Е.И. ГОРБУНОВА
(Донецк)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Приводятся результаты исследования психолого-педагогической готовности работников дошкольной образовательной организации к работе в условиях инклюзивного образования, дан анализ уровня знаний о детях с ОВЗ. Выявлены причины, препятствующие созданию инклюзивной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, психолого-педагогическая готовность.*

Значительное увеличение численности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), испытывающих трудности в усвоении образовательной программы, требует создания для них специальных условий обучения и воспитания, в результате чего возникает необходимость комплексного сопровождения таких детей в условиях образовательных организаций, обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ст. 2, п. 27 ФЗ от 29.12.2012 №273-ФЗ). Иными словами, необходима безбарьерная образовательная среда, которая бы позволила детям с ОВЗ реализовать в полной мере свои образовательные потребности. Для этого должна быть создана инклюзивная образовательная среда (ИОС).

К проблеме подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования обращались Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова и др. Они рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию в рамках профессиональной и психологической готовности. В структуре профессиональной готовности авторы выделяют следующие компоненты: владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексию профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию. В структуре психологической готовности вычленяются: мотивационная готовность, состоящая из личностных установок (нравственные принципы педагога и сомнения в отношении инклюзии); эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); готовность включать таких детей в образовательную деятельность (включение – изоляция) [1; 4].

В исследовании С.А. Черкасовой применительно к инклюзивному образованию рассматривается психолого-педагогическая готовность будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности. Содержание профессиональной деятельности педагогов-психологов в инклюзивном образовательном пространстве рассматривается исследователем как психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в массовой школе [7]. В работе Р.Г. Аслаевой основной целью являлась разработка стратегии, научно-теоретической концепции социально-профессиональной подготовки дефектологов и на их основе – модели и программы совершенствования профессиональной подготовки студентов к работе с детьми с ОВЗ в условиях единой системы образования [2].

Инклюзивное образование входит в практику дошкольного образования. Согласно ФГОС дошкольного образования, «инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих программу в группах комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должно учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей» [5]. Проблема создания инклюзивной образовательной среды, адаптированной к образовательным потребностям любого ребенка, затрагивает деятельность педагогов дошкольной образовательной организации. Актуальными остаются вопросы готовности работников дошкольной образовательной организации работать в условиях инклюзивного образования, создания ин-

© Горбунова Е.И., 2016

клюзивной образовательной среды для детей с различными образовательными потребностями и возможностями, организации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в развитии. Вопросами изучения готовности воспитателей ДОУ к личностно ориентированному взаимодействию с детьми занимались Л.В. Вершинина, О.Н. Казанцева [3]. Вместе с тем нет достаточных аргументов в пользу завершенности исследований по проблеме психолого-педагогической готовности работников дошкольной образовательной организации к работе в условиях инклюзивного образования.

Нами было проведено исследование, целью которого стало выявление готовности педагогического коллектива к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Мы предположили, что такая готовность должна включать следующие компоненты: уровень знаний о детях с ОВЗ, понимание сущности инклюзивного образования, готовность к сопровождению детей с особыми образовательными потребностями, отношение к обучению детей с ОВЗ совместно со сверстниками без нарушений в развитии, выбор условий для реализации инклюзивного образования. В исследовании нами использовались следующие методы: теоретический анализ научной и учебно-методической литературы; анкетирование; констатирующий эксперимент; качественная и количественная обработка результатов исследования. Экспериментальное исследование уровня знаний работников ДОО о детях с ограниченными возможностями здоровья, готовности к работе в условиях инклюзивного образования проходило на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 21 “Золушка”» г. Химки.

В эксперименте принимали участие 20 чел.: 70% – воспитатели (14 чел.), 10% – учителя-логопеды (2 чел.); 5% (1 чел.) – медицинский работник; 10% – представители администрации (2 чел.), музыкальный руководитель – 1 чел. (5%).

