



СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

С.В. Алехина

Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя

Статья посвящена проблеме готовности педагогов общеобразовательных школ к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в массовой школе. В статье представлены данные, иллюстрирующие основные параметры психологической готовности учителей к включению «особого» ребенка в общеобразовательный процесс; особое внимание уделяется вопросам развития системы комплексной поддержки педагогов, вступающих в инклюзивный процесс со стороны психологов системы образования

Ключевые слова: инклюзивное образование; психологическая готовность; успешность инклюзивного процесса; профессиональная трансформация учителя; психологическая поддержка.

Инклюзивное образование интенсивно входит в практику современной школы, ставя перед ней много сложных вопросов и новых задач. Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, в то время как российский опыт только начинает складываться и развиваться.

Сегодня в России приняты серьезные государственные решения в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. 3 мая 2012 г. Президент России Д. Медведев подписал закон о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов на территории Российской Федерации¹. Статья 24 Конвенции прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обеспечением реализации этого права через инклюзивное образование на всех уровнях.

Принята «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы»², одной из задач которой является законодательное закрепление обе-

¹ Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

² Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017».

спечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ОВЗ к качественному образованию на всех уровнях, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдения права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка.

Согласно идеальным канонам, инклюзивное (включающее) образование — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [3: с. 3].

Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Такую среду возможно создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В этой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию образовательных потребностей учащихся, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей их возможности и наиболее включающей в учебное взаимодействие.

Проблемы организации инклюзивного образования в современной школе связаны в первую очередь с тем, что внутренняя культура школы и стандарты образования не ориентированы на различия детей и их способностей. Основным объектом внимания учителя является типовая образовательная программа, а не индивидуальные потребности учеников, в качестве цели обучения признается академический результат, а не успешность в социализации. Сейчас уже объективно обозначены некоторые противоречия между реальностью общего образования и требованиями к нему. С одной стороны, «массовое образование с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создает в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования» [4], с другой стороны, новый Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, включающие «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [7].

Первичным и важнейшим этапом подготовки общего образования к реализации процесса инклюзии является этап изменения профессиональных установок педагогов и уровня их профессиональных компетентностей. Остро встает проблема не готовности учителей массовой школы (профессиональной, психо-

логической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Несомненно, именно учитель — есть «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику.

Размышляя об этой проблеме, уместно вспомнить рассуждения норвежского ученого Г. Стангвика: «Профессиональная компетенция прямо связана с ценностными установками. Интеграция базируется на определенном комплексе ценностей, позволяющих судить, что является важным, значимым, правильным и обоснованным в образовательном прогрессе. Поэтому любая попытка перенести знания и умения из одной системы в другую наталкивается на значительные трудности, если в основе этих систем лежат разные ценности. Для того чтобы идея интеграции действительно «заработала», необходимо, чтобы она овладела умами учителей, стала составной частью их профессионального мышления. А это, в свою очередь, означает необходимость специальных усилий по изменению последнего» [6: с. 47].

Зарубежный опыт исследований показывает, что педагоги далеко не сразу овладевают теми профессиональными ролями, которые требуются для инклюзии. Процесс включает несколько стадий: от явного или скрытого сопротивления через пассивное принятие к активному принятию. О чувствах, которые испытывают те, кто прошел «инициацию», рассказывают канадские исследователи и теоретики включающего образования Marsha Forest и Jack Pearpoint. С кем бы они ни обсуждали вопрос о том, какие чувства испытывали работники школ, приступая к реализации идеи включения, в какой бы стране ни работали эти люди, всегда выяснялось, что самым сильным чувством, которое владело ими, был страх. «Смогу ли я сделать это? Мы боимся не справиться и потерять работу. Боимся ответственности. Я не хочу рисковать. Если я включу этого ребенка, я не буду полностью контролировать ситуацию. Мне придется просить о помощи других (учеников, родителей, педагогов), то есть, признать, что у меня нет ответов абсолютно на все вопросы» [12].

