, так как она гармонично связана с интеллектуальными, в том числе творческими проявлениями человека, общением, социальным управлением, саморегуляцией, самопознанием, обеспечивающими при соблюдении ряда условий и закономерностей становления профессиональной деятельности наиболее полное личностное развитие.

Таким образом, первым условием эффективности действия механизма порождения новых потребностей является актуализация адекватных цели реально существующих потребностей и сопряжение их с конкретной профессиональной деятельностью как средством удовлетворения.

Второе условие состоит в обеспечении эмоционально позитивного результата деятельностного сопряжения мотива самопознания и психологической деятельности при осознанном разведении эффекта самопознания и эффекта, который может быть квалифицирован как педагогический. Как отмечал А.Н. Леонтьев [28, с. 144], «роль положительного или отрицательного «санкционирования» выполняется эмоциями по отношению к эффектам, заданным мотивом». Поэтому возможно естественное расхождение в эмоциональной презентации сходных положительных результатов в области самопознания и неудач в собственно педагогическом аспекте реализуемой деятельности у студентов с доминантой мотива самопознания и с доминантой профессиональной мотивации.

Чтобы исключить или хотя бы уменьшить негативные эмоции в случае неудачи при профессиональной мотивации, целесообразно предварительно ориентировать студентов в закономерностях эмоционального отражения и актуализировать мотив самопознания как сознательно соотносимый с результатами работы. Этот момент является дополнительным аргументом в

пользу необходимости предварительного деятельностного моделирования процессов до их реализации в практической работе.

Исходя из модели предварительного деятельностного моделирования, которую предлагает Л.М. Митина, в рамках которой происходит конструктивное изменение поведения, проходящее следующие стадии: 1) подготовки; 2) осознания; 3) переоценки; 4) действия [34, с. 80]. Представленная модель сводит главные процессы конфигурации: мотивационные (1 стадия), когнитивные (2 стадия), аффективные (3 стадия), поведенческие (4 стадия). Мы считаем, собственно, что в представленной модели стадии модификации поведения различаются рациональностью, в следствие этого она имеет обширный диапазон действия. Мы рекомендуем применять ее для формирования и корректировки психологической готовности к проф деятельности студентов с учетом целей и особенностей выделенных групп. Вполне вероятно гибкое внедрение всевозможных различных способов психотерапии, особенности работы в всевозможных группах. Т – группы возможно применять упражнения: «Кто я»; «Потерпевшие кораблекрушение»; «Скетчи» и др. Группы встреч – упражнения: «Микро-лаборатория»; «Встреча»; «Впечатления»; «Поддержка»; «Общение в паре»; «Слушание» и др. Гештальт-группы – «Зоны осознания», «Преувеличенное либо противоположное поведение», «Полярности: конфликт «нападающего» и «защищающийся», «Сила речи» и др. Психодрама – «Ролевые игры» (можно взять школьные ситуации), «Монолог с двойником» и др. Группы темоцентрированного взаимодействия – «Выбор темы», «Троекратное молчание» и др. Группы транзактного анализа – «Осознание состояний эго», «Сообщения», «Заключение контракта в ТА» и др. Группы тренинга умений (тренинг уверенности в себе) – «Уверенное, неуверенное и агрессивное поведение», «Тренинг умения вести разговор», «Поведенческие контракты», «Упражнения по репетиции поведения» и др.

Дополнительно: упражнения, применяемые в группах телесной психотерапии, танцевальной терапии, арт-терапии, внедрение различного вида тренингов. В результате данных упражнений студенту важно было вызвать у себя свежие формы психических состояний, и за тем новые формы поведения.

На стадии подготовки мы считаем необходимо собрать информацию об уровне развития и об особенностях психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов. Для этого мы предлагаем комплекс методик. Например, карточные методики, разработанные Н.С. Пряжниковым, «Шанс», и групповые игры в качестве первичного сбора информации и разогревающих - «Знакомство», «Выбор траектории», «Коллективный счет» и т.д.