Анализируя уровень знаний работников ДОО о детях с ограниченными возможностями здоровья, их готовность к работе в условиях инклюзивного образования, укажем, что профессиональный уровень респондентов (20 чел.) был разным. Сбор сведений об опыте работы испытуемых показал, что основная масса педагогов имеет среднее профессиональное образование (9 чел., 45%), с высшим педагогическим образованием 6 работников (30%). Остальные 4 респондента имеют высшее непедагогическое образование, что составило 20%, либо получают среднее профессиональное образование (1 чел., 5%).

Кроме уровня образования нас интересовал стаж профессиональной деятельности дошкольных работников. Подчеркнем, что в большинстве случаев он не превышал 10–20 лет: 10% педагогов (2 чел.) со стажем до 2 лет; 15% (3 чел.) – от 2 до 5 лет; 30% (6 чел.) – от 5 до 10 лет; 15% (3 чел.) – от 10 до 20 лет; 25% (5 чел.) – от 20 до 40; 5% педагогов (1 чел.) – от 40 до 55 лет.

Анализ результатов анкетирования, изучение общей осведомленности работников исследуемого ДОЦ о детях с ОВЗ, системе инклюзивного образования и организации инклюзивной образовательной среды в организации показал, что в настоящее время в педагогической среде существуют трудности даже в интерпретации самого понятия «инклюзивное образование».

Работники детского сада «Золушка» под инклюзивным образованием понимают «индивидуальное обучение детей с ОВЗ на дому с посещением общеобразовательного учреждения и обучение по индивидуальным учебным планам» (35%, 7 чел.) или «право на образование независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств» (35%, 7 чел.). Существует категория педагогов (30%, 6 чел.), которые считают, что инклюзивное образование – это «образование с особым для каждого ребенка подходом». Под инклюзивным образованием понимают «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» 40% педагогов (8 чел.). Следует отметить, что большинство работников ДОО отметили несколько вариантов ответа. Затруднились объяснить сущность инклюзивного образования 10% работников (2 чел.). По результатам анкетирования выявлено, что работники не владеют элементарными понятиями о сущности инклюзивного образования, его содержании, следовательно, при включении ребенка с ООП в образовательное пространство того учреждения, где они работают, не смогут оказать ему даже простейшей

необходимой помощи и педагогической поддержки.

Из 20 педагогов 70% (14 чел.) уже работали с детьми с ОВЗ. Остальные 30% (6 чел.) впервые в профессиональной деятельности столкнулись с необходимостью обучать таких детей. Так, опыт обучения детей с ОВЗ в общеразвивающих группах имеют 10 педагогов (50%); в специальных (коррекционных) классах I – VIII вида – 10% (2 чел.); индивидуально на дому – 10% (2 чел.); дистанционного обучения – 0%; не имеют опыта в обучении детей с ОВЗ 30% (6 чел.). 1 педагог отмечает опыт работы с детьми с задержкой психического развития.

Результаты анкетирования показали, что под *готовностью педагогов к инклюзивному обучению* опрошенные работники ДОО понимают:

– владение педагогом социально-педагогической ситуацией современной системы образования (ориентировка в инновационных процессах, знание сущности инклюзивного обучения) – 35% (7 чел.);

– инновационность педагогического мышления (умение создавать новые ценности на основе полученных ранее) – 25% (5 чел.);

– мотивационно-ценностное отношение к инклюзивному образованию (осознание необходимости инклюзивного подхода в обучении, потребность в совершенствовании профессиональной деятельности) – 30% (6 чел.);

– владение технологией инклюзивного обучения – 35% (7 чел.);

– затруднились ответить – 10% (2 чел.).

Полученные нами данные показали следующее: полная готовность педагогов к деятельности в области инклюзивного образования отмечается у 10% (2 чел.). Готовность при определенной методической поддержке отмечена в 60% случаев (12 чел.). Неготовность педагогов к реализации инклюзивного образования в ДОО из-за отсутствия практики работы в инклюзивном образовании выявлена у 20% (4 чел.). Затруднились с ответом – 10% (2 чел.).

