

**БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА**

На правах рукописи

Петров Дмитрий Александрович

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ
ИННОВАЦИОННЫХ БАРЬЕРОВ
ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Г.С. Бережная

Калининград

2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ БАРЬЕРОВ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	15
1.1. Преодоление инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования как цель дополнительного профессионального образования	15
1.2. Типология инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования в современных условиях	35
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	46
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ БАРЬЕРОВ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	50
2.1 Модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.....	50
2.2 Экспериментальная работа по педагогическому сопровождению преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования	64
2.3 Результаты экспериментальной работы по педагогическому сопровождению преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования и их оценка.....	93
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	121
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	124
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	131
ПРИЛОЖЕНИЕ	161

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Процесс гуманизации общественных отношений ведет к усилению роли социальной интеграции, которая подразумевает создание такого общества, в котором каждый человек играл бы активную роль. Одной из важнейших задач «общества для всех» является полная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в экономическую и общественную жизнь, в том числе и на основе всеобщего и равного доступа к образованию. Законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако сложившиеся условия получения образования инвалидами и лицами с ОВЗ в государственной системе образовательных организаций не обеспечивают в полной мере качественного конкурентоспособного уровня образования. Таким образом, очевидно противоречие между потребностью общества в повышении экономической и социальной активности людей с ОВЗ и неспособностью традиционной системы образования обеспечить в полной мере их качественное образование.

Сегодня можно с уверенностью говорить о том, что оптимальной моделью реакции образовательной системы на стремительные общественные и социальные изменения являются инновации. Данная форма реагирования образовательной системы находит серьезную поддержку на уровне государства, а так же и самого образовательного учреждения [203]. Одним из инновационных направлений развития образования является инклюзивное образование, предполагающее включение детей с ОВЗ в образовательную среду обычной школы, их обучение и воспитание в коллективе сверстников с нормой развития. Несомненно, что в настоящий момент инклюзивное образование не развивается без соответствующего кадрового обеспечения: учителя

общеобразовательных школ должны иметь серьезную методологическую, методическую и психологическую подготовку к работе в инклюзивных классах, где дети достаточно сильно отличаются по своим стартовым возможностям. Однако не все педагоги положительно относятся к таким реформам, не все обладают необходимыми навыками работы в инклюзивном образовании и стремлением их приобрести. Таким образом, существует противоречие между потребностью системы общего образования в развитии инклюзии и недостаточным обеспечением квалифицированными кадрами, подготовленными для работы в инклюзивных классах.

Основная работа в инклюзивном обучении происходит в процессе взаимодействия учителя с учениками на уроке. При этом достаточно часто учитель оказывается в ситуации, когда ему не хватает знаний об особенностях конкретного ребенка, практических умений по организации взаимодействия с особыми детьми, организации совместной работы в инклюзивном классе. Недостаточный уровень знаний и практического опыта провоцирует возникновение у учителей различных психологических барьеров, которые становятся препятствием к реализации идей инклюзивного образования. Поэтому специальное изучение вопроса о преодолении инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования представляется актуальным.

К настоящему времени сложились определенные предпосылки для решения обозначенной проблемы. Так, инновационные барьеры становились предметом исследования в работах С.П. Безносова [33], Н.С. Глуханюк [63], А.А. Деркача [74], В.Г. Зазыкина [87], Э.Ф. Зеера [89], В. И. Загвязинского [86], Т. А. Строковой [234], Е.А. Климова [101,102], А. И. Пригожина [184], Р.Х. Шакурова [269, 270, 271, 272]. Исследованиям инноваций в инклюзивном образовании в условиях ФГОС посвящены работы С.В. Алехиной [8, 9, 10, 11, 12, 13]. Инновационные барьеры в образовании изучали В.И. Антонюк [20], В.А. Сластенин [225, 226, 227], И.Е. Пискарева [171], Л.С. Подымова [176, 177], А.М. Хон [258], И.Р. Лазаренко [131], В.С. Лазарев [127, 128, 129, 130], А.К. Маркова [139, 141, 142, 143], Л.М. Митина [148, 149,150, 151,

152], Н.С. Пряжников [190], Е.Ю. Пряжникова [190], Э.Э. Сыманюк [237], В.И. Слободчиков [228], Т.И. Шамова [273], Н.Р. Юсуфбекова [284, 285]. Проблемы преодоления барьеров представлены в работах Л.И. Анциферовой [21], Л. Ф. Бурлачук [50], О. И. Белохвостовой [34], Е. Ю. Коржовой [114, 115], Т.Н. Денисовской [77], А.Я. Пономарева [182], Э.Э. Сыманюк [237], О. Е. Ельниковой [85], Т.В. Кудрявцева [122], Н.В. Дроздовой [79, 80], А.А. Вербицкого [54], А.К. Марковой [139, 141, 142, 143], Н.А. Подымова [174, 175], Р.Х. Шакурова [271, 272], Е.И. Чаплиной [265], Х. Ремшмидта [193], Д. Брунера [48], Р. Лазаруса [132].

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования исследовали М.Н. Алексеева [8], С.В. Алехина [9, 10], Е.Н. Кутепова [126]. В работах А.С. Сиротюк [219, 220] представлена структура профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования.

Н. А. Абрамова [1], А.А. Дмитриев [76], Н.Я. Семаго [210, 211, 212, 213, 214], Т.Ю. Четверикова [266, 267], Н.Н. Яковлева [286] изучали особенности проектирования процесса подготовки педагогов инклюзивного образования. Требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов инклюзивного образования представлены в работах О. С. Панферовой [168], С.И. Сабельниковой [204], Н.А. Ряписова [202], С. А. Розенблум [194]. Таким образом, проблемы преодоления инновационных барьеров в образовании, вопросы подготовки педагогов инклюзивного образования становились предметом внимания ученых. Вместе с тем, проблема преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования с помощью специального педагогического сопровождения в рамках дополнительного профессионального образования не исследовалась.

Таким образом, можно констатировать наличие следующих противоречий:

- между потребностью общества в повышении экономической и социальной активности людей с ОВЗ и неспособностью традиционной системы образования обеспечить в полной мере их качественное образование;

- между потребностью системы общего образования в развитии инклюзии и недостаточным обеспечением квалифицированными кадрами, подготовленными для работы в инклюзивных классах;

- между необходимостью преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования и слабым уровнем научно-методической поддержки этого направления образовательной деятельности.

Выявленные противоречия определили проблему нашей исследовательской работы: какой должна быть эффективная модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования?

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

Объект исследования – дополнительное профессиональное образование педагогов.

Предмет исследования – модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования в процессе дополнительного профессионального образования.

Гипотеза исследования. Инновационный барьер педагога инклюзивного образования – это внутреннее препятствие, мешающее осваивать, использовать и распространять систему инклюзивного образования. Преодоление инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования будет эффективным, если:

- в качестве цели дополнительного профессионального образования педагогов инклюзивного образования рассматривается создание условий для преодоления их инновационных барьеров;

- выявлены особенности инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования;

- разработана модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования;

- разработана и внедрена программа дополнительного профессионального образования педагогов инклюзивного образования «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования»;

так как обозначенные условия обеспечат целостность процесса преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Раскрыть специфику преодоления инновационных барьеров педагога инклюзивного образования как цели дополнительного профессионального образования.

2. Выявить особенности и разработать типологию инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

3. Обосновать и разработать модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

4. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

Методологическую основу исследования составили:

- системный подход (И.В. Блауберг, К. Боулдинг, Дж. ван Гиг, Б.Ф. Ломов, А.И. Уемов, В.А. Штофф, Г.П. Щедровицкий, В.А. Якунин, У.Р. Эшби и др.);

- личностно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.П. Бурева, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Б.М. Теплов и др.);

- идеи целостного подхода к изучению педагогических систем (Ю.К. Бабанский, О.С. Гребенюк, В.С. Ильин, В.В. Краевский, А.М. Саранов, В.В. Сериков, Ю.П. Сокольников и др.);

- гуманистическая парадигма образования (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А. Маслоу, М.И. Рожков, В.А. Сластенин).

Теоретическую основу исследования составили:

- основные положения и идеи педагогической инноватики (А.П. Панфилова, А.И. Пригожин, Л.П. Мартиросян, В.А. Сластенин, В. С. Лазарев, Н.Р. Юсуфбекова, Е.Г. Полупанова, А. В. Хуторской и др.);

- модели дополнительного профессионального образования (Е.Я. Бутко, Т.Г. Браже, М.В. Курбатова, М.И. Магура, И.А. Мосичева, С.И. Змеев, Н.Н. Васягин, В.П. Зинченко);

- идеи и основные положения, раскрывающие вопросы инновационного развития профессионально-педагогического образования (В.Н. Виноградов, Н.В. Бордовская, Л.М. Иванченко, Л.С. Илюшин, В.А. Козырев, С.В. Кривых, Н.Ф. Радионова, В.А. Сластенин, И.И. Соколова, В.И. Сопин, А.П.Тряпицына);

- исследования психологических барьеров (К.Д. Ушинский, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Балл, А.М. Матюшкин, А.Я. Пономарев, О.К. Тихомиров, Л.М. Фридман);

- исследования инновационных барьеров (С.П. Безносков, Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова, Е.А. Климов, А.И. Пригожин, Р.Х. Шакуров); в том числе в образовании (В.И. Антонюк, В.А. Сластенин, И.Е. Пискарева, В.С. Подымова, А.М. Хон, И.Р. Лазаренко, В.С. Лазарев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Э.Э. Сыманюк, В.И. Слободчиков, Т.И. Шамова, О.Г. Юсуфбекова);

- теоретические разработки в области преодоления барьеров (Л.И. Анциферова, Л.Ф. Бурлачук, О.И. Белохвостова, Е.Ю. Коржова, Т.Н. Денисовская, А.Я. Пономарев, Э.Э. Сыманюк, О.Е. Ельникова, Е.В. Есликова, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Дроздова, А.А. Вербицкий, А.К. Маркова, Н.А. Подымов, Р.Х. Шакуров, Е.И. Чаплина, Х. Ремшмидт, П. Торнтон, Д. Брунер, Р. Лазарус);

-теоретические основы инклюзивного образования (Н.Г. Алексеев, С.В. АLEXИНА, И.В. Вачков, Е.В. Самсонова, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);

- модели педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и М.Л. Семенович, С.И. Сабельникова);

- исследования ресурсов профессионального развития педагога (С.П. Безносова, Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Э.Э. Сыманюк); в том числе ресурсов профессионального развития педагога инклюзивного образования (В.И. Антонюк, В.А.Сластенин, И.Е. Пискарева, В.С. Подымова, А.М. Хон, И.Р. Лазаренко, В.С. Лазарев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Э.Э. Сыманюк, В.И. Слободчиков, Т.И. Шамова, О.Г. Юсуфбекова).

Методы исследования. Теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, систематизация полученных литературных данных; сравнительный анализ, синтез, классификация, обобщение при изучении проблемы и предмета исследования; моделирование. Эмпирические: изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение; опрос в форме собеседования, анкетирования, интервьюирования; педагогический эксперимент; мониторинг; методы математической статистики.

Экспериментальная база исследования. В проведении констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента принял участие педагогический коллектив Муниципального автономного образовательного учреждения основной общеобразовательной школы №15 города Калининграда.

Организация исследования. Исследование избранной проблемы проводилось с 2013 по 2016 г. и прошло в три этапа.

Первый этап - информационно-поисковой, проходил в период 2013 - 2014 гг. В ходе первого этапа изучалась теоретическая и практическая сторо-

на проблемы исследования: изучалась научная и научно-методическая литература по исследуемой проблеме, разрабатывался научно-понятийный аппарат исследования, научно-методическое обеспечение эксперимента по преодолению инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования, разрабатывалась программа дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования».

Второй этап - формирующий, проводился в период с 2014 по 2015 год. В этот период проводилась работа по преодолению инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Была апробирована программа дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования», проведен мониторинг динамики проявлений инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования в течение года.

Третий этап – рефлексивный, проходил в течение 2016 года. В ходе третьего этапа исследования проведена большая работа по анализу и обобщению результатов эксперимента, подготовке научно-обоснованных итогов и формулировке практических рекомендаций, проводилось литературное оформление диссертации.

Положения, выносимые на защиту:

1. Инновационные барьеры педагога инклюзивного образования – это внутренние препятствия, мешающие осваивать, использовать и распространять инклюзивное образование. Рассмотрение преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования в качестве цели дополнительного профессионального образования педагогов, предполагает создание условий их эффективного преодоления включающих: диагностику наличия инновационных барьеров, их качественную характеристику; информационный поиск путей их преодоления; выбор оптимального варианта решения и первичную помощь в его реализации. Создание обозначенных условий обес-

печивает организация педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

2. Среди инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования выделяются профессиональные и психологические барьеры. Профессиональные барьеры педагогов инклюзивного образования включают: слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационную неподготовленность, недостаточную вариативность и гибкость педагогического мышления, неумение учитывать индивидуальные различия детей, недостаточность умений в области рефлексии профессионального опыта и результата, недостаточная готовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения.

В структуре психологических барьеров педагогов инклюзивного образования выделяются: низкий уровень мотивационной готовности (сомнения в отношении инклюзии, низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования); эмоциональное непринятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); неготовность включать таких детей в образовательную деятельность.

3. Модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования включает следующие компоненты: целевой (номенклатура целей, ориентированных на создание условий для преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования), содержательный (совокупность обучающих модулей программы дополнительного профессионального образования), процессуальный (совокупность средств и методов организации педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования), диагностический (комплекс методик, позволяющих определить уровень профессиональных ресурсов педагога, количество и качество инновационных барьеров). Реализация представленной

модели обеспечивает создание условий для эффективного преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

4. Программа дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» основана на блочно-модульной технологии обучения и реализует разработанную модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- определено содержание понятия «инновационные барьеры педагога инклюзивного образования» (инновационные барьеры педагога инклюзивного образования – это внутренние препятствия, мешающие осваивать, использовать и распространять инклюзивное образование);

- преодоление инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования рассмотрено в качестве цели дополнительного профессионального образования педагогов, а педагогическое сопровождение предложено в качестве средства, обеспечивающего условия для эффективного преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования;

- определена специфика инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования, выделены профессиональные и психологические барьеры;

- разработана модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования включающая целевой, содержательный, процессуальный и диагностический компоненты;

- разработана программа дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» и её учебно-методическое обеспечение.

Теоретическая значимость исследования заключается во вкладе, внесенном в расширение понятийного аппарата теории инклюзивного образова-

ния и дополнительного профессионального образования педагогов за счет определения объема и содержания понятия «инновационные барьеры педагогов инклюзивного образования»; спецификация инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования расширяет представления о профессиональных барьерах педагогов; теория дополнительного педагогического образования дополнена моделью педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная программа дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» и её учебно-методическое обеспечение позволяют совершенствовать процесс дополнительного профессионального образования педагогов. Результаты исследования окажут помощь профильным специалистам, работающим в системе повышения квалификации педагогов инклюзивного образования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования определяются обоснованностью исходных теоретико-методологических позиций; использованием комплекса методов исследования, адекватных его предмету, задачам, логике; длительным характером опытно-экспериментальной работы; репрезентативностью и достаточным объемом выборки; сочетанием количественной обработки полученных данных и их качественного анализа.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе экспериментальной работы в МАОУ ООШ №15 города Калининграда. Основные теоретические положения, выводы, рекомендации докладывались на международных научно-практических конференциях: «Новая наука: теоретический и практический взгляд» (г. Стерлитамак, 2015, 2016), «Новая наука: от идеи к результату» (г. Стерлитамак, 2016), «Новая наука: стратегии и векторы развития» (г. Стерлитамак, 2016), 17-я Международная научно-практическая конференция БФУ им. И. Канта «Современные практики сопровождения детства» (г. Калининград, 2017), 25-я Международная научно-

практическая конференция «Тенденции развития науки и образования. Часть 2» (г. Самара, 2017).

Результаты исследования отражены в публикациях автора в различных научных, научно-методических изданиях, в том числе в изданиях, рекомендованных ВАК (7 публикаций).

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ БАРЬЕРОВ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Преодоление инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования как цель дополнительного профессионального образования

Описание преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования в качестве цели дополнительного профессионального образования требует ответов на вопросы: каковы особенности современной системы дополнительного профессионального образования педагогов? какое влияние оказывают инновации на систему дополнительного образования педагогов? какие затруднения учителей связаны с инновационными процессами в образовании? в чем сущность понятия «инновационный барьер педагога инклюзивного образования»? каковы возможности преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования?

Современные преобразования в социальной сфере внесли серьезные изменения в традиционную систему профессионального образования. По-прежнему задачи базового профессионального обучения решаются в различных формах высшего и среднего профессионального образования, однако все большее значение приобретают различные формы дополнительного профессионального образования (ДПО): краткосрочные курсы повышения квалификации, курсы переподготовки, корпоративное обучение, стажировки. Наблюдается переход «от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь» [117], т.е. на первый план выходит концепция непрерывного образования, которое обеспечивало бы личностное развитие человека в течение всей жизни, повышало бы его адаптационные возможности в трудовой и социальной сфере в условиях быстро меняющегося мира.

Важность непрерывного образования отмечается и на международном уровне. Так, Европейский парламент рассматривает непрерывное образование как «ключ к обеспечению социальной интеграции и достижению равных возможностей» [117]. Дополнительное профессиональное образование является компонентом общей системы непрерывного образования, и представляет собой один из наиболее эффективных способов реализации принципа непрерывности. Согласно Закону об образовании, «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)» [250]. Таким образом, в законе обозначены два вида программ ДПО, отличающихся по своим задачам. Так, целевая направленность *программы повышения квалификации* предполагает профессиональное развитие человека в рамках уже имеющейся квалификации: повышение общего профессионального уровня, совершенствование отдельных компетенций и (или) получение новой компетенции, необходимой для текущей профессиональной деятельности. *Программа профессиональной переподготовки* предусматривает приобретение новой квалификации, формирование компетенций, которые необходимы, чтоб в дальнейшем выполнять новый вид профессиональной деятельности [250]. Таким образом, дополнительное профессиональное образование педагогов направлено на удовлетворение их образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие, обеспечение соответствия их квалификации меняющимся условиям педагогической деятельности и социальной среды [250].

Изменения последних десятилетий в образовании в целом привели к возникновению ряда проблем в сфере дополнительного образования педагогов:

- темпы реформирования образования значительно опережают изменения в системе ДПО педагогов;
- отсутствуют оптимальные механизмы распространения инноваций через систему дополнительного образования педагогов;
- массовый обезличенный характер курсов повышения квалификации не способствует росту компетентности педагогов;
- преобладание лекционно-семинарских (инструктивно-репродуктивных) форм повышения квалификации;
- рост требований к уровню профессиональной компетентности педагогических кадров.

Осознание и осмысление обозначенных проблем создало предпосылки к кардинальной перестройке модели дополнительного профессионального образования педагогов. Отметим, что вопросы организации процесса повышения квалификации педагогических кадров стали привлекать внимание ученых еще с 70-х годов прошлого столетия (исследования Н.В. Борисовой [41], Т.Г. Браже [47]., С.Г. Вершиловского [57], И.П. Глинской [64]., А.В. Даринского [72], А.Н. Зевинной [90], Ю.Н. Кулюткина [123], Л.Н. Лесохиной [135], А.Е. Марона [145], Э.М. Никитина [160], В.Г. Онушкина [164], А.П. Ситника [222], Е.П. Тонконогой [240], Т.В. Шадринной [278] и др.). Осознается необходимость разработки новых стратегий, техник и технологий педагогической деятельности, новых концепций образования. В практике организаций дополнительного профессионального образования педагогов появляются новые модели и формы работы. Так, на сегодня можно выделить две основные модели дополнительного образования педагогов:

1. Адаптационная модель. Целью дополнительного образования в данной модели является адаптация педагога к условиям работы;
2. Модель профессионального развития. Она ориентирована на собственную активность педагога, его сознательную деятельность направленную на профессиональный рост и преобразование образовательной среды.

Однако, в практике профессионального образования, в том числе и дополнительного, достаточно часто модель профессионального развития лишь декларируется, а реализуется адаптационная модель. Это приводит к тому, что образование постоянно пытается «догнать» реальные изменения, происходящие в обществе и в профессиональной деятельности. Наиболее полно современным задачам профессионального образования отвечает модель профессионального развития, именно она помогает эффективно сформировать те качества специалиста, в том числе и педагога, которые наиболее востребованы обществом.

По мнению Борисовой Н.В. «основная цель системы повышения квалификации - подготовка специалистов, обладающих современными научными, техническими и экономическими знаниями, широким кругозором, организаторскими способностями, умением решать как стандартные, так и нестандартные задачи в условиях постоянно изменяющейся внешней среды» [41, с. 40]. Именно система дополнительного профессионального образования педагогов должна обеспечить оптимальные условия для профессионального роста учителя современной школы, учреждения дополнительного профессионального образования «несут на себе важную миссию адаптации профессионального работника к постоянно меняющимся социально-историческим и профессиональным условиям деятельности» [41 с. 41].

На протяжении длительного времени учреждения дополнительного профессионального образования педагогов оставались фактически единственными, кто осуществлял повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогических кадров. Они работали по единым стандартным программам, нацеленным на формирование системы психолого-педагогических и предметных знаний и умений. Такой подход не обеспечивал формирования навыков самостоятельного творческого исследования, развитию продуктивного мышления, активной профессиональной позиции.

Современный этап развития дополнительного профессионального образования педагогов характеризуется не только перестройкой работы учре-

ждений дополнительного образования педагогов, но и развитием внутришкольных форм повышения квалификации. Вопросом организации процесса повышения квалификации педагогов школы занимались такие специалисты, как М. Н. Докучаева [73], Р.С. Димухаметов [83], А.Г. Каспржак [99], И.К. Кобзенко [105], Г.П. Ковалевская [107], В. С. Калита [96], С. Г. Молчанов [157], Н. В. Немова [161], Н.В. Панова [166], О. К. Плетнева [173], Е. В. Ракульцева [192], А. П. Ситник [222], Р.В Селюков [207] и др. Внутришкольная система повышения квалификации – это «искусственно созданная, универсальная, динамичная, целостная саморазвивающаяся образовательная система, направленная на профессиональную подготовку учителей через обучение их новым знаниям, умениям и навыкам и максимально приближенная к их потребностям, функционирующая в образовательном пространстве конкретной школы» [106, С. 239]. К основным принципам внутришкольного повышения квалификации относят актуальность, научность, систематичность, непрерывность, комплексность, практическую направленность, коллективный и творческий характер, дифференцированный подход, гибкость, вариативность. В систему внутришкольного повышения квалификации включают общешкольные формы работы, групповые и индивидуальные. К общешкольным формам относятся методический совет, общие методические темы, лекции, практикумы, научно-практические конференции. Групповые формы включают работу методических объединений предметников, проведение методических и творческих семинаров, создание и деятельность проблемных творческих групп учителей, открытые уроки. Индивидуальные формы представлены деятельностью учителя по самообразованию, консультациями, собеседованиями, стажировкой.

Внутришкольное повышение квалификации осуществляется без отрыва от профессиональной деятельности и дополняется компонентами, свойственными совместному обучению коллег. Управление системой внутришкольного повышения квалификации строится не на административных, а на корпоративных и сотворческих основаниях. Организационно-управляющим звеном

системы является весь административно-управленческий персонал учреждения, руководители структурных подразделений, курирующие научную и методическую работу, объединенные в одну команду. Основным принципом управления становится принцип развивающей обратной связи, ориентированный прежде всего, на поддержку творческих усилий педагогов [106]. Внутришкольное повышение квалификации ориентировано прежде всего на достижение главных задач развития образовательной организации, удовлетворение потребностей конкретных педагогов. В ходе внутришкольного обучения формируется единое научно-методическое пространство для учителей разных предметов, что способствует формированию единых ценностных ориентиров, развитию педагогического коллектива. Каждый учитель имеет возможность выбрать программу повышения квалификации, способы работы над проблемой, форму представления результатов. Таким образом, внутришкольное повышение квалификации в большей мере, чем традиционная курсовая подготовка способствует профессиональному и личностному развитию каждого педагога, раскрытию его личностного и профессионального потенциала, позволяет более гибко реагировать на изменения, происходящие в образовании. Организация внутришкольного повышения квалификации также способствует и развитию педагогического коллектива в целом.

Современная система дополнительного образования должна способствовать внедрению инноваций в педагогическую практику. Понятие «инновация» определяется как новизна, новшество, предполагающее внедрение в повседневную образовательную среду новых процессов. Когда мы говорим о инновациях в педагогическом процессе, мы говорим о новшестве в трактовке содержания целей, содержания, методов и форм, применяемых в обучении и воспитании, а инновационный процесс рассматривается как процесс трансформации нового научного знания в инновацию, как последовательность определенных этапов, позволяющих перевести идею в конкретный продукт, используемый на практике (методику, технологию, форму, метод, и т.п.).

По мнению Л.А. Скачковой [224], инновационные процессы в дополнительном образовании, связаны с решением двух важнейших проблем педагогики: проблемы изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблемы внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику [224]. Результатом такого инновационного процесса должно быть использование теоретических и практических новшеств, а также возникших на стыке теории и практики. Учитель может выступать как автор, разработчик, исследователь, пользователь и пропагандист новых педагогических концепций, теорий, методик и технологий. Управление инновационным процессом предполагает целенаправленный отбор, оценку и применение в своей деятельности предлагаемых наукой новых идей, методик, технологий и опыта коллег.

Важность инновационной направленности педагогической деятельности в современных социально-культурных условиях обусловлена следующими обстоятельствами.

Во-первых, как отмечалось выше, современные общественные реформы создали ситуацию кардинального изменения системы переподготовки работников образовательной сферы. Инновационная направленность деятельности преподавателей в этих условиях выступает средством обновления образовательной политики [61].

Во-вторых, гуманитаризация содержания образования, постоянное изменение состава и объема учебных дисциплин, требуют поиска новых образовательных технологий и организационных форм обучения. Соответственно повышается значимость педагогического знания в образовательной среде.

В-третьих, изменилось отношение преподавателей к освоению и применению педагогических новшеств. Если в условиях жесткой регламентации образовательного процесса инновационная деятельность педагога сводилась, как правило, к использованию новшеств, рекомендованных сверху, то сейчас она становится избирательной, приобретает исследовательский характер. Поэтому анализ и оценка вводимых педагогом инноваций, обеспечение необхо-

димых условий для их разработки и применения, становятся значимым направлением в управлении образовательными системами разного уровня.

В-четвертых, в связи с вхождением образовательных учреждений в рыночные отношения, появлением новых типов образовательных организаций, создается ситуация конкуренции между учреждениями образования.

Таким образом, дополнительное образование педагогов с одной стороны само является объектом инноваций, а с другой – проводником инноваций в другие области образования.

В современном образовательном пространстве особенно актуализировался вопрос обеспечения готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования. В Законе об образовании понятие инклюзивного образования определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [250].

Вопросы инклюзивного образования привлекают внимание отечественных и зарубежных ученых. Методология инклюзивного образования разрабатывалась Н.Н.Малофеевым [138], Г. В. Милосердова [147], М.М.Семаго [211,212], А.Ю Юсуповым [283], Е.Р. Ярской-Смирновой [290], и др. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования исследовали Е.Л. Агафонова [8], М.Н. Алексеева [8], С.В. Алехина [8,9,10,11], Гершкович Т. Б. [62], Кулагина Е.В. [124]. В работах А.С. Сиротюк [219,220] представлена структура профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования, Т.П. Дмитриева [77], О. В. Кобзева [105], М.М. Семаго [210], Н.Я. Семаго [211,214], М.Л. Семенович [209], Т.Ю. Четверикова [266,267] изучали особенности проектирования процесса подготовки педагогов инклюзивного образования. Требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов инклюзивного образования представлены в работах С.И. Сабельниковой [204], Н. Н. Малофеева [138], И. Л. Федотенко [255]. Значительный опыт исследований по проблемам инклюзивного образования накоплен за рубежом. Так, определению сущности понятия «ин-

кклюзивное образование» посвящены работы Avramidis E. [292], Ben-Yehuda S. [293], Leyser Y. [293], Last U. [293]. Философские основы инклюзивного образования разрабатывали Coutsocostas G. , Alborz A. [298] и др.

Теоретические основы инклюзивного образования представлены в трудах Brackenreed D. [294], Crawford C. [295] и др. Проблемы практики инклюзивного образования изучали Carter E.W., [296], Hughes C., [296] и др. Практические рекомендации по организации инклюзивного образования, поддержке педагогов приведены в работах Cook B.G., Cameron D.L., Tankersley M. [297] и др.

Как отмечает С.В. Алехина, профессиональная неготовность кадров является основной проблемой развития инклюзии в образовании на сегодняшний день и требует развития определенной системы, ориентированной на изучение и распространение успешного опыта [10].

Исходя из тех условий, которые диктует развитие инклюзивного образования педагог понимает необходимость в организованной системе методической, информационной, теоретической и психологической поддержки, в рамках которой удастся совместно с коллегами проанализировать профессиональные аспекты деятельности, обменяться опытом преодоления негативных эмоций и тд. В этой связи очень большое значение имеет компетентность школьного психолога в области коррекции психологического состояния педагогов. Нельзя не упомянуть и о важном значении методической поддержки учителя, которая безусловно влияет на уровень профессиональной подготовки.

Необходима разработка соответствующих образовательных технологий: развивающего урока, поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс.

В практике инклюзивных школ наиболее эффективными способами помощи педагогам является работа междисциплинарного консилиума, в рамках которого педагоги совместно со специалистами службы сопровождения и родителями ребёнка с особыми образовательными потребностями обсуждают

индивидуальный учебный план или адаптированную образовательную программу исходя из особенностей учащегося. Одним из важных лиц в команде консилиума является педагог-координатор по инклюзии, который помогает найти необходимые внутренние и внешние ресурсы данной конкретной школы, помогает планировать и отслеживать реализацию конкретных шагов педагогического коллектива по включению учащихся с ограниченными возможностями здоровья в группу сверстников, регулирует взаимоотношения между всеми участниками, поддерживает отношения сотрудничества и взаимопомощи [13].

Несомненным успехом и высокой эффективностью по мнению С. В. Алехиной обладают различные формы обмена профессиональным опытом — взаимопосещение уроков, мастер-классы, практикумы, стажировки. Благодаря этим формам, которые можно рассматривать как часть системы внутришкольного повышения квалификации, учителя получают поддержку со стороны администрации образовательной организации, в которой они осуществляют свою профессиональную деятельность, получают благодаря этому возможность совершенствоваться и развивать образовательный процесс [13].

В зарубежных странах реформы образования, связанные с внедрением инклюзии, сопровождаются масштабными обучающими, тренинговыми программами для педагогов. По мнению зарубежных авторов, успех инклюзивного образования зависит от «универсальности» учителя. «Универсальность», как новый принцип подготовки педагогов, не связана с их предметными знаниями, а относится к общепедагогическим профессиональным компетенциям.

В Италии инклюзивными являются почти все школы; большинство учителей в процессе внедрения инклюзии предпочитают переносить ответственность за обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на плечи учителей поддержки. В отечественных инклюзивных школах отсутствуют учителя поддержки, ассистенты учителя, редко встречаются тьюторы у детей. Соответственно увеличивается нагрузка учителя, накладыва-

ваются серьезные требования не только психологического свойства, но и связанные с изменением содержательной и организационной сторон учебного процесса. При этом традиционные модели подготовки и переподготовки педагогов не обеспечивают соответствия требованиям, предъявляемым к педагогам в условиях инклюзии.

Проблему профессиональной неготовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы связываем в том числе и с наличием особого рода психологических барьеров педагогов, связанных с принятием реформ в образовании. Восприятие нововведений в педагогической среде и отношение к ним также не всегда однозначны и положительны. Педагог, оценивает инновации, пропуская их через свою систему ценностей и личностных смыслов, и, как правило, выбирает те, которые они смогут реализовать не нарушая привычных алгоритмов своей профессиональной деятельности. Непонимание же основного посыла новшества, необходимость отмены привычного образа действий, привычных предпочтений, провоцируют тревогу и даже страх перед новым, неуверенность в своих силах, которые создают сильные внутренние препятствия на пути внедрения нового. Исследуя эту проблему, такие ученые как А.И. Пригожин, Н.А. Подымов, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин используют понятия «антиинновационный барьер», «психологический барьер», «инновационное сопротивление», «инновационный барьер» [175]. Психологические барьеры инновационного развития исследовали В.И. Андреев [19], Г.Д. Бабушкин [24], А.В. Батаршев [28], В.А. Горянина [66], Н.В. Дроздова [80], М.В. Кроз [104], Л.С. Подымова [176,177], Н.А. Подымов [174], Советова О.С. [229], С.С. Назметдинова [159], Л.Д. Столяренко [235], А.М. Хон [258] и др.

Сущность барьеров, встающих на пути инновационного развития, по мнению психологов можно связать с «субъективным ожиданием трудностей профессиональной деятельности, негативными эмоциональными переживаниями» [86, с.4]. «Инновационный барьер определяется с помощью таких понятий, как «психическое состояние», «отрицательная установка», «эмоци-

ональный и интеллектуальный диссонанс личности», «резкая ответная реакция против инновации» [86, с.5]. Выражаются барьеры в сопротивлении педагогическим нововведениям, их торможении, сдерживании, блокировании или отказе от них. Такие авторы, как С.П. Безносков, Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, считают понятия «инновационный барьер» и «инновационное сопротивление» синонимами и трактуют их как «противодействие, вызванное отрицательным отношением к педагогическому новшеству» [86, с14].

