

Инклюзивная образовательная среда: пилотное исследование взаимодействия педагогов и специалистов образовательной организации

Сунько Т.Ю.

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9848-7977>, e-mail: tasunko@yandex.ru

Статья посвящена пилотному исследованию проблемы профессионального взаимодействия в инклюзивной образовательной среде. Выделены компоненты развития инклюзивной среды в образовании. Определена цель исследования: изучение особенностей взаимодействия педагогических работников различных уровней образования при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивной образовательной среде. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в онлайн формате на выборке добровольцев (N=64). Респонденты отвечали на вопросы анкеты об отношении к идее инклюзии, затруднениях во взаимодействии друг с другом, об используемых формах взаимодействия и готовности при этом запрашивать помощь. На основе конвенционального контент-анализа данных было показано, что в инклюзивной образовательной среде взаимодействие выстраивается преимущественно через консилиумы (75%), семинары-практикумы (59,4%) и другие формы. При этом осложняют профессиональное взаимодействие, по мнению большей части респондентов, в основном неопределенность круга ответственности специалистов и различные затруднения в выстраивании взаимоотношений с педагогами. Полученные данные свидетельствуют об отсутствии консолидированного мнения об идее инклюзии в образовании, что определяет особенности взаимодействия педагогических работников в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, ограниченные возможности здоровья, взаимодействие в образовании, отношение учителей.

Для цитаты: Сунько Т.Ю. Инклюзивная образовательная среда: пилотное исследование взаимодействия педагогов и специалистов образовательной организации [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 161–172. DOI: 10.17759/cpse.2020090208

Inclusive Educational Environment: Interaction of Teachers and Professionals of an Educational Organization

Tatyana Yu. Sunko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9848-7977>, e-mail: tasunko@yandex.ru

The article is devoted to the pilot study of the problem of professional interaction in inclusive educational environment. The components of the development of an inclusive environment in education are highlighted. The purpose of the study is defined as studying the characteristics of the interaction between teachers of various levels of education in the work with students with disabilities in an inclusive educational environment. The results of an empirical study of online sample of volunteers (N=64) are presented. Respondents answered to the questionnaire about their attitude to the idea of inclusion, difficulties in interaction, the forms of interaction used and their willingness to request help. The results of the study based on a conventional content analysis, showed that interaction in an inclusive educational environment is built mainly through consultations (75%), workshops (59,4%) and other forms, while complicating professional interaction among more than half of respondents, mainly, the uncertainty of the responsibility of specialists in psychological and pedagogical support and various difficulties in building relationships. The data obtained show rather a different attitude towards the idea of inclusion in education in the light of the development of the inclusive educational environment of the educational organization, which determines the choice of the forms of interaction used.

Keywords: inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, limited health opportunities, interaction in education, teachers' attitude.

For citation: Sunko T.Yu. Inclusive Educational Environment: Interaction of Teachers and Professionals of an Educational Organization. *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija=Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 161–172. DOI: 10.17759/cpse.2020090208 (In Russ.)

Введение

С вступлением в действие в Российской Федерации с 1 сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья образовательная организация вправе обеспечивать специальные условия для освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью адаптированных основных образовательных программ, разрабатывать адаптированные основные образовательные программы,

совершенствовать материально-техническую базу и организовывать психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в инклюзивной образовательной среде при взаимодействии педагогов и специалистов сопровождения [9].

Вместе с тем, развитие в школе инклюзивной образовательной среды возможно, во-первых, на основе обсуждения инклюзивной политики, культуры и практики со всеми участниками образовательного процесса, согласно Т. Бут и М. Эйнскоу [3]; во-вторых, на основе ресурсного разнообразия – кадрового, финансового, материально-технического, информационного, учебно-методического, нормативно-правового, организационного, мотивационного и других ресурсов, по В.И. Слободчикову [6]; в-третьих, на основе построения архитектурно-пространственного, социального, психодидактического компонентов, по В.А. Ясвину [10]. В инклюзивной образовательной среде организуется взаимодействие педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2; 4]. Следовательно, инклюзивная образовательная среда может развиваться через проведение инклюзивной политики, принятие инклюзивной культуры, выстраивание инклюзивной практики в образовательной организации с учетом образовательных потребностей всех обучающихся, а также через разнообразие ресурсного наполнения и через взаимодействие педагогов и специалистов сопровождения образовательной организации на основе принятия идеи инклюзии [8].