Педагоги также затрудняются с объяснением, какие нарушения имеют дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья: 20% (4 чел.) относят к данной категории всех детей с любыми физическими и / или психическими нарушениями; 5% опрошенных (1 чел.) считают, что это дети с ослабленным здоровьем. Из всех опрошенных работников ДОО к этой категории относят детей: 45% (9 чел.) – с нарушением слуха; 45% (9 чел.) – с нарушением зрения; 60% (12 чел.) – с нарушением речи; 55% (11 чел.) – с нарушением опорно-двигательного аппарата; 75% (15 чел.) – с задержкой психического развития; 30% (6 чел.) – с нарушением интеллекта; 55% (11 чел.) – с расстройствами аутистического спектра; 45% (9 чел.) – с множественными нарушениями развития. 5% (1 чел.) работников посчитали, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, а также ослабленное здоровье, а дети с особыми образовательными потребностями – задержку психического развития, расстройства аутистического спектра, интеллекта и множественные нарушения развития. Таким образом, в результате анкетирования выявлено, что работники ДОО испытывают трудности в определении понятий «дети с особыми образовательными потребностями» (ООП), «дети с ограниченными возможностями здоровья».

Достаточно большое количество педагогов (80%, 16 чел.) затруднились однозначно охарактеризовать данную категорию детей. Следовательно, у анкетируемых недостаточно сформированы представления о детях с особыми образовательными потребностями и возможностями. В результате уточняющих бесед по результатам анкетирования мы сделали вывод, что специалисты и педагоги в основном указывают только те категории детей с ООП, с которыми им приходилось встречаться в практической деятельности.

Готовность работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии, заинтересованность в правильной организации инклюзивного образования в практике проявили лишь 30% педагогов (6 чел.); не готовы к работе в условиях инклюзивного образования, т. к. не имеют соответствующей квалификации, 50% опрошенных (10 чел.); затруднились ответить 20% (4 чел.). При этом *положительное отношение к обучению детей с ОВЗ совместно со сверстниками без нарушений в развитии проявили 10 педагогов (50%)* – при создании специальных условий обучения и воспитания, учете индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей, при наличии необходимых специалистов; *отрицательное отношение к обучению детей с ОВЗ совместно со сверстниками без нарушений в развитии проявили 5 педагогов (25%)* – при сложности совмещения педагогом общеразвивающей и коррек-

ционной программ, при отсутствии толерантного отношения к детям с ОВЗ. Затруднились выразить отношение к обучению детей с ОВЗ совместно со сверстниками без нарушений в развитии 25% респондентов (5 чел.).

В ходе исследования было выявлено, что наиболее привычными формами работы с дошкольниками являются фронтальная (55%, 11 чел.) и подгрупповая (55%, 11 чел.). 40% (8 чел.) респондентов предпочли индивидуальную форму работы с детьми. Выяснилось, что 5% (1 чел.) не работали с детьми.

В процессе анкетирования был выявлен уровень знаний педагогов ДОО об особенностях детей с разными типами нарушений. Результаты анкетирования приведены в табл. 1.

При определении важных знаний в работе с детьми с ОВЗ респондентам предлагалось выбрать не более трех вариантов ответа. В результате наиболее важными при работе с детьми с ОВЗ педагоги считают знания о:

– развитии конкретного ребенка – 20% (4 чел.);

– особенностях развития, индивидуальных возможностях и особых образовательных потребностях детей с различными типами нарушений – 65% (13 чел.);

– условиях, необходимых для обучения и развития детей с ОВЗ в общеразвивающей группе ДОО, – 65% (13 чел.);

– технологиях включения ребенка с ОВЗ в детский коллектив – 55% (11 чел.);

– способах адаптации – 30% (6 чел.).

– затруднились ответить – 5% (1 чел.).

Был проведен анализ степени готовности педагогов обучать ребенка с ОВЗ совместно со сверстниками без нарушений в развитии. Предлагалось по каждому виду нарушения выбрать подходящее значение от 0 (минимальная готовность) до 10 (максимальная готовность). Результаты исследования степени готовности педагогов обучать ребенка с ОВЗ совместно со сверстниками без нарушений в развитии приведены в табл. 2 на с. 81.