Обобщая вышеизложенное, сформулируем определения понятий, важных в контексте нашего исследования.

Инновационный барьер – это противодействие введению новшества, вызванное негативным к нему отношением; выражается в действиях, суждениях, настроениях, эмоциональных переживаниях.

Инновационный барьер в образовании – это внутреннее препятствие, мешающее осваивать, использовать и распространять педагогические новшества.

Инновационный барьер педагога инклюзивного образования – это внутреннее препятствие, мешающее осваивать, использовать и распространять инклюзивное образование.

Инновационные барьеры проявляются скрыто либо явно, даже демонстративно, могут не выражаться откровенно, но могут быть идентифицированы по эмоциям и настроениям, суждениям и умозаключениям, действиям и поступкам, показывающим позицию педагога.

Неприятие нововведений может иметь место на любом этапе инновационного процесса. В научной литературе достаточно подробно представлено сопротивление инновациям на стадии их восприятия, которое выражается в форме антиинновационных стереотипных суждений («это у нас уже есть», «мы так работали всегда», «это у нас не получится», «это не решает наших главных проблем» [86] или часто встречающихся среди педагогов инертных настроений («тебе больше всех надо?», «не высывайся» [86].

В свою очередь, ориентируясь на работы таких авторов, как И.Р. Лазаренко, В. С. Лазарев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Э.Э. Сыманюк, можно с уверенностью сказать, что отторжение инноваций часто происходит и на этапе их освоения. Столкнувшись с проблемами освоения и внедрения новшества, учителя отказываются от него, используя приемы самоутешения и самооправдания, которые позволяют учителю самоустраниться и не найти внутреннее оправдание своему безучастному поведению в отношении инновационных процессов, проходивших в его организации.

По мнению В. И. Загвязинского, на стадии использования инновации, когда уже невозможно открыто ей противостоять, учителя успешно делают вид, что они приспосабливаются к изменениям, но до конца их так и не принимают. Часто они применяют новшество частично, используя для этого старые методы работы, тем самым зачастую искажая смысл нововведения [86].

В.И. Загвязинский и Т.А. Строкова считают, «что истоки сопротивления исходят из актуализировавшихся противоречий между нововведением и его пониманием и принятием. На одном его полюсе – предлагаемое к использованию новшество: его характер и масштаб, степень сложности, технологической проработанности и апробированности, ожидаемый эффект от реализации и т.д. На другом – педагог с его индивидуально-личностными особенностями и возможностями, профессиональной компетентностью, степенью готовности к инновационной деятельности, опытом исследовательской деятельности, теоретическим и методическим багажом, профессиональными фобиями, семейными и иными проблемами» [86, с.8].

Очень часто противоречие вызывает отсутствие совпадения ожиданий людей, участвующих в процессе инновационного развития, с той картиной событий, которую они себе нарисовали перед тем, как вступить на путь инновационного развития. Понимание этого противоречия и вызывает в большинстве случаев негативное отношение к процессу инновации в целом.

Так, В.И. Загвязинский и Т.А. Строкова в своей работе «Соппротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления» отмечают, что «мешать освоению нового могут причины внутриличностного порядка: отсутствие инновационной мотивации, угроза потери приобретенного особого статуса в коллективе, опасение обнаружить свою профессиональную некомпетентность или личностную несостоятельность, неразвитость способности к риску, замыкание на своих личных проблемах» [86, с.14].

По мнению Т. А. Строковой, «отрицательно влиять на инновационный процесс могут и внешние факторы: доминирование в коллективе антиинновационных установок и настроений, несоответствие нововведений традициям и возможностям педагогического коллектива, инновационная неподготовленность школьного руководства, недостаточное ресурсное обеспечение нововведения, административное навязывание инноваций» [86, с. 17].

Некоторые исследователи проблемы введения инноваций в образовательной среде (С.Д. Поляков [179, 180], А.А. Харин [256], А.В. Хуторской [260, 261] и др.) считают инновационное сопротивление фундаментальным законом инновационных процессов, а все представления о болезненном освоении нового – иллюзией.

Как показывает практика, далеко не все педагоги сопротивляются новому. В любой школе в коллективе оказываются люди, которые по своей натуре любят изменения, и активно отзываются на нововведения и самостоятельно овладевают новыми методическими средствами и технологиями, тем самым становясь активным участником инновационного процесса. Во многом степень участия каждого педагога в инновационных процессах, проходящих в образовательной организации, зависит и от административных решений руководства школы. Прежде всего, речь идет о желании администрации направить педагогический коллектив на путь развития и самообразования, умение применить полученные в процессе обучения знания на практике и нацелить весь коллектив на результат и тем самым, преодолеть все имеющиеся препятствия.

Каковы возможности преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования?

По определению Н.В. Дроздовой, «преодоление психологических барьеров – это внутренняя работа субъекта деятельности, связанная с мобилизацией внутренних ресурсов: нахождение личностного смысла деятельности, ценности личной позиции, самоактуализации, осознание мотивов деятельности, на которую оказывают влияние внешние и внутренние факторы» [82, с.40]. Соответственно преодоление инновационных барьеров педагога инклюзивного образования в контексте нашего исследования – это деятельность, направленная на профессиональное и личностное развитие педагога в ходе освоения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о).

К наиболее эффективным способам преодоления инновационных барьеров в образовательной организации можно отнести:

- разъяснение значения инноваций для образовательной организации и для каждого педагога (рост результативности учебной деятельности учащихся, оптимизация временных и личностных затрат, возможность творческой самореализации и т.д.). Педагог хорошо умеет объяснять своим ученикам важность преодоления трудностей и обучения новому. Руководитель образовательной организации в инновационной деятельности является учителем для учителей, многократно и терпеливо объясняет значение нововведений;

- усиление контроля за участием в инновационной деятельности. Широко распространенные во многих школах мониторинговые исследования позволяют отслеживать ход реализации инновационной деятельности и её результативность;

- ведение переговоров с конфликтующими педагогами. Такие переговоры помогают выяснить основные мотивы конфликтующих. Руководителю необходимо выяснить причины отказа от инновационной деятельности, чтобы их устранить. В этом случае будет быстрее происходить согласование интересов педагогов с целями образовательной организации;

- реализация руководителем образовательной организации роли медиатора (посредника) в разрешении конфликтной ситуации. На практике, медиативная деятельность директора, как правило, успешна тогда, когда большая часть ответственности за внедрение новшеств передана другому лицу (заместителю директора, научному консультанту, методисту);

- использование различных приемов воздействия на поведение оппонента: приемов давления, создания коалиций для увеличения своей силы в конфликте; приемов конкретизации собственного мнения; приемов дружелюбного общения. Как правило, успешным в педагогическом взаимодействии становится разумное сочетание всех перечисленных тактических приемов;

- использование приемов конструктивной критики, характеризующейся следующими принципами: адресность, аргументированность, открытость, доброжелательность, наличие конкретных предложений по исправлению ситуации.

По мнению таких авторов, как Л.И. Дранишникова [78], С.А. Сергеева [78], С.Г.Воровщиков [56], С.У. Рустамова [199,200], А.С. Сиденко [217,218], для успешного продвижения, лояльного восприятия и освоения инноваций и, как результат, – успешного преодоления инновационных барьеров, необходимо:

1) последовательно реализовывать гуманистическую линию развития образования, учитывать как имеющиеся, так и возможные в перспективе проблемы и ситуации, эффективность и риски предполагаемых изменений;

2) организовать научную подготовку и квалифицированную экспертизу планируемых нововведений, в том числе их проверку в режиме опережающего эксперимента;

3) ослабить административно-отчетное давление на практику, поддерживать творческую инициативу «снизу», прежде всего содействовать реализации прошедших экспертизу проектов инновационных коллективов и педагогов-новаторов;

4) продолжить разработку технологий преодоления инновационных барьеров в системе дополнительного образования педагогов и в процессе управления инновационной деятельностью внутри образовательных учреждений.

Таким образом, анализируя исследования вопроса преодоления инновационных барьеров педагогов, приходим к заключению, что работа по преодолению инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования будет эффективной, если во время этого процесса учителя будут:

- являться субъектом деятельности по преодолению собственных инновационных барьеров, владеть знаниями о причинах возникновения, видах инновационных барьеров и умениями применять эффективные способы их преодоления;

- на всех этапах инновационной деятельности педагога инклюзивного образования будет организовано комплексное (управленческое, научно-методическое, психологическое) сопровождение;

- преодоление инновационных барьеров будет носить системный характер.

Таким образом, перед системой дополнительного образования педагогов возникает задача педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Поэтому обратимся к понятию педагогического сопровождения.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что педагогическое сопровождение становилось предметом внимания ученых. Так, общетеоретические аспекты и методологические основы педагогического сопровождения представлены в работах К.А. Абульхановой-Славской [3], В.С. Мухиной [155, 156], Е.И. Казаковой [97], А.П. Тряпицыной [242]; в контексте изучения феномена педагогической поддержки, проблема сопровождения получила освещение в работах научной школы О.С. Газмана [59]; базовые идеи поддержки ребенка представлены в работах Е.А. Александровой [7], Т.В. Анохиной [14], И.А. Колесниковой [109], Н.Б. Крыловой [120, 121], Н.Н.

Михайловой [153], Т.А. Строковой [234], И.Д. Фрумина [254]; педагогическое сопровождение профессионального становления будущего специалиста изучали Н.М. Борытко [42], Э.Ф.Зеер [89]; различные аспекты педагогического сопровождения профессионального становления будущего педагога изучали, А.В. Бабухина [25], Ю.А. Дубровская [84], Л.А. Новоселова [163], Н.В. Пояркова [183]; вопросы сопровождения педагогов инклюзивного образования затрагиваются в работах С.В. Алехиной [10], М.М. Семаго [210], Т.А. Силантьевой [223], Н.Н. Яковлева [286].

На сегодняшний день нет единого понимания категории «педагогическое сопровождение». Так, Э.Ф. Зеер использует понятие «психологическое сопровождение» и определяет его как «целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального роста личности» [89]. Н.М. Борытко считает, что педагогическое сопровождение включает смысловое содержание процесса создания и развития разносторонних условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагога и студента, направленное на разрешение возникающих проблем развития [43]. В работах Н.О. Яковлевой педагогическое сопровождение трактуется как педагогически целесообразная система мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающая снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания [287]. Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский рассматривают педагогическое сопровождение как специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъекта к взаимодействию, направленный на разрешение проблемных ситуаций [31]. Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына видят в процессе педагогического сопровождения «деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения проблем жизненного выбора» [98]. Представляет интерес подход Т. Яничевой, которая рассматривает психологическое сопровождение как «систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, направленных на создание оптимальных условий» [289]. В данном

подходе создание условий для перехода педагога от позиции «я не могу справиться с проблемами» к «самопомощи», позиции «я сам могу справляться с профессиональными проблемами и жизненными трудностями», рассматривается как сущностная характеристика сопровождения. Педагогическое сопровождение подразумевает поиск скрытых ресурсов личности, опору на собственные возможности педагога и создание на этой основе условий для его развития.

Обобщая представленные взгляды на понимание процесса педагогического сопровождения, можно сформулировать следующее определение. Педагогическое сопровождение – это особый вид взаимодействия, направленный на создание благоприятных условий для субъекта развития, обеспечивающих возможность принятия им оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Таким образом, педагогическое сопровождение предполагает формирование умений оптимального выбора, создание ориентационного поля развития, способствует целостному формированию человека. Педагогическое сопровождение развития основано на вере во внутренние силы субъекта и опирается на его потребности в самореализации (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына, В.Ю. Слюсарев (со ссылкой на В.И. Иванову и др.)) [98].

В контексте нашего исследования, на основании положений, изложенных выше, под педагогическим сопровождением преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования мы будем понимать создание условий, обеспечивающих эффективное преодоление обозначенных барьеров. Таким образом, целью педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагога инклюзивного образования будет обеспечение психолого-педагогической поддержки его инновационной деятельности и развитие его психологической готовности к инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования. Считаем, что педагогическое сопровождение преодоления инновационных барьеров должно рассматриваться как компонент целостного психолого-педагогического сопровожде-

ния педагогов инклюзивного образования (С.В. Алехина, М.М. Семаго) и ориентироваться на следующие принципы:

1. Принцип потенциала, предполагающий наличие у педагога ресурсов к осуществлению успешной педагогической деятельности, раскрытие его личностного и профессионального потенциала, формирование и совершенствование педагогической компетентности в инклюзивной практике.

2. Принцип осознанности и ответственности, предполагающий уверенность педагога в своих силах, что возможно только в случае его полной ответственности за результаты своего труда. Так же важно участие самого педагога в определении целей своей профессиональной деятельности.

3. Принцип методической поддержки, направленный на решение следующих задач:

- повышение профессиональной психолого-педагогической компетентности педагогов в области инклюзивного образования,
- освоение педагогами современных образовательных технологий,
- обобщение, анализ и распространение педагогического опыта по реализации инклюзивной практики.

Анализ работ А.П. Тряпицыной [244], Л.Н. Бережновой [31], Е.И. Казаковой [97, 98], М.Р. Битяновой [35] позволил установить, что процесс педагогического сопровождения предполагает реализацию следующей последовательности этапов:

- диагностика сути проблемы;
- поиск информации о способах ее решения;
- обсуждение возможных вариантов решения проблемы и выбор наиболее оптимального из них;
- оказание первичной помощи на этапе реализации выбранного варианта решения.

Таким образом, педагогическое сопровождение преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования предполагает создание условий их эффективного преодоления, включающих: диагностику нали-

чия инновационных барьеров, их качественную характеристику; поиск информации о способах их преодоления; выбор оптимального варианта решения и первичную помощь в его реализации.

1.2. Типология инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования в современных условиях

Чтобы разработать эффективную систему преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования, необходимо изучить вопрос о типологии инновационных барьеров. Типологии инновационных барьеров учителей представлены в работах А.М. Хона, А.И. Пригожина, И.Е. Пискаревой.

Так, А.М. Хон выделяет два типа психологических барьеров перед новшествами, которые характерны для педагогов: когнитивный и регулятивный. По его мнению, когнитивные психологические барьеры перед новшествами связаны с недостаточностью или отсутствием определенной информации о новом и вызывают пассивное противодействие. Регулятивные психологические барьеры перед новшествами связаны с недоверием к инициаторам инноваций, к администрации образовательного учреждения, к самому новшеству и часто вызывают активное противодействие инновациям [258].

А.И. Пригожин использует понятие антиинновационный барьер, характерное для социологических и психологических исследований. Формирование внутриличностных, психологических барьеров обусловлено не только индивидуально-психологическими особенностями учителя, но и социально-психологическими чертами того социума, к которому он принадлежит [184]. Изучая внешние проявления инновационных барьеров, А.И. Пригожин отмечает, что инновационные барьеры часто принимают форму защитных высказываний, отражающих стереотипы, бытующие в обществе относительно кон-

кретных инноваций. Большая часть из них применима и к педагогическим инновациям, приведем их примеры [184].

1. «Это у нас уже есть». Используется ситуация, похожая на предполагаемое нововведение. В данной ситуации оппонент вынужден доказывать обманчивость сходства и значимость различий. Исход дела во многом будет зависеть от мастерства полемики обеих сторон, так как аргументации различий несложно противопоставить контраргументацию сходства, при этом под сомнение не ставится необходимость перемен вообще, а только данного конкретного новшества.

2. «Это у нас не получится». Приводятся характеристики, объективные условия, с которыми предлагаемое новшество не может быть реализовано. При этом все условия не доводятся до оппонента: если он из «своих», то упор делается на аргументы внешнего плана, если извне, то предпочтение отдается местным особенностям («Мы не имеем необходимой материально-технической базы»).

3. «Это не решает наших главных проблем» – позиция сторонника радикальных изменений. Новатору в данной ситуации приписываются черты недостаточно активного и смелого проводника подлинного прогресса. Так как разделение главного и второстепенного может быть представлено по-разному, всегда гарантирована возможность отвода новшества.

4. «Это требует доработки». В любом новшестве всегда есть какие-либо недостатки, недоработанные моменты, ограничения которые корректируются в ходе апробации. На этих недостатках акцентируется внимание, благодаря чему нововведение представляется «сырым», «непродуманным», соответственно, хоть и очень нужным, но не готовым к реализации.

5. «Здесь не все равноценно» – расчет на отсечение ряда деталей по какому-либо из названных выше поводов, благодаря чему нововведение теряет смысл.

6. «Есть и другие предложения». Предполагается достаточно реальная альтернатива обсуждаемой новации, предлагаемая другими авторами, шко-

лами. В этом случае оппонент оказывается в ситуации конкуренции с параллельными инноваторами, и проблема переходит в сферу их взаимоотношений между собой [184].

Существует много вариантов отторжения инновации и тогда, когда уже начался её жизненный цикл. Но это все представляет собой проявления анти-инновационного сознания и поведения на стадии восприятия новшества.

Наиболее полным мы считаем перечень барьеров, приведенный И.Е. Пискаревой [171]:

1. Педагогические (профессиональные):

- отсутствие стремления к высоким результатам своего труда;
- отсутствие способности к сотворчеству;
- отсутствие интереса к новым идеям в области психологии;
- отсутствие интереса к внедрению новых педагогических технологий.

2. Психологические:

- отсутствие стремления к самосовершенствованию;
- отсутствие способности к рефлексии собственной деятельности;
- отсутствие интереса к педагогической инноватике.

3. Социальные:

- низкий уровень заработной платы;
- невнимание общества к образованию (быт, условия труда и др.);
- отсутствие условий для профессионального роста [171].

Как видно из приведенного списка, большинство психологических барьеров принадлежат эмоционально-личностной сфере педагога, в следствие деформации которой возникает синдром эмоционального выгорания. Данная ситуация позволяет нам видеть синдром эмоционального выгорания в качестве основной сложности, не позволяющей учителю эффективно реализовывать инновационную деятельность.

Если открытые формы проявления конфликтов как следствия инновационных барьеров видны сразу, то латентные формы инновационных конфликтов, возникающие гораздо чаще, руководителю диагностировать труд-

нее. Во многом большая частота скрытых конфликтов связана с психологической подготовленностью учителей, их умением подавлять других участников образовательного процесса, а так же желанием угодить администрации учреждения своими поступками. Поэтому именно латентные формы проявления конфликта в значительной мере тормозят нововведения в образовательной организации, так как не всегда находятся под контролем руководства учреждения.

В этой связи возникает вопрос как увидеть скрытое сопротивление педагога инновациям? Что делать администрации, чтобы снять напряженность в коллективе, связанную с инновационной деятельностью?

Приведем наиболее частые проявления скрытых форм сопротивления инновациям в образовательной организации:

Формальное участие в инновациях. В данном случае учитель открыто не показывает свое несогласие с нововведением, но пользуется любой возможностью уйти от инновационной деятельности: больничный, сложности в семье, проблемы со здоровьем и т.п. При отсутствии контроля за участием в инновационной деятельности, то такое поведение выглядит естественным. В действительности же педагог избегает нововведений.

Освоение только некоторых элементов инновации. Как правило, педагог выбирает для себя наиболее привлекательные, не требующие серьезных усилий для своей реализации элементы инновации. Например, при освоении личностно-ориентированных технологий, часть учителей демонстрировала изменение образовательного пространства, но продолжали использовать традиционные методы обучения. На помощь в этом случае может прийти научный консультант, специалист в данном виде инноваций. Он сможет определить эффективность и реальную степень освоения новшеств.

«Вечный эксперимент». Эта форма позволяет учителю избежать серьезного контроля за результатами реализации инновации, так как в процессе реализации нововведения очень сложно оценить его результаты. Педагоги, выбирающие такую тактику, есть практически в каждой школе. Выявить тех,

кто реально не участвует в инновациях, «стоит на месте», помогает периодическая отчетность.

«Отчетное внедрение». Нововведения реализуются только на бумаге, в действительности ничего не меняется. Как показывает опыт, такая тактика достаточно распространена в педагогической среде. Так, при внедрении в образовательный процесс школы педагогического мониторинга, многие педагоги «рисовали» его результаты в последнюю ночь перед проверкой. Как правило, такая модель поведения не свойственна отдельным учителям, зато часто проявляется в деятельности различных образовательных организаций как реакция на декларативные инновации «сверху».

«Параллельное внедрение». Новое сосуществует со старым. В ситуации контроля педагог реализует новую технологию, а в обычном режиме предпочитает привычные формы и методы работы. Такую форму сопротивления используют опытные педагоги, которые в силу своего опыта и устоявшихся педагогических взглядов принципиально не согласны с внедряемой инновацией, но к прямому столкновению не готовы. Для определения возможности и оптимальности сочетания нововведений и традиционных способов работы необходима помощь научного консультанта с большим практическим опытом и высокой научно-педагогической квалификацией.

Наличие описанных форм проявления сопротивления инновациям в образовательной организации связано с опытом и стажем работы педагогов. Психологи отмечают, что у молодых педагогов меньше склонность к подобным конфликтам, так как у них пока нет ясного понимания всех особенностей своей деятельности в качестве учителя. Поэтому слишком высокая доля опытных педагогов в коллективе приводит к трудностям внедрения инноваций в образовательный процесс и конфликтным ситуациям в коллективе [184].

Существует и ряд других причин внутреннего плана, связанных с возникновением инновационных барьеров. Так, причиной сопротивления новому часто становится страх обнаружения собственной некомпетентности,

личностной несостоятельности, снижения самооценки. Преобладание среди мотивационных тенденций ориентации на недопущение ошибок и провалов приводит к отстранению от новшества. Избегание неудач влечет за собой уклонение от инноваций, в которых учитель видит риск и новые проблемы [225]. Часто психологические барьеры описываются через призму понятия центрация. Центрация показывает смысловую иерархию интересов участников инновационного процесса. Личностная центрация определяется в зависимости от того, на чьи интересы ориентирован учитель [174].

Н.А. Подымов выделяет шесть основных типов центрации педагога:

- на собственных интересах;
- на интересах администрации;
- на интересах родителей;
- на интересах коллег;
- на интересах учебного предмета;
- на интересах учащихся [174].

Центрация учителя подразумевает не только его ориентацию на чьи-либо интересы, а своеобразную психологическую обращенность к тем или иным людям, озабоченность их интересами. Начинающий учитель, как правило, сосредоточен на своих переживаниях. Он смело берется за внедрение какого-либо новшества, если считает, что оно даст ему возможность чувствовать себя увереннее. У педагога с небольшим стажем центрация обычно сдвигается на способы работы. Более опытный творческий учитель чаще ориентируется на интересы учащихся. Такой учитель выбирает те новшества, которые помогут ему лучше понять ученика, наладить с ним контакт, организовать его развитие. [174]. В данном случае учитель не просто стремится передать учащимся некоторое содержание, а организует совместный творческий поиск, способствует личностному росту учащихся.

К перечисленным ранее барьерам инновационного развития относятся и творческие барьеры [225].

1. Склонность к конформизму, когда стремление «быть как все», не отличаться своими поступками и суждениями от других людей доминирует над творчеством.

2. Боязнь оказаться «белой вороной» среди коллег, выглядеть в их глазах смешно и глупо.

Оба названных барьера могут появиться у педагога, если его первые творческие суждения, самостоятельные попытки инновационного поведения не нашли поддержки в педагогическом коллективе, у детей, родителей, вызвали смех или осуждение.

3. Страх показаться слишком эксцентричным, агрессивным, если высказать несогласие, критические замечания в ответ на мнения других людей. Связан этот страх с распространенным заблуждением, что критика – проявление неуважения.

4. Опасение мести со стороны критикуемого человека. Это обстоятельство нередко становится препятствием к личному творческому саморазвитию педагога.

5. Личностная тревожность, неуверенность в себе, негативная «Я-концепция» с заниженной самооценкой порождают боязнь без страха озвучивать собственное мнение [225].

6. Ригидность мышления, которую С.И.Архангельский определяет как «свойство использовать приобретенные знания в их окончательном понимании без возможности разнообразия» [22]. Проявляется в том, что новое, не согласующееся со сформировавшимися у человека представлениями, не принимается в расчет, игнорируется. Учитель становится невосприимчив к неожиданному, теряет способность к творчеству. Отсутствие гибкости мышления порождает и неготовность к принятию новых идей, к постоянному изменению модели своего поведения в меняющейся среде. Гибкость же психических процессов обеспечивает понимание того, что мир не остается неизменным, и возможность самому меняться вместе с ним. Деструкция сложившихся представлений обнаруживает новые пробелы в профессиональных

знаниях педагога. Эти пробелы учитель стремится восполнить новыми гипотезами. Но выдвигать гипотезы не просто, так как закрепившаяся инерционность мышления приводит к желанию сохранять свое мнение без особенных изменений. Происходит стереотипизация взглядов, которая приводит к подавлению воображения, ограничивает свободу и самостоятельность во время реализации новшества и определении дальнейшего вектора развития [25].

Обобщая представленный материал, систематизируем инновационные барьеры в образовании по форме проявления, уровню проявления и характеру причин возникновения.

По формам проявления инновационные барьеры можно разделить на:

- пассивные (отказ от усилий для реализации инноваций, имитация нововведений, сужение границ использования, и т.п.)
- активные (открытое сопротивление – демонстрация несогласия, отказ от внедрения)
- крайние (откровенный саботаж, увольнения, желание избавиться от инициатора инноваций)

По уровню проявления:

- индивидуальные (непринятие инноваций на уровне индивида, проявление в индивидуальной работе);
- групповые (неприятие инноваций на уровне группы, коллектива; если сопротивление изменению стало общим делом, то его очень трудно преодолеть)

По характеру причин:

- экономические (страхи, связанные с экономическими издержками введения инноваций: потеря рабочего места, увеличение рабочей нагрузки, потери в оплате труда);
- логические (связаны с когнитивными, рациональными структурами личности: несогласие сотрудников с реальными издержками, фактами, рациональными доводами, логикой. Логическое сопротивление возникает потому, что необходимо реально затратить много времени и усилий на адаптацию к изменениям, например, на освоение новых методов обучения;

- внутриличностные (основаны на эмоциях, чувствах, установках, личностных оценках: непонимание и недоверие, боязнь потерять нечто ценное для себя (в т.ч. угроза безопасности, статусу), отсутствие мотивации, усталость от нововведений, неудачный опыт внедрения новшеств, низкая терпимость к изменениям, неразвитая способность к риску);

- социальные (связаны с включением человека в группу, межличностным взаимодействием: давление коллег, боязнь потерять привычные социальные связи, статус, вызов групповым ценностям и интересам);

Кроме обозначенных выше общих инновационных барьеров, при включении учителя в инклюзивное образование возникает и ряд специфических барьеров, обусловленных характером педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и требованиями к личности, ее осуществляющей. Для выделения и описания специфических барьеров обратимся к анализу трудностей, возникающих у педагогов в связи с внедрением ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

Анализ данных, полученных в исследованиях С. В. Алехиной, М. Н.Алексеева, Е. Л. Агафоновой дает представление о состоянии профессиональной готовности педагогов общеобразовательных и коррекционных (специальных) школ к реализации коррекционно-педагогической деятельности в соответствии с требованиями внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о [8, С.88].

Среди трудностей педагогов инклюзивного образования С. В. Алехина выделяет «недостаток знаний об особенностях развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования» [8, С.89]. Исследователи отмечают, что «как правило, педагоги общеобразовательных школ имеют весьма ограниченные знания в области основ коррекционной педагогики и специальной психологии, не сталкивались ранее с детьми с нарушениями развития в своей деятельности. Отсутствие профессионального и личного опыта взаимодействия с «особым» ребенком затрудняет эмоциональное принятие и

рождает трудности психологического характера, в существовании которых педагог часто не желает признаваться» [8, С.91]. Учителя не готовы к включению «особого» ребенка в учебную группу и испытывают трудности при организации учебного взаимодействия. Для ученика с особыми потребностями важно получать комплексную поддержку в образовательном процессе, однако учителя не всегда готовы к активному взаимодействию со специалистами сопровождения, не умеют составлять совместно с ними программу индивидуального развития для таких детей, и отслеживать динамику происходящих изменений. Преобладает установка на достижения и академическую успешность в обучении, учитель не ориентирован на индивидуальность ребёнка, его собственные возможности и ресурсы. Как следствие у учителя пропадает желание работать в классе с детьми ОВЗ, идет отторжение идеи инклюзивного образования, неверие в его возможности, страх негативных последствий инклюзии для остальных участников образовательного процесса [8, 9, 10].

По мнению С. В. Алехиной «низкий уровень знаний рождает психологические барьеры в эмоциональном принятии «особых» детей, что, в свою очередь, влияет на профессиональную готовность эффективно взаимодействовать на уроке. В настоящее время педагоги указывают на низкий уровень готовности работать с детьми с нарушениями слуха, зрения, множественными нарушениями, расстройствами аутистического спектра» [8, С.92]. Педагоги часто оказываются не готовы принять разных детей, безотносительно их состояния здоровья, особенностей поведения, реальных учебных возможностей. «В случае вынужденного включения таких детей в свои группы они могут демонстрировать различные тактики избегания и блокировки контактов, что крайне отрицательно скажется на возможности детей с ОВЗ выстроить эффективные взаимоотношения в классе» [8, С.92].

Таким образом, отсутствует профессиональная установка на оказание помощи любому ребёнку, педагогическая наблюдательность, умение выяв-

лять проблемы особых детей, способность защитить тех, кого не приняли в коллективе сверстников [10].

Таким образом, специфические инновационные барьеры педагогов инклюзивного образования можно объединить в две группы: это профессиональные и психологические барьеры.

В структуре профессиональных барьеров педагогов инклюзивного образования выделяются следующие компоненты: слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационная неподготовленность, недостаточная вариативность и гибкость педагогического мышления, неумение учитывать индивидуальные различия детей, недостаточность умений в области рефлексии профессионального опыта и результата, недостаточная готовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения.

В структуре психологических барьеров педагогов инклюзивного образования вычленяются: низкий уровень мотивационной готовности (сомнения в отношении инклюзии, низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования); эмоциональное непринятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); неготовность включать таких детей в образовательную деятельность.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования позволил сделать следующие выводы.

Дополнительное профессиональное образование является сегментом общей системы непрерывного образования. Согласно Закону об образовании, «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)» [250, С. 88]. Соответственно, дополнительная профессиональная подготовка учителей стремится удовлетворить их образовательные и профессиональные потребности, обеспечить соответствие их квалификации изменяющимся условиям педагогической деятельности и социальной среды. На современном этапе развития дополнительного профессионального образования педагогов происходит не только перестройка работы учреждений дополнительного образования педагогов, но и развитие внутришкольных форм повышения квалификации. Внутришкольная система повышения квалификации рассматривается нами как образовательная система, функционирующая в образовательном пространстве конкретной школы и направленная на профессиональное и личностное развитие педагогов и педагогического коллектива в целом. Внутришкольное повышение квалификации учителей ориентировано прежде всего на достижение первоочередных задач, имеющих у образовательной организации, проблемы и потребности конкретных педагогов, и позволяет

более оперативно и гибко реагировать на происходящие в образовании изменения.

В современном образовательном пространстве особенно актуализировался вопрос обеспечения готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Проблему профессиональной неготовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы связываем в том числе и с наличием особого рода психологических барьеров педагогов, связанных с принятием реформ в образовании. Обобщение материалов исследований по проблемам возникновения и преодоления инновационных барьеров позволило сформулировать определения ряда понятий, важных для нашего исследования.

Инновационный барьер – это противодействие введению новшества, вызванное негативным к нему отношением; выражается в действиях, суждениях, настроениях, эмоциональных переживаниях.

Инновационный барьер в образовании – это внутреннее препятствие, мешающее осваивать, использовать и распространять педагогические новшества.

Инновационный барьер педагога инклюзивного образования – это внутреннее препятствие, мешающее осваивать, использовать и распространять инклюзивное образование.

Преодоление психологических барьеров – это внутренняя работа субъекта деятельности, подразумевающая мобилизацию определенных психологических ресурсов: поиск внутреннего деятельностного мотива, самоактуализацию, осознание мотивов личных поступков, находящееся под постоянным давлением внутренних и внешних факторов [80]. Соответственно, преодоление инновационных барьеров педагога инклюзивного образования в контексте нашего исследования – это деятельность, направленная на профессиональное и личностное развитие педагога в ходе освоения особенностей ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

Анализ работ в области педагогического сопровождения, позволил установить, что педагогическое сопровождение – это особый вид взаимодействия, направленный на создание благоприятных условий для субъекта развития, обеспечивающих возможность принятия им оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; педагогическое сопровождение преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования рассматривается как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования и подразумевает создание условий, обеспечивающих эффективное преодоление обозначенных барьеров. К таким условиям относятся: диагностика наличия инновационных барьеров, их качественная характеристика; поиск информации о способах их преодоления; выбор оптимального варианта решения и первичная помощь в его реализации.

Изучение проблемы типологии инновационных барьеров позволило систематизировать инновационные барьеры в образовании по следующим основаниям:

- по формам проявления: пассивные; активные; крайние
- по уровню проявления: индивидуальные; групповые
- по характеру причин: экономические; логические; внутриличностные; социальные

Кроме обозначенных выше общих инновационных барьеров, при включении учителя в инклюзивное образование возникает и ряд специфических барьеров, обусловленных характером педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и требованиями кличности, ее осуществляющей.

Специфические инновационные барьеры педагогов инклюзивного образования можно объединить в две группы: профессиональные и психологические барьеры.