Е. Avramidis, В. Norwich, обсуждая отношение учителей к инклюзии в образовании, отмечают, что во многом данные отношения зависят от проведения инклюзивной политики в образовательной организации, а на формирование данных отношений к инклюзии оказывают влияние особенности детей с инвалидностью [11]. Экспериментальное исследование Е.М. Униану (2012 г.), посвященное отношению учителей к инклюзивному образованию, выявило основные препятствия на пути реализации инклюзивных принципов в общеобразовательных школах. В ходе исследования были обнаружены существенные различия в уровне знаний основных понятий инклюзии у педагогов разных возрастов [14]. Обсуждая особенности взаимодействия педагогических и медицинских работников, F. Shimizu, Н. Katsuda (2014 г.) пришли к выводам о важной роли форм взаимодействия педагогов со специалистами медицинского профиля и оснований, на которых данное взаимодействие выстраивается [13]. По данным А.Л. Загона, J.A. Kurth, S.Z. MacFarland (2017 г.), для развития инклюзивного образования необходимо выстраивать инклюзивную практику и уделять внимание готовности педагогов к реализации данной практики [15].

По данным С.В. Алехиной, М.А. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой за 2010 год, профессиональная и психологическая готовность учителей к включению ребенка с особенностями в развитии в образовательный процесс в 2010 году была недостаточной [1]. В 2016 году Е.В. Самсонова и В.В. Мельникова пришли к выводам о недостаточной информационной готовности педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем педагоги, разделяющие принципы инклюзивного образования, понимали необходимость изменения профессиональной деятельности для организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормотипично развивающихся детей [5].

Таким образом, опираясь на вышеизложенные положения, мы предполагаем, что профессиональное взаимодействие педагогических работников в инклюзивной образовательной среде может быть осуществлено на основе понимания идей инклюзии в образовании. Данная гипотеза исходит из логики развития социального взаимодействия, когда, с одной стороны, организуется взаимодействие педагогов со специалистами психолого-педагогического сопровождения, родителями, детьми, администрацией школы, а с другой – организация этого взаимодействия выстраивается на особенностях понимания идеи инклюзии.

Методы

С целью пилотного исследования особенностей профессионального взаимодействия педагогических работников различных уровней образования при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивной образовательной среде в сентябре 2019 года в г. Москве в рамках онлайн-опроса было проведено анкетирование. В нем приняли добровольное участие 64 педагогических работника (педагоги, руководители и специалисты психолого-педагогического сопровождения) в возрасте от 30 до 59 лет, работающие в различных общеобразовательных организациях. 52 респондента имели одно высшее образование и 12 – два высших. Большинство добровольцев из представленной выборки имели стаж работы в педагогической профессии более 20 лет. Представленная в исследовании выборка была однородна по опыту работы в инклюзивном образовании (для всех респондентов он составляет более трех лет). 27 человек проходили повышение квалификации по вопросам инклюзивного образования менее трех лет назад; 34 человека – в 2018 году, остальные три человека не повышали квалификацию.

Для изучения особенностей профессионального взаимодействия педагогических работников в части применения различных форм взаимодействия в инклюзивной образовательной среде, понимания испытываемых затруднений во взаимодействии, формирования запросов на помощь был проведен сбор эмпирических данных через онлайн-анкетирование «Профессиональное взаимодействие в инклюзивном образовании» (ссылка на анкету: https://docs.google.com/forms/d/1sMTuS1gOFUZsjMqsyDUkzt9mKt763dyvrFT3og6me_c/edit). Информация о проведении исследования распространялась с использованием социальных сетей. Обработка результатов исследования проводилась на основе конвенционального контент-анализа, при котором количественные данные формируются в процессе обобщения ответов респондентов. При этом экспертная оценка была направлена на установление затруднений и запросов на помощь при выборе различных форм взаимодействия, а согласованность экспертной оценки определялась как педагогами, так и специалистами психолого-педагогического сопровождения [12].

