

Отношение педагогов к инклюзивному образованию в школе

Рослякова С.В.

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ), г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8305-0051>, e-mail: roslyakovasv@cspu.ru

Соколова Н.А.

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ), г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-8320>, e-mail: sokolovana@cspu.ru

Сиврикова Н.В.

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ), г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>, e-mail: bobronv@cspu.ru

Черникова Е.Г.

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ), г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8858-9790>, e-mail: chernikovaeg@cspu.ru

Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление отношения педагогов массовых школ к инклюзивному образованию. Материалы получены на выборке педагогов г. Челябинска (N=678). В исследовании приняли участие респонденты в возрасте от 20 до 77 лет, из которых 94% были женского пола, 6% — мужского. Работа охватывала изучение трех аспектов отношения: модальности, характера и позиции. Использовался массовый онлайн-опрос, проведенный с помощью интернет-сервиса «Яндекс. Формы». Полученные результаты позволяют говорить о том, что педагоги демонстрируют преимущественно положительное отношение к инклюзии (63,8%) вне зависимости от стажа их работы и участия в реализации адаптированных образовательных программ. Отмечается, что отношение к инклюзивному образованию характеризуется неготовностью педагогов занимать ответственную позицию; слабым желанием взаимодействовать с родителями; невысокой готовностью повышать квалификацию в вопросах инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование; массовая школа; педагоги; дети с ограниченными возможностями здоровья; качество образования.

Для цитаты: Рослякова С.В., Соколова Н.А., Сиврикова Н.В., Черникова Е.Г. Отношение педагогов к инклюзивному образованию в школе // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 87—98. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290507>

Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in School

Svetlana V. Roslyakova

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8305-0051>, e-mail: roslyakovasv@cspu.ru

Nadezhda A. Sokolova

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-8320>, e-mail: sokolovana@cspu.ru

Nadezhda V. Sivrikova

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>, e-mail: bobronv@cspu.ru

Elena G. Chernikova

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8858-9790>, e-mail: chernikovaeg@cspu.ru

The work is aimed at identifying the attitude of teachers of general schools to inclusive education. The article presents the results of an empirical study obtained on a sample of teachers of Chelyabinsk (N=678). The study involved respondents aged 20 to 77 years, of which 94% were female and 6% male. The study included the study of three aspects of attitude: modality, character and position. A mass online survey was used, conducted using the Internet service "Yandex. Forms". The results obtained allow us to say that teachers demonstrate a predominantly positive attitude towards inclusion (63,8%), regardless of their length of service and participation in the implementation of adapted educational programs. It is noted that the attitude towards inclusive education is characterized by the unwillingness of teachers to take a responsible position; weak desire to interact with parents; low readiness to improve their qualifications in matters of inclusion.

Keywords: inclusive education; mass school; teachers; children with disabilities; quality of inclusive education.

For citation: Roslyakova S.V., Sokolova N.A., Sivrikova N.V. Chernikova E.G. Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in School. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 87—98. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290507> (In Russ.).

Введение

Инклюзивное образование в Российской Федерации проходит путь своего становления: определяются его идеология, цели и ценности [13; 15], формируются нормативно-правовые основы [16], разрабатываются организационно-методические аспекты [1; 2; 9; 17]. Реализация на практике идей инклюзии как в России (см. [6; 8; 12] и др.), так и в других странах мира [21] идет непросто, что связано с наличием кадровых, организаци-

онно-управленческих, методических, психологических проблем [5; 12].

Отечественными и зарубежными авторами признается, что успешность инклюзивного образования зависит от всех участвующих в нем субъектов: педагогов, детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), их родителей, руководства школы [9; 12; 17; 26]. При этом одну из важных ролей в ее достижении отводят педагогам [3; 4; 6; 29] и изучают их отношение к идее инклюзии (Л.В. Го-

рюнова [5], Е.Н. Моргачева [14]), готовность реализовать ее на практике (С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов [1]), оценку педагогами своего места в инклюзивном образовании (Л.М. Волосникова, С.В. Игнатжева [4]) и др.

Отношение педагогов к инклюзивному образованию оценивается в нескольких направлениях: 1) как они относятся к инклюзии и особым детям (модальность отношения: положительно, отрицательно, нейтрально); 2) что влияет на их отношение (факторы влияния); 3) видят ли они себя активными, полноправными, значимыми участниками данного процесса (активная или пассивная позиция в реализации процесса).