В структуре профессиональных барьеров педагогов инклюзивного образования выделяются следующие компоненты: слабое владение педагогиче-

скими технологиями инклюзивного образования, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационная неподготовленность, недостаточная вариативность и гибкость педагогического мышления, неумение учитывать индивидуальные различия детей, недостаточность умений в области рефлексии профессионального опыта и результата, недостаточная готовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения.

В структуре психологических барьеров педагогов инклюзивного образования вычленяются: низкий уровень мотивационной готовности (сомнения в отношении инклюзии, низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования); эмоциональное неприятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); неготовность включать таких детей в образовательную деятельность.

Описанные в первой главе теоретико-методологические основы педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования положены в основу разработки соответствующей модели, которая будет представлена во второй главе исследования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ БАРЬЕРОВ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования

Обращение к моделированию процесса сопровождения преодоления инновационных барьеров педагога инклюзивного образования, фактически решает вопрос раскрытия основополагающих составляющих этого процесса, заложенных в диагностическом, целевом, содержательном, процессуальном и аналитическом компоненте. В качестве методологических основ разработки модели процесса педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования выступают: целостный подход к образовательному процессу, раскрытый в работах Ю.К. Бабанского [23], О.С. Гребенюка [70], В.С. Ильина [92], В.В. Краевского [116], А.М. Саранова [206], Н.К. Сергеева [215], В.В. Серикова [216], Ю.П. Сокольникова [230] и др.; модели непрерывного дополнительного профессионального образования (Е.Я. Бутко. [51], Т.Г. Браже [46], Н.Н. Васягина [52], В.П. Зинченко [93], С.И. Змеев [94], М.В. Курбатова [125], М.И. Магура [137], И.А. Мосичева [158]); исследования элементов структуры теоретической модели образовательного процесса (Н.Г. Алексеев [5], Е.В. Бондаревская [38], О.С. Газман [59], Э.Ф. Зеер [88], Н.К. Сергеев [215], В.С. Сериков [216], В.С. Ильин [92]); модели педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования (С.В. Алехина [10, 11], Т.П. Дмитриева [77], С.И. Сабельникова [204], М.Л. Семенович [209], М.М. Семаго [210], Н.Я. Семаго [214]).

Когда мы используем моделирование в качестве метода научного исследования в области образования, мы смотрим на научную модель как на

систему символов и значений, которые воспроизводят основные свойства объекта-оригинала.

Основные модельные структурные компоненты определялись, опираясь на логику целостного подхода и состоят из целевого, содержательного, процессуального и диагностического компонентов [30].

Системообразующим компонентом модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования является целевой компонент. Как элемент дополнительного образования, разрабатываемая модель должна обеспечить удовлетворение актуальных образовательных и профессиональных потребностей педагога, возникших в связи с изменением социально-профессиональных условий деятельности, и, тем самым, способствовать его развитию. Цель конкретной образовательной программы ДПО будет представлять собой общую цель ДПО, конкретизированную в соответствии с актуальными потребностями обучающихся. Общая целевая установка детализируется через систему соподчиненных целей, которые определяют целевую направленность отдельных частей и этапов образовательного процесса. Обычно в качестве цели ДПО рассматривают формирование каких-либо профессиональных компетенций, определенных знаний, умений и навыков. В параграфе 1.1 в качестве общей цели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагога инклюзивного образования определено обеспечение психолого-педагогической поддержки его инновационной деятельности и развитие его психологической готовности к инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования. Таким образом, задача педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования заключается в создании условий для развития профессиональной готовности работников образовательной организации преодолевать инновационные барьеры в соответствии с установленными нормативными требованиями. Далее общая цель конкретизируется в промежуточных и частных целях по формированию знаний, умений, навыков и развитию личностных качеств,

необходимых для преодоления инновационных барьеров педагогами инклюзивного образования. Так, необходимо предусмотреть формирование знаний об особенностях инновационного развития образовательной организации на современном этапе; об особенностях инклюзивного образования; об особенностях работы с детьми с ОВЗ; психологических барьерах в инновационной деятельности учителя инклюзивного образования; о типологии инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования; о механизмах их преодоления; умений определять причины возникновения инновационных барьеров у учителя инклюзивного образования; своевременно использовать необходимые механизмы для преодоления инновационных барьеров учителя инклюзивного образования; умения обучающей, развивающей и воспитательной работы с детьми с ОВЗ; навыки взаимодействия со специалистами психолого-педагогического сопровождения. Промежуточные и частные цели могут варьироваться в зависимости от начального уровня группы и условий сопровождения. Таким образом, целевой компонент модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования представляет собой номенклатуру целей, ориентированных на создание условий для преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

Для определения уточненной номенклатуры целей для конкретной группы слушателей необходимо выявить наличие/отсутствие инновационных барьеров, дать их качественную характеристику, оценить степень готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Такая диагностика поможет выявить те знания, умения и навыки которыми должны овладеть слушатели и те качества, которые необходимо развить для успешного выполнения ими своих функций в рамках инклюзивного образования. Диагностический компонент, включающий необходимые методики будет представлен ниже.

Начальная диагностика имеет разноплановое значение. Она позволяет получить представление об исходном уровне подготовленности учителей,

конкретизировать целевую направленность программы сопровождения, а также получить необходимый исходный материал для разработки содержательного компонента (тематика обучающих модулей, соотношение теоретического и прикладного аспекта), и процессуального компонента (совокупность средств и методов организации педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования).

Для формирования содержательного компонента модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования использовалось сценарное моделирование. Традиционно сценарий понимается как краткое изложение содержания пьесы в логике основного действия. Предназначение сценарного моделирования программы педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования в целом соответствует обозначенному традиционному пониманию сценария. Сценарное моделирование программы педагогического сопровождения позволяет трансформировать педагогические цели в учебное содержание. Оно дает проект структуры содержания педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования с учетом основных аспектов учебного процесса (ценностного, познавательного, коммуникативного и др.) [245].

Во время построения процесса по принципу модульности, модель сценария дает понятие о том, каким образом устроен процесс сопровождения, каковы общие рамки отбора информации для изучения, как должно происходить структурирование материала на начальном этапе проектирования.

В теории и практике дополнительного профессионального образования используются две основные схемы определения состава модулей образовательной программы (в нашем случае – программы сопровождения). В рамках первой схемы составные модульные части формируются в данном порядке: основные целевые компоненты дополнительного профессионального образования - образовательная программа – модульные части [245]. В этом случае сначала разрабатывается содержание программы, заданное рядом целевых

установок. Как правило, для этого проводится декомпозиция профессиональной деятельности или ее отдельных элементов. После этого в сформированном таким образом содержании выделяются отдельные образовательные модули. По мнению Ю.С. Тюнникова «достаточно часто как целевые ориентиры образовательной программы ДПО используются отдельные компоненты профессиональной деятельности, требования к знаниям, умениям и навыкам специалиста. Исходной точкой для дифференциации и формирования содержания образовательных модулей, как правило, служит общее понимание учебной темы как целостной единицы учебного материала, завершенной в ценностно-смысловом и структурном отношении» [245, с. 166].

Вторая схема ориентируется на следующую логическую цепочку: цели ДПО - состав модулей - содержание модулей. В этом случае изначально присутствует фиксированный набор модулей программы ДПО, в рамках которых разрабатывается содержание, и они же идут в основу содержания образовательной программы.

Достаточное распространение получил вариант этой схемы, когда состав модулей формируется под какие-либо компоненты профессиональной деятельности. В этом случае деятельность, представленная в виде соответствующей системы, подкрепленная знаниями, умениями и навыками, ляжет в основу содержания любого образовательного модуля.

Следует отметить, что содержание программы ДПО имеет свою определенную начальную базу компонентов (см. выше). В неё входят все элементы, которые выделяются в ходе анализа профессиональной готовности специалиста как конструктивные компоненты для формирования программ дополнительного профессионального образования: сама профессиональная деятельность, виды профессиональных задач, особенности специфических профессиональных ситуаций, разновидности профессиональных барьеров, перечень барьеров, охватывающих профессионально-личностную саморегуляцию и др. Сценарный подход в рамках реализации требует упорядочить исходную

базу элементов таким образом, чтобы она носила характер целеориентированной структуры [245].

По мнению Ю.С. Тюнникова, «при использовании сценарного моделирования образовательной программы ДПО необходимо различать два вида сценариев: сценарий, подразумевающий профессиональную готовность учителя и сценарий, реализующий образовательную программу. Первый сценарий показывает уровень подготовки учителя в соответствии актуальных требований его работы. Второй в свою очередь описывает «структуры дидактически организованных действий, производимых в заданном культурно-образовательном пространстве и изменяющих состояние обучаемых в соответствии с поставленными целями» [245, с. 168]. Соответственно, сценарное моделирование процесса педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования – это способ построения содержания программы такого сопровождения в виде последовательности мероприятий, которые связаны с различными образовательными событиями.

Учитывая положение о том, что сценарная модель дает представление о модульной организации программы педагогического сопровождения, то интеграция должна обеспечить, получение как минимум, следующих трех результатов.

Первый результат – это дедуктивная картина основных обучающих действий, тех, с которыми связаны цели педагогического сопровождения. В основе такой интеграции лежит ценностно-смысловой базис и результаты анализа профессиональной готовности специалиста. Ю. С Тюнников считает, что «полученный из практики стандартный сценарий профессиональной готовности интерпретируется в контексте обучающих задач преодоления квалификационного дефицита, что позволяет создать сценарий процесса сопровождения» [245 с. 168].

Второй результат – смысловые центры, на которых фокусируется основное внимание (так называемые фокальные центры). Фокальные центры в

рамках образовательного процесса стягивают компонентную базу программы сопровождения в ограниченное число содержательных опор. Реализуемая в данном случае интеграция в своей основе базируется на представлении о сути фокального центра и преобразовывает функциональное содержание имеющегося материала в контексте данных представлений [245].

Третий результат интеграции – состав образовательных модулей и их согласованная последовательность. С этой целью необходимо обратить внимание на фокальные центры и на их базе разработать определенные модули, структурно поработать над их содержанием, а так же выстроить преемственность. Основой интеграции в этом случае становится логико-смысловой аспект, или так называемый дидактический сюжет.

Таким образом, решение проблемы модульной организации содержания педагогического сопровождения предполагает последовательное решение ряда вопросов. Сначала возникает вопрос о квалификационном дефиците и способах его преодоления, решение которого предполагает согласование начального сценария профессиональной готовности специалиста и сценария педагогического сопровождения. Затем решается вопрос об определении набора фокальных центров в связи с реализацией сценарного плана педагогического сопровождения. Завершающим становится вопрос о преобразовании фокальных центров в содержание системы взаимосвязанных модулей [245].

Представленная логика сценарного моделирования педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования соответствует методологической схеме «цели - сценарная модель - состав модулей - содержание модулей».

Отличительной чертой данной схемы построения педагогического сопровождения является появление сценарной модели в виде еще одного звена. Данная сценарная модель формирует основные векторы развития программы и основные составляющие образовательного содержания. Прежде чем перейти к определению фокальных центров разрабатываемой модели педагогиче-

ского сопровождения, и их использованию во время формирования состава каждого модуля и определении преемственности и связи между каждым из них, необходимо сказать несколько слов об общих требованиях, которым они должны отвечать.

Во-первых, фокальные центры должны быть адекватны конечным целям педагогического сопровождения и отвечать в своей совокупности требованиям необходимости и достаточности.

Во-вторых, используемые в проектных целях фокальные центры должны определенным образом интегрироваться в две взаимосвязанные, но принципиально разные реальности – профессиональную деятельность с ее конкретной спецификой и образовательный процесс в системе ДПО, т.е. занимать трансграничное положение в системе профессиональная деятельность – ДПО. При соблюдении данного условия, по мнению Ю.С. Тюнникова «фокальные центры будут выполнять связующую функцию и соответствовать требованию трансформации целевых установок педагогического сопровождения в состав и содержание образовательных модулей» [245 с. 169].

В-третьих, в содержательном плане фокальные центры должны взаимодополнять друг друга и давать представление о возможности их взаимодействия в контексте целевых установок педагогического сопровождения. Тогда отбор образовательных модулей и поиск вариантов их сочетания можно осуществлять с двух основных позиций: во-первых, с позиции структурных характеристик профессиональной готовности и, во-вторых, с позиции планируемых результатов педагогического сопровождения, включая и результаты профессионально-личностного развития. Перечисленным требованиям в контексте нашего исследования более всего соответствуют фокальные центры, содержание которых описывается понятийной диадой «барьер — событие».

Для разрабатываемой модели педагогического сопровождения значимыми выступают инновационные барьеры педагогов инклюзивного образования, подробно рассмотренные в первой главе. В своей работе Р.Х. Шакуров утверждает, что деятельность любого вида будет считаться эффективной, ес-

ли в её основе будет лежать человеческое умение преодолевать возникающие в ней барьеры [271]. Соответственно, эффективность инновационной деятельности педагогов инклюзивного образования будет связана с их умением преодолевать возникающие барьеры.

При разработке сценарной модели педагогического сопровождения инновационные барьеры педагогов инклюзивного образования играют роль проектных образов. В функциональном, содержательном аспекте проецируются вероятные ситуации из жизни педагога, а в личностном – нацелены на подготовку педагога, на уровень его профессиональных ресурсов, на планируемые изменения в их структуре и содержании. Уровень детализации барьеров должен быть достаточным для сценарного моделирования педагогического сопровождения.

Сценарное моделирование педагогического сопровождения в виде барьеров и связанных с ними событий создает перспективу для оптимизации организации содержания ДПО. Ю. С. Тюнников считает, что «такой подход дает возможность взять за основу композиционного построения программы логику развертывания наиболее значимых в профессиональном и личностном плане событий» [245, с. 169]. Композиционная организация учебного материала в данном случае регламентируется сюжетами, наличие которых является важным шагом в сторону систематизации и структурной организации содержания ДПО.

Структурная организация содержания модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования является переходным звеном между содержательным и процессуальным компонентом и выстраивается на основе положения, высказанного В.В.Краевским и И.Я. Лернером: «Формирование каждого последующего уровня связано с реализацией уровня предшествующего. Например, общее теоретическое представление реализуется на уровне учебного предмета» [118].

Перейдем непосредственно к построению модели в нашей интерпретации. В качестве формы реализации процесса педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования нами выбрана разработка и реализация программы дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования».

Первый уровень формирования содержания программы дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» предполагает его обобщённое представление в форме учебного плана. Единицами учебного плана, как правило, являются предметы или модули, в нашем случае это будет пять модулей: инновация как требование профессии педагога; инновационные барьеры; инновационные барьеры в условиях инклюзивного образования; механизмы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования; мотивация педагогического коллектива к инновационной деятельности, как основной способ профилактики инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Каждый следующий уровень сформируется методом раскрытия и подробной детализации базовых показателей уровня, стоящего перед ним. В данной ситуации - модуль является базовой составляющей первого уровня, который разворачиваясь и конкретизируясь, образует следующий уровень модуля. В дальнейшем образовательный модуль раскрывается через перечень изучаемых тем – программу модуля. Таким образом, единицей второго уровня являются темы. Так модуль «Инновационные барьеры» конкретизируется в следующих темах: сопротивление инновациям в образовательной среде; типология инновационных барьеров; профессиональные причины сопротивления инновациям; личностные причины сопротивления инновациям.

В свою очередь, разворачиваясь и конкретизируясь, учебная тема представляет третий уровень содержания. В качестве единицы содержания здесь будут выступать отдельные учебные вопросы и задания, собранные в опре-

деленный сценарий учебного занятия. Так, тема «Сопротивление инновациям в образовательной среде» конкретизируется в следующих учебных вопросах: понятие инновационного барьера; формы проявления барьеров, их особенности на различных этапах инновационного процесса; функции инновационных барьеров. Также в рамках данной учебной темы предусмотрено выполнение задания по подбору аргументов «Инклюзивное образование: за и против».

Следующий, четвертый уровень, является уровнем учебных вопросов и заданий. И здесь каждый вопрос (задание) разворачивается в деятельность по его изучению (выполнению). Таким образом, происходит переход от содержательного компонента к компоненту процессуальному.

Процессуальный компонент модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования представляет собой совокупность основных способов реализации её содержания. Процессуальный компонент предполагает последовательное изучение всех модулей программы (последовательность изучения модулей представлена в приложении), для каждого модуля предусмотрено сочетание различных форм и методов работы. Так, для представления основных теоретических вопросов модуля, как правило, предусмотрены лекции с использованием мультимедийных презентаций. Более глубокая проработка теоретического материала, его осмысление и закрепление происходит на семинаре. С целью формирования практических умений предусмотрены практические работы. Большую роль в освоении содержания программы играет самостоятельная работа слушателей, одной из форм которой является подготовка индивидуальных или групповых проектов. В программе предусмотрено и индивидуальное консультирование по запросу.

Диагностический компонент включает в себя комплекс методик, позволяющий выявить наличие/отсутствие инновационных барьеров, дать их качественную характеристику, оценить степень готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Диагностический компонент предполагает проведение диагностических процедур в начале реализации про-

граммы, с целью оценки начального уровня слушателей, корректировки программы под конкретные запросы, а также анализ достигнутых в ходе реализации программы результатов. Показателями результативности педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования явились количество и качество инновационных барьеров у учителей, уровень профессиональных ресурсов педагогов инклюзивного образования для преодоления инновационных барьеров (далее – уровень профессиональных ресурсов педагогов). В качестве таких ресурсов выступают: психологическое состояние членов педагогического коллектива; восприимчивость педагогов к новому; информационная готовность учителей к осуществлению инноваций; уровень мотивации педагогов; уровень новаторства в педагогическом коллективе [117]. Чтобы иметь возможность оценить уровень сформированности профессиональных ресурсов и отследить динамику, в соответствии с идеями философов, психологов и педагогов об уровнях развития были выделены три уровня развития профессиональных ресурсов педагогов: низкий, средний, высокий. Ниже приведем их описание.

Низкий уровень ресурсов характеризуется следующими показателями: знания об инновациях, об особенностях развития детей с ОВЗ и технологиях работы с ними фрагментарны, не систематизированы; возможности самостоятельного поиска знаний не используются, предпочитает их получать в готовом виде; восприимчивость к новому находится на критическом или низком уровне; мотивация к внедрению новшеств представлена в основном внешними мотивами; отношение к нововведениям характеризуется недоверием, в практику инноваций включаются последними; психологическая обстановка в коллективе чаще оценивается как стабильная, удовлетворительная, возможны отрицательные оценки.

Средний уровень ресурсов характеризуется наличием знаний об инновациях, об особенностях развития детей с ОВЗ и технологиях работы с ними, однако их объем не достаточен, часто отсутствует системность, что мешает в освоении новшеств; используются отдельные способы самостоятельного по-

иска знаний в ходе организованной работы на практикумах и семинарах, но предпочтение отдается лекциям; восприимчивость к новому находится как правило на достаточном уровне; мотивация к внедрению новшеств представлена как внешними, так и внутренними мотивами, без четкой иерархии; новшества воспринимаются умеренно, не среди первых, но и не среди последних; психологическая обстановка в коллективе оценивается положительно.

Высокий уровень ресурсов характеризуется наличием знаний об инновациях, об особенностях развития детей с ОВЗ и технологиях работы с ними в достаточном объеме, знания систематизированы; при возникновении проблем умеет сформулировать задачу, для получения необходимой информации используются различные способы поиска знаний; восприимчивость к новому находится на достаточном или оптимальном уровне; мотивация к внедрению новшеств представлена системой мотивов как внутреннего, так и внешнего характера, мотивы подчинены строгой иерархии; восприятие новшеств как правило оптимально: проявляет интерес к новшествам, оценивает их целесообразность и переходит к внедрению, хотя возможно и несколько чрезмерное увлечение новшествами; психологическая обстановка в коллективе оценивается положительно.

Диагностический инструментарий представлен наблюдением и опросными методами. В диагностический компонент вошли опросники («Оценка барьеров, препятствующих освоению инноваций педагогом инклюзивного образования», «Оценка способов сопротивления инновациям», «Затруднения в педагогической деятельности педагога инклюзивного образования»), карта самооценки профессиональных ресурсов для преодоления инновационных барьеров.

В обобщенном виде модель педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования представлена на рисунке 1.

Модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования

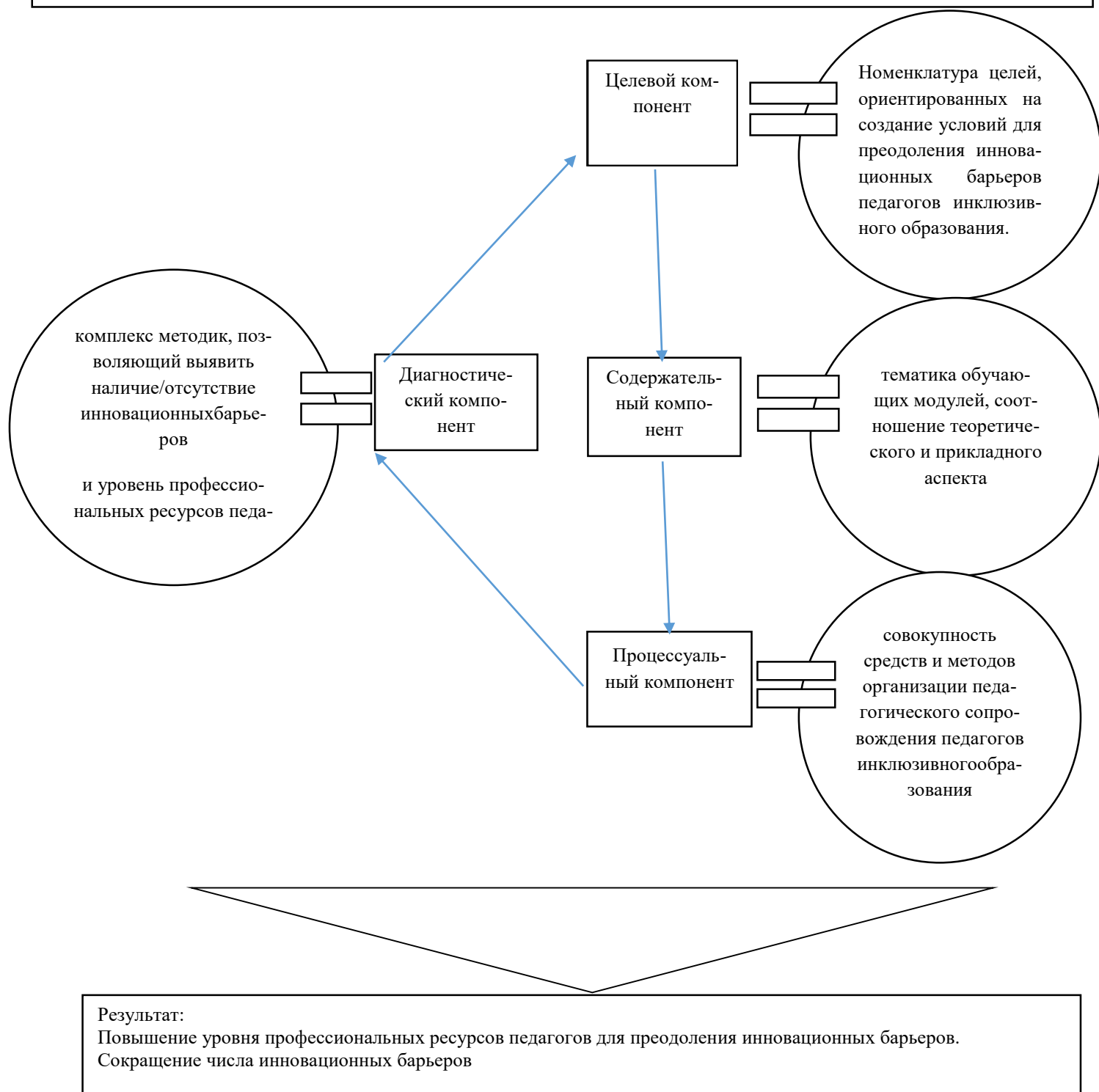


Рис. 1. Модель педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования

2.2 Экспериментальная работа по педагогическому сопровождению преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования

Цель эксперимента состояла в том, чтобы проверить на эффективность разработанную модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

При этом мы исходили из гипотезы, что разработанная модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования является эффективной применительно к имеющейся системе школьного образования и приводит к расширению эффективного использования профессиональных ресурсов педагога как основного инструмента преодоления инновационных барьеров.

Разработанная модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования проверялась на базе МАОУ ООШ №15 города Калининграда. В МАОУ ООШ №15 достаточно активно реализуются адаптивные образовательные программы для детей с задержкой развития и детей с умственной отсталостью. В настоящее время в школе обучается 142 ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что составляет порядка 20% от общего числа учащихся МАОУ ООШ №15. Это ученики не только начальной школы. Данные программы вот уже несколько лет охватывают детей с особыми возможностями здоровья на всех уровнях образовательной деятельности МАОУ ООШ №15. Выборка исследования при проведении диагностических замеров составила 30 педагогов основной и начальной школы МАОУ ООШ №15.

В эксперименте независимой переменной являлась модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования

Зависимыми переменными являлись:

- количество и качество инновационных барьеров педагога инклюзивного образования;
- уровень профессиональных ресурсов педагога инклюзивного образования.

Основными составляющими этапами эксперимента можно считать: подготовительный этап, констатирующий этап, формирующий этап, этап обработки эмпирических данных и их теоретического обобщения.

В ходе подготовительного этапа (2013-2014 гг.) разрабатывалась модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования, на её основе была создана программа дополнительного профессионального образования «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования». Были подобраны экспериментальные и контрольные группы, определён состав педагогов, участвующих в инновационной деятельности в области инклюзивного образования; согласованы временные рамки эксперимента; одобрены методические подходы для фиксации и анализа начальных и итоговых показателей эксперимента.

В экспериментальную группу вошли 30 педагогов начальной и основной школы. Все педагоги имеют высшее педагогическое образование и опыт работы в школе от 3-х до 21 года. В состав экспериментальной группы вошло четыре молодых специалиста, стаж работы которых не превышает двух лет, 14 педагогов, которые имеют педагогический стаж более пяти лет, а также 5 педагогов, которые работают в школе более 10 лет, четыре педагога с опытом работы более 15 лет, три педагога, работающие более 20 лет в данной школе. Средний возраст членов экспериментальной группы составляет 43 года. В контрольную группу вошли 33 педагога МАОУ СОШ №9 города Калининграда, работающие на основном, начальном и среднем уровне в данной школе. Средний возраст педагогов 41 год, 8 из них имеют высшую квалификационную категорию, 15 первую квалификационную категорию, 4 мо-

лодых специалиста. 6 из 33 педагогов работают в данном учреждении более 15 лет. Данное учреждение, как и МАОУ ООШ №15, находится в отдаленном районе города Калининграда и, по сути, имеет аналогичные сложности, связанные с низким уровнем социального статуса семей, невысоким качеством знаний, наличием детей, обучающихся по адаптивным образовательным программам для детей с задержкой развития.

Основной целью констатирующего этапа эксперимента было определение наличия и исходных характеристик инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования и их профессиональных ресурсов для их преодоления. О результатах этой части эксперимента мы будем говорить далее.

На формирующем этапе проводился анализ эффективности представленной программы дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» (72 часа); мониторинг динамики проявлений инновационных барьеров педагога инклюзивного образования в течение года.

На этапе обработки эмпирических данных и их теоретического обобщения проводился анализ и обобщение итогов экспериментальной работы с учетом его цели, задач. Получены данные, которые подтверждают гипотезу исследования; а так же сформулированы научные выводы и практические рекомендации. Результаты данного этапа будут представлены в параграфе 2.3. Здесь же подробно представим констатирующий и формирующий этапы эксперимента.

Представим ход эксперимента подробнее.

В ходе констатирующего этапа в экспериментальной и контрольной группе была проведена диагностика наличия и исходных характеристик инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования и профессиональных ресурсов педагогов для их преодоления. С целью выявления и анализа исходных характеристик инновационных барьеров

педагогов инклюзивного образования использовался диагностический инструментарий:

- опросник «Оценка барьеров, препятствующих освоению инноваций педагогом инклюзивного образования»;
- опросник «Оценка способов сопротивления инновациям»
- опросник «Затруднения в педагогической деятельности педагога инклюзивного образования» [252].

С помощью опросника «Оценка барьеров, препятствующих освоению инноваций педагогом инклюзивного образования» была проведена оценка общих барьеров, препятствующих освоению инноваций педагогом инклюзивного образования.

Результаты опроса в экспериментальной группе представлены в таблице 1.

Так, 57% педагогов считают более чем достаточной информированность в школе о инновациях в образовании, 59% всё же считают, что эффективно можно обучать и старыми методами, 77% членов педагогического коллектива считают, что им в школе оказывается достаточная методическая помощь, а разногласия и конфликты по поводу освоения инноваций не являются барьерами на пути освоения нового для 87%. Безусловно, очень сложно говорить о введении инноваций среди педагогического сообщества, которое имеет очень большую учебную нагрузку и с этим соглашаются более 50% опрошенных. Устаревшая материальная база, по мнению половины опрошенных, также тормозит внедрение инноваций. Актуальным препятствием в развитии инновационной деятельности в образовательной организации остается низкий уровень материальной заинтересованности участников эксперимента, данное направление является важным для более чем пятидесяти процентов членов экспериментальной группы. Причины личного характера по мнению 55% не смогут повлиять на развитие инноваций в школе.

Таблица 1

Оценка барьеров, препятствующих освоению инноваций
педагогами инклюзивного образования в экспериментальной группе

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
1	Низкий уровень информированности коллектива о предстоящих инновационных изменениях.	14	3	4	8	1
2	Уверенность в эффективности старой модели обучения	10	8	7	3	2
3	Причины личного характера, включая плохое здоровье	12	3	11	3	1
4	Высокий уровень существующей нагрузки	4	8	11	3	4
5	Отсутствие опыта, который не позволяет реализовывать традиционное обучение на высоком уровне.	7	7	6	3	7
6	Низкий уровень материальной заинтересованности	5	3	5	10	7
7	Боязнь получить отрицательный результат	6	7	9	4	4
8	Недостаточный уровень моральной подготовки	9	6	7	3	5
9	Низкий уровень методического сопровождения	12	11	5	2	0
10	Отсутствие единого мнения в коллективе	18	8	2	2	0
11	Старое материально-техническое оснащение.	5	2	7	7	9
<i>Оценки соответствуют следующим ответам: 5 – да, препятствует; 4 – скорее да, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее нет; 1 – нет</i>						

Результаты опроса контрольной группы представлены в таблице 2

В ходе первоначального тестирования контрольной группы можно отметить высокий процент участников, которые убеждены в том, что эффективно можно учить по – старому (70%). Крепка позиция педагогов, которые основным профессиональным барьером видят отсутствие опыта, что мешает на высоком качественном уровне осуществлять обучение в традиционной форме. Число таких педагогов в коллективе составляет почти 80%. Отсут-

ствие методической помощи на соответствующем уровне для 67% педагогов является поводом для разногласий и конфликтов.

Таблица 2

Оценка барьеров, препятствующих освоению инноваций педагогами
инклюзивного образования в контрольной группе

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
1	Низкий уровень информированности коллектива о предстоящих инновационных изменениях.	15	8	4	5	1
2	Уверенность в эффективности старой модели обучения	11	10	7	3	2
3	Причины личного характера, включая плохое здоровье	12	3	11	3	1
4	Высокий уровень существующей нагрузки	4	8	11	3	4
5	Отсутствие опыта, который не позволяет реализовывать традиционное обучение на высоком уровне.	3	2	8	12	8
6	Низкий уровень материальной заинтересованности	5	3	5	10	10
7	Боязнь получить отрицательный результат	6	7	9	4	7
8	Недостаточный уровень моральной подготовки	5	5	7	6	10
9	Низкий уровень методического сопровождения	6	5	5	8	9
10	Отсутствие единого мнения в коллективе	3	7	3	10	10
11	Старое материально-техническое оснащение.	5	3	13	3	9
<i>Оценки соответствуют следующим ответам: 5 – да, препятствует; 4 – скорее да, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее нет; 1 – нет</i>						

Оценка способов сопротивления инновациям проводилась на основе одноименного опросника, представленного в таблице 3, в которой учителям предложили оценить вероятность использования возможных способов сопротивления инновациям по пятибалльной шкале, где 5 баллов – максимальная вероятность использования, 1 балл – наименьшая вероятность использования.