Таким образом, у педагогов отмечается минимальный уровень готовности обучать детей с ОВЗ совместно со сверстниками без нарушений в развитии; максимальный уровень готовности обучать детей с нарушениями речи совместно со сверстниками без нарушений в развитии отмечается у 30% опрошенных (6 чел.).

Выбирая из нескольких условий для реализации инклюзивного образования в общеразвивающей группе ДОО, *большее число педагогов предпочли* создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей, – 60% (12 чел.). При таком способе получения образования ребенок «не отрывается от социума», «приобретает опыт общения со сверстниками», адаптируется к социальной среде, социализируется в обществе, чувствует себя таким же, как и сверстники без нарушений в развитии.

Такое же число педагогов в качестве условия для реализации инклюзивного образования в общеразвивающей группе ДОО выбрали использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и квалифицированной коррекции нарушений их развития – 60% (12 чел.). Наличие специалиста для ребенка с особыми образовательными потребностями выбрали 50% опрошенных (10 чел.),

Таблица 1

Уровень знаний педагогов ДОО об особенностях детей с разными типами нарушений, чел. (%)

Тип нарушения	Низкий	Средний	Высокий
Нарушение слуха	14 (70)	5 (25)	1 (5)
Нарушение зрения	15 (75)	3 (15)	2 (10)
Нарушение речи	6 (30)	8 (40)	6 (30)
Нарушение опорно-двигательного аппарата	15 (75)	3 (15)	2 (10)
Задержка психического развития	10 (50)	7 (35)	3 (15)
Нарушение интеллекта	11 (55)	6 (30)	3 (15)
Расстройства аутистического спектра	14 (70)	3 (15)	3 (15)
Множественные нарушения развития	15 (75)	3 (15)	2 (10)

Таблица 2

Степень готовности педагогов обучать ребенка с ОВЗ совместно со сверстниками без нарушений в развитии, чел. (%)

Тип нарушения	Готовность педагога к обучению										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Нарушение слуха	8 (40)	1 (5)	2 (10)	1 (5)	2 (10)	4 (20)		1 (5)		1 (5)	
Нарушение зрения	8 (40)		2 (10)	1 (5)	1 (5)	3 (15)		1 (5)	1 (5)	2 (10)	1 (5)
Нарушение речи	5 (25)			2 (10)		3 (15)	1 (5)	1 (5)	2 (10)		6 (30)
Нарушение опорно-двигательного аппарата	9 (45)	2 (10)		2 (10)	1 (5)	2 (10)		1 (5)			3 (15)
Задержка психического развития	8 (40)	1 (5)	1 (5)	2 (10)	1 (5)	5 (25)	1 (5)		1 (5)		
Нарушение интеллекта	9 (45)	3 (15)	2 (10)	1 (5)	1 (5)	2 (10)			1 (5)		1 (5)
Расстройства аутистического спектра	10 (50)	4 (20)	1 (5)	2 (10)		2 (10)			1 (5)		
Множественные нарушения развития	11 (55)	3 (15)	1 (5)	2 (10)	1 (5)	1 (5)				1 (5)	

обосновав свою точку зрения тем, что ребенок с ООП получит квалифицированную помощь специалиста. На учет индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья указали 50% опрошенных (10 чел.). 10% респондентов (2 чел.) затруднились выразить свое отношение к процессу организации инклюзивного образования в общеразвивающей группе ДОО. 5% (1 чел.) отметили толерантное отношение к детям с ОВЗ, а также наличие в ДОО врача-психотерапевта.

Чтобы добиться соответствия современной образовательной системы потребностям детей с ООП, необходимы комплексная работа целого ряда компетентных специалистов, включение родителей в образовательный процесс. Только совместная работа воспитателей с психологом, логопедом, дефектологом, медицинскими работниками обеспечит успешное и эффективное решение проблемы. В этом контексте основной задачей специалистов является создание условий для социализации и индивидуализации детей, имеющих особые образовательные потребности, а также осуществление коррекции нарушений ребенка с ОВЗ.