Однако, по мнению авторов этого исследования, на самом деле в нас живут более глубокие страхи. «Мы боимся столкнуться с несовершенством, боимся того, что мы сами смертны. Эти глубоко укорененные страхи — продукт нашей культуры. Нас всех учили убирать «их» с глаз долой. Что же делать? Мы должны включать каждого. Нам будет неудобно, иногда страшно, но страхи уйдут. Когда мы посмотрим в лицо нашим страхам и продолжим делать свое дело, они сразу станут меньше и отдалятся. «Выжившие» после проведения реформ рассказывают, что в течение нескольких недель они испытывали страх, а затем, как по волшебству, он проходил. Каждый человек помнит, что был испуган, но ни один не помнит, чего именно он боялся, однако страх прошел. Включение — это перемена. Перемены пугают всех. Но в данном случае

речь идет о правах человека, и идти навстречу переменам мы должны все равно. Понятно, что в такой кризисный период людям нужна поддержка» [12].

Анализируя отечественный опыт психологической работы с педагогами массовых школ в процессе включения детей с инвалидностью, становится понятно, что основными психологическими «барьерами» для учителей являются страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных учащихся, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность, нежелание изменяться, неготовность к работе с «особыми» детьми. Принято считать, что психологические трудности в школе могут быть только у ученика, однако инклюзия показывает, что психологические проблемы существуют и у самого учителя. В условиях развития инклюзии в общем образовании, появления новых требований к профессиональным способностям деятельность учителя массовой школы существенно усложняется, актуализируя внутренние ресурсы личности. Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливаются особенностями психологической готовностью педагога к изменениям.

Известно, что психологическая готовность учителя — это условие эффективности его профессиональной деятельности. В связи с этим важным психологическим ограничителем становится неопределенность результата обучения «особого» ребенка. У учителя появляется чувство неуверенности в своих усилиях, состояние «зря потраченного времени». В условиях предъявления требований к учителю «сверху» обостренное чувство ответственности за академический результат ученика провоцирует защитную форму поведения учителя и порождает страх. Основной вопрос, который задают педагоги массовой школы: Какой аттестат мы дадим такому ученику? Мышление учителя не ориентировано на индивидуальность ребенка, его возможности и ресурсы, поскольку устойчиво доминирует установка на достижения и академическую успешность в обучении. Вследствие этого появляется самый важный «барьер» — это нежелание педагога работать в инклюзивном классе, сопротивление самой идее инклюзии в образовании, неверие в ее успех и возможность.

Проблема учителя ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивный подход. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ОВЗ. Ограничения в восприятии такого ученика вызывают искажение отношения к нему в учебном процессе (в основном в сторону жалости и незаслуженной похвалы, а не принятия и участия), снижают требования к нему и порождают произвольное его «вытеснение» из поля внимания учителя на уроке. Работая с учителями, впервые встретившимися с «особыми» детьми в педагогической практике, мы знаем, что

принятие-непринятие их — вопрос профессионального роста и развития самого педагога. С опытом личное отношение к такому ребенку заменяется педагогическим мастерством и вниманием к его индивидуальным ограничениям и возможностям.

Основные опасения педагогов массовых школ связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях в области коррекционной педагогики, с незнанием форм и методов в работе с детьми с нарушениями в развитии. Подавляющее большинство педагогов общеобразовательных школ знакомы с основами коррекционной педагогики и специальной психологии в рамках учебного плана педагогических вузов, что составляет от 18 до 36 часов на весь курс обучения. Педагоги не проходят практику по данной учебной дисциплине в ВУЗе (только семинары и зачет), не сталкиваются с детьми с нарушениями развития в своей деятельности. Отсутствие опыта рождает «барьеры». Успешное внедрение практики сотрудничества и совместного преподавания общих и коррекционных педагогов, возможно, снимет психологические трудности учителя, выстроит новое восприятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Поднимая проблему готовности учителя к инклюзии, определимся с понятием. Психологическая готовность является ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов [8]. Анализ структуры понятия «психологическая готовность к деятельности» показал, что исследователи включают в ее состав разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности, часто наполняя их схожим содержанием: мотивация, обуславливающая положительное отношение к педагогической деятельности и ее успешность, необходимый объем специальных и психолого-педагогических знаний, определенный уровень педагогических умений и навыков и комплекс профессионально-значимых свойств личности. Психологическую готовность к профессиональной деятельности в таком случае характеризует динамика изменений в мотивационной сфере личности, формирование в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно-смысловой структуры мировосприятия личности. Содержание структуры психологической готовности к деятельности определяется особенностями этой деятельности.

Под психологической готовностью педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании мы понимаем целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Не претендуя на введение нового содержания в понятие «психологическая готовность», хотим уточнить некоторые его составляющие относительно реализации инклюзивного подхода в условиях общего образования:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие или отторжение), которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений учителя в процессе включения;
- мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идеи инклюзии;
- личностная готовность, воплощенная в аналогичных установках на ученика с инвалидностью, внутренняя детерминация активности личности педагога.