Таблица 3

Оценка способов сопротивления инновациям
в экспериментальной группе

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
1.Этап разработки инновационного проекта						
1	Отсрочка начала процесса под любым «благовидным» предложением	13	5	11	1	0
2	Постоянное изменение инновационного проекта	3	8	12	5	2
3	Внезапное появление новых барьеров, требующих изменения самого преобразования	5	8	16	0	1
4	Нахождение новых условий, затрудняющих реализацию проекта	7	9	9	3	4
2.Этапы внедрения инновационного проекта						
1	Саботирование изменений	15	7	6	1	1
2	Частичное внедрение (внедрение одного элемента новшества)	4	5	7	6	8
3	Увеличение затрат на нововведение по сравнению с запланированными или располагаемыми	3	5	14	5	3
4	Затягивание эксперимента	6	9	10	2	3
5	Отставание фактических результатов от запланированных	4	6	13	5	2
6	Обострение конфликтов и противоречий	9	7	10	2	2
7	Формальное исполнение для отчета	11	11	3	2	3
8	Ситуация параллельного существования старой модели	2	3	7	7	11
3.Этап завершения внедрения инновационного проекта						
1	Отнесение положительных результатов к «доперестроичным» усилиям	4	7	7	6	6
2	Попытки возврата к прежнему	7	7	7	4	5
3	Предложения увеличения эффекта нововведений за счёт подключения к новой системе элементов старой	4	4	8	5	9

Анализ результатов опроса, представленных в таблице 3, позволил сделать следующие выводы. С пониманием относятся к нововведениям 60% педагогов экспериментальной группы, но 63% при этом раздражаются по поводу постоянной доработки или преобразований предлагаемых проектов, быстро меняющихся точек зрения сверху, считают, что возможно из-за этого идёт пробуксовка некоторых проектов. При этом, многие из опрошенных педагогов занимаются поиском неожиданных препятствий, которые требуют пересмотра самой идеи преобразо-

вания, что во многом тормозит реализацию инновационных изменений в образовательной организации. 53% педагогов считают, что любой даже хороший проект внедряется только частично, так как на апробацию проекта требуется больше времени. 70% опрошенных педагогов считают, что параллельно могут сосуществовать старое и новое в образовании. Определенного рода недоверие к инновационным изменениям формируют у 43% мнение о том, что эффект инноваций достигается с доперестроечными усилиями, 37% считают, что в некоторых инновациях есть попытка возврата к старым методам, а 63% считают, что инновации будут эффективны если использовать положительную методику прошлого.

Результаты опроса педагогов контрольной группы представлены в таблице 4.

Таблица 4

Оценка способов сопротивления инновациям в контрольной группе

№	Критерии	1	2	3	4	5
1. Этап разработки инновационного проекта						
1	Отсрочка начала процесса под любым «благовидным» предлогом	10	5	11	1	6
2	Постоянное изменение инновационного проекта	3	8	12	5	5
3	Внезапное появление новых барьеров, требующих изменения самого преобразования	5	8	16	3	1
4	Нахождение новых условий, затрудняющих реализацию проекта	7	4	7	6	9
2. Этапы внедрения инновационного проекта						
1	Саботирование изменений	10	7	7	3	6
2	Частичное внедрение (внедрение одного элемента новшества)	4	5	8	9	8
3	Увеличение затрат на нововведение по сравнению с запланированными или располагаемыми	6	5	11	5	6
4	Затягивание эксперимента	6	6	10	5	6
5	Отставание фактических результатов от запланированных	4	3	13	6	7
6	Обострение конфликтов и противоречий	7	7	10	2	7
7	Формальное исполнение для отчета	7	11	2	5	7
8	Ситуация параллельного существования старой модели	5	5	7	7	9
3. Этап завершения внедрения инновационного проекта						
1	Отнесение положительных результатов к «доперестроичным» усилиям	7	7	4	8	7
2	Попытки возврата к прежнему	7	8	8	5	5
3	Предложения увеличения эффекта нововведений за счёт подключения к новой системе элементов старой	7	6	10	5	5

Как показали результаты опроса, около 55% педагогов контрольной группы считают, что любой даже хороший проект внедряется только частично, так как на апробацию проекта требуется больше времени. Не видно результативности внедряемого проекта, поэтому 53% опрошенных педагогов считают, что параллельно могут сосуществовать старое и новое в образовании. В ходе первичного анкетирования контрольной группы можно констатировать, в среднем 50% опрашиваемых педагогов не теряют надежду вернуться к прошлому в ходе введения нововведений и осуществляют попытки отнесения полученных эффектов за счёт «доперстроечных» усилий. Радует то, что элемент саботирования нововведений для 67 % представителей контрольной группы не является способом сопротивления инновациям.

Специфические инновационные барьеры педагогов инклюзивного образования анализировались с помощью опросника «Затруднения в педагогической деятельности педагога инклюзивного образования». В таблице 5 представлены содержание и результаты проведенного опроса в экспериментальной группе.

Как показал опрос, у большинства педагогов отсутствует опыт владения педагогическими технологиями инклюзивного образования – 90%. Нет четкого представления о результатах использования своего профессионального опыта и дальнейшего развития в направлении образования детей с ОВЗ у 80%. Вызывает сложность профессиональное взаимодействие со специалистами сопровождения, данное направление вызывает опасение у 78% опрошенных педагогов. Незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии тормозит дальнейшее профессиональное развитие для 83% участников эксперимента. Неумение увидеть результат своей работы свойственно для 80% опрошенных членов экспериментальной группы.

Таблица 5

Затруднения в педагогической деятельности
педагога инклюзивного образования (экспериментальная группа)

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
Профессиональные барьеры педагогов						
1	Слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования	0	0	3	2	25
2	Незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии	0	4	2	12	12
3	Информационная неподготовленность	6	1	10	12	1
4	Отсутствие вариативности и гибкости педагогического мышления	4	1	6	9	10
5	Отсутствие умения учитывать индивидуальные различия детей	1	0	7	9	13
6	Отсутствие рефлексии профессионального опыта и результата.	0	0	6	9	15
7	Неготовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения.	2	1	5	10	12
Психологические барьеры педагогов						
1	Низкий уровень мотивационной готовности	1	1	3	10	15
2	Сомнения в отношении инклюзии	0	1	2	17	10
3	Низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования	0	2	4	9	14
4	Эмоциональное неприятие детей с различными нарушениями в развитии	4	1	2	9	14
5	Неготовность включать детей с различными нарушениями в развитии в образовательную деятельность.	1	0	7	10	12
6	Боязнь неизвестного будущего	0	0	6	7	17
7	Боязнь нанесения вреда остальным учащимся	0	4	4	7	15
<i>Оценки соответствуют следующим ответам: 5 – да, препятствует; 4 – скорее да, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее нет; 1 – нет</i>						

Низкий уровень мотивационной готовности к работе в условиях развития инклюзивного образования отличает 80% опрошенных педагогов. Для 77% характерна низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования. Эмоциональное неприятие детей с различными нарушениями в раз-

витии останавливает от активной работы порядка 84% педагогов, участвующих в эксперименте. Около 80% педагогов не готовы включать детей с различными нарушениями в развитии в образовательную деятельность. Во многом это можно объяснить существующей боязнью причинить вред остальным участникам образовательного процесса (в первую очередь другим детям, обучающимся в классе и в школе в целом).

Результаты опроса контрольной группы представлены в таблице 6

Таблица 6

Затруднения в педагогической деятельности
педагога инклюзивного образования (контрольная группа)

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
Профессиональные барьеры педагогов						
1	Слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования	0	0	2	5	26
2	Незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии	0	2	2	10	19
3	Информационная неподготовленность	0	1	1	10	21
4	Отсутствие вариативности и гибкости педагогического мышления	0	1	1	14	17
5	Отсутствие умения учитывать индивидуальные различия детей	0	0	1	14	18
6	Отсутствие рефлексии профессионального опыта и результата	0	0	2	10	21
7	Неготовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения	0	0	3	8	22
Психологические барьеры						
1	Низкий уровень мотивационной готовности	0	0	3	7	23
2	Сомнения в отношении инклюзии	0	0	5	7	21
3	Низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования	0	0	1	12	20
4	Эмоциональное неприятие детей с различными нарушениями в развитии	0	1	1	8	22
5	Неготовность включать детей с различными нарушениями в развитии в образовательную деятельность	0	1	0	9	23
6	Боязнь неизвестного будущего	0	1	2	3	27
7	Боязнь нанесения вреда остальным учащимся	0	2	2	4	25
<i>Оценки соответствуют следующим ответам: 5 – да, препятствует; 4 – скорее да, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее нет; 1 – нет</i>						

Как показал анализ полученных результатов опроса, у большей части педагогов контрольной группы отсутствуют знания основ коррекционной педагогики и специальной психологии, низкий уровень владения педагогическими технологиями инклюзивного образования, характерна информационная неподготовленность потенциальных участников инклюзивного процесса образования. Отсутствие умения учитывать индивидуальные различия детей для большинства педагогов контрольной группы является одним из основных в числе профессиональных барьеров, с которым сталкивается педагог инклюзивного образования. Отсутствие вариативности и гибкости педагогического мышления, а так же отсутствие рефлексии профессионального опыта и результата для большинства педагогов является непреодолимым препятствием на пути освоения механизмов работы в системе инклюзивного образования. Неготовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения, во многом вызванная непониманием необходимости данного вида взаимодействия также характерна для педагогов контрольной группы.

В системе оценивания психологической готовности участников экспериментальной группы стоит отметить, что большинство её участников так же не готовы принимать участие в реализации инклюзивного образования в своем образовательном учреждении. Данная неподготовленность связана прежде всего с низким уровнем мотивационной готовности педагогов, порядка 91% от всех опрошенных. Сомнения в отношении инклюзии является препятствием для тех же 90% педагогов. Эмоциональное неприятие детей с различными нарушениями в развитии является психологическим барьером для большинства участников контрольной группы. Неготовность включать детей с различными нарушениями в развитии в образовательную деятельность является устойчивой характеристикой почти всех педагогов, которые приняли участие в эксперименте в составе контрольной группы. Боязнь неизвестного будущего, а так же опасение нанесения вреда остальным учащимся сопровождает 89% опрошенных педагогов и, безусловно, тормозит развитие про-

цесса преодоления уже имеющихся препятствий в работе педагогов инклюзивного образования.

В результате эксперимента приходим к очевидному выводу, что педагоги начального и общего образования, участвующие в данном эксперименте (экспериментальная и контрольная группы), имеют большую потребность в сопровождении своей профессиональной деятельности со стороны узких специалистов в вопросах повышения уровня знаний в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии. Помощь специалистов понадобится и при формировании и реализации на практике индивидуальных образовательных маршрутов, которые должны составлять педагоги для тех детей, которые проходят обучение по адаптивным образовательным программам для детей с задержкой развития и адаптивным образовательным программам для детей с умственной отсталостью. Данная помощь должна носить комплексный характер. Ограничения в восприятии такого ученика вызывает непроизвольное его «вытеснение» из поля внимания учителя на уроке [12].

Главные переживания участников эксперимента заключаются в наличии опасений, вызванных низким уровнем знаний в области коррекционной педагогики и специальной психологии, а так же низким уровнем владения педагогическими технологиями инклюзивного образования. Объясняется это прежде всего тем, что этому направлению, в рамках вузовской программы уделяется незначительное внимание, а подчас вообще не включается в программу подготовки педагогических кадров, отдавая все на откуп узким специалистам. Отсутствие опыта рождает «барьеры», которые проявляются в страхе перед неизвестным в целом и страхе вреда инклюзии для остальных учащихся в частности [12].

Мы считаем, что на успешность педагогической деятельности влияют не только сами барьеры и их количество, но и умение их продуктивно преодолевать, т.е. наличие профессиональных ресурсов педагогов. Как отмечалось в предыдущем параграфе, в качестве таких ресурсов выступают:

- психологическое состояние членов педагогического коллектива,
- восприимчивость педагогов к новому,
- информационная готовность педагогов к введению инноваций;
- мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности,
- уровень новаторства в педагогическом коллективе [110].

Таким образом, в качестве генерального показателя эффективности разработанной модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования нами будет рассматриваться динамика уровня профессиональных ресурсов педагогов. На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика уровня профессиональных ресурсов педагогов экспериментальной и контрольной групп с помощью комплекса диагностических методик опросного типа по всем выделенным видам ресурсов. Приведем её результаты. В таблице 7 представлены результаты оценки психологической атмосферы в педагогическом коллективе школы педагогами экспериментальной группы.

Таблица 7

Оценка психологической атмосферы в педагогическом коллективе школы (экспериментальная группа)

Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	Параметры
Дружелюбие	9	7	5	5	1	0	2	1	Враждебность
Согласие	9	6	6	4	2	1	2	0	Несогласие
Удовлетворённость	9	9	2	6	1	1	2	0	Неудовлетворённость
Продуктивность	9	6	7	5	0	1	2	0	Непродуктивность
Теплота	10	5	7	5	0	2	0	1	Холодность
Сотрудничество	9	9	5	3	1	1	2	0	Несогласованность
Взаимная поддержка	5	10	5	7	0	0	2	1	Недоброжелательность
Увлечённость	8	8	5	4	2	0	0	3	Равнодушие
Занимательность	10	11	3	3	0	2	0	1	Скука
Успешность	11	7	2	5	0	1	3	1	Безуспешность

Обобщенные результаты оценки педагогами экспериментальной группы психологической обстановки в школе представлены на рисунке 2.

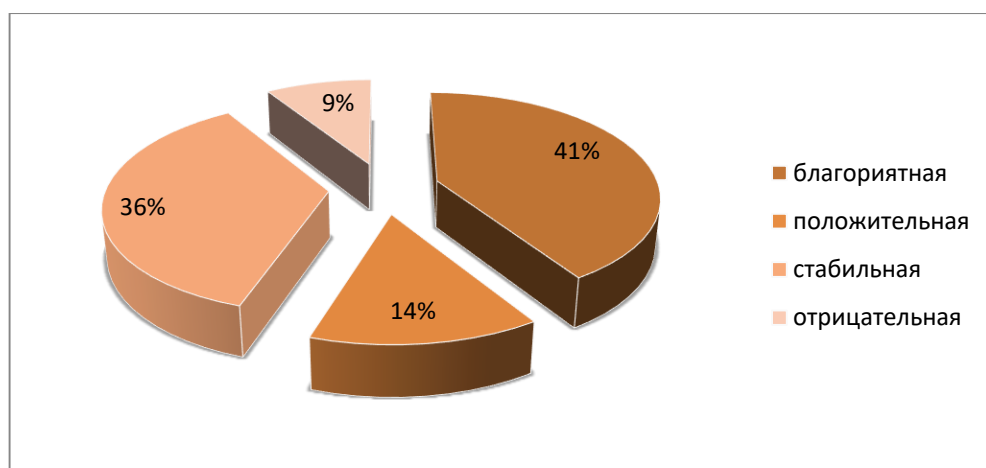


Рис. 2 Обобщенные результаты оценки педагогами экспериментальной группы психологической обстановки в школе

Как видно из диаграммы, 91% педагогов экспериментальной группы дают положительную оценку психологическому климату в педагогическом коллективе (благоприятная, положительная, стабильная) и лишь 9% считают обстановку неблагоприятной.

В таблице 8 приведена оценка психологической атмосферы в педагогическом коллективе педагогами контрольной группы.

Таблица 8

Оценка психологической атмосферы
в педагогическом коллективе школы (контрольная группа)

Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	Параметры
Дружелюбие	8	9	5	3	3	2	3	0	Враждебность
Согласие	7	11	3	5	7	0	0	0	Несогласие
Удовлетворённость	10	8	5	4	4	2	0	0	Неудовлетворённость
Продуктивность	11	10	4	5	3	0	0	0	Непродуктивность
Теплота	10	7	5	8	3	0	0	0	Холодность
Сотрудничество	8	9	5	2	5	2	0	1	Несогласованность
Взаимная поддержка	5	10	5	7	3	0	0	3	Недоброжелательность
Увлечённость	10	7	5	5		3	2	1	Равнодушие
Занимательность	10	11	6	3	3	0	0	0	Скука
Успешность	11	7	2	5	5	3	0	0	Безуспешность

Обобщенные результаты оценки педагогами контрольной группы психологической обстановки в школе представлены на рисунке 3.

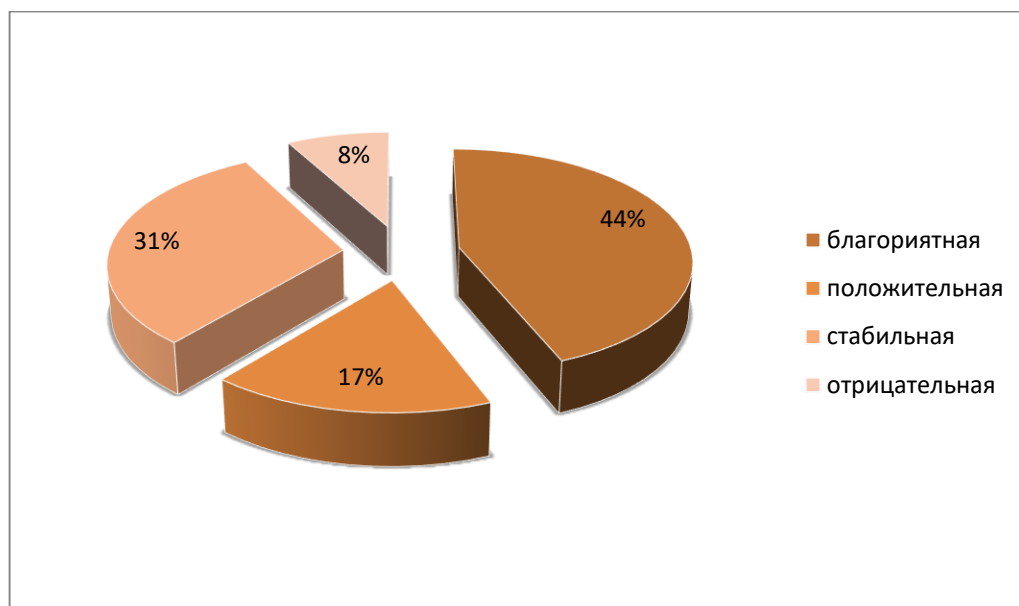


Рис.3. Обобщенные результаты оценки педагогами контрольной группы психологической обстановки в школе

Как видно из диаграммы, 92% педагогов контрольной группы дают положительную оценку психологическому климату в педагогическом коллективе (благоприятная, положительная, стабильная) и лишь 8% считают обстановку неблагоприятной.

Восприимчивость педагогов к новому определялась с помощью следующего опросника И.Ф. Фильченковой [252].

1. Вы постоянно следите за передовым педагогическим опытом в своей деятельности, стремитесь внедрить его с учётом изменяющихся образовательных потребностей общества, индивидуального стиля Вашей педагогической деятельности?
2. Вы постоянно занимаетесь самообразованием?
3. Вы придерживаетесь определённых педагогических идей, развиваете их в процессе педагогической деятельности?
4. Вы сотрудничаете с научными консультантами?
5. Вы видите перспективу своей деятельности, прогнозируете её?

6. Вы открыты новому?

Определите свою восприимчивость к новому, используя следующую оценочную шкалу: всегда – 3 балла, иногда – 2 балла, никогда – 1 балл.

Результаты: уровень восприимчивости педагогического коллектива к новшествам определяется по формуле: $K = K_{\text{факт}} : K_{\text{макс}}$.

K – уровень восприимчивости педагога к новшествам;

$K_{\text{факт}}$ – фактическое количество баллов, полученное учителем;

$K_{\text{макс}}$ – максимально возможное количество баллов.

В экспериментальной группе получены следующие результаты:

$K < 0,45$ – критический уровень – 1 педагог

$K = 0,55$ – низкий уровень – 2 педагога

$K > 0,65$ – допустимый уровень – 16 педагогов

$K > 0,85$ – оптимальный уровень – 11 педагогов [252].

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровню восприимчивости к новому показано на рисунке 4. Как видно из диаграммы, большая часть педагогов находится на допустимом уровне восприимчивости к новому.

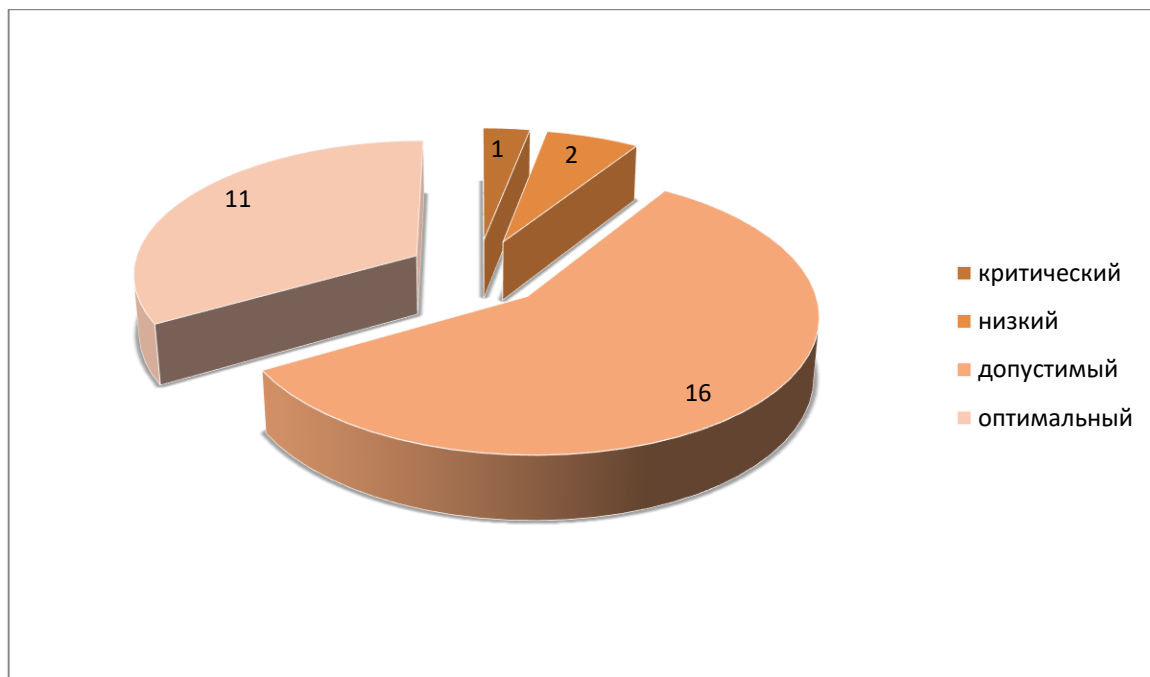


Рис.4 Распределение педагогов экспериментальной группы по уровню восприимчивости к новому

Результаты контрольной группы:

$K < 0,45$ – критический уровень – 2 педагога

$K = 0,55$ – низкий уровень – 5 педагогов

$K > 0,65$ – допустимый уровень – 14 педагогов

$K > 0,85$ – оптимальный уровень – 12 педагогов

Распределение педагогов контрольной группы по уровню восприимчивости к новому показано на рисунке 5. Как видно из диаграммы, большая часть педагогов также находится на допустимом уровне восприимчивости к новому.

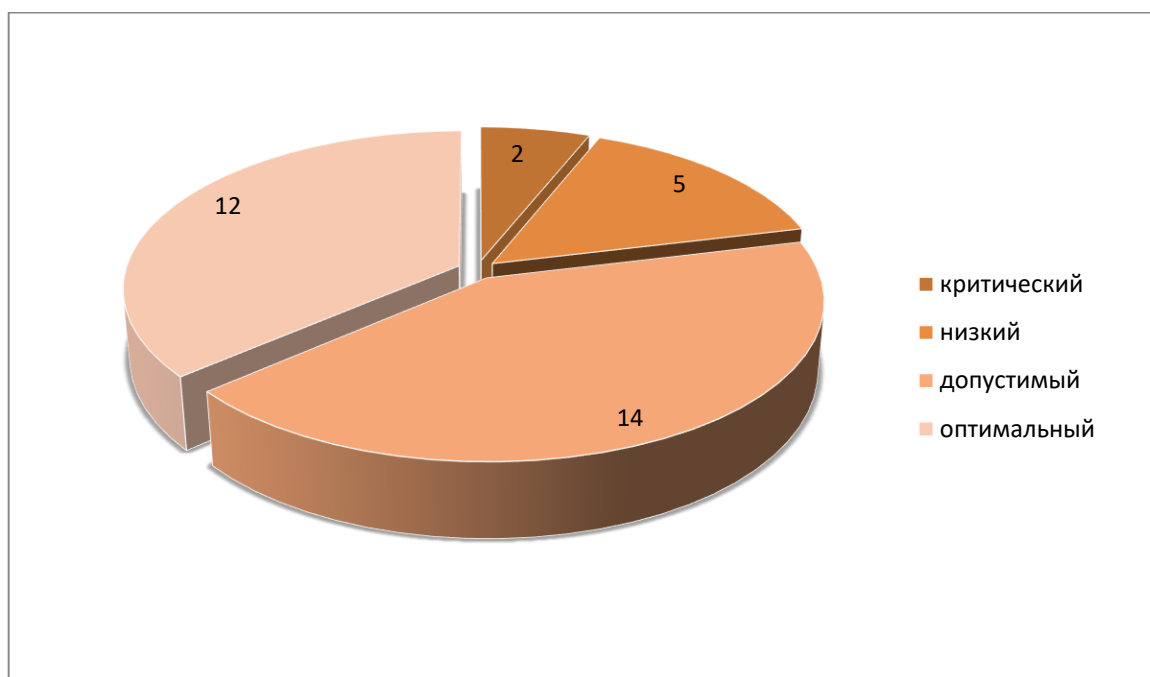


Рис.5 Распределение педагогов контрольной группы по уровню восприимчивости к новому

Информационная готовность педагогов к инновационной деятельности оценивалась с помощью следующего опросника, разработанного и примененного на практике доктором педагогических наук С. Г. Григорьевой [68].

Из каких источников Вы получаете информацию об инновациях:

- На совещаниях, лекциях и семинарах;

- Из средств массовой информации;
- Из книг по вопросам инноватики;
- На практикумах в школе;
- Из общения с коллегами в школе;
- Из общения с коллегами из других школ

Как показали результаты опроса, основными источниками информации для учителей являются лекции, семинары и практикумы, причем лекции в качестве источника информации указали 69% опрошенных в экспериментальной группе и 71% в контрольной.

Информированность педагогов об особенностях развития детей с ОВЗ и технологиях работы с ними оценивалась с помощью беседы. Приведем некоторые вопросы из примерного плана беседы. Каковы особенности психического развития детей с ОВЗ? Какие основные психологические проблемы детей с ОВЗ Вы можете выделить? Что такое задержанное развитие? Охарактеризуйте понятие «коррекция» и «компенсация». Назовите основные формы включения детей с ОВЗ в работу на уроке. Какие технологии работы с детьми с ОВЗ Вам знакомы? В экспериментальной группе низкий уровень знаний показали 22% опрошенных, средний 58%, высокий 20%. В контрольной группе 24% опрошенных показали низкий уровень знаний, 61% - средний и 15% – высокий.

Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности оценивалась с помощью следующего опросника:

Если вы интересуетесь инновациями, применяете новшества, то что Вас побуждает к этому? Выберите не более трёх ответов.

- Осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить.
- Высокий уровень профессиональных притязаний, сильная потребность в достижении высоких результатов.
- Потребность в контакте с интересными, творческими людьми.
- Желание создать хорошую, эффективную школу для детей.

- Потребность в новизне, обновлении, смене обстановки, преодолении рутины.
- Потребность в лидерстве.
- Потребность в поиске, исследовании, лучшем понимании закономерностей образовательного процесса.
- Потребность в самовыражении, самосовершенствовании.
- Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе.
- Желание проверить на практике полученные знания о новшествах.
- Потребность в риске, преодолении рутины.
- Материальные причины: повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию.
- Стремление быть замеченным и по достоинству оцененным.

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням мотивационной готовности к инновационной деятельности, полученное по результатам опроса, представлено на рисунке 6.

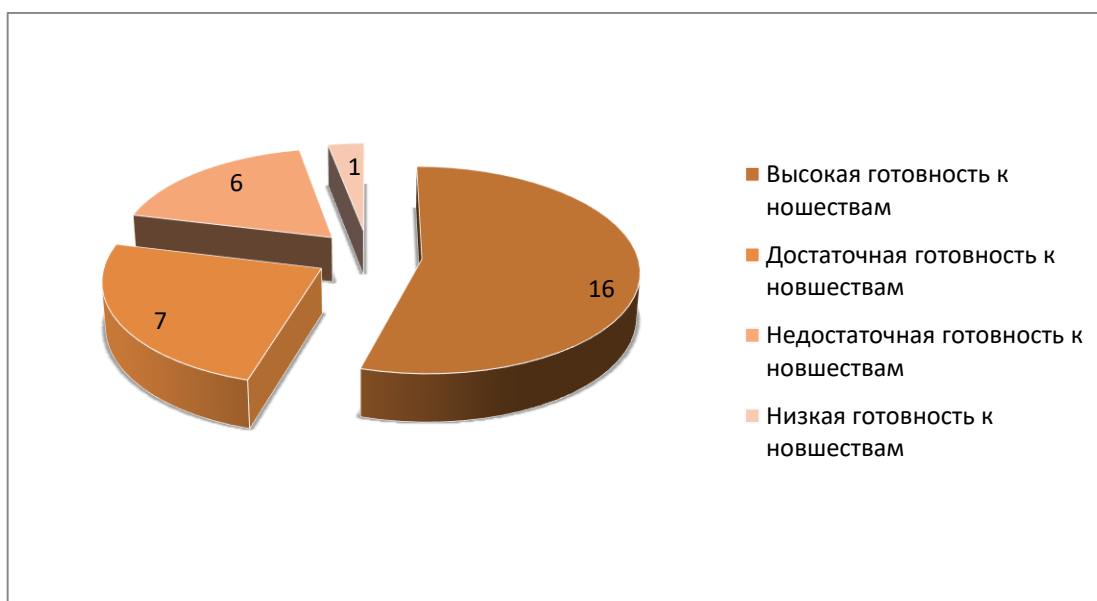


Рис.6. Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням мотивационной готовности к инновационной деятельности

Распределение педагогов контрольной группы по уровням мотивационной готовности к инновационной деятельности, полученное по результатам опроса, представлено на рисунке 7.

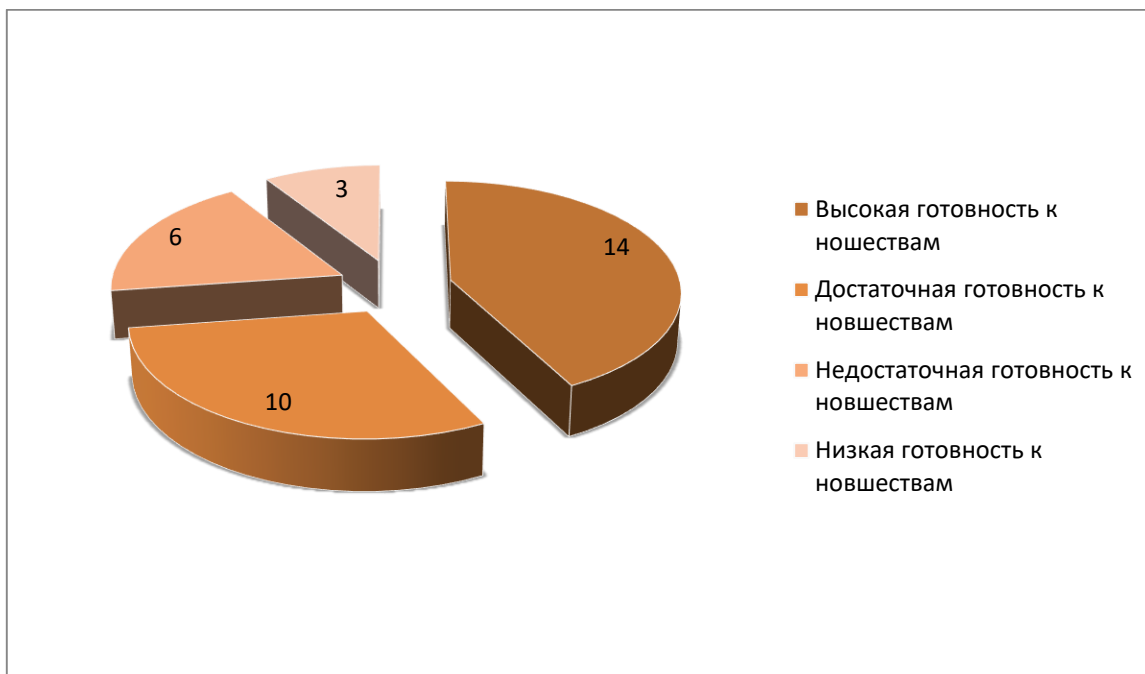


Рис.7. Распределение педагогов контрольной группы по уровням мотивационной готовности к инновационной деятельности

Уровень новаторства учителей в школьном коллективе определялся на основе следующей анкеты:

К какой группе учителей, на Ваш взгляд, Вы относитесь? Выберите один из вариантов ответов.

Группа А. Вы поглощены новшествами, постоянно ими интересуетесь, всегда воспринимаете их первыми, смело внедряете, идёте на риск.

Группа В. Вы интересуетесь новшествами, но не идёте за ними вслепую, рассчитываете целесообразность нововведения. Считаете, что новшества следует внедрять сразу после того, как они появились в условиях, близких к Вашим.

Группа С. Вы воспринимаете новшества умеренно. Не стремитесь быть среди первых, но и не хотите быть среди последних. Как только новое будет

воспринято большей частью Вашего педагогического коллектива, воспримете его и Вы.

Группа Д. Вы больше сомневаетесь, чем верите в новое. Отдаете предпочтение старому. Воспримете новое только тогда, когда его воспримет большинство школ и учителей.

Группа Е. Вы последними осваиваете новшества. Сомневаетесь в новаторах и инициаторах нововведений.

Результаты опроса экспериментальной группы представлены на рисунке 8.