В групповом занятии в зависимости от состояния и поведения группы можно применять различные тактики:

1. если группа настроена доброжелательно, но напряженно, то ваша задача помочь расслабиться, избавиться от напряжения, создать атмосферу открытости, доверия, психологической безопасности и «мажорного» настроения у участников, позволяющую обеспечить условия для позитивной мотивации на групповое взаимодействие;

2. если группа с самого начала настроена скептически или даже враждебно (что случается ввиду насильственного включения в группу по требованию администрации учреждения или предприятия), ведущий сознательно провоцирует выход этого недовольства, предлагая задания, трудные психологически и подчеркивающие отсутствие умений эффективной коммуникации и навыков нахождения нестандартных способов решения проблемы.

Во втором случае часто применяется деловая игра «Кораблекрушение» (ее известные аналоги «Катастрофа в пустыне», «Посадка на Луне»). Игра состоит в следующем. Участники группы, уцелевшие, после кораблекрушения пассажиры, оказавшиеся на небольшом плоту в океане с

определенным набором предметов. Эти предметы необходимо проранжировать по степени значимости для спасения сначала индивидуально, потом в парах, а затем всей группой. Из наблюдения за работой участников хорошо видна степень сформированности умений организовывать дискуссию, планировать свою деятельность, идти на компромиссы, слушать друг друга, аргументировано доказывать свою точку зрения, владеть собой. Часто разворачивающиеся жаркие споры-баталии, когда никто не желает прислушаться к мнению других, наглядно демонстрируют самим участникам их некомпетентность в сфере общения и необходимость изменения своего поведения.

Для снятия напряжения на этой стадии можно использовать психогимнастические игры с релаксационной направленностью. Например, «Путаница»: все берутся за руки, образуя цепочку; стоящий первым начинает двигаться под руками играющих, запутывая цепочку; ведущий, стоявший до этой спины, должен распутать цепочку, не расцепляя рук участников.

Уже на этой стадии почти каждое упражнение сопровождается индивидуальной и групповой рефлексией, цель которой, в осмыслении процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности.

На этой стадии происходит кризис в развитии тренинговой группы. Кризис группового развития вызывается, по-видимому, с одной стороны, недостаточно осознаваемым внутренним протестом против необходимости увидеть свой новый психологический портрет, пересмотреть свое самоотношение и свои поведенческие паттерны, то есть противоречием между Я-действующим и Я-отраженным, а с другой стороны - вполне понятным страхом открыться перед другими участниками группы и ведущими.

На стадии осознания. Вместе с тем продолжение работы в группе вынуждает участников тренинга совершить шаги по преодолению периода

кризиса. И тогда происходит переход на стадию осознания. На этой стадии основным процессом изменения является, главным образом, когнитивный.

Как было указано выше, самосознание при переходе с более низкого уровня на более высокий характеризуется изменением рефлексивных процессов. Расширение, усложнение и углубление рефлексии связано с необходимостью своеобразного «раздвоения», выхода за пределы непосредственного текущего процесса или состояния. А это, в свою очередь, обуславливается остановкой, прекращением хода процесса, что является основой первичного различения субъектом себя и осуществляемого им движения. Фиксация остановки в сознании определяет более высокий уровень рефлексии.

Уровень осознания существенно повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации возможных точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия и поведения, обсуждаемых в малых группах. Благодаря увеличению информации участники группы начинают осознавать и оценивать альтернативы нежелательному поведению и рост собственных профессиональных и личностных возможностей в связи с отказом от нежелательного поведения. Критичность и скептицизм уступают место глубочайшему интересу, любопытству, стремлению понять слова ведущих и процессы, происходящие в группе и внутри самих участников. Рефлексия становится более глубокой и содержательной. Все чаще звучат шутки, смех, отношения становятся по-настоящему теплыми и сердечными. При выполнении упражнений возникает желание помочь друг другу и эмоционально поддержать. Активно применяются (разумеется, на игровых имитационных моделях) новые способы взаимодействия, поведения, решения проблем. На этой стадии с особым вниманием изучаются и апробируются участниками способы самопознания, самоанализа, самоконтроля и саморегуляции.

На этой стадии чрезвычайно полезны упражнения, ориентированные на самораскрытие. Таковы, например, процедуры «Предмет рассказывает о

хозяине». Каждый из участников берет в руки любой принадлежащий ему предмет и от лица этого предмета рассказывает о своем обладателе. Такая форма самопредставления, когда человек говорит о самом себе в третьем лице, идентифицируясь с неодушевленным предметом, позволяет быть более раскованным и поделиться сокровенным, облегчает задачу самораскрытия.