Проведенные в последние десять лет отечественными исследователями опросы среди педагогов Свердловской, Оренбургской областей, в Москве, Тюмени, Ивантеевке и др. [4; 6; 12; 14 и др.] позволили заметить: в целом педагоги (93,3%) согласны с идеей инклюзии [12]. Однако в большинстве своем (Е.Н. Моргачева, 2013; Ю.А. Королева, 2016) или около половины (Е.В. Грунт, 2017) из них относятся к процессу инклюзивного образования отрицательно и/или нейтрально. При этом, по мнению исследователей, часть педагогов не выражает свое несогласие прямо, а высказывает его в завуалированной форме. В этом ученые видят противоречие между пониманием педагогами важности реализации инклюзивного образования и нежеланием сталкиваться с трудностями в своей работе, что-то менять в профессиональной деятельности, особенно если нет дополнительной оплаты, поскольку отношение к работе с детьми с ОВЗ рассматривают как дополнительную нагрузку [4; 12; 14]. Как следствие, С.В. Алехиной и соавторами отмечено, что мнение педагогов консолидировано чаще в отношении ценностей инклюзии, а не ее организационных и деятельностных основ [1].

На отношение педагогов к инклюзивному образованию и участию в этом процессе влияет множество факторов. К ним относят наличие специального (коррекционного) или профильного образования по предмету, возраст, место расположения и статус школы.

Отмечено, что чаще положительно к инклюзии относятся педагоги, имеющие специальное образование (Ж.Ю. Брук, Г.В. Патрушева и др.; D. Iliško, J. Badjanova, S. Ignatjeva) [3; 22], и молодые учителя, реже — педагоги-предметники, особенно работающие в старших классах (P. Engelbrechtetal, T. Saloviita) [20; 26]. Кроме того, менее лояльны к инклюзивному образованию педагоги крупных городов и статусных школ (гимназий, лицеев) [6].

По мнению Е.В. Грунт, положительная оценка педагогами инклюзивного образования чаще связана с процессом обучения детей с ОВЗ, а отрицательная — с собственной педагогической деятельностью и проблемами, существующими в реализации инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях [6]. A.L. Perrin, M. Jury, C. Desombre считают источником положительного отношения личностные ценности педагогов, самоотношение и открытость к изменениям [25]. М.Р. Ороку, A.N. Jiya, R.C. Kanyinji, W. Nketsia к ним относят удовлетворенность собственной деятельностью [24].

Ключевым фактором, влияющим на положительное отношение педагогов к инклюзивной практике, считают также эффективное руководство организацией (А.А. Дубов, Г.Б. Глазкова [7]), позицию директора школы, продвигающего инклюзивную политику (E. Cohen [19]; N. Khaleel, M. Alhosani, I. Duyar [23]), принимающего конструктивные организационно-управленческие решения (С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова [1; 2]).

Чаще всего факторами, влияющими на отрицательное отношение педагогов к инклюзии, исследователи называют непонимание ими сущности инклюзии, неприятие ее, низкий уровень готовности к ее реализации; негативное отношение к обучающимся с ограниченными возможностями, отсутствие опыта работы с ними [4; 5; 6; 12; 14 и др.]; подверженность стереотипному представлению о детях с ОВЗ [12].

К числу значимых факторов, влияющих на отношение педагогов к реализуемой инклюзивной практике, исследователи относят недостаток личностных ресурсов для решения возникающих в работе проблем [8], что обуславливает их внимание к вопросам повышения квалификации, позволяющего восполнить дефицит ин-

клюзивной подготовки [6; 10; 11; 15], повысить инклюзивную компетентность [13].

Изучая отношение педагогов к инклюзивному образованию, оценку ими своего места (роли) в нем, исследователи выявили, что хотя их в большинстве своем и отличает социальная ответственность, выражающаяся в признании важности инклюзии в массовой школе [6], но называемые педагогами проблемы свидетельствуют чаще об их пассивной позиции [14], о низкой субъектности в инклюзивном образовательном процессе [13], зависимости их оценки собственной эффективности от удовлетворенности работой, от включенности в инклюзивный образовательный процесс [18].

Принимая во внимание мнение научного сообщества, обсуждающего вопросы оценки педагогами инклюзивного образования, а также эмпирические данные разных лет (2013, 2016, 2017, 2019 гг.), свидетельствующие об отношении педагогов к инклюзии, была сформулирована цель данного исследования — выявление отношения педагогов массовых школ к инклюзивному образованию на современном этапе его становления.

Методология и методы исследования

В качестве методологической основы исследования были выбраны парадигма конструктивизма и деятельностный подход. Выбор парадигмы конструктивизма обусловлен пониманием каждого участника процесса инклюзивного образования в качестве субъекта, непосредственно включенного в конструирование себя и инклюзивной образовательной среды. Он определяет необходимость учета субъективного мнения всех участников образовательного процесса в отношении к инклюзии, к себе и социальному партнеру как к важному детерминанту конструирования собственной активности. Деятельностный же подход использовался для оценки деятельности педагога в инклюзивном образовании, ее рефлексивной составляющей в оценке инклюзивной практики современной массовой школы.

Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством массового онлайн-опроса, который был проведен в июне 2023 года с помощью интернет-сервиса «Яндекс. Формы» и

организован по запросу и при содействии Комитета по делам образования г. Челябинска.

Разработанная авторским коллективом и использованная для опроса анкета включала 9 вопросов, на основе которых выявлялись следующие аспекты отношения педагогов к инклюзивному образованию:

1. Модальность отношения к идее внедрения инклюзивного образования в массовой школе с учетом двух переменных — «участие в реализации адаптированных образовательных программ» и «стаж работы».