Процедура разработки анкеты осуществлялась на основе выводов, приведенных ранее в исследовании С.В. Алехиной, М.А. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой [1], о необходимости подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовании и выводов, приведенных в исследовании Е.В. Самсоновой и В.В. Мельниковой [5], о недостаточной готовности педагогов общеобразовательной организации к работе

с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью. Анкета включала 16 вопросов полуоткрытого типа в форме вопросительных предложений и высказываний, которые необходимо закончить, выбрав вариант ответа среди предложенных или сформулировав свой ответ. Несколько вопросов и высказываний предполагали множественный выбор вариантов ответов. Первая часть вопросов анкеты была направлена на определение отношения педагогов к идее инклюзии в образовании. Вторая часть анкеты фокусировалась на определении затруднений в профессиональном взаимодействии в инклюзивной образовательной среде, в установлении запросов на помощь в трудных педагогических ситуациях, а также на выявлении наиболее часто используемых форм взаимодействия.

Результаты и их обсуждение

Проиллюстрируем некоторые ответы на вопросы первой части анкеты, касающиеся отношения к идее инклюзии в образовании. 56,3% (36 человек) участников исследования сообщили о необходимости инклюзивного образования, прежде всего, для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья; 31,3% (20 человек) заявили, что инклюзивное образование нужно всем, так как помогает людям видеть и ценить различия; 9,4 % респондентов (6 человек) выразили сомнение в том, что они имеют «право исключать кого-либо...». Затруднились ответить на данный вопрос 1,6% (1 человек). Ответы респондентов на вопрос № 6 представлены на рис. 1.



Рис. 1. Представления респондентов об инклюзивном образовании, %

В то же время 68,8% (44 человека) скорее положительно относятся к идее инклюзии в образовании (вопрос № 7 в анкете); безусловно положительно – 18,8% (12 человек), 12,5% (8 человек) затруднились ответить на вопрос.

Результаты, полученные на основе второй части анкеты, выглядят следующим образом: при ответе на вопрос № 9 76,6% участников исследования (49 человек) запрасят помощь в трудных педагогических ситуациях с обучающимися

с ограниченными возможностями здоровья у школьного психолога, а потом воспользуются помощью других специалистов образовательных организаций, а именно: дефектолога, логопеда, социального педагога, администрации школы и коллег-учителей. С другой стороны, при ответе на вопрос № 12, касающийся изменений в работе педагогов, 79,4% (50 человек) видят эти изменения в умении работать в сотрудничестве со специалистами сопровождения и тьютором.

Отвечая на вопрос № 13 о представлениях респондентов относительно трудностей педагогов при работе в инклюзивном классе, 49,2% респондентов (31 человек) связали их с неприятием инклюзивного образования родителями обычных детей, и 50,8% (32 человека) отнесли эти трудности к недостаточности дидактических материалов в практике инклюзивного образования.

На вопрос № 14 48,4%, или 30 человек, ответили, что будут испытывать затруднения в своей работе в инклюзивном классе и отождествляют данные затруднения со сложностью построения индивидуальной траектории развития ребенка; 35,5% (22 человека) выделяют затруднения, связанные со сложностью во взаимодействии и отсутствием взаимопонимания в родительском сообществе; при этом затруднения профессионального взаимодействия обозначили 8,1% респондентов (5 человек).

Полученные результаты эмпирического исследования согласуются с идеей инклюзии об изменении отношения и к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, и к самой инклюзивной образовательной среде, в которой должны учитываться особые образовательные потребности всех обучающихся. При этом важную роль в развитии инклюзивной образовательной среды начинают играть профессиональное взаимодействие педагогических работников, специалистов психолого-педагогического сопровождения, а также взаимодействие и взаимопонимание в родительском сообществе [7; 9].