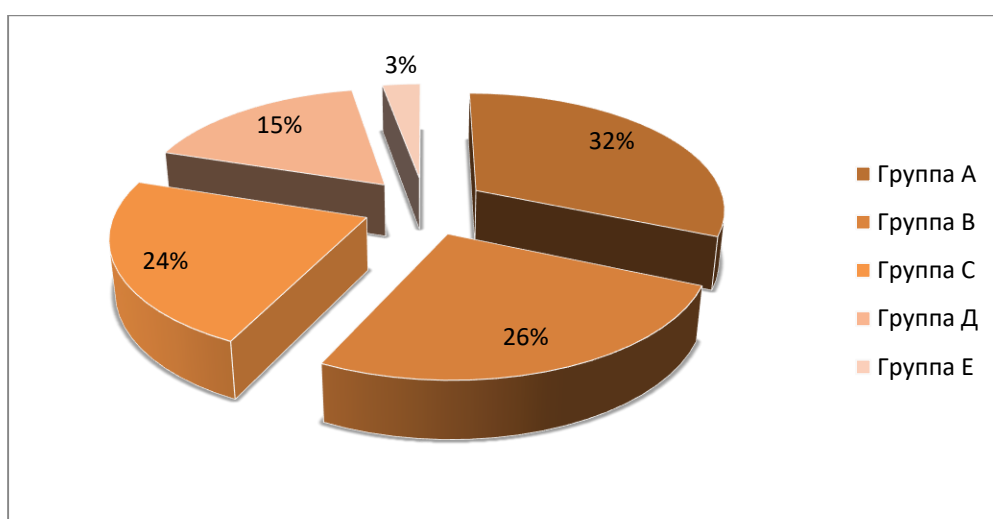


Рис.8. Распределение учителей экспериментальной группы по уровню новаторства

Результаты анкетирования контрольной группы представлены на рисунке 9.

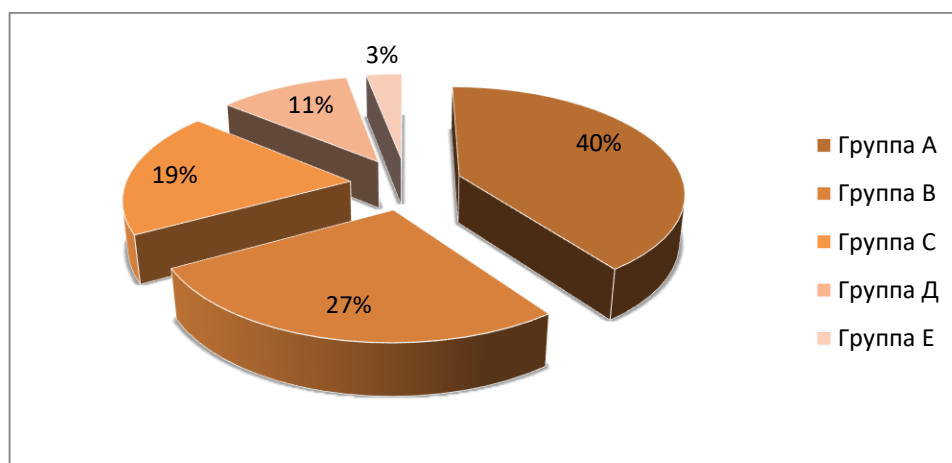


Рис.9. Распределение учителей контрольной группы по уровню новаторства

Как видно из диаграмм, большая часть педагогов и в экспериментальной, и в контрольной группах интересуются новшествами, причем 32% в экспериментальной и 40% в контрольной активно их внедряют, идут на риск, т.е. не всегда взвешенно подходят к инновациям.

Для общей оценки уровня профессиональных ресурсов педагогов инклюзивного образования для преодоления инновационных барьеров уровень развития каждого компонента получил балльную оценку от 0 до 3, а полученная сумма баллов интерпретировалась следующим образом:

0-5 баллов – низкий уровень

6-10 баллов – средний уровень

11-13 баллов – высокий уровень

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням профессиональных ресурсов на констатирующем этапе эксперимента показано в таблице 9.

Таблица 9

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням профессиональных ресурсов

Группа	Уровень профессиональных ресурсов					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
экспериментальная	4	13	20	67	6	20
контрольная	6	18	22	67	5	15

Для оценки статистической значимости различий в уровне профессиональных ресурсов между экспериментальной и контрольной группой в начале эксперимента применялся критерий " χ^2 " (хи-квадрат).

$$T_1 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^n \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}, \quad (1)$$

где T_1 – значение наблюдаемого статистического критерия;

n_1 – общее число педагогов в экспериментальной группе;

n_2 – общее число педагогов в контрольной группе;

O_{2i} – число педагогов i -го уровня профессиональных ресурсов в контрольной группе;

O_{1i} – число педагогов i -го уровня профессиональных ресурсов в экспериментальной группе

$$T_1 = \frac{1}{30 \cdot 33} \left(\frac{(30 \cdot 6 - 33 \cdot 4)^2}{4 + 6} + \frac{(30 \cdot 22 - 33 \cdot 20)^2}{20 + 22} + \frac{(30 \cdot 5 - 33 \cdot 6)^2}{6 + 5} \right) = 0,44$$

Для коэффициента вероятности $\alpha = 0,05$ или достоверности 95% общепринятой в педагогических исследованиях, для количества уровней $c = 3$ и числа степеней свободы $\nu = c - 1 = 3 - 1 = 2$, критическое значение критерия $T_2 = 5,99$. В рассматриваемом случае $T_2 > T_1$. Это значит, что распределение педагогов по уровням профессиональных ресурсов в экспериментальной и контрольной группах в начале эксперимента существенно не отличается при достоверности 95% [215].

На формирующем этапе эксперимента проверялась эффективность разработанной модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Экспериментальная проверка предполагала апробацию программы дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» (72 часа) в экспериментальной группе; мониторинг динамики уровня профессиональных ресурсов педагога в течение года в экспериментальной и контрольной группах. В таблице 10 представлено содержание модулей программы, более подробно содержание курса, распределение по видам и формам работы представлено в приложении 1.

Содержание модулей программы дополнительного профессионального образования «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования»

Название модуля	Содержание тем разделов модуля в программе	Количество часов
1. Инновация как требование профессии педагога.	1.1 Государственная политика в области образования. Заказ профессионального общества. 1.2 Инновационная природа человека. 1.3 Инклюзивное образование, как одно из направлений инновационного развития современного образования	16
2. Инновационные барьеры	2.1. Сопротивление инновациям в образовательной среде. 2.2. Типология инновационных барьеров. 2.3. Причины сопротивления инновациям. Причины, связанные с качеством инновации и внешние причины 2.4. Профессиональные и личностные причины сопротивления инновациям	16
3. Инновационные барьеры в условиях инклюзивного образования.	3.1. Особенности введения ФГОС НОО для детей с ОВЗ. 3.2. Профессиональные барьеры педагогов инклюзивного образования 3.3. Психологические барьеры педагогов инклюзивного образования	12
4. Механизмы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования	4.1. Психологическое сопровождение деятельности учителя в условиях внедрения ФГОС НОО для детей с ОВЗ. 4.2 Преодоление и профилактика инновационных барьеров педагогов.	16
5. Мотивация педагогического коллектива к инновационной деятельности как основной способ профилактики инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.	5.1. Мотивационные факторы, влияющие на инновационную деятельность педагогов инклюзивного образования. 5.2. Формирование мотивационной готовности педагогов в условиях введения ФГОС НОО для детей с ОВЗ	12
Итого		72

По каждому модулю было предусмотрено сочетание различных форм и методов проведения занятий. Как правило, в начале модуля проводилась лекция, охватывающая основные теоретические вопросы модуля. Затем теоретические знания расширялись, углублялись и закреплялись в ходе обсуждения на семинарах. Для формирования практических умений предусмотрены практические работы. Также организовывалась самостоятельная работа слушателей и индивидуальное консультирование по запросу. Также в ходе изучения курса слушатели готовили индивидуальные или групповые проекты.

Покажем ход формирующего эксперимента на примере модуля № 2 «Инновационные барьеры».

На лекции слушателям были представлены основные теоретические вопросы модуля: понятие инновационного барьера; формы проявления барьеров, их особенности на различных этапах инновационного процесса; типология инновационных барьеров по формам проявления, причинам возникновения, уровням проявления; причины сопротивления инновациям. В ходе лекции использовалась презентация, слушатели вовлекались в диалог по ряду вопросов, что позволяло получить представление как об имеющемся уровне знаний по изучаемым вопросам, так и получить обратную связь по усвоению нового.

Затем было организовано семинарское занятие «Инклюзивное образование: за и против» с целью расширения и углубления знаний педагогов об инновационных барьерах, возникающих на пути внедрения инклюзивного образования, осознания собственных барьеров и перевода их в проблемную ситуацию с целью её разрешения в дальнейшей работе. Педагоги объединились в две рабочие группы, одной было предложено подобрать и озвучить аргументы «За», другой – «Против». В каждой группе присутствовали педагоги как поддерживающие, так и сопротивляющиеся инновациям. После того как были заслушаны обе стороны, педагоги совместно составили карту проблем развития инклюзивного образования, к обсуждению которых они вернутся

при изучении модуля №3 «Инновационные барьеры в условиях инклюзивного образования».

По итогам занятия была проведена рефлексия, даны рекомендации по самостоятельной работе в рамках данного модуля. В ходе работы актуализировались знания педагогов об инклюзивном образовании, полученные на лекции знания об инновационных барьерах, педагоги получили возможность посмотреть на обсуждаемую проблему с разных точек зрения, лучше понять противоположную собственной позицию, осознать собственные инновационные барьеры. В итоге совершенствовалась информационная и мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности, обсуждение различных точек зрения, работа с позиции, противоположной собственной, способствовала улучшению взаимопонимания в коллективе, поддержанию благоприятной психологической атмосферы. После занятия два человека обратились за индивидуальной консультацией. Таким образом, проведение модуля «Инновационные барьеры» способствовало комплексному развитию профессиональных ресурсов педагогов инклюзивного образования.

Показательным является и практическое занятие в модуле №4 «Механизмы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования», посвященное формированию умений педагогов по преодолению собственных инновационных барьеров. На лекции, предшествовавшей практическому занятию, слушатели познакомились с несколькими практическими методиками преодоления различных типов барьеров. На практическом занятии слушатели были объединены в несколько групп, в соответствии с теми барьерами, над которыми они хотели поработать. Каждая группа получила свой алгоритм самоуправления инновационными барьерами. Так, группа педагогов со слабой мотивацией к работе в условиях инклюзивного образования работала по следующему алгоритму:

1. Осознать и оценить необходимость изменений в жизни и деятельности, возможности, потребности и проблемы.
2. Сосредоточиться на приобретаемых выгодах от изменений, сформировать положительное отношение к новому.
3. Составить план профессионального и личностного развития.

Работа по каждой позиции алгоритма фиксировалась в виде тезисов, графических схем. Затем по желанию слушателей был организован обмен результатами работы в ходе устного обсуждения. По итогам занятия пять человек обратились за индивидуальной консультацией. В ходе занятия были актуализированы знания педагогов об инновационных барьерах и механизмах их преодоления, были получены практические навыки работы с собственными барьерами, определены перспективы профессионального саморазвития в области инклюзивного образования, совместная работа и обсуждение итогов способствовало укреплению благоприятного психологического климата в коллективе. Таким образом, проведенное занятие способствовало комплексному развитию профессиональных ресурсов педагогов.

В ходе реализации программы была организована самостоятельная работа слушателей по ряду вопросов модулей (см. приложение 1), педагоги также были вовлечены в работу над индивидуальными или групповыми проектами. Тематика проектов представлена в таблице 11.

Тематика выбиралась педагогом в соответствии со своими образовательными потребностями и имела выход в его практическую деятельность. На протяжении всей работы над проектом педагогам оказывалась необходимая консультативная поддержка. Таким образом, реализация программы «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» способствовала комплексному развитию профессиональных ресурсов педагогов для преодоления инновационных барьеров.

Тематика инновационных проектов в рамках реализации программы
дополнительного профессионального образования педагогов
«Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров
педагогов инклюзивного образования»

Название инновационного проекта	Цели проекта	Ожидаемые результаты
1. Профилактика девиантного поведения у детей и подростков	Разработка системы профилактики девиантного поведения детей и подростков	Реализация мероприятий по профилактике девиантного поведения детей и подростков в школе
2. Игровые технологии в рамках развития социального интеллекта у детей с ОВЗ	Формирование и развитие социального интеллекта у детей с ОВЗ	Использование на практике социально-интеллектуальных игр в рамках формирования социального интеллекта у детей с ОВЗ
3. Коррекция знаний учащихся	1. Определить уровень понимания, обучаемости учащихся. 2. Установить объем знаний, найти способы повышения уровня знаний. 3. Повысить качество урочной деятельности педагога. 4. Повысить эффективность и качество образовательного Процесса	Освоение учениками образовательной программы в полном объеме
4. Интегрированный потенциал педагога инклюзивного образования	Формирование у педагогов умения и желания заботиться о своём здоровье	Приведение психофизиологического состояние педагога к нормальному
5. Индивидуальный образовательный маршрут в системе сопровождения детей с ОВЗ	Создание адекватных условий для развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	Повышение качества образования детей с ОВЗ

2.3 Результаты экспериментальной работы по педагогическому сопровождению преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования и их оценка

После реализации программы дополнительного образования «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» была проведена повторная диагностика в экспериментальной и контрольной группах по методикам, описанным в параграфе 2.2. Представим результаты итоговой диагностики в экспериментальной и контрольной группах.

Наличие общих инновационных барьеров и их качественные характеристики определялись с помощью опросника «Оценка барьеров, препятствующих освоению инноваций педагогом инклюзивного образования». Результаты опроса в экспериментальной группе представлены в таблице 12.

Таблица 12

Оценка барьеров, препятствующих освоению инноваций педагогами инклюзивного образования в экспериментальной группе в конце эксперимента

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
1	Низкий уровень информированности коллектива о предстоящих инновационных изменениях.	17	7	4	2	0
2	Уверенность в эффективности старой модели обучения	10	8	9	3	0
3	Причины личного характера, включая плохое здоровье	12	3	11	3	1
4	Высокий уровень существующей нагрузки	4	8	11	3	4
5	Отсутствие опыта, который не позволяет реализовывать традиционное обучение на высоком уровне.	10	7	6	3	4
6	Низкий уровень материальной заинтересованности	5	3	5	10	7
7	Боязнь получить отрицательный результат	6	7	9	4	4
8	Недостаточный уровень моральной подготовки	9	6	7	3	5
9	Низкий уровень методического сопровождения	12	11	5	2	0
10	Отсутствие единого мнения в коллективе	20	7	3	0	0
11	Старое материально-техническое оснащение.	5	0	13	3	9
<i>Оценки соответствуют следующим ответам: 5 – да, препятствует; 4 – скорее да, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее нет; 1 – нет</i>						

Оценка барьеров, препятствующих освоению инноваций педагогами
инклюзивного образования в контрольной группе в конце эксперимента

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
1	Низкий уровень информированности коллектива о предстоящих инновационных изменениях	15	6	4	5	3
2	Уверенность в эффективности старой модели обучения	3	6	7	7	10
3	Причины личного характера, включая плохое здоровье	12	3	11	3	4
4	Высокий уровень существующей нагрузки	4	8	11	7	4
5	Отсутствие опыта, который не позволяет реализовывать традиционное обучение на высоком уровне	3	2	8	12	8
6	Низкий уровень материальной заинтересованности	5	3	5	10	10
7	Боязнь получить отрицательный результат	2	5	11	6	9
8	Недостаточный уровень моральной подготовки	5	5	7	6	10
9	Низкий уровень методического сопровождения	6	5	5	8	9
10	Отсутствие единого мнения в коллективе	3	7	3	10	10
11	Старое материально-техническое оснащение	5	3	13	3	9
<i>Оценки соответствуют следующим ответам: 5 – да, препятствует; 4 – скорее да, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее нет; 1 – нет</i>						

Как показал анализ полученных данных, в ходе эксперимента сократилось число педагогов в экспериментальной группе, которые основным профессиональным барьером видят отсутствие опыта, что мешает на высоком качественном уровне осуществлять обучение в традиционной форме. Число таких педагогов сократилось на 10%. В рамках проектной деятельности, в которую погружаются педагоги в ходе эксперимента, формируется понимание о механизме распространения информации о нововведениях, происходящих в учреждении, в этой связи увеличивается число педагогов, которые считают более чем достаточной информированность в школе об инновациях в образовании до 78%, что в сравнении с первоначальным этапом больше на 23%. На завершающем этапе эксперимента становятся очевидными его практические составляющие, для его участников видны конечные цели и достигнутые задачи, что позволило снизить число учителей, которые считают, что эффективно можно обучать и старыми методами. К этой категории теперь относятся не более 50%. 79% членов педагогического коллектива считают,

что им в школе оказывается достаточная методическая помощь, а разногласия и конфликты по поводу освоения инноваций не являются барьерами на пути освоения нового уже для 90%. Результаты опроса в контрольной группе представлены в таблице 13.

В контрольной группе остался достаточно высоким процент участников, которые убеждены в том, что эффективно можно учить по – старому (70%). Данная категория педагогов осталась верна своим традиционно-консервативным взглядам. По-прежнему крепка позиция педагогов, которые основным профессиональным тормозом считают отсутствие опыта, который не позволяет реализовывать традиционное обучение на высоком уровне. Число таких педагогов в коллективе составляет почти 80%. Около 60% всё же считают, что эффективно можно обучать и старыми методами. Отсутствие методической помощи на соответствующем уровне для 67% педагогов является поводом для разногласий и конфликтов. В контрольной группе по итогам тестирования на 2% сократилось число педагогов, испытывающих чувство страха перед отрицательными результатами.

Результаты оценки способов сопротивления инновациям в экспериментальной группе в конце эксперимента представлено в таблице 14, где 5 баллов – максимальная вероятность использования, 1 балл – наименьшая вероятность использования.

По результатам опроса можно констатировать, что увеличилось количество учителей, которые с пониманием относятся к нововведениям. Параллельно с этой тенденцией сократилось до 47% число педагогов, которые раздражаются по поводу постоянной доработки или преобразований предлагаемых проектов, быстро меняющихся точек зрения сверху. Сократилось число педагогов, которые считают, что любой даже хороший проект внедряется только частично, так как на апробацию проекта требуется больше времени. К данной категории опрашиваемых относится уже менее 40%. Сократилось число педагогов, которые считают, что параллельно могут сосуществовать

старое и новое в образовании до 48%, что почти на 30% меньше, чем в начале эксперимента.

Таблица 14

Оценка способов сопротивления инновациям
в экспериментальной группе в конце эксперимента

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
1.Этап разработки инновационного проекта						
1	Отсрочка начала процесса под любым «благородным» предлогом	13	5	11	1	0
2	Постоянное изменение инновационного проекта	7	7	10	2	4
3	Внезапное появление новых барьеров, требующих изменения самого преобразования	5	8	16	0	1
4	Нахождение новых условий, затрудняющих реализацию проекта	7	7	9	3	4
2.Этапы внедрения инновационного проекта						
1	Саботирование изменений	15	7	6	2	0
2	Частичное внедрение (внедрение одного элемента новшества)	11	5	8	4	2
3	Увеличение затрат на нововведение по сравнению с запланированными или располагаемыми	3	5	14	5	3
4	Затягивание эксперимента	6	9	10	2	3
5	Отставание фактических результатов от запланированных	4	6	13	5	2
6	Обострение конфликтов и противоречий	9	7	7	5	2
7	«Отчётное» (только на бумаге) внедрение	11	11	4	2	2
8	Параллельное (старое сосуществует с новым) внедрение	8	10	10	1	1
3.Этап завершения внедрения инновационного проекта						
1	Попытки отнесения полученных эффектов за счёт «доперестроечных» усилий	14	10	4	2	0
2	Попытки возврата к прежнему	12	9	8	1	0
3	Предложения увеличения эффекта нововведений за счёт подключения к новой системе элементов старой	9	6	8	3	4

Групповая работа позитивным образом отразилась на уровне конфликтности в педагогической среде. Конфликты уже не являются инновационным барьером для 78% педагогов. До 20% сокращается число педагогов,

которые считают, что эффект инноваций достигается с доперестроечными усилиями. По-прежнему 27% педагогов экспериментальной группы считают, что в некоторых инновациях есть попытка возврата к старым методам. Число педагогов-консерваторов, которые считают, что инновации будут эффективны, если использовать положительную методику прошлого, сократилось до 51%.

Результаты опроса педагогов контрольной группы представлены в таблице 15.

Таблица 15

Оценка способов сопротивления инновациям
в контрольной группе в конце эксперимента

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
1.Этап разработки инновационного проекта						
1	Отсрочка начала процесса под любым «благовидным» предлогом	10	5	11	1	6
2	Постоянное изменение инновационного проекта	3	8	12	5	5
3	Внезапное появление новых барьеров, требующих изменения самого преобразования	5	8	16	3	1
4	Нахождение новых условий, затрудняющих реализацию проекта	7	4	9	4	9
2. Этапы внедрения инновационного проекта						
1	Саботирование изменений	10	7	7	3	6
2	Частичное внедрение (внедрение одного элемента новшества)	7	5	12	4	5
3	Увеличение затрат на нововведение по сравнению с запланированными или располагаемыми	6	5	11	5	6
4	Затягивание эксперимента	6	6	10	5	6
5	Отставание фактических результатов от запланированных	4	3	13	5	7
6	Обострение конфликтов и противоречий	7	7	10	2	7
7	Формальное исполнение для отчета	7	11	2	5	7
8	Ситуация параллельного существования старой модели	4	5	14	5	5
3.Этап завершения внедрения инновационного проекта						
1	Отнесение положительных результатов к «доперестроичным» усилиям	7	9	6	4	7
2	Попытки возврата к прежнему	7	8	8	5	5
3	Предложения увеличения эффекта нововведений за счёт подключения к новой системе элементов старой	7	6	10	5	5

По результатам опроса в конце эксперимента, по-прежнему 60% педагогов контрольной группы с пониманием относятся к нововведениям, но 63% при этом раздражаются по поводу постоянной доработки или преобразований предлагаемых проектов, быстро меняющихся точек зрения сверху, считают, что возможно из-за этого идёт пробуксовка некоторых проектов. 53% опрошиваемых педагогов находятся в постоянном поиске условий, которые затрудняют реализацию проекта. С учетом традиционного ведения образовательной деятельности в условиях контрольной группы по-прежнему около 55% педагогов считают, что любой даже хороший проект внедряется только частично, так как на апробацию проекта требуется больше времени. Не видно результативности внедряемого проекта. Поэтому 53% опрошенных педагогов считают, что параллельно могут сосуществовать старое и новое в образовании, что приводит к ожидаемому затягиванию эксперимента. Сохранилось и соотношение педагогов, которые выступают за «отчетное» внедрение проекта на бумаге. Таких сторонников по-прежнему 51%. В среднем 50% опрошиваемых педагогов не теряют надежду вернуться к прошлому в ходе введения нововведений и осуществляют попытки отнесения полученных эффектов за счёт «доперестроечных» усилий.

Специфические инновационные барьеры педагогов инклюзивного образования анализировались с помощью опросника «Затруднения в педагогической деятельности педагога инклюзивного образования». В таблице 16 представлены содержание и результаты проведенного опроса в экспериментальной группе в конце эксперимента.

Затруднения в педагогической деятельности педагога инклюзивного образования в конце эксперимента (экспериментальная группа)

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
Профессиональные барьеры педагогов						
1	Слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования	7	8	5	5	5
2	Незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии	8	8	8	2	4
3	Информационная неподготовленность	9	8	7	3	3
4	Отсутствие вариативности и гибкости педагогического мышления	7	8	6	5	4
5	Отсутствие умения учитывать индивидуальные различия детей	8	7	7	4	4
6	Отсутствие рефлексии профессионального опыта и результата.	9	8	6	4	3
7	Неготовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения.	9	7	5	5	4
Психологические барьеры педагогов						
1	Низкий уровень мотивационной готовности	8	7	5	7	3
2	Сомнения в отношении инклюзии	8	8	5	5	4
3	Низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования	6	7	7	5	5
4	Эмоциональное неприятие детей с различными нарушениями в развитии	6	8	7	5	4
5	Неготовность включать детей с различными нарушениями в развитии в образовательную деятельность.	8	5	5	5	5
6	Боязнь неизвестного будущего	9	9	3	4	5
7	Боязнь нанесения вреда остальным учащимся	8	9	4	4	5
<i>Оценки соответствуют следующим ответам: 5 – да, препятствует; 4 – скорее да, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее нет; 1 – нет</i>						

На завершающем этапе эксперимента можно отметить положительную динамику среди участников экспериментальной группы, которая выразилась в сокращении отрицательного влияния профессиональных барьеров на осуществление педагогической деятельности учителей инклюзивного образова-

ния. Незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии уже не вызывает сложностей в освоении инклюзивного образования у 63%, что на 45% меньше, если сравнивать с первоначальным. Благодаря информационному освещению проблем инклюзивного образования уже у 70% участников эксперимента появляется четкое представление о результатах использования своего профессионального опыта и дальнейшего развития в направлении образования детей ОВЗ, что в сравнении с первоначальным этапом кардинально меняет ситуацию в этом вопросе. Отсутствие умения учитывать индивидуальные различия детей теперь не является проблемой для 63% участников эксперимента. Одной из наиболее важных составляющих проведенного эксперимента, по мнению его организаторов, является значительное увеличение педагогов, для которых по итогам эксперимента не является проблемой процесс взаимодействия со специалистами службы сопровождения. Если в начале эксперимента неготовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения была характерна для 78%, то на завершающем этапе только для 33% опрошиваемых педагогов.

На завершающем этапе можно также отметить положительную динамику в вопросе преодоления психологических барьеров педагогами инклюзивного образования. Эта динамика нашла свое отражение в уменьшении числа педагогов с низким уровнем мотивационной готовности работать в условиях инклюзивного образования. Таких педагогов на завершающем этапе менее 50%, что в сравнении с начальным этапом ниже на 30%. Если в начале эксперимента для 77% была характерна низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования, то на его завершающем этапе эта цифра снизилась на 27% и составляет 50%. Сомнения в отношении инклюзии окончательно развеялись для 60% опрошенных педагогов, согласно данным опроса на завершающем этапе эксперимента. Эмоциональное неприятие детей с различными нарушениями в развитии, а также неготовность включать детей с различными нарушениями в развитии в образовательную деятельность уже не является большой проблемой для 42% опрошенных педагогов. У участни-

ков эксперимента снижается страх в отношении инклюзии в целом, а также уходит страх нанесения вреда инклюзией для остальных учащихся. Эта тенденция отмечена у почти 60% опрашиваемых учителей.

Результаты опроса контрольной группы представлены в таблице 17.

Таблица 17

**Затруднения в педагогической деятельности педагога
инклюзивного образования в конце эксперимента (контрольная группа)**

№	Оценка Позиция	1	2	3	4	5
Профессиональные барьеры педагогов						
1	Слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования	0	0	3	6	24
2	Незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии	0	0	2	12	19
3	Информационная неподготовленность	0	0	2	10	21
4	Отсутствие вариативности и гибкости педагогического мышления	0	1	1	14	17
5	Отсутствие умения учитывать индивидуальные различия детей	0	0	1	15	17
6	Отсутствие рефлексии профессионального опыта и результата.	0	0	2	11	20
7	Неготовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения.	0	0	3	8	22
Психологические барьеры						
1	Низкий уровень мотивационной готовности	0	0	2	8	23
2	Сомнения в отношении инклюзии	0	0	3	9	21
3	Низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования	0	0	1	12	20
4	Эмоциональное неприятие детей с различными нарушениями в развитии	0	1	2	8	22
5	Неготовность включать детей с различными нарушениями в развитии в образовательную деятельность.	0	1		9	23
6	Боязнь неизвестного будущего	0	1	2	3	27
7	Боязнь нанесения вреда остальным учащимся	0	0	4	4	25
<i>Оценки соответствуют следующим ответам: 5 – да, препятствует; 4 – скорее да, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее нет; 1 – нет</i>						

Как видно из результатов опроса, существенных изменений в количестве и качестве профессиональных и психологических барьеров педагогов инклюзивного образования в контрольной группе не произошло.

Таким образом, в процессе эксперимента произошли существенные изменения в количестве и качестве инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе значимых изменений не произошло. Этот факт мы связываем с реализацией разработанной программы сопровождения в экспериментальной группе.

Перейдем к оценке изменений, произошедших в экспериментальной и контрольной группах по генеральному показателю – уровню профессиональных ресурсов педагогов для преодоления инновационных барьеров. Данные оценки по первому показателю – психологическая атмосфера в школе – представлены в таблице 18.

Таблица 18

Оценка психологической атмосферы в педагогическом коллективе школы
в конце эксперимента (экспериментальная группа)

Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	Параметры
Дружелюбие	12	12	4	0	2	0	0	0	Враждебность
Согласие	11	11	5	3	0	0	0	0	Несогласие
Удовлетворённость	15	12	0	0	3	0	0	0	Неудовлетворённость
Продуктивность	11	15	2	0	2	0	0	0	Непродуктивность
Теплота	18	7	5	0	0	0	0	0	Холодность
Сотрудничество	16	11	3	0	0	0	0	0	Несогласованность
Взаимная поддержка	11	10	5	1	3	0	0	0	Недоброжелательность
Увлечённость	12	7	4	5	2	0	0	0	Равнодушие
Занимательность	19	11	0	0	0	0	0	0	Скука
Успешность	24	4	2	0	0	0	0	0	Безуспешность

Обобщенные результаты оценки педагогами экспериментальной группы психологической обстановки в школе представлены на рисунке 10.

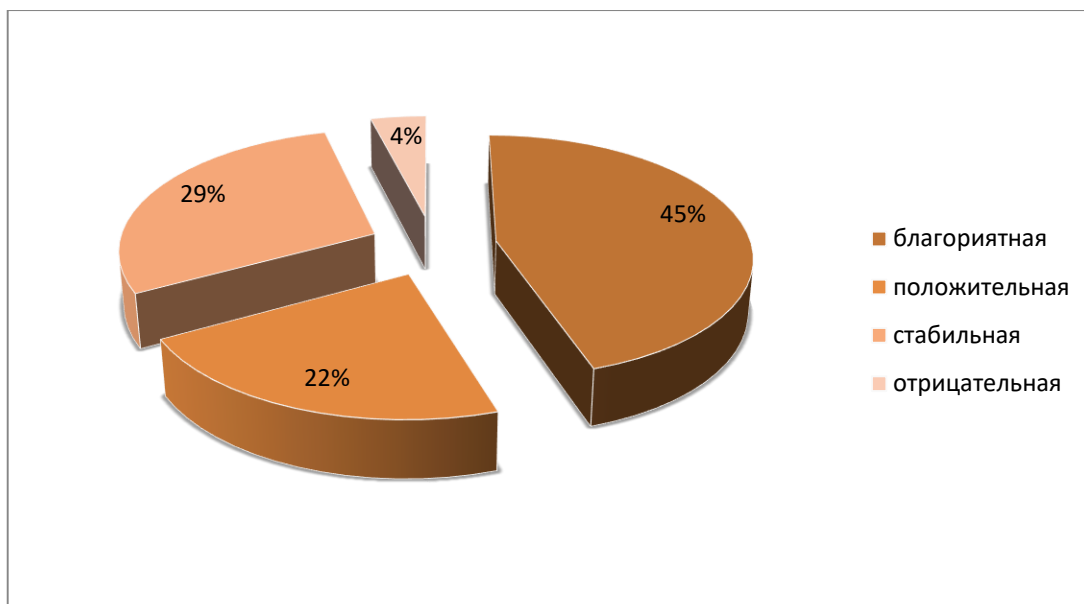


Рис.10 Обобщенные результаты оценки педагогами экспериментальной группы психологической обстановки в школе в конце эксперимента

Очевидно, что в процессе эксперимента улучшается психологическая обстановка в коллективе образовательной организации. Уже 96% педагогов экспериментальной группы (против 91% в начале) дают положительную оценку психологическому климату в педагогическом коллективе, 4% считают обстановку неблагоприятной. Оценка психологической обстановки в школе в конце эксперимента в контрольной группе представлена в таблице 19.

Обобщенные результаты оценки педагогами контрольной группы психологической обстановки в школе в конце эксперимента представлены на рис. 9б

Как видно из диаграммы, 94% педагогов контрольной группы дают положительную оценку психологическому климату в педагогическом коллективе (благоприятная, положительная, стабильная), и лишь 6% считают обстановку неблагоприятной. В начале эксперимента положительную оценку психологическому климату в коллективе дали 92% педагогов контрольной группы. Таким образом, динамика показателя в контрольной группе менее существенна, чем в экспериментальной.