Упражнение «Самоанализ». Каждый участник получает лист бумаги и делит его на четыре части. Дается следующая инструкция: «Дай 10 ответов на вопрос: «Кто я такой?». Сделай это быстро, записывая свои ответы точно в той форме, в какой они сразу приходят в голову. Запиши их в первый столбик. Во второй столбик запиши ответы на тот же вопрос, но так, как, по твоему мнению, отозвались бы о тебе твои близкие (выбери кого-то конкретно). В третий столбик запиши ответы на тот же вопрос так, как, по твоему мнению, отозвался бы о тебе участник группы, сидящий слева от тебя.

Теперь сложи листок так, чтобы не были видны твои записи, и передай соседу слева. Получив листы, в оставшемся пустом столбике запиши 10 ответов на вопрос: «Кто такой тот человек, который дал тебе этот лист?». После этого листы собираются ведущим и перемешиваются. Поочередно зачитываются вслух характеристики из последнего столбика, а группа должна определить, о ком идет речь (писавший молчит). Обсуждается, насколько группа согласна с данным портретом. Затем листы возвращаются участникам, и они сами сравнивают все четыре набора ответов, анализируют их сходство и различия.

В качестве приема организации обратной связи можно применить упражнение «Кто ты?». Каждому участнику на спине крепится большой лист плотной бумаги. Каждый педагог должен написать каждому хотя бы один ответ на указанный вопрос. После этого обобщенные характеристики анализируются и обсуждаются в группе.

Третьей стадией развития группы является стадия переоценки. Она сопровождается увеличением использования не только когнитивных, но и

аффективных и оценочных процессов изменения. У участников появляется тенденция к осмыслению влияния собственного нежелательного поведения на непосредственное социальное окружение (семью, коллег по работе) и к переоценке собственной личности. На этой стадии в процессе выполнения различных психологических техник, деловых игр, анализа и проигрывания реальных жизненных ситуаций участник группы все более ощущает собственную независимость и способность изменить свою жизнь в чем-то важном, принципиальном. Выбор и принятие решения действовать - основной результат этой стадии.

На этом этапе в группе активно используются техники гештальттерапии и психодрамы, а также телесной терапии и нейролингвистического программирования. Закономерным на стадии переоценки является обучение способам решения личных и профессиональных проблем и изменения отношений к событиям и людям. Для того чтобы изменить отношение к какой-либо негативной фрустрирующей ситуации, полезно применять известную в НЛП технику расщепления экрана. Как и в только что описанном приеме, вся работа осуществляется участниками группы во внутреннем плане. Ведущий, введя участников в релаксационное состояние, просит представить большой белый экран, разделенный вертикальной чертой. Слева на экран проецируется субъектом негативная фрустрирующая ситуация нечеткая, черно-белая; справа ситуация успеха, яркая, красочная, наполненная звуками и запахами. Постепенно левая (негативная) картинка уменьшается и блекнет, удаляется, а правая (позитивная) становится все более яркой и приближается. После двух-трехкратного выполнения этого упражнения участники группы с удивлением обнаруживают, что мысли о негативной ситуации больше не вызывают отрицательных чувств и она воспринимается ими гораздо спокойнее, чем прежде.

К этому времени в группе уже складываются теплые, дружеские отношения, рассказы о себе искренни и откровенны. Созданию обстановки

взаимного доверия способствуют техники телесной терапии, например, упражнение «Маятник». Двое участников встают лицом друг к другу, третий стоит между ними, закрыв лицо и расслабившись. Первые двое, положив руки ему на плечи, начинают раскачивать его, постепенно увеличивая амплитуду колебаний. Этим приемом легко диагностировать степень доверия, которое испытывают участники группы друг к другу. Еще более показательным в этом плане является «доверяющее падение». Все участники по очереди встают на стол или подоконник и спиной падают на руки остальных участников группы. Иногда страх, что тебя не поймают, уронят, отсутствие доверия к своим коллегам буквально парализует тело человека, и он не может пересилить себя и заставить упасть. Зато тем, кто упал и ощутил поддержку заботливых рук своих товарищей, это, по их отзывам, давало незабываемое ощущение радости и гордости, доверия к другим участникам. Сильное эмоциональное переживание этого упражнения вспоминается участниками группы еще очень долго, даже тогда, когда многие другие процедуры тренинга уже забылись.