Респонденты отметили *специальные образовательные условия,* создание которых зависит от педагога (предлагалось отметить не более трех вариантов ответа):

– привлечение специалистов для детей с ООП – 70% (14 чел.);

– включение родителей в образовательный процесс – 45% (9 чел.);

– осуществление коррекции нарушений ребенка с ОВЗ – 35% (7 чел.);

– создание условий для социализации и индивидуализации детей – 75% (15 чел.);

– освоение образовательной программы – 35% (7 чел.).

В каждой дошкольной образовательной организации должен работать учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, медицинский работник. В своей профессиональной деятельности сотрудники ДОО наиболее часто взаимодействуют с воспитателями, что составило 90% (18 чел.), с учителем-логопедом – 40% (8 чел.), с медицинским работником – 35% (7 чел.). Меньше всего респондентов отмечают работу с психологом – 20% (4 чел.). 10% опрошенных (2 чел.) отметили взаимодействие в процессе своей профессиональной деятельности со всеми специалистами ДОО.

Для обеспечения условий организации инклюзивного образования в системе общеобразовательной организации необходимо повышение уровня профессиональной компетентности для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Так считают 65% (13 чел.) опрошенных. Важным также становится материально-техническое оснащение образовательного процесса (50%, 10 чел.): наличие специальных методических пособий и дидактических материалов для обучения детей с ОВЗ, комнат отдыха, игровых и т. д. Большинство (65%, 13 чел.) опрошенных считают, что трудности при организации инклюзивного образования могут возникнуть в ре-

зультате невозможности организации индивидуального подхода к ребенку с ООП при большом количестве других детей. 25% (5 чел.) педагогов считают необходимым создание психологически благоприятных условий для детей с ООП, терпимое, ценностное отношение к ним, принятие детей с ОВЗ в коллектив сверстников без нарушений в развитии, толерантное отношение педагогов к таким детям.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство педагогов не готовы к изменениям в профессиональной деятельности. В результате анкетирования, проведенного с работниками дошкольной образовательной организации, мы смогли сделать вывод, что современное состояние развития образования характеризуется целым рядом особенностей. Наряду с всё возрастающим количеством детей с ООП наблюдается расширение дошкольных образовательных организаций, появление альтернативных организаций со своими учебными программами, важно и то, что в настоящее время родителям предоставляется право выбирать учебное заведение для своего ребенка. Все это приводит к возникновению проблем с обучением некоторых детей. Основными трудностями, с которыми встречаются педагоги в процессе организации ИОС, являются «недостаточный уровень профессиональной компетентности самих педагогов для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности» (65%, 13 чел.), отсутствие должного материально-технического оснащения, специальных методических пособий и дидактических материалов для обучения детей с ОВЗ (50%, 10 чел.), а также терпимого, ценностного отношения к детям с ООП, непринятие детей с ОВЗ в коллектив сверстников без нарушений в развитии, негативное отношение педагогов к детям с индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями (25%, 5 чел.) – это большие препятствия для успешной организации ИОС в общеобразовательных группах ДОО. На невозможность организации индивидуального подхода к ребенку с ООП при большом количестве других детей, сложность совмещения педагогом общеразвивающей и коррекционной программ указывают 65% (13 чел.) педагогов.

Исследование позволило выявить ряд объективных причин, препятствующих созданию инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях, среди которых: недостаточный уровень компетентности педагогов для работы с категорией детей с ООП в условиях общеразвивающей группы ДОО, отсутствие специальных условий в ДОО, специальных методических пособий и дидактических материалов для обучения детей с ОВЗ. Большинство педагогов особо отметили невозможность организации индивидуального подхода к ребенку с ООП при большом количестве других детей и отсутствие инклюзивной образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей. Все это является основанием для поиска новых путей помощи детям с ООП.