Для изучения психологической готовности было проведено исследование, в котором приняли участие 640 педагогов массовых школ г. Москвы, работающих в инклюзивной практике. Нами изучались следующие показатели психологической готовности: мотивационная, эмоциональная готовность к включению, удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Мотивационная готовность педагогов включает совокупность мотивов, адекватных целям и задачам профессиональной деятельности. Исходя из данных исследования, педагоги ориентированы, в первую очередь, на личные достижения учащихся (37–38 %) и на собственную удовлетворенность (24–26 %), то есть на первое место поставлены внутренние мотивы педагога. В то же время объективные факторы, показывающие успешность деятельности педагога — успеваемость учеников (13 %), успешное участие в предметных олимпиадах (9 %) — не являются ведущими для педагогов в оценке собственной профессиональной результативности. Также на ощущение педагогом собственной результативности не влияет отношение внешних «экспертов» — оценка руководства школы (3 %) и отклики родителей (7–11 %). С одной стороны, это свидетельствует о том, что педагоги ориентируются на внутренние мотивы, и именно работа над ними будет определяющей в подготовке педагогов к инклюзивному образованию. Поскольку внешняя мотивация не играет важной роли в деятельности педагогов, насильственное внедрение инклюзивного образования «сверху» без внутренней мотивационной готовности педагогов может спровоцировать реакции протеста и негативного отношения к инклюзии.

По показателю *эмоциональная готовность*, была выявлена тенденция к смещению в сторону более высокого уровня принятия детей с двигательными нарушениями (до 42 % респондентов), и в сторону более низкого уровня принятия детей с интеллектуальными нарушениями (до 17 % респондентов). Уровень эмоционального принятия детей с другими типами нарушений (речевые, сенсорные, поведенческие) находился в пределах указанных значений.

Наиболее проблемная группа для включения — дети с нарушениями интеллекта. Бесспорно, они заведомо не смогут «взять» учебную программу массовой школы, для них чаще всего необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательной школы крайне сложно (даже если школа лицензирована на несколько видов образовательных программ).

В работе с такими детьми необходимо учитывать иные образовательные цели, нежели академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, социально-культурной адаптацией в обществе [9].

В связи с этим на этапе внедрения принципов инклюзии в общее образование необходимо четко описать категории детей, по отношению к которым целесообразно ставить вопрос об инклюзии в общеобразовательный процесс. Скорее всего, должна существовать инвариантность в определении того ребенка, которому инклюзия будет полезна.

Удовлетворенность педагогов собственной профессиональной деятельностью может играть как положительную, так и отрицательную роль при подготовке их к реализации инклюзивного образования. По данным исследования, 83 % педагогов удовлетворены собственной педагогической деятельностью, что говорит о высокой степени удовлетворенности по всем аспектам профессиональной деятельности, за исключением размера заработка и режима работы (средняя). Такая высокая степень по данному показателю, вероятнее всего, связана с выбором педагогами социально одобряемого ответа. В то же время стоит учитывать, что если уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью у педагогов все же высокий, они могут оказывать сопротивление факторам, вызывающим, пусть даже только на первых этапах, снижение этого чувства. Ребенок с ОВЗ, требующий включения в деятельность класса на уроке, может стать таким фактором.

В случае положительного влияния высокого уровня удовлетворенности педагога своей профессиональной деятельностью на его готовность к реализации инклюзивного образования возможна быстрая адаптация педагога к новым условиям и эффективное включение ребенка с ОВЗ в деятельность класса.

Профессиональная уверенность учителя, эмоциональная и мотивационная готовность работать в условиях инклюзии во многом зависит от правильно выстроенной работы по подготовке школы к реализации инклюзивного процесса.

В условиях развития инклюзии в образовании педагог нуждается в организации системы психологической поддержки, иногда в психологическом ассистировании и супервизии, то есть в совместном анализе профессионального опыта, конкретного случая, преодолении негативных эмоций. Для оказания такой помощи психолог, работающий в школе, должен уметь работать со взрослыми и их психологическим состоянием, владеть консультационными методами и приемами анализа профессиональной деятельности педагога.