Стадия действия, психологический смысл которой - закрепление в поведении и поддержание новых способов поведения, является завершающей. Участники группы апробируют новые способы поведения, опирающиеся на изменившуюся Я-концепцию. В группе они могут обсудить свои трудности, проблемы, получить открытое и доверительное сочувствие, понимание, помощь, поощрение за осуществление изменений в поведении.

Устойчивость (толерантность) к стимулам, провоцирующим нежелательное поведение, и поощрение самого себя за способность к позитивным изменениям в поведении основной результат этой стадии.

Здесь применяются разнообразные творческие задания, рассчитанные на совместную деятельность участников. Успешное выполнение таких заданий в еще большей степени способствует сплочению группы и в то же время создает чувство собственной самореализации при осуществлении личного вклада в общую работу.

В контексте решения проблем психологической готовности к профессиональной деятельности важное значение приобретает индивидуально-психологический аспект освоения и выполнения действий и деятельности в целом. Эта структура действий и деятельности выступает как отображение своих индивидуально-психологических особенностей и возможностей их оптимального соединения с параметрами качества действий. По содержанию это направление является индивидуализацией инвариантной структуры деятельности, по функции обеспечением условий формирования индивидуального стиля овладения и реализации деятельности.

В качестве основных психологических механизмов, реализующих эти направления, выступают регуляция процессов на основе ориентирующего образа деятельности в целом и ее отдельных блоков, интериоризация, идущая от внешних развернутых форм действий к внутренним, сокращенным, личностная рефлексия, обеспечивающая специфическую направленность, напряженность и индивидуализацию деятельности, ее устойчивость при промежуточных негативных результатах, гармонизацию поведения и чувственного, эмоционального содержания психической жизни субъекта.

В практическом плане становление или коррекция готовности к профессиональной деятельности предполагают построение индивидуализированной системы действий в соответствии с ее психологической структурой, где каждое действие или их совокупность, образующая тот или иной блок деятельности, проходит собственные этапы организации на основе данных об их строении, месте и роли в системе деятельности, квалификационных требованиях и индивидуально-психологических характеристиках субъекта.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

По результатам исследования развития психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов в области

инклюзивного образования было выделено 3 группы, обладающих комплексом профессиональных особенностей, позволяющим определить следующую типологию уровней психологической готовности:

Группа 1. В нее вошли испытуемые (5 %), показавшие схожие результаты при тестировании и по результатам экспертной оценки, названные готовыми к профессиональной деятельности. Для испытуемых характерен высокий уровень развития всех компонентов готовности. Испытуемые показывают актуальный способ развития готовности к профессиональной деятельности.

1. Когнитивный компонент развития психологической готовности к профессиональной деятельности характеризуется ориентацией на ролевое поведение и профессиональное развитие. У испытуемых с высоким уровнем психологической готовности доминируют высокие показатели по субтестам № 3 и № 4 и высокий уровень композитной оценки, что связано с ориентацией личности на духовные ценности. Они способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Такие студенты умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели.

2. Эмоциональный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности характеризуется через позитивное принимающее отношение к себе у молодых людей из этой группы и выступает в качестве одной из сторон позитивного принимающего отношения к миру вообще, имеет характер установки. Выражены социальные эмоции сопереживания, сочувствия, которые сопровождаются активным содействием. Эмоции легко осознаются, допускаются до сознания. Способны точно понимать свои внутренние состояния и поэтому выражать чувства в четком и определенном виде. Уверенность в себе основывается на ясном

понимании происходящего и знании своих способностей. Критичность распространяется на отдельные поступки, чувства, мысли.