Отвечая на вопрос № 15, 38% респондентов (24 человека) отметили затруднения в профессиональном взаимодействии педагогических работников, которые возникают в результате неопределенности круга ответственности специалистов сопровождения; 50,8% (32 человека) связывают затруднения с выстраиванием взаимоотношений между педагогами и специалистами сопровождения; 23,8% (15 человек) обнаруживают трудности непонимания целесообразности данного взаимодействия. Ответы респондентов на вопрос анкеты № 15 представлены на рис. 2.

Положительным результатом представляется факт того, что свой профессиональный рост респонденты видят в таких формах и методах обучения, как педагогические мастерские и методический семинар – данный ответ на вопросе № 16 выбрала большая часть опрошенных – 61,9 % (39 человек); обучение в процессе посещения уроков своих коллег и участие в работе проблемных групп выбрали 47,6% опрошенных (30 человек); супервизии интересны 44,4% (28 человек); вместе с тем меньшая часть респондентов – 12,7 % (8 человек) – остановили свое внимание на самоанализе как методе достижения профессионального роста в инклюзивной образовательной среде.

Как Вы считаете, что затрудняет профессиональное взаимодействие педагогов со специалистами сопровождения (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог) в Вашей школе?



Рис. 2. Мнения респондентов о затруднениях в профессиональном взаимодействии

На основании ответов опрошенных педагогов и специалистов образовательных организаций с помощью конвенционального контент-анализа формы профессионального взаимодействия были сгруппированы в 4 категории. Частотный анализ по категориям показал, что в инклюзивной образовательной среде взаимодействие выстраивается преимущественно через такие формы профессионального взаимодействия, как междисциплинарные консилиумы, тематические семинары и педагогические гостиные, педагогические советы, деловые игры и бинарные уроки, способствующие развитию инклюзивной практики в образовательной организации с учетом образовательных потребностей всех обучающихся.

В целом полученные результаты проведенного исследования 2019 года по определению особенностей профессионального взаимодействия педагогических работников различных общеобразовательных организаций г. Москвы в инклюзивной образовательной среде не противоречат ранее сформулированным выводам о недостаточной профессиональной и психологической готовности учителей к включению детей с особенностями развития в образовательный процесс и недостаточной информационной готовности педагогов для организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и возрастной нормы [1; 5].

Вместе с тем напрашивается вывод о разночтении в понимании идеи инклюзии педагогическими работниками, имеющими стаж педагогической деятельности более 20-ти лет, поскольку, по их мнению, инклюзивное образование нужно, прежде всего, детям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и только потом всем остальным, так как помогает людям видеть и ценить различия. Удалось установить, что профессиональное взаимодействие педагогических работников

и специалистов психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной образовательной среде выстраивается в форме консилиума, семинаров-практикумов, педагогических советов. Препятствием на пути к профессиональному взаимодействию педагогических работников и специалистов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью выступают и неопределенность круга ответственности между данными специалистами, и трудности выстраивания взаимоотношений, а также их целесообразность. Поэтому профессиональное взаимодействие в инклюзивной образовательной среде должно основываться на достаточно высоком уровне квалификации как педагогов образовательных организаций, так и специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Заключение

Для дальнейшей проверки гипотезы эмпирического исследования о том, что социальное взаимодействие всех участников образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде может быть осуществлено на основе сотрудничества, следует проанализировать существующие модели социального взаимодействия и описать условия для сотрудничества всех участников этого процесса. Проверка данной гипотезы требует масштабного изучения состояния моделей социального взаимодействия с участием расширенной выборки респондентов и с использованием точных количественных методик измерения. Представленное исследование особенностей профессионального взаимодействия в части определения затруднений в профессиональном взаимодействии, установления запросов на помощь в трудных педагогических ситуациях и наиболее часто используемых форм взаимодействия следует считать подготовкой к последующему рассмотрению организационных форм и перспектив построения совместной деятельности в инклюзивной образовательной среде. Вместе с тем сформулированные в статье выводы не могут считаться достаточно надежными для социологического исследования, поскольку представленная выборка определяется нами как нерепрезентативная.