Оценка психологической атмосферы
в педагогическом коллективе школы (контрольная группа)

Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	Параметры
Дружелюбие	11	10	5	3	3	0	1	0	Враждебность
Согласие	7	11	3	5	7	0	0	0	Несогласие
Удовлетворённость	10	8	7	4	4	0	0	0	Неудовлетворённость
Продуктивность	11	10	4	5	3	0	0	0	Непродуктивность
Теплота	10	7	5	8	3	0	0	0	Холодность
Сотрудничество	8	9	5	2	5	2	0	1	Несогласованность
Взаимная под- держка	5	10	5	7	3	0	0	3	Недоброжелательность
Увлечённость	10	7	5	5	0	3	2	1	Равнодушие
Занимательность	10	11	6	3	3	0	0	0	Скука
Успешность	11	7	2	5	5	3	0	0	Безуспешность

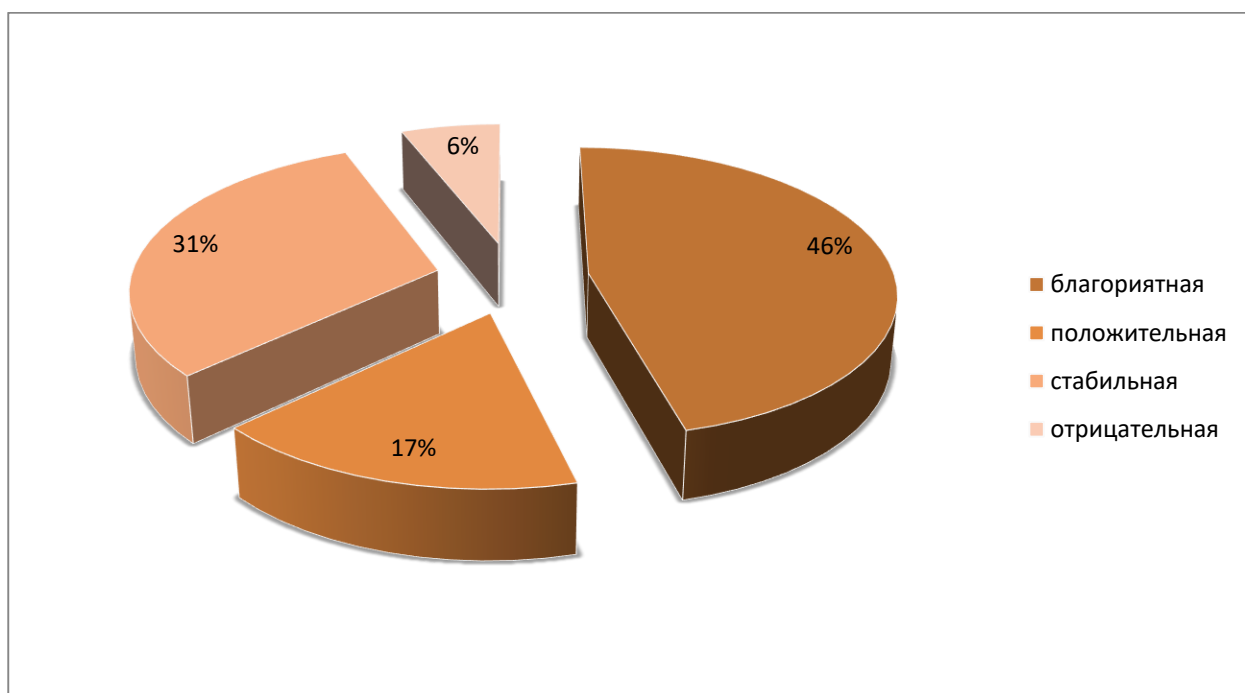


Рис. 11 Обобщенные результаты оценки педагогами контрольной группы
психологической обстановки в школе в конце эксперимента

По показателю «восприимчивость педагогов к новому» в экспериментальной группе в конце эксперимента были получены следующие результаты:

$K < 0,45$ – критический уровень – 0 педагогов

$K = 0,55$ – низкий уровень – 1 педагог

$K > 0,65$ – допустимый уровень – 15 педагогов

$K > 0,85$ – оптимальный уровень – 14 педагогов

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровню восприимчивости к новому показано на рисунке 12. Как видно из диаграммы, практически равное количество педагогов находится на допустимом и оптимальном уровне восприимчивости к новому, причем количество педагогов, находящихся на оптимальном уровне, увеличилось по сравнению с началом эксперимента, нет педагогов, находящихся на критическом уровне. Таким образом, по данному показателю в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика.

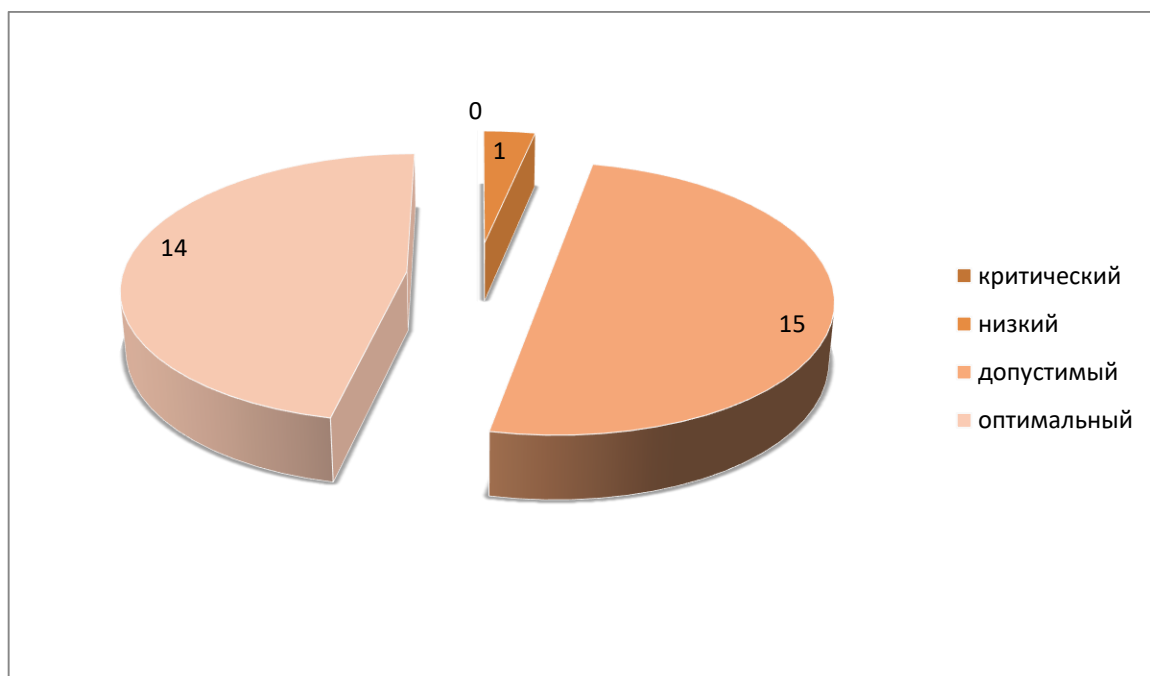


Рис.12. Распределение педагогов экспериментальной группы по уровню восприимчивости к новому в конце эксперимента

В контрольной группе в конце эксперимента по критерию «восприимчивость к новому» были получены следующие результаты:

$K < 0,45$ – критический уровень – 2 педагога

$K = 0,55$ – низкий уровень – 5 педагогов

$K > 0,65$ – допустимый уровень – 14 педагогов

$K > 0,85$ – оптимальный уровень – 12 педагогов

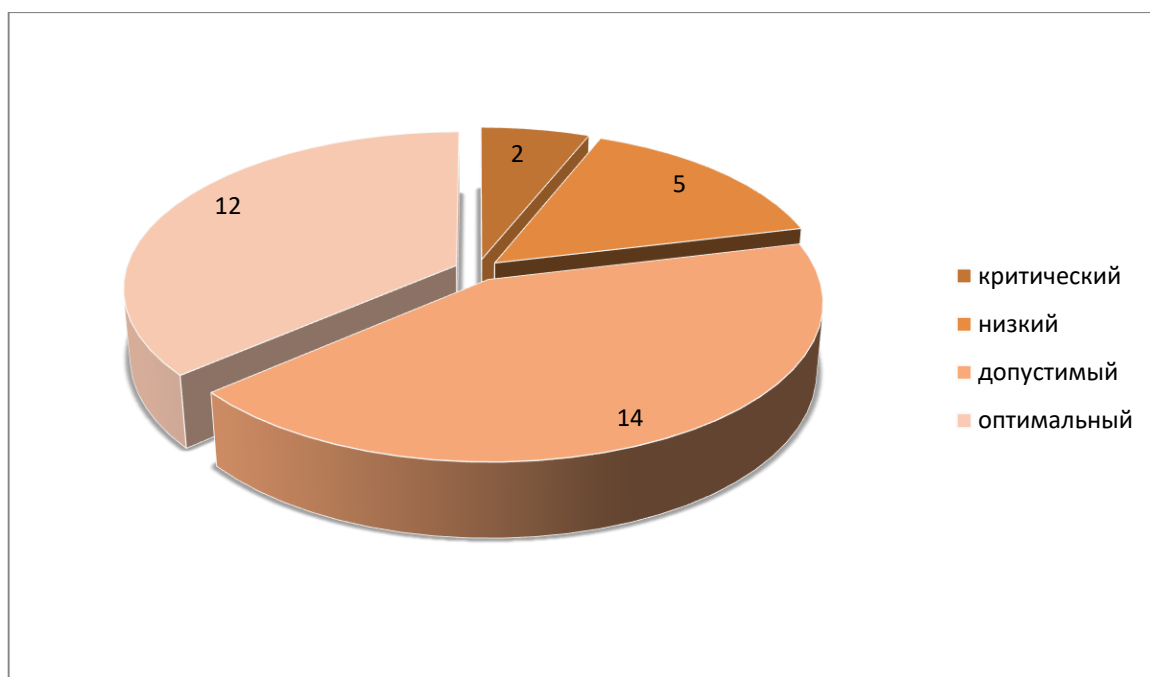


Рис. 13. Распределение педагогов контрольной группы по уровню восприимчивости к новому в конце эксперимента

Распределение педагогов контрольной группы по уровню восприимчивости к новому в конце эксперимента показано на рисунке 13. Изменений в распределении педагогов по уровню восприимчивости к новому в начале и конце эксперимента не произошло. Как видно из диаграммы, хотя большая часть педагогов находится на допустимом и оптимальном уровнях восприимчивости к новому, некоторые педагоги продолжают находиться на низком и критическом уровнях.

Информационная готовность педагогов к инновационной деятельности. В экспериментальной группе по сравнению с началом эксперимента отмечены но-

вые источники информации, с которыми работают педагоги: это специальная литература (в т.ч. и в электронном виде), общение с коллегами. По уровню знаний об особенностях развития детей с ОВЗ и технологиях работы с ними педагоги распределились следующим образом: экспериментальная группа: низкий уровень знаний показали 10% опрошенных, средний 54%, высокий 36%. Контрольная группа: 22% - низкий, 63%- средний и 15% - высокий. Как видно из приведенных данных, в экспериментальной группе произошло расширение спектра источников информации, значительно снизилось число педагогов с низким уровнем знаний, выросло количество педагогов с высоким уровнем знаний. В контрольной группе существенных изменений не произошло.

Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням мотивационной готовности к инновационной деятельности, полученное по результатам опроса, представлено на рисунке 14.

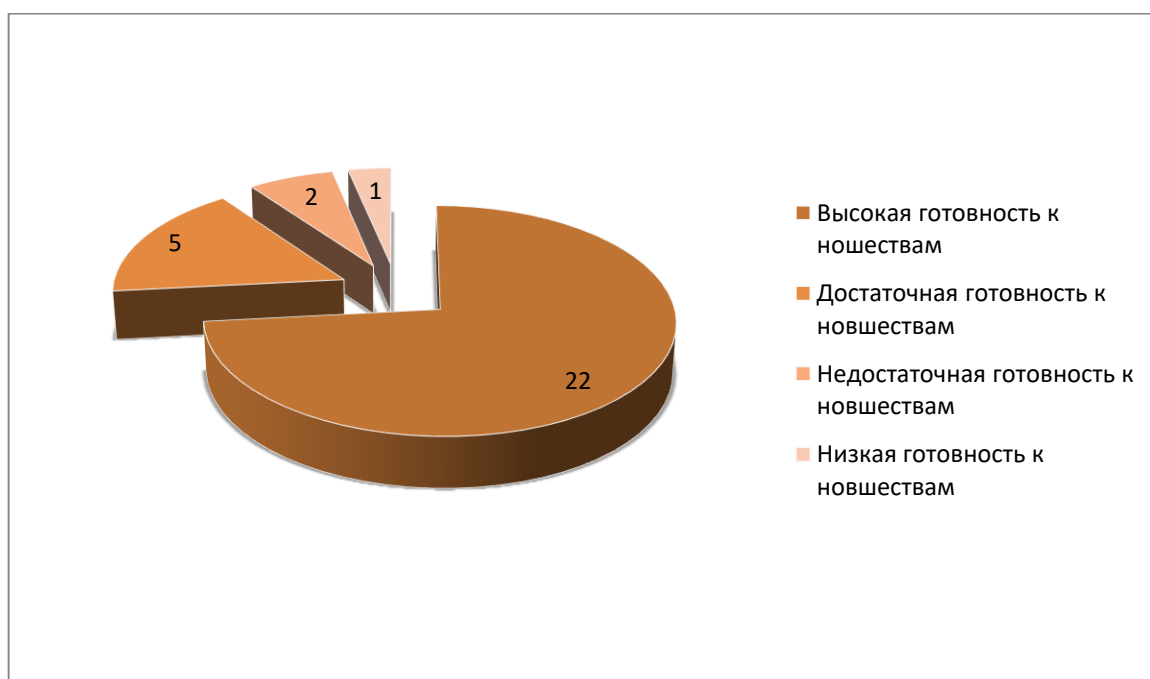


Рис.14. Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням мотивационной готовности к инновационной деятельности в конце эксперимента

По сравнению с началом эксперимента, увеличилось количество педагогов с высокой мотивационной готовностью к новшествам, сократилось количество педагогов с недостаточным уровнем готовности. Результаты контрольной группы представлены на рисунке 15.

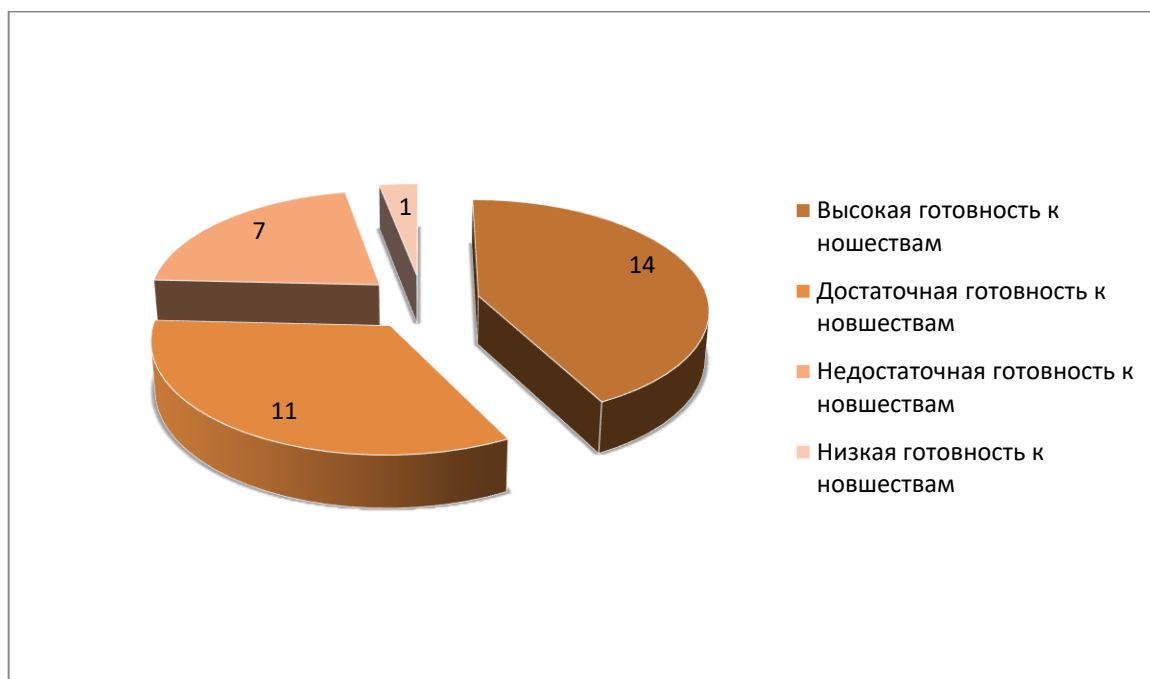


Рис.15. Распределение педагогов контрольной группы по уровням мотивационной готовности к инновационной деятельности в конце эксперимента

В контрольной группе существенных изменений в распределении педагогов по уровням мотивационной готовности к инновационной деятельности не произошло.

Уровень новаторства учителей в школьном коллективе. Результаты итогового опроса по данному показателю экспериментальной группы представлены на рисунке 16.

Как видно из диаграммы на рисунке 16, более половины педагогов относят себя к группе В, т.е. относятся к новшествам рационально. Таким образом, по сравнению с началом эксперимента, доля педагогов с оптимальным уровнем новаторства существенно увеличилась. При этом значительно сократилась доля педагогов групп С, Д, Е – с низким и средним уровнем новаторства. Результаты контрольной группы представлены на рисунке 17.

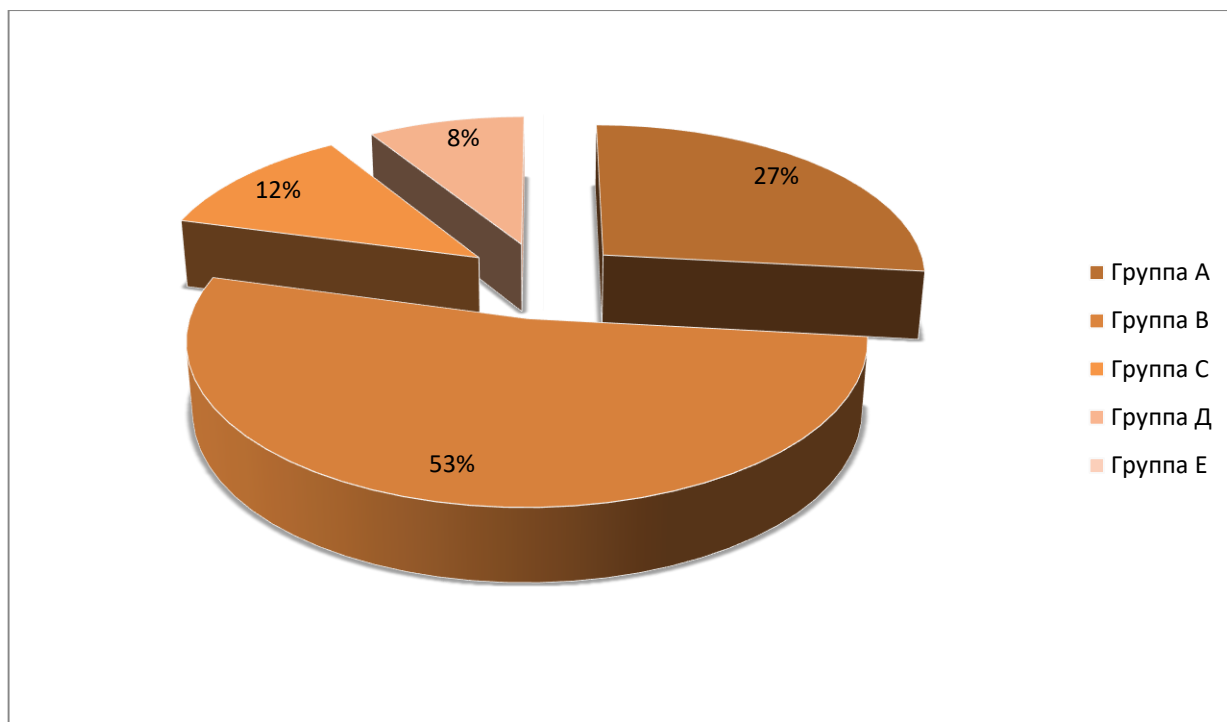


Рис.16. Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням новаторства в конце эксперимента

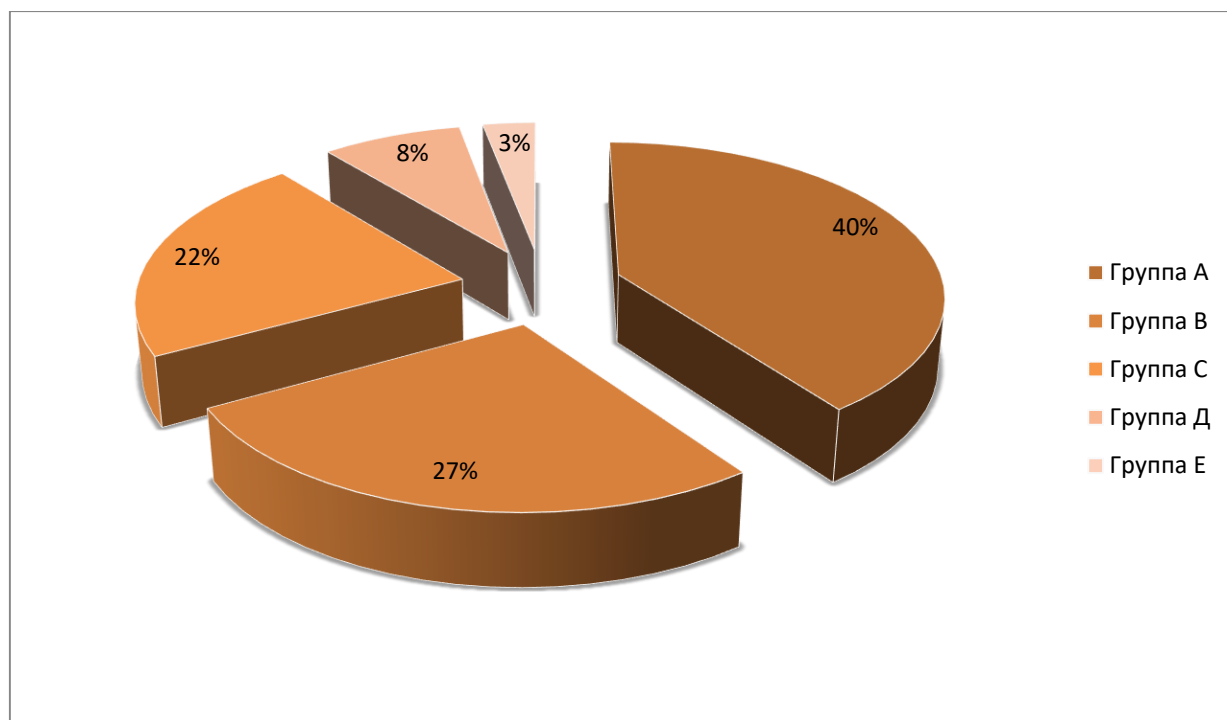


Рис.17. Распределение педагогов контрольной группы по уровням новаторства в конце эксперимента

Сравнение данных по контрольной группе на начальном и на завершающем этапе экспериментальной работы не дает возможности говорить о каких-то серьезных изменениях, затронувших контрольную группу.

Проиллюстрируем изменения, происходившие в поведении и деятельности педагогов в ходе эксперимента и свидетельствующие о повышении уровня профессиональных ресурсов для преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования на примерах.

Ксения Эдуардовна, учитель начальных классов со стажем работы 1,5 года. Как и другие молодые педагоги школы, положительно мотивирована на внедрение инноваций. Однако, по понятным причинам, еще не способна брать на себя функции лидера – проводника идей инновационного обновления образовательного процесса. Высокая оценка администрации является мотивирующим фактором для всех молодых специалистов МАОУ ООШ №15, в том числе и для Ксении Эдуардовны. Стремится к самосовершенствованию и творческим достижениям. Готова отказаться от стереотипов, готова рискнуть и способна к самоанализу и рефлексии. Ей свойственен высокий уровень критичности мышления, способности к оценочным суждениям. Приведенные характеристики, свойственные большинству молодых педагогов школы, позволяют рассчитывать на то, что в ходе эксперимента, молодые педагоги пойдут навстречу инновационным изменениям и начнут эффективно работать в новых условиях. Конечно, на примере Ксении Эдуардовны, можно говорить о том, что данная категория учителей еще слабо владеет методикой педагогического исследования и организации эксперимента, коррекции своей деятельности и не способны пока создавать свои авторские концепции. Однако они понимают необходимость развития своих коммуникативных качеств и готовы активно сотрудничать со старшими коллегами.

Говоря об оценке барьеров, препятствующих освоению инноваций, по мнению Ксении Эдуардовны, наибольшую сложность представляет отсутствие опыта, который не позволяет реализовывать традиционное обучение на высоком уровне, а так же боязнь получить отрицательный результат. Учителя

готовы осваивать нововведения, вызванные развитием инклюзивного образования в современной школе при условии соответствующей методической помощи.

Слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии является основной причиной страха перед инклюзивным образованием у молодых специалистов. Именно из-за отсутствия данной подготовки у учителей не развивается умение учитывать индивидуальные различия детей. В данном случае, по мнению Ксении Эдуардовны, дети с ОВЗ просто находятся в тени и не имеют какой-либо возможности раскрыть свой потенциал. Не подготовленным учителям проще не обращать внимания на такую категорию детей, ставить им тройки закрытыми глазами и переводить в следующий класс. Проблема обнажается достаточно быстро, когда эти дети участвуют на общих основаниях в промежуточной аттестации, во всевозможного рода мониторингах, направленных на проверку уровня качества. В этой ситуации уже все зависит от чистоплотности учителя, который не будет решать задачу за ученика, а вовремя поймет, что у этого ученика есть проблема со здоровьем и ему нужна квалифицированная помощь. Поэтому в данной ситуации особое внимание уделяется возможности молодого специалиста поддерживать постоянный контакт со специалистами школьной службы сопровождения детей, обучающихся по адаптивным образовательным программам, к которым относится педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед и учитель – дефектолог. Своевременное обращение к педагогу-психологу, по мнению Ксении Викторовны, снимает с неё определенного рода ответственность за судьбу этого ребенка и дает возможность этому ребенку, обучаясь по адаптивной образовательной программе, завершить образовательный процесс, а не получить документ об образовании. При этом она не испытывала каких-то сложностей в общении с такими детьми с психологической точки зрения. Возможно это связано с тем, что молодые педагоги еще не полностью понимают, как должно быть «в идеале», поэтому у них нет какого-то сомне-

ния в отношении инклюзии или страха перед неизвестным. Для этой категории учителей сейчас все неизвестно, поэтому необходимо учиться работать со всеми детьми без исключения». В ходе эксперимента мы наблюдаем определенного рода прогресс во взаимодействии Ксении Эдуардовны с детьми данной категории. Со слов Ксении Эдуардовны, уже после первого этапа экспериментальной работы она стала замечать детей, которые долгое время просто отсиживались у неё на уроке и не принимали активного участия в образовательном процессе. В рамках повышения квалификации по программе «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» Ксения Эдуардовна работала в группе, которая готовила проект «Индивидуальный образовательный маршрут в системе сопровождения лиц с ОВЗ». Данная работа позволила ей осмыслить подход к тем детям, которые учатся у неё в классе, но при этом достаточно замкнуты, абсолютно пассивны и никак не проявляют себя в ходе урока.

Посредством подготовки индивидуальных заданий для этих четырех человек в классе ей удалось вовлечь их в процесс обучения и главное заставить их говорить на уроке. Понимая основной смысл нахождения на уроке, пользуясь большим количеством времени для подготовки, эти дети с удовольствием отвечают на поставленные вопросы и получают заслуженные отметки.

Ксения Эдуардовна отмечает, что теперь она знает как организовать работу этих детей, не боится взаимодействия с ними, потому что по итогам работы в группе над созданием проекта «Индивидуальный образовательный маршрут в системе сопровождения лиц с ОВЗ» у неё возникло понимание каким образом создается индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка, каким образом ребенок с особыми возможностями здоровья вписывается в общую картину класса, реализуя собственную образовательную траекторию.

После успешного завершения обучения по программе повышения квалификации «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьер-

еров педагогов инклюзивного образования» посредством несложных приемов (иллюстрация материала короткими историями, задавая больше вопросов, увязывая материал с повседневной жизнью, поддерживая энергичный темп объяснений, используя похвалу значительно чаще, чем критику и т.п.) Ксении Эдуардовне удастся вдохновлять и увлекать учеников, ставить цели, соответствующие уровню развития этих учеников, предоставлять ученикам с особыми возможностями здоровья доступ к учебным материалам в разных модальностях и позволить ученикам демонстрировать, чему они научились, разными способами.

Ирина Витальевна, учитель математики работает в школе 11 лет, является учителем первой категории. По мнению Ирины Витальевны, с момента её прихода в школу ситуация поменялась сильно не в лучшую сторону. С учетом того, что детей, обучающихся по адаптивным образовательным программам в школе, где работает Ирина Витальевна, становится все больше, на педагога ложится большая ответственность за своевременное определение и выявление проблемы у каждого ребенка, особенно у вновь пришедшего. Не всегда это получается. Для успешной работы с данной категорией детей, по мнению Ирины Витальевны, необходима всесторонняя методическая помощь учителям, работающим в классе, где есть дети с ОВЗ.

Помимо методического сопровождения очень важным остается желание получить похвалу от администрации, которое не покидает Ирину Витальевну и её коллег, которые относятся к категории опытных педагогов со стажем работы более пяти лет. Для этой категории учителей очень важно стремление к творческим достижениям, стремление к самосовершенствованию, а так же стремление быть лидером и вести за собой других.

Однако, способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления для этой категории педагогов уже не так легко, как для молодых специалистов. При этом, по мнению Ирины Витальевны, высокий уровень критичности мышления, способности к оценочным суждениям, которые характерны для педагогов с опытом работы,

вселяют надежду на то, что в ходе эксперимента, педагоги пойдут навстречу инновационным изменениям и начнут эффективно работать в новых условиях.

Ирина Витальевна в ходе эксперимента принимала активное участие в разработке проекта по теме «Основные подходы к диагностике и профилактике отклоняющегося поведения у детей и подростков». Уже в ходе эксперимента стало понятно, что необходимо уделять особое внимание диагностике отклоняющегося поведения, что своевременное определение степени отклонения от нормы у каждого конкретного ученика и даст возможность сформировать его образовательный маршрут и способ включения данного ученика в работу класса на каждом конкретном уроке.

Благодаря методическому сопровождению в ходе эксперимента, Ирина Витальевна поняла, как надо работать с данной категорией детей, перестала их педагогически игнорировать и избегать», научилась видеть в них обычных детей, нашла индивидуальный подход к своим особым ученикам.

Ирина Витальевна отмечает, что только после того, как она познакомилась с условиями жизни одного из своих учеников, встретила с мамой, побывала в гостях, у неё наладились с ним отношения. Стало очевидным, что для человека, который не имеет самых простых бытовых условий, человека, который не привык правильно питаться и при этом имеет отставание в развитии средней тяжести из-за болезни, которую он перенес в детстве, очень важно персональное внимание и индивидуальный подход. Такая категория детей «закрывается» от внешнего мира после самой простой допущенной ошибки, очень тяжело переживает неудачи и ищет спасение в банальном внимании и теплом слове, которое они часто дома вообще не услышат». Учителя в один голос отмечают, что они получают возможность видеть и слышать таких детей только благодаря тесному взаимодействию с педагогом-психологом, который раскрывает им глаза на очевидные вещи и подсказывает какую модель поведения следует выбрать в общении с такими детьми и их родителями.

Во многом эта серьезная работа позволяет преодолеть чувство страха перед отрицательными результатами своей деятельности, решить конфликты, которые безусловно возникают в любом педагогическом коллективе, и, самое главное, не дает развиваться распространенному среди консервативной части педагогического сообщества убеждению, что эффективно можно учить по – старому. По мнению Ирины Витальевны, современный учитель не должен стоять на месте, а должен постоянно заниматься саморазвитием и самосовершенствованием, особенно когда речь идет о работе с такой уязвимой категорией детей, как дети с ограниченными возможностями здоровья. Именно эти личные качества позволяют учителю преодолеть эмоциональное неприятие детей с различными нарушениями в развитии, а так же сомнения в отношении инклюзии и страх перед неизвестным.

Анна Валентиновна, учитель истории и обществознания работает в школе семь лет, является учителем первой категории и всегда находится в процессе постоянного саморазвития. Принимала активное участие в работе группы по реализации проекта «Основы эффективной коммуникации в специальном и инклюзивном образовании».

Со слов Анны Валентиновны, по итогам её проектной деятельности в рамках повышения квалификации по программе «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» ей удалось изменить не только свое отношение к детям с особыми возможностями здоровья, но и удалось изменить отношение детей к такой категории учащихся. На примере ученицы 5 класса Надежды П., которая имеет легкую форму ДЦП, можно с уверенностью говорить о жизнеспособности тех методик, которые мы изучали в рамках работы по повышению квалификации. Ей удалось полностью вовлечь Надежду в классную жизнь, изменить, подчас, не самое благостное отношение некоторых родителей и детей к ребенку в инвалидном кресле, который сидит с ними в одном классе. Сейчас, большинство учеников 5 класса стремится помочь Надежде сесть за свою парту, поднять упавший карандаш и т.п. В процесс обучения Надежды в

школе участвуют и старшеклассники, которые помогают донести коляску в класс и спуститься.

При планировании учебной работы с детьми, для Анны Валентиновны важно опираться на их сильные стороны и увлечения, на то, что они в состоянии сделать (обычно, проще выявить и зафиксировать то, что они не в состоянии делать, однако для успешного обучения эта информация имеет мало практического значения и только сбивает с толку, а то и вгоняет в депрессию). Важно, чтобы цели были функциональными, то есть были значимы для ребенка и приемлемы для обучения в классе и школе; соответствовали уровню развития ребенка; их можно было бы наблюдать и измерять; они бы подразумевали какие-то критерии, позволяющие определить, достиг ли ученик цели; наконец, они должны быть сформулированы позитивно, то есть, что ученик должен научиться делать, а не что он должен не делать (научить можно только какому-то поведению, а не его отсутствию). Оценить сильные стороны и увлечения нетрудно, если расспросить самого ученика, его родителей, других учителей, а также непосредственно наблюдая ученика в классе.