3. Мотивационно-ценностный компонент готовности к профессиональной деятельности характеризуется через направленность на других людей, на заботу о них, на ответственность перед ними, на стремление принести им пользу. Из этого следует, что у студентов система личностных ценностей находит более адекватное отражение в профессиональных ценностях. Группу наиболее динамичных составили ценности менее значимые, расположенные ниже в иерархии. Мнение окружающих о себе они пропускают через систему как собственных оценок, так и оценок окружающих. Имеют ценностную позицию как по отношению к себе, так и по отношению к окружающим. Проявляют эмпатию в общении. Определили для себя смысл своей жизни, близкие и отдаленные цели, то есть наметили путь жизни.

Группа 2. В нее вошли испытуемые, показавшие при тестировании несхожие результаты. Испытуемые обнаруживают потенциальный уровень (35 %) развития психологической готовности к профессиональной деятельности. В эту группу вошли студенты с средним уровнем развития социального интеллекта, с позитивным принятием себя и средним уровнем развития мотивационно-ценностного компонента.

1. Когнитивный компонент развития психологической готовности к профессиональной деятельности характеризуется высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) только в контексте определенной, хорошо знакомой ситуации, определенных взаимоотношений. Такие испытуемые данной группы способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в знакомой ситуации и имеют небольшой репертуар ролевого поведения (средний уровень ролевой пластичности), однако не способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике.

2. Эмоциональный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности характеризуется у испытуемых данной группы полной удовлетворенностью собой, в отношении себя испытывают положительные эмоции, негативные переживания ситуативны и минимальны, что обеспечивает эмоциональный психологический комфорт, способствующий оптимальному функционированию личности. Недостаточно ясно знают свои слабые стороны и ограничения, принимают их, считают их неизбежной частью личности. Имеющиеся способности обеспечивают им частичный успех в деятельности, что вызывает чрезмерную завышенную уверенность в себе. В случае неудачи первое время находятся в состоянии растерянности. Ценность своей личности ощущают в полной мере и даже несколько преувеличивают ее. Имея положительный опыт в деятельности, молодые люди часто завышают самооценку.

3. Мотивационно-ценностный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности характеризуется значительно большей согласованностью испытуемых по средствам, чем по целям, что является показателем ориентированности на себя, на собственный успех. Эти результаты свидетельствуют о том, что резкие изменения иерархии, как правило, связаны с ценностями не реализованными, но потребность в реализации, которых наиболее актуальна в новой ситуации. Сравнение особенностей динамики реализаций ценностей-целей и ценностей-средств показывает, что большим разнообразием изменений обладают ценности-средства. Этот факт соответствует тому, что ценности-средства представлены в понимании испытуемых данной группы студентов более дифференцированно по степени значимости, чем ценности-цели.

Группа 3. В нее вошли испытуемые, показавшие при тестировании схожие результаты. Испытуемые показывают элементарный уровень (62 %) развития психологической готовности к профессиональной деятельности. В эту группу вошли студенты с низким уровнем развития социального

интеллекта, с негативным восприятием себя и низким уровнем развития потребностно-мотивационной сферы.

1. Когнитивный компонент развития психологической готовности к профессиональной деятельности характеризуется отсутствием навыков практической психологической работы, что, как правило, вызывает защитную реакцию и понижает экспрессивную восприимчивость. В общении испытуемые данной группы в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений. Они могут часто ошибаться в понимании смысла слов собеседника, так как не учитывают (или учитывают неправильно) сопровождающие их невербальные реакции. Нечувствительность к невербальной экспрессии существенно снижает способность понимать других. Перегруженность негативными стрессовыми факторами стала результатом когнитивной минимизации, что ведет низкой дифференцированности Я-концепции и невысокому уровню рефлексии.

2. Эмоциональный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности характеризуется смешанным отношением к себе (позитивным, негативным, конфликтным). Испытуемые слабо умеют управлять своими эмоциональными состояниями, используют чаще всего механизм подавления, скрывают негативных эмоций, не разрешают их себе переживать. Или встречается другая крайность бурная разрядка эмоций. Эмоциональная сфера характеризуется низким уровнем развития: практически не сформированы социальные эмоции, такие, как сочувствие, сопереживание. Эмоции у них часто носят стихийный, неуправляемый характер. Присутствует слабая осознанность преобладающих эмоций, отсутствует понимание истинных причин их появления. Появление эмоций связывают с внешними событиями. Эмоционально центрированы, ориентированы на себя. Отмечается ограничение социальных контактов, их поверхностность, обезличенность. Выражаемые эмоции часто неадекватны ситуации из-за непонимания ситуации.