Наряду с этим важное значение для формирования профессиональной уверенности учителя имеет методическая поддержка. Необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. По сути дела, с одной стороны, речь идет о профессиональной

гибкости учителя, способности следовать за учеником, а с другой стороны — держать рамки учебного процесса, видеть потенциал ребенка, выставлять адекватные требования к его достижениям.

В результате реализации системных изменений в образовании и профессиональной подготовки педагогических кадров отчетливо проявилась этапность изменений в психологической готовности учителя — от формальной позиций пассивного игнорирования или вынужденного включения до активного выражения личностного отношения к процессам инклюзии в образовании, постепенной дифференциации своих профессиональных и личностных ограничений и возможностей.

Если определяющая составляющая профессиональной деятельности — профессиональное мышление, то формирование психологической готовности строится через обучение приемам анализа [1]. Это важное замечание становится ведущим принципом при создании программ повышения квалификации и подготовки учителя к реализации инклюзивного подхода в образовании, то есть в своей профессиональной деятельности. Опыт и анализ этого опыта — вот те ключи, которые помогут учителю массовой школы стать педагогом «школы для всех». Несомненным успехом и высокой эффективностью обладают все формы профессионального обмена опытом — мастер-классы, взаимопосещение уроков, балинтовские группы, практикумы, стажировки. Благодаря этим «гибким» и активным формам учителя могут находить профессиональную поддержку и обсуждать новые идеи по совершенствованию процесса обучения на своем рабочем месте.

Велика доля участия специалистов сопровождения в работе с профессиональным выгоранием учителя инклюзивной школы. Эффективным методом профилактики профессионального выгорания педагогов является балинтовская группа, которая позволяет купировать профессиональный стресс и получить эмоциональную поддержку коллег. Главное, чтобы в школе существовало профессиональное сообщество, заинтересованное в успехе, взаимной поддержке и обсуждении трудностей.

В зарубежных странах государственные реформы, связанные с внедрением инклюзивного образования, совмещены с масштабными программами, направленными на обучение и тренировку (через курсы повышения квалификации педагогических кадров, преподавателей высшей школы, колледжей, учителей, работающих с учащимися с трудностями в обучении). Зарубежные авторы утверждают, что степень успеха инклюзивного образования зависит от «универсальности» учителя» [11]. Этот новый принцип в подготовке педагогов, работающих в массовых школах, не связан с предметными знаниями учителя, он относится к общепедагогическим профессиональным компетенциям и умениям.

Исследования инклюзивного образования говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями [13, 14]. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовле-

каются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением установок в отношении учеников, отличающихся от сверстников. В Италии инклюзивными являются почти все школы; большинство учителей, принимая инклюзию, имеют серьезные проблемы по внедрению ее в жизнь класса. Они предпочитают переносить всю ответственность за обучение учащихся с нарушениями в развитии на плечи учителей поддержки. В наших инклюзивных школах нет учителей поддержки, нет ассистентов у учителя, редко встречаются тьюторы у ребенка. Все это увеличивает нагрузку на учителя, накладывает на него серьезные требования не только психологического свойства, но и связанные с изменением содержательной и организационной сторон учебного процесса.

Отечественный опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребенка и принятие его в среде сверстников. Школьным психологам нужно помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и узнать у них, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать в активную деятельность при постановке разных задач;
- 3) вовлекать в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные формы обучения — игры, проекты, дискуссии, исследования.

Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, на данном этапе должно стать качество процесса включения и сопровождения всех его участников, анализ успешных практик, поиски эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений. На современном этапе развития включающего образования для оценки качества инклюзивного процесса необходима разработка комплекса программ мониторинговых исследований, связанных с динамической оценкой психологических параметров процесса инклюзии в общеобразовательном учреждении и в системе в целом. По-нашему мнению, одним из таких показателей является готовность учителя к профессиональной деятельности в инклюзивных образовательных условиях. Это позволит получить информацию по вопросам разработки содержания программ повышения квалификации, грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии, а также психологической поддержки инклюзивного процесса.