Литература

1. *Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. *Беляев Г.Ю.* Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. М.: ИЦКПС, 2000. 83 с.
3. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии: практ. пособие / под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев. М.: Перспектива, 2007. 124 с.
4. *Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В.* Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми

Сунько Т.Ю. Инклюзивная образовательная среда: пилотное исследование взаимодействия педагогов и специалистов образовательной организации
Клиническая и специальная психология
2020. Том 9. № 2. С. 161–172.

*Sunko T.Yu. Inclusive Educational Environment: Interaction of Teachers and Professionals of an Educational Organization
Clinical Psychology and Special Education
2020, vol. 9, no. 2, pp. 161–172.*

образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1–14. DOI: 10.17759/psyedu.2019110301 (дата обращения: 23.06.2020).

5. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 97–112. Doi: 10.17759/cpse.2016050207 (дата обращения: 23.06.2020).

6. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ 1997. Т. 7. С. 177–184.

7. Сунько Т.Ю. К вопросу о технологиях психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образовательного процесса в образовательных организациях // Российский научный журнал. 2013. Том. 33. № 2. С. 184–188.

8. Сунько Т.Ю. Показатели инклюзии как система ценностей в развитии инклюзивного образования // Сборник научно-методических трудов с международным участием «Теория и практика специального и инклюзивного образования» / Отв. ред. И.В. Прищепова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 222–227.

9. Сунько Т.Ю. Роль технологий психолого-педагогической практики в развитии инклюзивного образования // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология» / Отв. ред. С.В. Алехина Москва: ООО «Буки Веди», 2013. С. 605–608.

10. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000. 11 с.

11. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature // European Journal of Contemporary Education. 2002. Vol. 17. № 2. P. 129–147. DOI: 10.1080/08856250210129056

12. Hsieh H.F., Shannon S.E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis // Qualitative Health Research. 2005. Vol. 15. № 9. P. 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687

13. Shimizu F., Katsuda H. Teachers' perceptions of the role of nurses: Caring for children who are technology-dependent in mainstream schools // Japan Journal of Nursing Science. 2014. Vol. 12. № 1. P. 35–43. DOI: 10.1111/jjns.12046

14. Unianu E.M. Teachers' attitudes towards inclusive education // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 33. P. 900–904. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.252

15. Zagona A.L., Kurth J.A. MacFarland S.Z. Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration // Teacher Education and Special Education: The

Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. 2017.
Vol. 40. № 3. P. 163–178. DOI:10.1177/0888406417692969

References

1. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoi faktor uspekhov inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [The willingness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 1, pp. 83–92. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Belyaev G.Yu. Pedagogicheskaya kharakteristika obrazovatel'noi sredy v razlichnykh tipakh obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Pedagogical characteristics of the educational environment in various types of educational institutions]. Moscow: ICCS, 2000. 83 p. (In Russ.).
3. But T., Einskou M. Pokazateli inklyuzii: prakt. posobie [Indicators of inclusion: practical guide]. Vaughan M. (eds.). Moscow: Perspektiva, 2007. 124 p. (In Russ.).
4. Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Khaustov A.V. Nepreryvnost' inklyuzivnogo obrazovaniya i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lits s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Education Studies], 2019, vol. 8, no. 3, pp. 1–14. DOI: 10.17759/psyedu.2019110301 (Accessed 23.06.2020). (In Russ., Abstr. in Engl.)
5. Samsonova E.V., Mel'nikova V.V. Gotovnost' pedagogov obshcheobrazovatel'noi organizatsii k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i det'mi s invalidnost'yu kak osnovnoi faktor uspekhov inklyuzivnogo protsessa. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2016, vol. 5, no. 2, pp. 97–112. DOI: 10.17759/cpse.2016050207 (Accessed 23.06.2020). (In Russ.; abstr. in Engl.).
6. Slobodchikov V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya tselei obrazovaniya v prostranstve kul'tury [Educational environment: the implementation of educational goals in the cultural space]. *Novye tsennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkol* [New values of education: cultural models of schools], 1997, vol. 7, pp. 177–184.
7. Sun'ko T.Yu. K voprosu o tekhnologiyakh psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya mladshogo shkol'nogo vozrasta v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovatel'nogo protsessa v obrazovatel'nykh organizatsiyakh [On the issue of technologies for psychological and pedagogical support for children with disabilities of primary school age health in the context of an inclusive educational process in educational organizations]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal* [Russian scientific journal], 2013, vol. 33, no. 2, pp. 184–188.
8. Sun'ko T.Yu. Pokazateli inklyuzii kak sistema tsennostei v razvitiy inklyuzivnogo obrazovaniya [Inclusion indicators as a value system in the development of inclusive education]. In I.V. Prishchepova (ed.), *Sbornik nauchno-metodicheskikh trudov*