3. Мотивационно-ценностный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности не развит. Отсутствует согласованность испытуемых по средствам и целям, что является показателем ориентированности на себя, отсутствия ориентированности на профессиональное развитие. Слабые изменения иерархии связаны с нереализованными ценностями, потребность в реализации, которых менее выражена, несмотря на новую ситуацию. Ценностные ориентации являются слабо динамичным образованием. Динамика ценностных ориентаций не взаимосвязана с изменениями социально-экономических условий жизнедеятельности.

Анализ теоретической литературы позволил нам выдвинуть предположение о том, что развитие психологической готовности к профессиональной деятельности студентов определяется комплексом психологических личностных условий, включающих в себя мотивационно-ценностный, когнитивный и эмоциональный компоненты. А также, что уровень развития психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности в области инклюзивного образования зависит от степени сформированности этих компонентов.

Полученные нами результаты на количественном и качественном уровне позволяют нам утверждать, что эмпирически гипотеза доказана.

В связи с этим очевидна необходимость развития психологической готовности, а именно эмоционального, когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов, к профессиональной деятельности у студентов с потенциальным и элементарным уровнем психологической готовности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование решает актуальную проблему профессионального становления формирования психологической готовности к профессиональной деятельности в области инклюзивного образования в процессе обучения студентов в вузе. Противоречие, которое возникло между реальным состоянием подготовки студентов к профессиональной деятельности и современными требованиями, выдвигаемыми специалистом, обусловили необходимость детального и углубленного изучения данной проблемы.

На основе анализа отечественной и зарубежной литературы было выявлено, что психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности является сложным комплексным образованием и имеет динамическую структуру. Психологическая готовность к профессиональной деятельности можно представить, как сложное структурное образование, обладающее личностными и деятельностными характеристиками, основа которого состоит в устойчивой мотивации деятельности и предполагает наличие профессионально значимых качеств, определенную совокупность знаний, умений, навыков их применения на практике. При этом готовности включает в себя профессиональные умения и предполагает осознанное их формирование в процессе профессиональной подготовки.

Установлено, что структура психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов (мотивационно-ценностный, эмоциональный и когнитивный).

Критерием определения уровней развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов является степень сформированности когнитивного, эмоционального и мотивационно-ценностного компонентов и особенности их взаимодействия. Выделено 3 уровня развития готовности к профессиональной деятельности студентов.

Студентам с актуальным уровнем развития психологической готовности к профессиональной деятельности присущи схожие результаты при тестировании. Для испытуемых характерен высокий уровень развития всех компонентов психологической готовности. Для студентов с потенциальным уровнем развития психологической готовности к профессиональной деятельности, показавшие при тестировании несхожие результаты. В эту группу вошли студенты с высоким и средним уровнем развития социального интеллекта, с позитивным принятием себя и средним уровнем развития мотивационно-ценностной сферы. Для студентов с элементарным уровнем развития готовности к профессиональной деятельности присущи схожие результаты тестирования. В эту группу вошли студенты со средним и низким уровнем развития социального интеллекта, с негативным восприятием себя и низким уровнем развития мотивационно-ценностной сферы.

Анализ теоретической литературы и практической части исследования показал, что на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов влияет совокупность личностных и деятельностных условий. Важнейшее условие развития готовности к профессиональной деятельности – уровень развития потребностно-мотивационного компонента, который является интегрирующим для определения уровня и характера развития психологической готовности. К личностным условиям, определяющим уровень развития готовности к профессиональной деятельности, относятся уровень социального интеллекта, эмоционально-ценностное отношение к себе и согласованность ценностных ориентаций по средствам и целям. К деятельностным условиям, определяющим динамику и направление развития готовности к профессиональной деятельности, относятся процесс обучения и производственные практики. Для испытуемых с различным уровнем психологической готовности деятельностные условия могут, как стимулировать, так и затруднять ее развитие. На студентов с актуальным

уровнем развития психологической готовности к профессиональной деятельности процесс обучения и производственные практики оказывают положительное воздействие. На студентов с потенциальным уровнем развития психологической готовности к профессиональной деятельности процесс обучения оказывает слабое положительное воздействие, производственные практики положительное воздействие. На студентов с элементарным уровнем развития психологической готовности к профессиональной деятельности процесс обучения оказывает слабое положительное воздействие, производственные практики отрицательное воздействие.