Литература

1. *Кашапов М.М.* Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... докт. психол. наук / М.М. Кашапов. – Ярославль: ЯрГУн-т им. П.Г. Демидова, 2000. – 447 с.
2. *Лошакова И.И.* Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002. – С. 15–21.
3. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 48 с.
4. *Назарова Н.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–87.
5. *Романов П.В.* Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России / П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова. – Саратов: Научная книга, 2006. – 265 с.
6. *Стангвик Г.* Политика интегрированного обучения в Норвегии / Г. Стангвик // Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании / Сост.: Ш. Рамон, В. Шмидт; Московская высшая школа социальных и экономических наук. – М., 2003. – С. 46–60.
7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования // URL: http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf.
8. *Штейнмец А.Э.* Психологическая подготовка к педагогической деятельности / А.Э. Штейнмец. – Калуга: КГПУ, 1998.
9. *Щербакова А.М.* Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью / А.М. Щербакова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 63–71.
10. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
11. *Lipsky D.K.* Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform / D.K. Lipsky, A. Gartner // Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives / Eds. W. Stainback and S. Stainback. – Boston: Allyn & Bacon, 1991.
12. Marsha Forest & Jack Pearpoint. Common Sense Tools: MAPS and CIRCLES for Inclusive Education // URL: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.
13. *Slee R.* (2001) 'Inclusion in Practice': does practice make perfect? Educational Review 53 (2): 113–123.
14. *Stanovich P.J. & Jordan A.* (1998) Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. The Elementary School Journal 98: 221–238.

Literatura

1. *Kashapov M.M.* Psixologiya professional'nogo pedagogicheskogo my'shleniya: dis. ... dokt. psixol. nauk / M.M. Kashapov. – Yaroslavl': YarGUN-t im. P.G. Demidova, 2000. – 447 s.
2. *Loshakova I.I.* Integraciya v usloviyax differenciacii: problemy' inklyuzivnogo obucheniya detej-invalidov / I.I. Loshakova, E.R. Yarskaya-Smirnova // Social'no-psixo-

logicheskie problemy' obrazovaniya netipichny'x detej. – Saratov: Izd-vo Ped. in-ta SGU, 2002. – S. 15–21.

3. Na puti k inklyuzivnoj shkole: posobie dlya uchitelej. – M.: ROOI «Perspektiva», 2007. – 48 s.

4. *Nazarova N.* Integrirovannoe (inklyuzivnoe) obrazovanie: genezis i problemy' vnedreniya / N. Nazarova // Social'naya pedagogika. – 2010. – № 1. – S. 77–87.

5. *Romanov P.V.* Politika invalidnosti: Social'noe grazhdanstvo invalidov v sovremennoj Rossii / P.V. Romanov, E.R. Yarskaya-Smirnova. – Saratov: Nauchnaya kniga, 2006. – 265 s.

6. *Stangvik G.* Politika integrirovannogo obucheniya v Norvegii / G. Stangvik // Xrestomatiya po kursu Social'naya e'ksklyuziya v obrazovanii / Sost.: Sh. Ramon, V. Shmidt; Moskovskaya vy'sshaya shkola social'ny'x i e'konomicheskix nauk. – M., 2003. – S. 46–60.

7. Federal'ny'j gosudarstvenny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya // URL: http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf.

8. *Shtejnmezc A.E.* Psixologicheskaya podgotovka k pedagogicheskoj deyatel'nosti / A.Eh. Shtejnmezc. – Kaluga: KGPU, 1998.

9. *Shherbakova A.M.* Diskussionny'e voprosy' razvitiya lichnosti rebenka s intellektual'noj nedostatochnost'yu / A.M. Shherbakova, A.Yu. Shemanov // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2010. – № 2. – С. 63–71.

10. *Yasvin V.A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V.A. Yasvin. – M.: Smy'sl, 2001. – 365 s.

11. *Lipsky D.K.* Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform / D.K. Lipsky, A. Gartner // Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives / Eds. W. Stainback and S. Stainback. – Boston: Allyn & Bacon, 1991.

12. *Marsha Forest & Jack Pearpoint.* Common Sense Tools: MAPS and CIRCLES for Inclusive Education // URL: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.

13. *Slee R.* (2001) 'Inclusion in Practice': does practice make perfect? Educational Review 53 (2): 113–123.

14. *Stanovich P.J. & Jordan A.* (1998) Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. The Elementary School Journal 98: 221–238.

S.V. Alyokhina

Inclusive Education and Psychological Availability of the Teacher

The article is devoted to the problem of comprehensive school teachers' readiness to train children with health disabilities and different special needs in regular school. The article presents data illustrating the key parameters of teachers' psychological readiness for the inclusion of a «special» child in general educational process. Special attention is paid to issues of the complex support system developed by educational psychologists for teachers, joining the inclusive process.

Keywords: inclusive education; psychological readiness; success of inclusive process; professional transformation of the teacher; psychological support.