С мнением Анны Валентиновны согласны и ее некоторые коллеги, которые убеждены, что вовлечение детей с ОВЗ и их родителей в школьную жизнь, персональная работа с каждым из них, определение их места и роли в жизни класса, позволяет формировать у таких детей ситуацию успеха вне зависимости от их диагноза. Этот процесс занимает очень много времени, поскольку наше общество еще не готово нормально воспринимать людей с отклонением развития, и им было сложно поверить в то, что подобных детей успешно примут в обычной школе, однако, слаженная и профессиональная работа специалистов школы обязательно дает результаты.

Элеонора Владимировна работает учителем физики в школе более 20 лет, является учителем высшей категории и почетным работником образования. Все нововведения принимает с радостью, соглашается со всеми установками администрации, но очень часто оставляет их без внимания и не использует в повседневной работе. Элеонора Владимировна классический предста-

витель консервативного звена, которое есть в любой школе. Очень часто у Элеоноры Владимировны возникают сложности как раз с категорией детей, которые обучаются по адаптивным образовательным программам. Как правило, эти сложности вызваны поведением учеников на её уроках и влекут за собой системные нарушения дисциплины. По мнению Элеоноры Владимировны, она не может смириться с тем, что ученики старших классов по-прежнему не знают таблицы умножения и продолжает требовать от них соответствующий их возрасту и классу уровень владения предметом. Эта требовательность ко всем ученикам без исключения, без учета их индивидуальных особенностей и есть, по мнению администрации школы, причина всех конфликтов, которые касаются Элеонору Владимировну последние 7-10 лет.

Плюс ко всему, ведя разговор о большинстве учителей с подобным опытом работы, очень сложно говорить о каком-либо стремлении к творческим достижениям и стремлении к лидерству. Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления, убеждение, что эффективно можно учить по-старому для данной категории педагогов является непреодолимым препятствием для дальнейшего развития. Как следствие, мы имеем дело с низкой потребностью в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования.

Все это усугубляется и нежеланием принимать на эмоциональном уровне детей с отклонением в развитии и неготовностью включать таких детей в образовательную деятельность. Также Элеонора Владимировна убеждена в том, что существует определенный вред для других детей, которые обучаются в одном классе с детьми, у которых есть проблемы со здоровьем. Ирина Владимировна прошла повышение квалификации по программе «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования», однако подошла к этому достаточно формально, присутствовала на лекциях, выполняла необходимые виды работ, но заинтересованности, творческого подхода не проявляла. За индивидуальной

консультацией также ни разу не обращалась. Как говорит сама Элеонора Владимировна; «Я почерпнула кое-что новое из этой программы для своей работы, но кардинально моих взглядов она не поменяла». Однако, по нашим наблюдениям, Элеонора Владимировна стала более внимательно относиться к детям, обучающимся по адаптивным программам.

Так же, как и на констатирующем этапе эксперимента, был определен общий уровень профессиональных ресурсов педагогов. Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням профессиональных ресурсов в начале и конце эксперимента представлен в таблицах 20, 21

Таблица 20

Распределение педагогов экспериментальной группы
по уровням профессиональных ресурсов в начале и конце эксперимента

Этап эксперимента	Уровень профессиональных ресурсов					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
начало	4	13	20	67	6	20
окончание	2	7	12	40	16	53

Таблица 21

Распределение педагогов контрольной группы
по уровням профессиональных ресурсов в начале и конце эксперимента

Этап эксперимента	Уровень профессиональных ресурсов					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
начало	6	18	22	67	5	15
окончание	5	15	23	70	5	15

Как видно из таблицы 20, в экспериментальной группе сократилось количество педагогов с низким и средним уровнем профессиональных ресурсов, выросло количество педагогов с высоким уровнем профессиональных ресурсов. Из данных таблицы 21, следует, что существенных изменений в распределении по уровням профессиональных ресурсов педагогов контрольной группы не произошло.

Для оценки статистической значимости различий в развитии профессиональных ресурсов педагогов экспериментальной группы в начале и в конце эксперимента применялся критерий " χ^2 " (хи-квадрат).

$$T_1 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^n \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}, \quad (1)$$

где T_1 – значение наблюдаемого статистического критерия;

n_1 – общее число педагогов в начале эксперимента;

n_2 – общее число педагогов в конце эксперимента;

O_{2i} – число педагогов i -го уровня профессиональных ресурсов в конце эксперимента;

O_{1i} – число педагогов i -го уровня профессиональных ресурсов в начале эксперимента.

В нашем случае при $n_1 = n_2$ формула упрощается и принимает вид:

$$T_1 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_{2i} - O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}. \quad (2)$$

Подставим в общую формулу (2) значения параметров уровней профессиональных ресурсов педагогов из таблицы 6:

$$T_1 = \frac{(2-4)^2}{4+2} + \frac{(12-20)^2}{20+12} + \frac{(16-6)^2}{6+16} = 7,22$$

Для коэффициента вероятности $\alpha = 0,05$ или достоверности 95% общепринятой в педагогических исследованиях, для количества уровней $c = 3$ и числа степеней свободы $\nu = c - 1 = 3 - 1 = 2$, критическое значение критерия $T_2 = 5,99$. В рассматриваемом случае $T_2 < T_1$. Это значит, что распределение

слушателей по уровням профессиональных ресурсов в экспериментальной группе в начале и конце эксперимента существенно отличается при достоверности 95%, что говорит о статистической значимости полученных в эксперименте результатов.

Для оценки статистической значимости различий в развитии профессиональных ресурсов педагогов контрольной группы в начале и в конце эксперимента также применялся критерий " χ^2 " (хи-квадрат). Подставим в формулу (2) параметры из таблицы 7:

$$T_1 = \frac{(5-6)^2}{6+5} + \frac{(23-22)^2}{22+23} + \frac{(5-5)^2}{5+5} = 0,11$$

Для коэффициента вероятности $\alpha = 0,05$ или достоверности 95% общепринятой в педагогических исследованиях, для количества уровней $c = 3$ и числа степеней свободы $\nu = c - 1 = 3 - 1 = 2$, критическое значение критерия $T_2 = 5,99$. В рассматриваемом случае $T_2 > T_1$. Это значит, что распределение педагогов по уровням профессиональных ресурсов в начале и конце эксперимента существенно не отличается при достоверности 95%. Таким образом, изменения, произошедшие в уровне профессиональных ресурсов педагогов контрольной группы можно считать незначительными [215].

Таким образом, результаты первичной и повторной диагностик показали, что более существенная динамика в период между диагностиками была получена в экспериментальной группе, в контрольной же группе результаты первичной и повторной диагностик отличаются несущественно. Результаты экспериментальной работы подтвердили оптимальность и эффективность разработанной авторами эксперимента модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Полученные практические результаты подтверждают правильность наших теоретических положений и необходимость внедрения в массовый опыт разработанной модели.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Структура модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования была определена исходя из логики целостного подхода к образовательному процессу и включает следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, диагностический.

Целевой компонент является системообразующим и представлен общей целью – создание условий для развития профессиональных ресурсов педагогов инклюзивного образования для преодоления инновационных барьеров, которая конкретизируется рядом промежуточных и частных целей по формированию знаний, умений, навыков и развитию личностных качеств, необходимых для преодоления инновационных барьеров педагогами инклюзивного образования.

Для формирования содержательного компонента модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования использовалось сценарное моделирование. При этом в качестве фокальных центров определены инновационные барьеры. При разработке сценарной модели педагогического сопровождения инновационные барьеры педагогов инклюзивного образования играют роль проектных образов. В функциональном, содержательном аспекте они моделируют реальные или вероятные события в сфере профессиональной деятельности, а в личностно-результативном – обращены к профессиональной готовности специалиста, к его профессиональным ресурсам, к планируемым изменениям в их структуре и содержании. Структурная организация содержания разрабатываемой модели представлена пятью тематическими модулями: инновация как требование профессии педагога; инновационные барьеры; инновационные барьеры в условиях инклюзивного образования; механизмы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования; мотивация

педагогического коллектива к инновационной деятельности, как основной способ профилактики инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

Процессуальный компонент модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования основан на положении о последовательном формировании и взаимосвязях уровней. Процессуальный компонент предполагает последовательное изучение всех модулей программы, для каждого модуля предусмотрено сочетание различных форм и методов работы.

Диагностический компонент представлен комплексом методик, позволяющих выявить наличие/отсутствие инновационных барьеров, дать их качественную характеристику, определить уровень профессиональных ресурсов педагога для преодоления инновационных барьеров. Уровень профессиональных ресурсов педагогов инклюзивного образования для преодоления инновационных барьеров рассматривается в качестве основного показателя результативности педагогического сопровождения. Выделены три уровня развития профессиональных ресурсов педагогов: низкий, средний, высокий. Дано их качественное описание. В качестве формы практической реализации разработанной модели предложена программа дополнительного образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования».

С целью проверки эффективности разработанной модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования и реализующей её программы «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» был проведен педагогический эксперимент. При этом мы исходили из гипотезы, что разработанная модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования является эффективной применительно к имеющейся системе школьного образования и приводит к расширению эффективного использования профес-

сиональных ресурсов педагога как основного инструмента преодоления инновационных барьеров. Эксперимент включал в себя подготовительный, констатирующий, формирующий этапы, этап обработки эмпирических данных и их теоретического обобщения.

Сравнение количества и качества барьеров педагогов инклюзивного образования до и после формирующего эксперимента, анализ изменений, произошедших в уровнях профессиональных ресурсов педагогов, позволили говорить об эффективности разработанной модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Значимость различий в обобщенных уровнях профессиональных ресурсов педагогов экспериментальной группы до и после формирующего этапа эксперимента подтверждена методами математической статистики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа посвящена проблеме поиска эффективной модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Для решения обозначенной проблемы были поставлены четыре задачи. Первая задача заключалась в определении специфики преодоления инновационных барьеров педагога инклюзивного образования как цели дополнительного профессионального образования. Вторая задача состояла в выявлении особенностей и разработке типологии инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Третья задача предполагала обоснование и разработку модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Четвертой задачей являлась экспериментальная проверка эффективности разработанной модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

В ходе решения первой задачи были получены следующие выводы.

Дополнительное профессиональное образование является сегментом общей системы непрерывного образования. Согласно Закону об образовании, «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки) [250]. Соответственно, дополнительное профессиональное образование педагогов направлено на удовлетворение их образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие, обеспечение соответствия их квалификации меняющимся условиям педагогической деятельности и социаль-

ной среды. На современном этапе развития дополнительного профессионального образования педагогов происходит не только перестройка работы учреждений дополнительного образования педагогов, но и развитие внутришкольных форм повышения квалификации. Внутришкольная система повышения квалификации рассматривается нами как образовательная система, функционирующая в образовательном пространстве конкретной школы и направленная на профессиональное и личностное развитие педагогов и педагогического коллектива в целом. Внутришкольное повышение квалификации учителей ориентировано, прежде всего, на решение первостепенных задач, стоящих перед школой, проблемы и потребности конкретных педагогов, и позволяет более оперативно и гибко реагировать на происходящие в образовании изменения.

В современном образовательном пространстве особенно актуализировался вопрос обеспечения готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Проблему профессиональной неготовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы связываем в том числе и с наличием особого рода психологических барьеров педагогов, связанных с принятием реформ в образовании. Обобщение материалов исследований по проблемам возникновения и преодоления инновационных барьеров позволило сформулировать определения ряда понятий, важных для нашего исследования.

Инновационный барьер – это противодействие введению новшества, вызванное негативным к нему отношением; выражается в действиях, суждениях, настроениях, эмоциональных переживаниях.

Инновационный барьер в образовании – это внутреннее препятствие, мешающее осваивать, использовать и распространять педагогические новшества.

Инновационный барьер педагога инклюзивного образования – это внутреннее препятствие, мешающее осваивать, использовать и распространять инклюзивное образование.

Преодоление психологических барьеров – это внутренняя работа субъекта деятельности, подразумевающая мобилизацию определенных психологических ресурсов: нахождение личностного смысла деятельности, ценности личной позиции, самоактуализацию, осознание мотивов деятельности, на которую оказывают влияние внешние и внутренние факторы (Н. В. Дроздова). Соответственно, преодоление инновационных барьеров педагога инклюзивного образования в контексте нашего исследования – это деятельность, направленная на профессиональное и личностное развитие педагога в ходе освоения особенностей ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

Анализ работ в области педагогического сопровождения, позволил установить, что педагогическое сопровождение – это особый вид взаимодействия, направленный на создание благоприятных условий для субъекта развития, обеспечивающих возможность принятия им оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; педагогическое сопровождение преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования рассматривается как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования и подразумевает создание условий, обеспечивающих эффективное преодоление обозначенных барьеров. К таким условиям относятся: диагностика наличия инновационных барьеров, их качественная характеристика; поиск информации о способах их преодоления; выбор оптимального варианта решения и первичная помощь в его реализации.

При решении второй задачи были систематизированы инновационные барьеры в образовании по следующим основаниям:

- по формам проявления: пассивные; активные; крайние
- по уровню проявления: индивидуальные; групповые
- по характеру причин: экономические; логические; внутриличностные; социальные.

Кроме перечисленных выше общих инновационных барьеров, были выделены две группы специфических инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования: профессиональные и психологические барьеры.

В структуре профессиональных барьеров педагогов инклюзивного образования выделяются следующие компоненты: слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационная неподготовленность, недостаточная вариативность и гибкость педагогического мышления, неумение учитывать индивидуальные различия детей, недостаточность умений в области рефлексии профессионального опыта и результата, недостаточная готовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения.

В структуре психологических барьеров педагогов инклюзивного образования вычленяются: низкий уровень мотивационной готовности (сомнения в отношении инклюзии, низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования); эмоциональное непринятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); неготовность включать таких детей в образовательную деятельность.

В ходе решения третьей задачи была обоснована и разработана модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Структура модели была определена исходя из логики целостного подхода к образовательному процессу и включает следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, диагностический.

Целевой компонент является системообразующим и представлен общей целью – создание условий для развития профессиональных ресурсов педагогов инклюзивного образования для преодоления инновационных барьеров, которая конкретизируется рядом промежуточных и частных целей по формированию знаний, умений, навыков и развитию личностных качеств,

необходимых для преодоления инновационных барьеров педагогами инклюзивного образования.

Для формирования содержательного компонента модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования использовалось сценарное моделирование. При этом в качестве фокальных центров определены инновационные барьеры. При разработке сценарной модели педагогического сопровождения инновационные барьеры педагогов инклюзивного образования играют роль проектных образов. В функциональном, содержательном аспекте они моделируют реальные или вероятные события в сфере профессиональной деятельности, а в личностно-результативном – обращены к профессиональной готовности специалиста, к его профессиональным ресурсам, к планируемым изменениям в их структуре и содержании. Структурная организация содержания разрабатываемой модели представлена пятью тематическими модулями: инновация как требование профессии педагога; инновационные барьеры; инновационные барьеры в условиях инклюзивного образования; механизмы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования; мотивация педагогического коллектива к инновационной деятельности, как основной способ профилактики инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

Процессуальный компонент модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования основан на положении о последовательном формировании и взаимосвязях уровней. Процессуальный компонент предполагает последовательное изучение всех модулей программы, для каждого модуля предусмотрено сочетание различных форм и методов работы.

Диагностический компонент представлен комплексом методик, позволяющих выявить наличие/отсутствие инновационных барьеров, дать их качественную характеристику, определить уровень профессиональных ресурсов педагога для преодоления инновационных барьеров. Уровень профессио-

нальных ресурсов педагогов инклюзивного образования для преодоления инновационных барьеров рассматривается в качестве основного показателя результативности педагогического сопровождения. Выделены три уровня развития профессиональных ресурсов педагогов: низкий, средний, высокий. Дано их качественное описание. В качестве формы практической реализации разработанной модели предложена программа дополнительного образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования».

Четвертая задача исследования решалась в ходе педагогического эксперимента. Цель эксперимента заключалась в проверке на эффективность разработанной модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования и реализующей её программы «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования». При этом мы исходили из гипотезы, что разработанная модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования является эффективной применительно к имеющейся системе школьного образования и приводит к расширению эффективного использования профессиональных ресурсов педагога как основного инструмента преодоления инновационных барьеров. Эксперимент включал в себя подготовительный, констатирующий, формирующий этапы, этап обработки эмпирических данных и их теоретического обобщения.

Сравнение количества и качества барьеров педагогов инклюзивного образования экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента, анализ изменений, произошедших в уровнях профессиональных ресурсов педагогов, позволили говорить об эффективности разработанной модели педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Значимость различий в обобщенных уровнях профессиональных ресурсов педагогов экспериментальной группы до и после формирующего этапа эксперимента подтверждена методами ма-

тематической статистики. Существенных изменений зависимых переменных в контрольной группе на произошло.

Таким образом, была подтверждена гипотеза исследования: Инновационный барьер педагога инклюзивного образования – это внутреннее препятствие, мешающее осваивать, использовать и распространять систему инклюзивного образования. Преодоление инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования будет эффективным, если:

- в качестве цели дополнительного профессионального образования педагогов инклюзивного образования рассматривается создание условий для преодоления их инновационных барьеров;

- выявлены особенности инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования;

- разработана модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования;

- разработана и внедрена программа дополнительного профессионального образования педагогов инклюзивного образования «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования»;

так как обозначенные условия обеспечат целостность процесса преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования проблемы преодоления инновационных барьеров педагогов являются изучение возможности более широкого использования разработанной модели педагогического сопровождения не только для педагогов инклюзивного образования, разработка комплексного научно-методического обеспечения процессов преодоления инновационных барьеров педагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Н. А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: матер. Междунар. науч.-практ. конф. ; Моск. гор. психол.-пед. ун-т; М., 2011. С. 225-227.
2. Абодовский Н. П. Творчество: системный подход, законы развития, принятие решений. М.: АНТЕГ, 1998. 312 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
4. Акулова О. В., Писарева С. А. Пискунова Е. В. и др. Современная школа: опыт модернизации : книжка для учителя ; Под общ. ред. А. П. Тряпицыной. СПб, 2005.
5. Алексеев Н. Г. (ред.). Использование организационно-деятельностных игр в системе педагогического образования. Пермь : Пермский политех. ин-т, 1992. 96 с.
6. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 92-115.
7. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы : монография. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2003. 200 с.
8. 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.
9. Алехина С. В., Зарецкий В. К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение нашей образовательной ини-

циативы «Наша новая школа» : мат-лы VI Всероссийской научно-практической конференции. М., 2010. С.104 – 116.

10. Алёхина С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2013. № 1 (44). С. 26–32.

11. 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.

12. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.

13. Алехина С. В. Профессионализм учителя в инклюзивном образовании: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Киров, 2014.

14. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 63–81.

15. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.

16. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. 338 с.

17. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М. : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.

18. Айзерман Л. Время новелл // Учительская газета. 2014 18 февр. С.8.

19. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновац. технологий, 2000. 608 с.

20. Антонюк В. И. Инновации и психологический барьер // Психологические аспекты управления ; под ред. Ф. М. Русинова, В. И. Антонюка. М. : Экономика, 1984. С. 54—62.

21. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3-19.
22. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М., 2002. 413 с.
23. Бабанский Ю. К. Методика исследования типичных затруднений в деятельности учителей // О дидактических затруднениях в деятельности учителей и путях их преодоления. М., 1974. С. 12-21.
24. Бабушкин Г. Д., Смоленцева В. Н. Психология – спорту. Омск : Изд-во СибГАФК, 1998.
25. Бабухина А. В. Педагогические условия успешной реализации модели управленческого сопровождения профессионального самоопределения молодых педагогов дошкольного образовательного учреждения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 12. С. 15-22.
26. Балл Г. А. Теория учебных задач. М. : Педагогика, 1990. 184 с.
27. Банч Г. О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : пособ. для учителей / пер. с англ. С. Ю. Котова ; 2-е изд. М., 2008.
28. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению. СПб. : Издательский дом «Питер», 2006.
29. Беркалиев Т. Н., Заир-Бек Е. С., Тряпицына А. П. Инновации и качество образования : науч.-метод. пособие для преподавателей инноваторских школ. СПб. : КАРО, 2007.
30. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы. : дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2009. 341 с.

31. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Научно-исследовательская работа студента как гуманитарная технология : учеб. пособие. СПб. : Книжный Дом, 2007. 208 с.
32. Бережнова Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов.- М.: «Академия», 2007.- 240с.
33. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб. : Речь, 2008. 371 с.
34. Белохвостова О. И. Динамика стилей учебной деятельности студентов при преодолении психологических барьеров : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 22 с.
35. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1998.
36. Блауберг И. В., Юдин Э. П. Становление и сущность системного подхода. М., 1973. 270 с.
37. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики // Педагогика. 2007. № 6. С. 3-10
38. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000. 352 с.
39. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2006. 304 с. (Сер. Учебное пособие).
40. Бордовская Н. В. Современные образовательные технологии. М., 2010.
41. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода : учеб.-метод. комплекс по образовательному модулю. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 100 с.
42. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.

43. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. пед. вузов ; под ред. Н. М. Борытко. М. : Академия, 2007. 320 с.
44. Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : монография. Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. 131 с.
45. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М., 1995.
46. Браже Т. Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема : монография. СПб. : СПбАППО, 2008. 156 с.
47. Браже Т. Г. Развитие общей культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования. Взаимосвязь общей и профессиональной культуры учителя / под ред. Т. Г. Браже. СПб. : ИОВ РАО, 1992. 85 с.
48. Брунер Д. С. Исследование развития познавательной деятельности. М. : Педагогика, 1971. 391 с.
49. Бueva Л. П. Социальная среда и сознание личности. М. : Изд-во МГУ, 1968. 202 с.
50. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие. М. : Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
51. Бутко Е. Я., Мосичева И. А., Шестак В. П. Дополнительное образование России. XXI век // Высшая школа в России. 2005. № 5(1). С. 1-9.
52. Васягина Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы: к изучению дисциплины // Педагогическое образование в России : науч. журнал. 2012. № 2. С. 9–12.
53. Вачков И. В. Развитие самосознания младших школьников через формирование психологических представлений: сб. тезисов // Практическая психология в школе. 2000. С.47

54. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 204 с.
55. Виноградов В. Н., Прикот О. Г. Управление инноваторским развитием института: проектные технологии : учеб.-метод. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.
56. Воровщиков С. Г. Экспериментальные площадки как эффективный способ взаимодействия педагогической теории и практики по разработке и освоению решений инновационных проблем // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 1. С. 56–63.
57. Вершиловский С. Г. Образование взрослых в России: вопросы теории // Общество «Знание» России. 2004. С. 118-124.
58. Выготский Л. С. Основы дефектологии : собр. соч. М. : Педагогика, 1983. Т. 5.
59. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. Новые ценности образования. М. : Инноватор, 1995 С. 58-64.
60. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е. В. Шороховой. М. : Наука, 1966.
61. Гайдук М. А., Регер Т. В. Современные концепции и методология обучения в вузах. СПб. : Ин-т электр. обучения С.-П. ун-та технологий управления и экономики. 2011.
62. Гершкович Т. Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации / под общ. ред. Н. С. Глуханюк // Ученые записки каф. теорет. и экспер. психол. Рос. гос. проф.-пед. ун-та. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2006. 501 с.
63. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.

64. Глинская И. П., Туркина Э. К. Методика проведения практических занятий // Пути совершенствования профессиональной квалификации учителя средней школы. Л., 1980. С. 83-94.
65. Головчиц Л. А., Царев А. М. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Дефектология. 2014. № 1. С. 3-13.
66. Горянина В. А. Психология общения : уч. пособие. М. : Академия, 2002.
67. Григорьева С. Г. Формирование инновационной культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
68. Григорьева С. Г. Формирование инновационной культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 504 с.
69. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика. Минск : Технопринт, 2000. 376 с.
70. Гребенюк О. С. Общая педагогика : курс лекций / Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. 107 с.
71. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 43 с.
72. Даринский А. В. Пути улучшения системы повышения квалификации педагогических кадров // Сов. педагогика. 1976. № 8. С. 9-17.
73. Докучаева М. Н. Внутриучрежденческая система повышения квалификации педагогов-музыкантов : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2005. 195 с.
74. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2003. 256 с.

75. Денисовская Т. Н. К проблеме развития личности // Психологический журнал. 1981. Т. 12. № 6. С. 37-43.
76. Дмитриев А. А. Интегрированное обучение детей: «за» и «против» // Социальная педагогика. 2011. № 3. С. 57-68.
77. Дмитриева Т. П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении : метод. рекоменд.М. : Центр «Школьная книга», 2010.
78. Дранишникова Л. И., Сергеева С. А. Личностная траектория инновационного развития педагога // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 1. С. 43–45.
79. Дроздова Н. В. Психологические барьеры студентов: как преодолеть? Рекомендации для психологов // Социосфера. 2011. № 2. С. 41-46.
80. Дроздова Н. В. Формирование конструктивной стратегии преодоления психологических барьеров в образовательном процессе у студентов-психологов // Изв. Самарского науч. центра РАН. 2009. Т. 11 (3). С. 669-673.
81. Дроздова Н. В. Формирование конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2009. 208 с.
82. Дроздова Н. В., Олекс М. Н. Структурно-динамическая модель формирования конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности. // Образование и саморазвитие. 2015. №4 (46). С. 39-42.
83. Димухаметов Р. С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации : монография. Алматы, 2004. 115 с.
84. Дубровская Ю. А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. С-Пб., 2005 .

85. Ельникова О. Е. Психологические барьеры социализации в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук. Елец, 2004. 185 с.
86. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3. С. 2-22.
87. Зазыкин В. Г., Оболонский Ю. В. Психология инновационных конфликтов в организации // Вопросы инновационной экономики. 2014. № 5 (4) . С. 17
88. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. : Академ. проект ; Фонд «Мир», 2008. 336 с.
89. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. №6. С. 34-45.
90. Зевина А. Н. Система повышения квалификации педагогических кадров народного образования Москвы ; Моск. гор.ин-т усовершенствования учителей. М. : Просвещение, 1975. 190 с.;
91. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997. 477 с
92. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М. : Педагогика, 1984. 144 с.
93. Зинченко В. П. Психологическая педагогика : матер. к курсу лекций. Ч. 1 : Живое Знание. ; 2-е изд., испр. и доп. Самара: Самарский дом печати, 1998. 296 с.
94. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 128 с.
95. Иванченко Г. В. На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора // Мир России. 2005. №2. С. 2-26.

96. Калита В. С. Повышение психолого-педагогической компетентности учителя средствами методической работы в школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 172 с.
97. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб., 1995. 186 с.
98. Казакова Е. П., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха: школа на пороге нового века. СПб. : Петербург – XXI век ; Пресс-Атташе, 1997. 160 с.
99. Каспржак А. Г., Митрофанов К. Г., Поливанова К. Н. и др. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000. М. : Университетская книга, 2005.
100. Катербарг Т. О. Профессиональное развитие педагога в проектной деятельности общеобразовательной организации : дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 2015.
101. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995. 224 с.
102. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М. : Изд-во МГУ, 1988. 199 с.
103. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию. М. : Владос, 2000. 175 с.
104. Кроз М. В. Социально-психологические характеристики инновационной установки // Психологический журнал. 1994. № 4, С. 3.
105. Кобзева О. В., Полюсова Н. И. Проблемы социальной адаптации и интеграции детей со специальными потребностями в обучении : метод. пособие ; Федер. агентство по образованию, Мурман. гос. пед. ун-т. Мурманск : МГПУ, 2009. 69 с.
106. Кобзенко И. К. Абдалиева Л. В. Характеристика процесса внутришкольного повышения квалификации педагога // Социально-

экономические явления и процессы. Международный журнал. 2010. № 6. С. 239.

107. Ковалевская Г. П. Ожидания слушателей как мотиваторы педагогического взаимодействия : Совершенствование системы дополнительного педагогического образования в условиях модернизации российского образования. Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2004. 333 с.

108. Ковалев А. Г. Психология личности. М. : Просвещение, 1970. 391 с.

109. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений ; под ред. И.А. Колесниковой. М. : Академия, 2005. 288 с.

110. Коптяева О. Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 243 с.

111. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. URL:
http://www.un.org/ru/documents/dec1_conv/cwnventions/disability.shtml.

112. Малофеев Н. Н., Кукушкина О. И., Никольская О. С. и др. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ. М. : Просвещение, 2013. 42 с.

113. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений : учеб. пособие для вузов. М. : Аспект Пресс, 2003. 286 с.

114. Коржова Е. Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001.

115. Коржова Е. Ю. Введение в психологию жизненных ситуаций. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2015.

116. Краевский В. В. Повышение квалификации педагогических кадров // Советская педагогика. 1992. № 1. С. 3-10.

117. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 229 с.
118. Краевский В. В., Лернер И. Я. Дидактические основания определения содержания учебника // Проблемы школьного учебника. 1980. Вып. 8. С. 36.
119. Кривых С. В., Павлова О. В., Тюлина О. А. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС : монография / под ред. С.В. Кривых. СПб. : Экспресс, 2013. 200 с.
120. Крылова Н. Б. Очерки понимающей педагогики. М. : Народное образование, 2003. 441 с.
121. Крылова Н. Б. Педагогическая поддержка и воспитывающее общение // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности : матер. Всерос. науч.-практ. конф. Ульяновск: УлГПУ, 2005. С. 193-201.
122. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления: процесс и способы решения технических задач. М. : Педагогика, 1977. 303 с.
123. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
124. Кулагина Е. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт коррекционных и интеграционных школ // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 107–116.
125. Курбатова М. В. Проблемы формирования институциональной среды постиндустриальной экономики в современной России // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2010. № 1. С. 54–66.
126. Кутепова Е. Н., Черенкова Ж. Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф. ; отв. ред. С.В. Алехина. М., 2013. С. 588-592.

127. Лазарев В. С. Мотивация учителей к инновационной деятельности // Народное образование. 2012. №4. С. 107-114
128. Лазарев В. С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития // Педагогика. 2010. № 7. С. 12-22.
129. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе. М., 2008. 349 с.
130. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Введение в педагогическую инноватику, М., 2004.
131. Лазаренко И. Р. Управление инновационными процессами в системе профессионального образования управленческих педагогических кадров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2006.
132. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. М., 1970. С. 178-209.
133. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. 318 с. Т. 2.
134. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования : метод. пособие. М., 2011.
135. Лесона Л. Н. К обществу образованных людей: Теория и практика образования взрослых. СПб., 1998.
136. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М. : Педагогика, 1991.
137. Магура М. И., Курбатова М. Б. Организация обучения персонала компании. М. : Бизнес-школа ИНТЕЛ-СИНТЕЗ, 2003. 296 с.
138. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 44–54.

139. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., Просвещение, 1993. 351 с.
140. Мартирисян Л. П. Методические подходы к обучению учителей использованию информационных технологий на уроках математики в процессе развития познавательного интереса учащихся (на примере курса информатики). автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
141. Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40-48.
142. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
143. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный. гуманит. фонд "Знание", 1996. 308 с.
144. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Талдыдаевой ; науч. ред., вступ. ст. и ком. Н. Н. Акулиной. СПб., 1997. 430 с.
145. Марон. А. Е. Практическая андрагогика : методическое пособие. Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. 406 с.
146. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М. ; Воронеж, 2003. (Сер. Психологи Отечества).
147. Милосердова Г. В. Методику инклюзивного образования можно освоить, но в сердце учителя должна быть любовь к таким детям // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2014. № 9. С. 17-21.
148. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004. 320 с.

149. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2001.
150. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М. : Академия, 2005. 368 с.
151. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. : Московский психол.-соц. ин-т, Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2002. 2 изд. 397 с.
152. Митина Л. М., Ефимова Н. С. Интеллектуальная гибкость учителя психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2003. 318 с.
153. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Александрова Е. А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой ; науч. ред. Н. Б. Крылова. М. : Академия, 2006.
154. Мелкозерова И. Е. Педагогическая эффективность современных образовательных технологий с позиций личностно-ориентированного образования : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2003. 213 с.
155. Мухина В. С. Возрастная психология. 4-е изд., стереотип. М. : Академия, 2009 456 с.
156. Мухина В. С. Детская психология. М. : Просвещение, 2009. 272 с.
157. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Челябинск, 2003. С. 81.
158. Мосичева И. А. Реализация программ ДПО в условиях совершенствования нормативной базы профессионального образования // Высшее образование в России. 2011. № 8–9. С. 3–6.

159. Назметдинова С. С. Психологические барьеры и барьероустойчивость в профессиональной деятельности учителя : дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 229 с.
160. Никитин Э. М. Модернизация российского образования и повышение квалификации педагогов // Методист. 2002. № 6. С. 55.
161. Немова Н. В. Рекомендации по подготовке плана методической работы учителя // Практика административной работы в школе. 2005. №7. С. 3-6.
162. Немова Н. В. Управление методической работой в школе. М. : Сентябрь, 1999. 176 с.
163. Новоселова Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение становления будущего педагога профессионального обучения : автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007 .
164. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб. ; Воронеж : ВИПКРО, 1995.
165. Панова Н. В. Коучинг руководящих кадров : учеб. пособие. СПб. : СПБИНВЭСЭП, 2011. 392 с.
166. Панова Н. В. Профессиональная жизнь педагога : монография. СПб. : ИПКСПО, 2007. 244 с.
167. Панова Н. В. Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути : монография. СПб. : СПбАППО, 2009. 208 с.
168. Панферова О. С., Соловьева Н.В. Интегративные процессы в инклюзивной образовательной среде // Акмеология. 2011. № 1. С. 8-15.
169. Панфилова А. П. М. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2009. 191 с.