В основу образовательного процесса в вузе, обеспечивающего подготовку студентов к профессиональной деятельности в области инклюзивного образования, должно быть положено представление материала в форме профессионально значимых задач и ситуаций, стимулирование диалога равных партнёров в процессе их решения, рефлексия и преодоление противоречий между профессиональными требованиями и реальными достижениями будущего специалиста в процессе учебной деловой игры и в реальной ситуации. Учебные ситуации, изменяющиеся в зависимости от целей на различных этапах образовательного процесса, должны характеризоваться: инновационностью предметного содержания задач, представленностью профессиональных функций, восхождением от ситуаций с подробным ролевым предписанием до деловых игр проблемного характера.

Психолого-педагогическая работа по формированию психологической готовности к профессиональной деятельности студентов может строиться на основе интеграционного подхода, включающего положения деятельностного и гуманистического подходов.

Не вызывает сомнения важность дальнейшего изучения проблемы формирования психологической готовности к профессиональной деятельности студентов в области инклюзивного образования, в частности, изучение взаимосвязи психологической готовности с ихпервичной

адаптацией на практике; взаимосвязи психологической готовности и конкурентоспособности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёхина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования [Текст] // Педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 26-32.
2. Алехина С. В., Битянова М. Р., Метелькова Е. И. Психологическая служба в образовании: перспективы развития [Текст] // Психология образования: национальный опыт. Материалы 2-й научно-практической конференции (тезисы). – Москва, 2005. – С. 8-10.
3. Алехина, С.В., Алексеева, М.А., Агафонова, Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
4. Алехина, С.В., Зарецкий, В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проективной инициативы «Наша новая школа» [Текст] // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М.: Мысль, 2010. – С. 104-116.
5. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси. – Питер, 2004. – 688 с.
6. Артюшенко, Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения [Текст] // Практический психолог и логопед в школе и ДООУ. – 2011. – № 1. – С. 57-76.
7. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности [Текст] // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 6-13.
8. Банч, Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии [Текст] // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 50-67.
9. Беляева, Г. В. Проблема формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза [Текст] // Молодой ученый. – 2014. – №21.1. – С. 80-83.

10. Бефани, А.А. Психологические особенности профессиональной готовности студентов университета к педагогической деятельности [Текст] // Психология учителя. – М.: Прогресс, 1969. – С. 139-140.
11. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
12. Богданов, Е.Н. Введение в акмеологию [Текст] / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – Калуга: Калужский ГПУ им. К. Э. Циалковского, 2001. – 96 с.
13. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – Питер, 2009. – 400 с.
14. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
15. Геллер, Л.В. Изучение эмоционального компонента психологической готовности будущих специалистов инклюзивного образования [Текст] / Сб. материалов X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Педагогика и психология в интегрированном пространстве науки и практики» (25 марта 2016 г., г. Тобольск) / Ответственный редактор: Т.А. Яркова; под ред. И.И. Черкасовой. – Тобольск: Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ в г. Тобольск, 2016. – С. 66-70.
16. Деркач, А.А., Зазыкин, В.Г. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А.А. Деркач. – Питер, 2003. – 256 с.
17. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: учеб. Пособие [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.
18. Зазыкин, В. Г. Психолого-акмеологические основы деятельности специалистов в особых условиях [Текст]: Дис. ... д-ра психол. Наук. – М., 1994. – 521 с.
19. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

20. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
21. Кетько, С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] – Психологическая наука и образование. <http://www.psyedu.ru> (19 апреля 2011).
22. Ключева, Н.В. Технология работы психолога с учителем [Текст] / Н.В. Ключева. – М.: Сфера, 2000. – 120с.
23. Корчуганова, И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска: Методическое пособие / [Текст] / Под науч. Ред. профессора С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2006. – 172 с.
24. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 55 – 61.
25. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст]: Дис. канд. пед. наук. – Омск, 2015. – 319 с.
26. Левитов, Н.Д. Психология труда [Текст] / Н.Д. Левитов. – Самара, 2009. – 339 с.
27. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]/ А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
28. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
29. Ливенцева, Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114-121.
30. Лошакова, И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов [Текст] // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Пед. ин-т СГУ, 2002. – С. 15-21.