Результаты анкетирования подтверждают наше предположение о том, что одним из важнейших условий создания инклюзивной образовательной среды в ДОО является создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему социализации и индивидуализации детей, а также использование специальных методов, пособий, дидактических материалов при работе с детьми с ООП, осуществление коррекции нарушений ребенка с ОВЗ.

Список литературы

1. Алехина С. В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

2. Аслаева Р.Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Ижевск, 2011.

3. Вершинина Л.В., Казанцева О.Н. Исследование психологической готовности воспитателей ДОУ к личностно ориентированному взаимодействию с детьми // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 10 (112). С. 94–96.

4. Кутепова Е. Н., Черенкова Ж.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. М., 2013. С. 588–592.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (любое изд.).

6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (любое изд.).

7. Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: дис. … канд. психол. наук. М., 2012.

* * *

1. Alehina S. V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inkljuzivnogo processa v obrazovanii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2011. № 1. S. 83–92.

2. Aslaeva R. G. Strategija social'no-professional'noj podgotovki defektologov v pedagogicheskom vuze: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. Izhevsk, 2011.

3. Vershinina L.V., Kazanceva O.N. Issledovanie psihologicheskoj gotovnosti vospitatelej DOU k lichnostno orientirovannomu vzaimodejstviju s det'mi // Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). 2011. Vyp. 10 (112). S. 94–96.

4. Kutepova E. N., Cherenkova Zh.N. Gotovnost' pedagoga k dejatel'nosti v uslovijah inkljuzivnoj praktiki // Inkljuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovanija, metodologija: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / otv. red. S.V. Alehina. M., 2013. S. 588–592.

5. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktjabrja 2013 g. № 1155 g. Moskva «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovanija» (ljuboe izd.).

6. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (ljuboe izd.).

7. Cherkasova S.A. Formirovanie psihologo-pedagogicheskoj gotovnosti budushhih pedagogov-psihologov k rabote v sisteme inkljuzivnogo obrazovanija: dis. … kand. psihol. nauk. M., 2012.

Research of psychological and pedagogic readiness of preschool teachers to work in the conditions of inclusive education

The article deals with the issue of preschool teachers' readiness to work in the conditions of inclusive education. The results of the research of psychological and pedagogic readiness of preschool teachers to work in the conditions of inclusive education are given; the analysis of awareness of disabled children is carried out. The reasons that prevent from creating the inclusive educational environment at a preschool educational institution are found out.

Key words: *psychological and pedagogic readiness, inclusive education, inclusive educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 26.08.2016)

Е.Р. ЗИНКЕВИЧ
(Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА САМООБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Описываются технологические и содержательные особенности процесса самообразования преподавателей высшей медицинской школы на основе коучинговых методов обучения, а именно: метод обучения действием, метод управления знаниями, коучинг при освоении программы курсов повышения квалификации в СПбГПМУ. Предлагаются результаты процесса самообразования преподавателей на основе субъективных, нормативных и индивидуально-вариативных критериев.

Ключевые слова: *самообразование, процесс повышения квалификации преподавателей высшей медицинской школы, коучинговые методы обучения, непрерывное профессиональное развитие.*

В настоящее время медицинское образование переживает этап реализации ФГОС ВПО 3-го поколения, оптимизирующего компетентностный и практико-ориентированный подходы в профессиональном образовании в соответствии с принципами Болонского процесса [7]. Система повышения квалификации преподавателей высшей медицинской школы не может не реагировать на требования, предъявляющиеся к содержанию, формам и методам организации образовательного процесса в высшем профессиональном образовании.

Преобразования в этой системе, с нашей точки зрения, должны быть направлены на изменение сложившихся представлений о повышении квалификации как процессе «знаниевого обогащения», обеспечивающем квалификационный рост специалиста. Ведь «образованный человек – это не столько человек знающий, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный занять своё место в мире» [9, с. 143]. В связи с чем в процессе повышения квалификации специалистов необходимо использовать формы работы, учиты-

© Зинкевич Е.Р., 2016