170. Папшева Л. В. Психологические средства профилактики рисков в межличностных отношениях // Ученые записки. Сер. Психология. Педагогика. 2011. Т. 4. №2(14). С. 47-50.
171. Пискарева И. Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000.
172. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 "О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами".
173. Плетнева О. К. Организационно – дидактическая система непрерывного профессионального роста учителя в системе повышения квалификации: (на примере учителя математики) : дис. канд. пед. наук. Воронеж, 2003.
174. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000.
175. Подымов Н. А., Подымова Л. С. Барьеры на пути к инновациям (Методологические основы исследования отношений в процессе инновационной деятельности) // Образование и общество. 2002. №4. С. 118.
176. Подымова Л. С. Подготовка учителя к инновационной деятельности. М., 1995.
177. Подымова Л. С., Долинская Л. А. Самоутверждение педагогов в инновационной деятельности : монография. М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2014.
178. Полупанова Е. Г. Инновации в педагогическом образовании на Западе // Педагогика. 2007. №8. С. 121-126.
179. Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики. М., 1993. 50 с.

180. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М. : Центр «Педагогический поиск», 2007. 176 с.
181. Постановление Правительства РФ от 24 февраля 2009 года № 142 «Об утверждении правил разработки и утверждения Федеральных государственных образовательных стандартов».
182. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М. : Педагогика, 1976. 280 с.
183. Пояркова Н. В. Педагогическое сопровождение профессионально-нравственного становления будущего учителя в педагогическом колледже : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград 2009.
184. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). М., 1989.
185. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru>.
186. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/5133.
187. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 года № 1897.
188. Приказ МО РФ №1155 от 17.10.2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
189. Приказ МО РФ №373 от 06.10.2009 года «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»

190. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М., 2001. 476 с.
191. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Академический вестник института образования взрослых Российской Академии образования. Человек и образование. 2006. №4, 5. С. 7-14.
192. Ракульцева Е. В. Подготовка педагогов к предупреждению дезадаптации подростков в системе внутришкольного повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007.
193. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М. : Мир, 1994. 320 с.
194. Розенблюм С. А. Инклюзия. Как помочь обычному учителю // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф. ; отв.ред. С.В. Алехина. М. : Буки Веди, 2013. С. 592-595.
195. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДО-СПРЕСС, 2004. 384 с.
196. Рудакова Е. А., Сухарева О. Ю. Разработка индивидуальной программы обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 20-22.
197. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика, 1989.
198. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2006. 713 с.
199. Рустамова С. У. Инновационная деятельность педагогов в условиях современной школы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 6. С. 45–51.

200. Рустамова С. У. Формирование готовности педагогов общеобразовательной школы к инновационной деятельности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 3. С. 57–61.

201. Рязанова А. В., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Основные принципы организации развивающей среды для ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 38-43.

202. Ряписов Н. А. Подготовка кадров для психолого-педагогического сопровождения дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : матер. Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. М., 2011. С. 231-233.

203. Сабинаина Н.Н. Профессиональные риски педагога в условиях инновационной деятельности»// Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы 10-й Межрегиональной межотраслевой научнопрактической конференции / Отв. ред. Н.Н.Суртаева, А.А.Макареня, С.В.Кривых. СПб.: ИПО РАО - ТОГИРРО, 2009.- С. 269-271.

204. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42-54.

205. Самсонова Е. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : матер. Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. М., 2011.

206. Саранов А. М. Теоретические основы становления и развития инновационных образовательных систем : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2000. 385 с.

207. Селюков Р. В. Основные направления модернизации российского образования: проблемы и перспективы. Муниципальный аспект. 2011. URL: <http://www.rosatomschool.ru/ra/info/14004.html>.
208. Семенович М. Л. Дети с проблемами развития имеют такое же право на образование, как и остальные // Современное дошкольное образование. 2008. Вып. 5. С. 57.
209. Семенович М. Л. Ступени инклюзивного образования // СТРИЖИ : инф. журнал. 2008. № 2. С. 85.
210. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования (библиотека психолога-практика). М. : АРКТИ, 2005.
211. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб. : Речь, 2005.
212. Семаго Н. Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов ; под научн. ред. М. М. Семаго. М. : ТЦ Сфера, 2012. 128 с.
213. Семаго Н. Я. Проективные методы оценки и анализа структуры взаимодействия в группе детей // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2007. №1. С. 90-96.
214. Семаго Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 4. С. 1-9.
215. Середенко. П.В. Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: учеб. пособ. / П. В. Середенко, А. В. Должикова. – 2-е изд., испр. и доп.– Южно-Сахалинск: СахГУ, 2009. – 52 с.
216. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 271 с.
217. Сиденко А. С. Использование сетевого взаимодействия для обеспечения развития инновационного потенциала педагогов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 4. С. 25-30.

218. Сиденко А. С. О модели подготовки школ к реализации ФГОС второго поколения // Образование и наука. 2012. № 1 (90). С. 56-65.
219. Сиротюк А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. М. : ТЦ Сфера, 2014. 28 с.
220. Сиротюк А. С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования // Alma mater: Вестник высшей школы. 2012. № 4. С. 66-70.
221. Ситник А. П. Повышение квалификации социальных педагогов: от опыта - к базовым знаниям и к практике на новом уровне // Социальная педагогика. 2006. № 2. С. 93.
222. Ситник А. П. Развитие профессиональной культуры учителя в межкурсовой период последипломного образования. М. : АПКИ-ПРО, 1996. 51 с.
223. Силантьева Т. А., Алехина С. В. Поддержка учителя в инклюзивном образовании. Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3, № 3.
224. Скачкова Л. А. Информационно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования. Н. Новгород, 2011.
225. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1995. 223 с.
226. Сластенин В. А., Колесникова И. А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2006. 189 с.
227. Сластенин В. А., Исаев И. Ф. Шиянов Е. Н. Общая педагогика: учебное пособие для высших учебных заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : ВЛАДОС, 2003. Ч. 2. 480 с.
228. Слободчиков В. И. Инновационное образование // Школьные технологии. 2005. № 2. С. 4-11.

229. Советова О. С. Основы социальной психологии инноваций. СПб. : Издательский дом СПбГУ, 2010. 152 с.
230. Сокольников Ю. П. Системный подход в исследовании воспитания. М. : Прометей, 1993. 200 с.
231. Сопин В. И. Научно-организационное и научно-методическое обеспечение дополнительного профессионального образования // Человек и образование. 2014. № 4. С. 43-48.
232. Сопин В. И. Разработка программ профессиональной переподготовки педагогических работников с учетом требований образовательных стандартов // Человек и образование. 2016. №2(47). С. 36-43.
233. Сопин В. И., Варковецкая Г. Н. Дидактико-методические основания переподготовки и повышения квалификации педагогических работников без базового профессионального педагогического образования // Ученые записки ИУО РАО. 2016. №1(57). С. 48-60.
234. Строкова Т. А., Загвязинский В. И. Инновационное утомление // Экономика образования. 2015. №2. С. 54-59.
235. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления : учебник. Ростов н/Д : Феникс, 2005. 416 с.
236. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
237. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов. М. : Модэк, 2004. 320 с.
238. Тихомиров О. К. Психология мышления. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 270 с.
239. Топилина Н. В. Проектная культура как основа готовности педагога к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2006.
240. Тонконогая Е. П. Моделирование содержания образования руководящих педагогических кадров общеобразовательной школы в

системе повышения квалификации : метод. Рекомендации. Псков : Рос. акад. образования, 1996. 99 с.

241. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М. : Наука, 2003. 379 с.

242. Тряпицына А. П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. 2012. №3 (32). С. 4-10.

243. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования. // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №1. С. 50-61.

244. Тряпицына А. П. Педагогика : учеб. по направлению "Педагогическое образование" /ред. А. Е. Бахмутский [и др.]. СПб. : Питер, 2013. 304 с.

245. Тюнников Ю. С. Сценарное моделирование программы дополнительного профессионального образования // Известия Сочинского государственного университета. 2012. № 3 (21). С. 166-173.

246. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. М., Мысль, 1978.

247. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 2. М. : Изд-во Минпрос РСФСР, 1953.

248. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М. : Просвещение, 2011.

249. Федеральный закон от 1 декабря 2007 года № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта».

250. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (ред. от

03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017)

251. Филичева Т. В. Коррекционное обучение и воспитание детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М. : Гардарики, 2008. 269 с.

252. Фильченкова И. Ф., Самсонова Н. В. Барьеры и сопротивления инновациям преподавателей вузов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2015. № 1 (31). С.28-34.

253. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. М. : Знание, 1984. 80 с.

254. Фрумин И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003. С. 117-123.

255. Федотенко И. Л., Югфельд И. А. Профессионально-личностное развитие будущих учителей для педагогической деятельности в инклюзивной среде // Психология в вузе. 2012. № 2. С. 31-35.

256. Харин А. А., Коленский И. Л., Харин А. А. мл. Управление инновационными процессами : учебник для образоват. организаций высшего образования. М. ; Берлин: Директ-Медиа, 2016. 472 с.

257. Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс : метод. пособие для руководителей образоват. учреждений / под ред. М.М. Поташника. М. : Новая школа, 1994. 64 с.

258. Хон А. М. Психологические барьеры при внедрении нововведений в школьную практику и некоторые пути их преодоления. Алма-Ата, 1986.

259. Хохлова А. Ю. Психологическое сопровождение детей с множественными нарушениями развития в условиях индивидуального

обучения в школе глухих // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 44-52.

260. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 256 с.

261. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : научное издание. М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.

262. Царев А. М. Организация обучения и воспитания детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития в Псковском Центре лечебной педагогики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 4. С. 12-22.

263. Царев А. М., Головчиц Л. А. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 12-19.

264. Цедринский А. Д. Инновационная деятельность в школе: становление и развитие. Славянск-на-Кубани: Издательский центр, 2003, 118 с.

265. Чаплина Е. И. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2006. 21 с.

266. Четверикова Т. Ю. Специальное образование в Омской области // Национальные приоритеты России: научный и научно публицистический журнал. 2014. № 1 (11). С. 88 – 93.

267. Четверикова Т. Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен // В мире научных открытий. 2013. № 11.7 (47). С. 326 – 331.

268. Чернова Л. Т. Формирование профессионально-личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1997.

269. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С.3-19.
270. Шакуров Р. Х. Новая психологическая теория деятельности: системнодинамический подход // Проф. образ. 1995. № 1. С. 77-95.
271. Шакуров Р. Х. Психология руководства педагогическим коллективом. М. : Магистр, 1995.
272. Шакуров Р. Х. Теоретические проблемы исследования ценностей // Ценностные ориентации студентов вузов. Набережные Челны, 1998.
273. Шамова Т. И., Немова Н. В., Ахлестин К. Н., и др. Менеджмент в управлении школой : учеб. пособие для слуш. сист. ППК организаторов образования/ под ред. Т. И. Шамовой. М. : Издательство Магистр, 1995. 226 с.
274. Шогенова Ф. А. Методология педагогического проектирования инновационной деятельности студентов в условиях модернизации высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2012.
275. Штофф В. А. Роль модели в познании. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 128 с.
276. Щедровицкий Г. П. Комплексная организация НИР как социотехническая система. Комплексный подход к научному поиску: проблемы и перспективы (Краткие тезисы к Всесоюзному симпозиуму). Свердловск. 1979. Ч. 2.
277. Шадрина Т. В. Учебный опыт и формирование жизненной позиции личности // Социально-педагогические проблемы общего образования взрослых. М., 1983. С. 30-45.
278. Шадрина Т. В. Мотивы педагогической деятельности в процессе формирования позиции молодого учителя // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей. Л., 1982. С. 41-54.

279. Шадрина Т. В. Социально-педагогические условия формирования и перестройки учебного опыта рабочей молодежи : дис. канд. пед. наук. Л. : НИИООВ, 1977. 327 с.
280. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды М.: Педагогика, 1989. 560 с.
281. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. М., 2007.
282. Эшби У. Р. Конструкция мозга. М. : ИЛ, 1962.
283. Юсупов А. Ю., Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
284. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. М., 1991. 91 с.
285. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. М., 2011. 300 с.
286. Яковлева Н. Н. Инклюзивное образование: социально-психологический аспект // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: матер. Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. М., 2011. С. 240-242.
287. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. 279 с.
288. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов : учебное пособие. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. М. : ЛОГОС, 1994. 214 с.
289. Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журн. практ. психолога. 1999. № 3. С. 101-119.

290. Ярская-Смирнова Е. Р. Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социол. исслед. 2003. № 5. С. 100–106.
- 291 Bruner J.S. On perceptual readiness // Psychol. Rev. 1957. V. 64. №2.
292. Avramidis E., Elias E. The influence of teaching experience and professional development of Greek teachers' attitudes towards inclusion // European Journal of Special Needs Education. 2007. №7 P.14-23.
293. Ben-Yehuda S., Leyser Y., Last U. Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) in inclusive class-rooms // International Journal of Inclusive Education. 2010. №8, P.51-60.
294. Brackenreed D. Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms [Электронный ресурс] // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. 2011. №3, P.17-24.
295. Crawford C. Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education. Toronto, Ont.: L'Institut Roeher Institute, 2004. 23 p.
296. Carter E.W., Hughes C. Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators // Research & Practice for Persons with Severe. 2011, №2 P.11-19.
297. Cook B.G., Cameron D.L., Tankersley M. Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities // Journal of Special Education. 2007. №5 P.23-35.
298. Coutsocostas G., Alborz A. Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school // European Journal of Special Needs Education. 2010. №6, P.15-23.

Интернет-ресурсы

1. Портал исследовательской деятельности учащихся. Методология и методика. Исследовательские работы. URL: [http:// www.researcher.ru](http://www.researcher.ru). (дата обращения: 10.10.2015)
2. Сайт Всероссийского Конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И.Вернадского. [URL:http://www.vernadsky.info](http://www.vernadsky.info). (дата обращения: 05.11.2015)
3. Сайт журнала «Исследовательская работа школьника». URL: <http://www.issl.dnttm.ru> (дата обращения: 02.04.2016).
4. Сайт научно-методического и информационно-публицистического журнала «Исследовательская работа школьников». URL: <http://www.irsh.redu.ru> (дата обращения: 21.01.2016)

Программа

дополнительного профессионального образования педагогов

«Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования»

1. Пояснительная записка

В МАОУ ООШ №15 в настоящее время достаточно активно реализуются адаптивные образовательные программы для детей с задержкой развития и детей с умственной отсталостью. В школе обучается 142 ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что составляет порядка 22% от общего числа учащихся МАОУ ООШ №15. Однако, как показали наши исследования, значительная часть учителей, работающих с детьми с ОВЗ, испытывают значительные трудности, в том числе и психологического плана, связанные с наличием у них профессиональных и психологических барьеров, мешающих эффективному включению в инклюзивное образование. Для оказания помощи педагогам в преодолении имеющихся инновационных барьеров была разработана настоящая программа внутришкольного повышения квалификации педагогов. При разработке программы мы опирались на нашу модель педагогического сопровождения преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования и учитывали следующие принципы:

- 1) вариативность, позволяющая слушателям выстраивать индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с профессиональными интересами и дефицитами;
- 2) адресность;
- 3) соответствие специфике обучения взрослых;
- 4) практико-ориентированность.

Объем программы 72 ч.

1.1. Цели и задачи программы

Цель программы заключается в создании условий для развития профессиональных ресурсов работников образовательной организации для преодоления инновационных барьеров в условиях инклюзивного образования.

Задачи программы:

- формирование базовой системы знаний в области инновационного развития организации, в том числе инклюзивного образования;
- формирование теоретических знаний об инновационных барьерах педагогов инклюзивного образования и механизмах их преодоления и умений их практического применения;
- оказание практической психолого-педагогической помощи в преодолении педагогами собственных инновационных барьеров

1.2. Требования к результатам освоения программы

В результате освоения программы слушатель должен:

знать:

- особенности инновационного развития образовательной организации на современном этапе;
- особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивной практики в образовании
- психологические барьеры в инновационной деятельности учителя;
- типологию инновационных барьеров педагогов;
- типологию инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования;

уметь:

- определять причины возникновения инновационных барьеров у педагога инклюзивного образования;
- своевременно использовать необходимые механизмы для преодоления инновационных барьеров педагога;

- разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут, адаптированную образовательную программу для обучающихся и воспитанников с учетом их возрастных, индивидуальных особенностей развития.

владеть

- специальной терминологией в области инклюзивного образования;
- навыками организации и проведения учебной и воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья с учетом их образовательных потребностей
- методами преодоления инновационных барьеров учителя.

2. Учебно-тематический план программы дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования»

Темы	Количество часов				
	Всего	Аудиторные занятия		Самостоя- тельная работа	
		Всего	В том числе		
			лек.		практ.
Модуль№1. Инновация как требование профессии педагога	16	12	8	4	4
1.1.Государственная политика в области образования. Заказ профессионального со- общества	4	3	2	1	1
1.2Инновационная природа человека	4	3	2	1	1
1.3 Инклюзивное образование, как одно из направлений инновационного развития со- временного образования.	8	6	4	2	2
Модуль №2. Инновационные барьеры	16	12	8	4	4
2.1.Сопротивление инновациям в образо- вательной среде.	4	3	2	1	1
2.2.Типология инновационных барьеров.	4	3	2	1	1
2.3. Причины сопротивления инновациям. Причины, связанные с качеством иннова- ции и внешние причины	4	3	2	1	1
2.4 Профессиональные и личностные при- чины сопротивления инновациям	4	3	2	1	1
Модуль №3. Инновационные барьеры в условиях ин- клюзивного образования	12	6	1	1	6
3.1. Особенности введения ФГОС НОО для детей с ОВЗ	4	2	1	1	2

Темы	Количество часов				
	Всего	Аудиторные занятия		Самостоя- тельная работа	
		Всего	В том числе		
			лек.		практ.
3.2. Профессиональные барьеры педагогов инклюзивного образования	4	2	1	1	2
3.3. Психологические барьеры педагогов инклюзивного образования	4	2	1	1	2
Модуль №4. Механизмы преодоления ин- новационных барьеров педагогов инклю- зивного образования	16	12	8	4	4
4.1. Психологическое сопровождение дея- тельности учителя в условиях внедрения ФГОС НОО для детей с ОВЗ.	8	6	4	2	2
4.2. Преодоление и профилактика иннова- ционных барьеров педагогов	8	6	4	2	2
Модуль №5. Мотивация педагогического коллектива к инновационной деятельности, как основ- ной способ профилактики инновационных барьеров педагогов инклюзивного образо- вания	12	8	4	4	4
5.1. Мотивационные факторы, влияющие на инновационную деятельность педагогов инклюзивного образования	6		2	2	2
5.2. Формирование мотивационной готов- ности педагогов в условиях введения ФГОС НОО для детей с ОВЗ	6		2	2	2
ИТОГО	72	46	29	17	26

3. Содержание образовательных модулей

Наименование модуля, темы	Содержание модуля, темы
Модуль №1. Инновация как требование профессии педагога	
1.1. Государственная политика в области образования. Заказ профессионального сообщества	Изучение нормативно-правовой базы государственной политики РФ в области образования. Выявление основных проблем развития образования в России и возможные пути их преодоления. Определение на основании действующего законодательства Российской Федерации в области образования основных принципов инновационной образовательной политики, а также ведущие цели и направления развития образования. Рассматриваются мероприятия программы реформирования системы образования и ожидаемые результаты от них. Инновации в образовании как требование общества. Приведение системы образования в соответствие с реальными запросами ведущих отраслей промышленности, культуры, сферы услуг, армии, государственной службы и т.п. Инновации в образовании как ответ на

	потребности педагогической практики. Инновационная деятельность как профессиональная потребность педагога.
1.2 Инновационная природа человека	Классификация и виды инноваций. Раскрытие понятия инновация. Поиск ответа на вопрос: «Что такое инновация и что представляет собой инновационное управление в современном обществе?»
1.3 Инклюзивное образование, как одно из направлений инновационного развития современного образования	Теоретические, методологические основы и условия организации обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Требования к составлению адаптированных образовательных программ. Методические рекомендации. Технология составления индивидуальной образовательной программы ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзии. Специальные условия получения образования детьми с ОВЗ. Технология моделирования коррекционно-развивающего урока. Индивидуальный и дифференцированный подход при обучении детей с ОВЗ. Особенности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья и их психологические проблемы. Причины школьной неуспеваемости. Типы нарушений психического развития: недоразвитие, задержанное развитие, поврежденное развитие, искаженное развитие, дисгармоническое развитие. Содержание, принципы, формы и методы воспитания и образования детей с ОВЗ. Понятия «коррекция» и «компенсация».
Модуль №2. Инновационные барьеры	
2.1. Сопротивление инновациям в образовательной среде	Понятие инновационного барьера. Формы проявления барьеров, их особенности на различных этапах инновационного процесса. Внутреннее и внешнее сопротивление инновациям в образовательной организации. Стадии развития сопротивления инновационному развитию.
2. 2. Типология инновационных барьеров	Типология инновационных барьеров по формам проявления (пассивные; активные; крайние), причинам возникновения (экономические, внутриличностные, социальные, логические, эмоциональные), уровням проявления (индивидуальные, групповые).
2.3. Причины сопротивления инновациям. Причины, связанные с качеством инновации и внешние причины	Основные группы причин сопротивления инновациям. Характеристика причин, связанных с качеством инновации (проекты-пустышки, ложные новации, непродуманные инновации и т.п.). Характеристика внешних причин сопротивления инновациям: информационные, организационные, социально-психологические особенности коллектива
2.4 Профессиональные и личностные причины сопротивления инновациям	Характеристика основных профессиональных и личностных причин сопротивления инновациям: когнитивные диссонансы; непонимание и недоверие; отсутствие инновационной мотивации; узкособственнические интересы; боязнь потерять определенный уровень безопасности; боязнь изменения уровня социального взаимодействия; опасение обнаружить свою профессиональную некомпетентность или личностную несостоятельность; неуверенность в результативности экспериментальной работы; неразвитость способности к риску; низкая терпимость к изменениям; значительные психологические издержки в про-

	цессе освоения новой деятельности; замыкание на своих личных проблемах
Модуль №3. Инновационные барьеры в условиях инклюзивного образования	
3.1. Особенности введения ФГОС НОО для детей с ОВЗ	Механизмы внедрения ФГОС НОО для детей с ОВЗ на примере деятельности основной общеобразовательной школы города Калининграда. Особенности инклюзивного обучения и воспитания детей с ОВЗ с учетом требований ФГОС НОО: психолого-педагогические аспекты. Вопросы организации психолого-педагогического сопровождения образования детей с ОВЗ. Социальная адаптация детей с ОВЗ и детей-инвалидов в современном образовательном пространстве. Тьюторские технологии в инклюзивном образовании.
3.2. Профессиональные барьеры педагогов инклюзивного образования	Характеристика профессиональных барьеров педагогов инклюзивного образования: слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационная неподготовленность, отсутствие вариативности и гибкости педагогического мышления, учета индивидуальных различий детей, рефлексии профессионального опыта и результата, неготовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения.
3.3. Психологические барьеры педагогов инклюзивного образования	Характеристика психологических барьеров педагогов инклюзивного образования: низкий уровень мотивационной готовности (сомнения в отношении инклюзии, низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования); эмоциональное неприятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); неготовность включать таких детей в образовательную деятельность.
Модуль №4. Механизмы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования	
4.1. Психологическое сопровождение деятельности учителя в условиях внедрения ФГОС НОО для детей с ОВЗ	Взаимодействие педагога со специалистами службы психолого-педагогического сопровождения. Формы психологического сопровождения деятельности учителя в условиях внедрения ФГОС НОО для детей с ОВЗ: просвещение, консультирование, экспертиза, диагностика.
4.2. Преодоление и профилактика инновационных барьеров педагогов	Интерииоризация инноваций. Профилактика инновационных барьеров. Организационные меры преодоления барьеров. Преодоление барьеров-страхов. Алгоритм самоуправления инновационными барьерами.
Модуль №5. Мотивация педагогического коллектива к инновационной деятельности, как основной способ профилактики иннова-	

ционных барьеров педагогов инклюзивного образования	
5.1. Мотивационные факторы, влияющие на инновационную деятельность педагогов инклюзивного образования	Основные мотивационные факторы, влияющие на инновационное развитие образовательной организации. Мотивация как инструмент преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования
5.2. Формирование мотивационной готовности педагогов в условиях введения ФГОС НОО для детей с ОВЗ	Мотивационная готовность педагога к освоению новшеств. Структура мотивационной готовности. Факторы развития мотивационной готовности педагога к внедрению ФГОС НОО для детей с ОВЗ. Практическая работа по формированию мотивационной готовности педагогов школы к внедрению ФГОС НОО для детей с ОВЗ

4. Вопросы для самостоятельной работы слушателей

- 1) Особенности формирования социокультурных компетенций детей с ОВЗ.
- 2) Мониторинг развития образовательной среды специального учреждения.
- 3) Влияние типов организационно-управленческих моделей на инновационную активность педагогов.
- 4) Здоровьесбережение в системе специального и инклюзивного образования.
- 5) Профилактика эмоционального и профессионального выгорания педагогов системы специального и инклюзивного образования.
- 6) Основные подходы к диагностике и профилактике отклоняющегося поведения у детей и подростков.
- 7) Организация дистанционного сопровождения обучения лиц с ОВЗ (по видам нозологий: с нарушением речи, с нарушением зрения, с нарушением опорно-двигательного аппарата).
- 8) Методические аспекты создания информационных образовательных продуктов для обучения лиц с ОВЗ (по видам нозологий с нарушением речи, с нарушением зрения, с нарушением опорно-двигательного аппарата).
- 9) Основы эффективной коммуникации в специальном и инклюзивном образовании.
- 10) Особенности внедрения ФГОС НОО для детей с ОВЗ в системе основного общего образования.
- 11) Технологии развития педагогической культуры родителей ребёнка с ОВЗ.
- 12) ФГОС НОО для детей с ОВЗ как инновационный проект. Основные этапы реализации инновационного проекта.
- 13) Основная образовательная программа
- 14) Основные понятия педагогической инноватики: новшество, инновации, инновационная деятельность.

15) Индивидуальный образовательный маршрут в системе сопровождения лиц с ОВЗ.

5. Тематика инновационных проектов в рамках реализации программы дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования»

Название инновационного проекта	Цели проекта	Ожидаемые результаты
1. Профилактика девиантного поведения у детей и подростков	Разработка системы профилактики девиантного поведения детей и подростков	Реализация мероприятий по профилактике девиантного поведения детей и подростков в школе
2. Игровые технологии в рамках развития социального интеллекта у детей с ОВЗ	Формирование и развитие социального интеллекта у детей с ОВЗ	Использование на практике социально-интеллектуальных игр в рамках формирования социального интеллекта у детей с ОВЗ
3. Коррекция знаний учащихся	1. Определить уровень понимания, обучаемости учащихся. 2. Установить объем знаний, найти способы повышения уровня знаний. 3. Повысить качество урочной деятельности педагога. 4. Повысить эффективность и качество образовательного процесса	Освоение учениками образовательной программы в полном объеме
4. Интегрированный потенциал педагога инклюзивного образования	Формирование у педагогов умения и желания заботиться о своём здоровье	Приведение психофизиологического состояния педагога к нормальному
5. Индивидуальный образовательный маршрут в системе сопровождения детей с ОВЗ	Создание адекватных условий для развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	Повышение качества образования детей с ОВЗ

6. Вопросы для текущего и промежуточного контроля

1. Назовите основные инструменты государственной политики в области образования.
2. Основные направления модернизации системы профессионального образования.
3. Перечислите мероприятия программы реформирования системы образования и ожидаемые результаты?
4. Классификация и виды инноваций.
5. Раскрытие понятия инновация.
6. Что представляет собой инновационное управление в современном обществе?
7. Назовите факторы, влияющие на появление инновационных барьеров.
8. Перечислите причины сопротивления инновациям со стороны педагогов.
9. Эффективные способы профилактики и преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.
10. Причины возникновения инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.
11. Механизмы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования.

6. Критерии выставления итоговой отметки

Оценка «отлично» выставляется слушателю, который выполнил весь объем работы, требуемый программой, получил отличные оценки за практические занятия, показал глубокую теоретическую и практическую подготовку на всех этапах обучения, проявил исследовательскую культуру при оформлении документации. В контексте программы дополнительного профессионального образования педагогов «Профессиональные ресурсы преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования» обязательным требованием для получения оценки «отлично» будет являться подготовка проектной работы по тематике, имеющую высокий уровень теоретической подготовки и практического применения.

Оценка «хорошо» выставляется слушателю, полностью выполнявшему программу, хорошо подготовившемуся и активно участвовавшему в практических занятиях, но допустившего незначительные ошибки, работавшего вполне самостоятельно, проявившего заинтересованность в работе и оказывающего помощь преподавателю. В рамках подготовки к практическим занятиям обязательным для получения оценки «хорошо» будет подготовка презентаций по тому или иному вопросу программы.

Оценка «удовлетворительно» выставляется слушателю, который также выполнил учебную программу, однако в процессе работы не проявил достаточной заинтересованности, инициативы и самостоятельности, допускал су-

ущественные ошибки в участии в практических занятиях, при выполнении исследовательских заданий продемонстрировал не достаточный уровень исследовательской культуры.

Оценка «неудовлетворительно» выставляется слушателю, который не выполнял учебную программу, безответственно относился к своим обязанностям.

7. Список литературы

1. Электронная поддержка образовательного процесса

1. Министерство образования и науки Российской Федерации: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>.
2. Министерство образования Калининградской области: <http://www.edu.baltinform.ru/>.
3. Федеральный портал «Российское образование»: <http://www.edu.ru/>.
4. Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества: <http://www.openclass.ru/og>.
5. Интернет-издание «Просвещение»: <http://prosvpress.ru>.
6. Вестник Образования. Официальное издание Министерства образования и науки Российской Федерации: <http://www.vestnik.edu.ru/>.
7. Институт стратегических исследований в области образования: <http://www.isiorao.ru/>.
8. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт: <http://standart.edu.ru/>.
9. Менеджер образования. Портал информационной поддержки руководителей образовательных учреждений: <http://www.menobr.ru>.
10. Сайт дистанционного обучения Калининградского областного развития образования -URL: <http://study.baltinform.ru/>.
11. Сайт Министерства образования и науки РФ. Раздел ФГОС. Общее образование. URL: <http://standart.edu.ru>.
12. Сайт Института стратегических исследований в образовании Российской академии образования. URL: <http://www.standart.edu.ru>.

13. Актуальные материалы. Региональные нормативно-правовые акты. Сайт Калининградского областного института развития образования. URL: <http://www.koiro.edu.ru/act/projects/fgos/ooo/index.php>.

2. Список нормативных документов

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Закон Калининградской области «Об образовании» в редакции 28.12.2006 г. №112.
3. Права ребенка: Основные международные документы. – М., 1992.
4. Права человека: Сборник международных договоров. – Нью-Йорк, ООН, 1989.
5. Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к структуре основной образовательной программы (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. №373).
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 26 ноября 2010г. №1241г. Москва «О внесении изменений в ФГОС, утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. №373».
7. Письмо Министерства образования РФ от 02.04.2002 г. №13-51-28/13 «О повышении воспитательного потенциала общеобразовательного процесса в ОУ.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 года № 1897.
9. Федеральный закон от 1 декабря 2007 года № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта».

10. Постановление Правительства РФ от 24 февраля 2009 года № 142 «Об утверждении правил разработки и утверждения Федеральных государственных образовательных стандартов»
11. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2010 года
12. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2016 гг.
13. Приказ МО РФ №1155 от 17.10.2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
14. Приказ МО РФ №373 от 06.10.2009 года «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»
15. МО РФ ФЗ №273 от 29.12.2012 года «Закон об образовании в Российской Федерации» (Статья 11. Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования. Образовательные стандарты).
16. Положение о порядке проведения экспертизы учебников. Приказ Минобрнауки России от 23 апреля 2010 г. № 428, зарегистрирован Минюстом России 23 июня 2010 г., регистрационный № 17623.
17. Феденко Л.Н. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования: особенности и порядок введения // Управление образованием. – 2011. – № 5. – С. 20–25.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011.

7. Список литературы

7.1. Список основной литературы

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92.
2. Алёхина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2013. № 1 (44). С. 26–32.
3. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011.– № 1. – С. 83-92.
4. Гершкович Т. Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации / Т.Б. Гершкович; под общ. ред. Н. С. Глуханюк // Ученые записки кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006. 501 с.
5. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.
6. Головчиц, Л.А. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л.А. Головчиц, А.М. Царев // Дефектология. 2014. № 1. С. 3-13.
7. Кобзенко, И.К. Характеристика процесса внутришкольного повышения квалификации педагога / И.К. Кобзенко, Л.В. Абдалиева // Социально-экономические явления и процессы. Международный журнал. 2010.-№6.- С. 239

8. Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. Четыре тактики педагогики поддержки. СПб.: Речь, 2010. http://pedlib.ru/Books/2/0073/2_0073-6.shtml
9. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2005.- Томск, 2005.
10. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: учеб.-метод. пособие / И.М. Яковлева. – М.: Спутник, 2012.

7.2. Список дополнительной литературы

1. Карпова Г.А., Артемьева Т.П. Педагогическая диагностика учащихся с ЗПР / Г.А. Карпова, Т.П. Артемьева. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета типового проектирования при участии АОЗТ «Консультант», 1995.
2. Корсакова Н.К., Минадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Российское Педагогическое Агенство, 1997.
3. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Гумант. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
4. Сборник материалов V Всероссийской конференции по альтернативному образованию СПб., 2009.
5. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций – 1996-2005. – Томск, 2005.