31. Майерс, Д. Дж. Социальная психология [Текст] / Д. Дж. Майерс. – 7-е изд., – СПб.: Питер, 2011. – 800с.
32. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 2004. - 204 с.
33. Мельник, Ю.В. Компарация социально-педагогической семантики инклюзивного образования нетипичных детей в странах Запада и России [Текст] // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология». – 2013. – С. 34-36.
34. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
35. Михайлова, Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Методическое руководство [Текст] / Е.С. Михайлова. – СПб.: ИМАТОН, 2006. – 56 с.
36. Назарова, Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Текст] // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 27-31.
37. Настольная книга практического психолога. Методика исследования самооотношения С.Р. Панталева (МИС)[Текст] / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ: Хранитель; СПб.: Сова, 2008. – 671 с.
38. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст] / А.М. Новиков. – Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013. – С.268.
39. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования: учебное пособие для студентов вузов и практических работников [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2000. – 448 с.
40. Пуни, А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте [Текст] / Л.Ц. Пуни. – М.: НИИВО, 2006. – 215 с.
41. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства [Текст] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2005. – 320 с.

42. Реан, А.А., Баранов, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей [Текст] // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 45-55.
43. Рекшева, Ф.М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов [Текст]: Дис. ... канд. псих. наук. – Астрахань, 2007. – 156 с.
44. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии [Текст] / Л.С. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
45. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 2003. – 512с.
46. Самарин, Ю.А. Психология студенческого возраста и становление специалиста [Текст] // Вестник высшей школы. – 1969. – №8. – С. 16-21.
47. Самарцева, Е.Г. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования к осуществлению инклюзивного обучения [Текст] // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2010. – №1. – С. 329-332.
48. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности [Текст]: Дис. ... Канд. психол. наук. – Новосибирск, 2007. – 221с.
49. Сластенин, В.А. Профессиональная готовность учителя в воспитательной работе: содержание, структура, функционирование [Текст] // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: Изд-во Московского педагогического института. –1982. – С. 14-28.
50. Сманцер, А.П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода [Текст] // Вестник Полоцкого университета. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 8-12.
51. Соловьева, Л. Г. Создание региональной системы повышения квалификации педагогов инклюзивной практики [Текст] // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II

Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 601-605.

52. Сорокоумова, С.Н. Подготовка педагогов к психолого-педагогическому сопровождению детей в инклюзивном обучении [Текст] // Приволжский научный журнал. – 2010. – № 4. – С. 268-272.

53. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова [и др.]: под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.

54. Тамарская, Н.В., Черняева М.Г. Инклюзивная компетенция в контексте профессионального стандарта педагога [Текст] // Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 2. – С. 19-23.

55. Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» [Электронный ресурс] – Президент России. – <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1613662> (19 июля 2014).

56. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс] – интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (25 августа 2014).

57. Федотенко, И. Л. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в инклюзивной среде в контексте компетентностного подхода [Текст] // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. научн.-практ. конфер. отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 617-621.

58. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

59. Хафизуллина, И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с

особыми образовательными потребностями [Текст] // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия гуманитарные науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2007. С. 83-88.

60. Хитрюк, В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход [Текст] // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология. сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 666-671.

61. Чамата, П. Р. Психологическая готовность детей к труду и основные пути её формирования [Текст] // Советская педагогика. – 1960. – №4. – С. 23-31.

62. Черкасова, С.А. Проблемы психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии [Текст] // Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы»: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – 2010. – С.99-100.

63. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. –М.: Наука, 2002. - 217 с.

64. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. –М.: Логос, 2006. – 320 с.

65. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст]/ Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

66. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 28 с.

67. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущих учителей к преподаванию технологии лицам с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Школа будущего. – 2011. – №6. – С. 51-57.