Сунько Т.Ю. Инклюзивная образовательная среда: пилотное исследование взаимодействия педагогов и специалистов образовательной организации
Клиническая и специальная психология
2020. Том 9. № 2. С. 161–172.

Sunko T.Yu. Inclusive Educational Environment: Interaction of Teachers and Professionals of an Educational Organization
Clinical Psychology and Special Education
2020, vol. 9, no. 2, pp. 161–172.

s mezhdunarodnym uchastiem «Teoriya i praktika spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya» [Collection of scientific and methodological works with international participation "Theory and practice of special and inclusive education"]. Saint-Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena, 2019, pp. 222–227.

9. Sun'ko T.Yu. Rol' tekhnologii psikhologo-pedagogicheskoi praktiki v razvitiinklyuzivnogo obrazovaniya [The role of psychological and pedagogical support technologies in the development of inclusive education]. In S.V. Alekhina (ed.), *Sbornik materialov Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya» [Collection of materials of the Second International Scientific and Practical Conference "Inclusive Education: Practice, Research, Methodology"]*. Moscow: OOO Buki Vedi, 2013, pp. 605–608.

10. Yasvin V.A. Ekspertiza shkol'noi obrazovatel'noi sredy [Examination of the school educational environment]. Moscow: September, 2000. 11 p.

11. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Contemporary Education*, 2002, vol. 17, no. 2, pp. 129–147. DOI:10.1080/08856250210129056

12. Hsieh H.F., Shannon S.E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 2005, vol. 15, no. 9, pp. 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687

13. Shimizu F., Katsuda H. Teachers' perceptions of the role of nurses: Caring for children who are technology-dependent in mainstream schools. *Japan Journal of Nursing Science*, 2014, vol. 12, no. 1, pp. 35–43. DOI: 10.1111/jjns.12046

14. Unianu E.M. Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 33, pp. 900–904. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.252

15. Zagona A.L., Kurth J.A. MacFarland S.Z. Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 2017, vol. 40, no. 3, pp. 163–178. DOI:10.1177/0888406417692969

Информация об авторе

Сунько Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9848-7977>, e-mail: tasunko@yandex.ru

Information about the author

Tatyana Yu. Sunko, PhD in Education, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9848-7977>, e-mail: tasunko@yandex.ru

Сунько Т.Ю. Инклюзивная образовательная среда:
пилотное исследование взаимодействия педагогов
и специалистов образовательной организации
Клиническая и специальная психология
2020. Том 9. № 2. С. 161–172.

*Sunko T.Yu. Inclusive Educational Environment:
Interaction of Teachers and Professionals
of an Educational Organization
Clinical Psychology and Special Education
2020, vol. 9, no. 2, pp. 161–172.*

Получена: 31.01.2020

Received: 31.01.2020

Принята в печать: 11.05.2020

Accepted: 11.05.2020