2. Характер отношения педагогов к инклюзии посредством оценки ими:

2.1 факторов повышения качества инклюзивного образования в массовой школе: система сопровождения инклюзивного образования, выстроенная в школе многоуровневая целостная структура, объединяющая администрацию школы, службу сопровождения, педагогический коллектив; специально созданное структурное подразделение (служба сопровождения), включающее специалистов, обеспечивающих успешность реализации инклюзивного образования;

2.2 инклюзивного образования и организации работы с ними в школе;

2.3 проблем в реализации инклюзивной практики в массовой школе и формулировки ими предложений по ее совершенствованию.

3. Потребность в повышении квалификации в области инклюзивного образования как индикатор стремления эффективно, деятельно участвовать в этом процессе.

Участвовали в опросе 678 педагогов школ г. Челябинска в возрасте от 20 до 77 лет, стаж работы — от нескольких месяцев до 56 лет. Большая часть опрошенных — педагоги, работающие более 10 лет (68,3%). Распределение опрошенных по полу — 94% женского и 6% мужского пола; по должности — 77% опрошенных работают педагогами, 23% — занимают (12,1%) или занимали (10,9%) руководящую должность. Участвуют в реализации инклюзивного образования 468 человек (69%).

Для математической обработки результатов исследования использовался Хи-критерий Пирсона (в случае таблиц размерностью 2X2 — с поправкой на непрерывность).

Результаты исследования

В исследовании выявлено, что большая часть опрошенных педагогов (63,8%) поддерживают инклюзию, из них более половины респондентов считают ее перспективной (51,3%). Однако одна четвертая опрошенных (25,2%) относится к ней отрицательно, считая нежизнеспособной, а 10,9% — просто очередной бумажной затеей.

Положительно относятся к внедрению инклюзивного образования 46,6% педагогов, реализующих адаптированные образовательные программы (АООП), и чуть меньше (43,9%) — не включенных в инклюзивную практику. При этом обнаружено, что фактор участия/неучастия в реализации АООП не влияет на принятие или отрицание педагогами идеи инклюзии в школе. В то же время среди работающих по адаптированным программам безразлично и отрицательно относящихся к ней почти в два раза больше: 22,4% работающих и 13,7% — не работающих (табл. 1).

Полученные нами результаты показывают, что переменная «стаж работы» не влияет на отношение к инклюзивному образованию ($\chi^2=1,6$; $p=0,76$; $V=3$): соотношение как положительно, так и отрицательно относящихся к реализации инклюзии в массовой школе в каждой группе приблизительно одинаковое.

Фактор участия в реализации адаптированных образовательных программ также не влияет на отношение педагогов к инклюзии: положительно к ней относятся 46,6% их реализующих и 43,9% — не реализующих. Однако отмечено, что среди работающих по адаптированным

программам отрицательно и безразлично относящихся к ней почти в два раза больше (22,4% работающих и 13,7% — не работающих).

Вторая исследовательская задача была связана с выявлением характера отношения педагогов к участию в инклюзивном образовательном процессе, оценки своего места в нем. Анализ оценки педагогами факторов, влияющих на повышение качества инклюзивного образования, показал, что более половины из них отдают приоритет системе сопровождения инклюзивного образования, выстроенной в образовательной организации; более трети респондентов признают значимость школьной службы сопровождения; третьим по значимости фактором педагоги называли работу администрации школы; наименее значимым — собственную деятельность и деятельность узких специалистов (табл. 2).

Была зафиксирована связь между мнением о том, от кого больше всего зависит повышение качества инклюзивного образовательного процесса, и отношением педагогов к нему ($\chi^2=20,6$; $p=0,015$; $V=9$). Отмечено, что чаще всего выстроенную в школе систему сопровождения инклюзивного образования выбирают те, кто относится к инклюзивному образованию очень положительно и положительно в перспективе. Безразлично и отрицательно относящиеся к инклюзии чаще видят в числе фактора повышения качества инклюзивного образовательного процесса структурное подразделение по его сопровождению. В значимость работы администрации школы чаще верят те, кто относится к самой идее очень

Таблица 1

Отношение педагогов к инклюзивному образованию (ИО) в зависимости от стажа работы и реализации АООП (n=678)

Исследуемые переменные	Стаж работы в школе и реализация АООП							
	Более 10 лет работы (n=463)		Менее 10 лет работы (n=215)		Реализует АООП (n=468)		Не реализует АООП (n=210)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Очень положительно	54	11,7	31	14,4	70	10,3	15	2,2
Положительно в перспективе	238	51,4	110	51,2	246	36,3	283	41,7
Отрицательно	119	25,7	52	24,2	112	16,5	59	8,7
Безразлично	52	11,2	22	10,2	40	5,9	34	5

Таблица 2

Отношение педагогов к факторам повышения качества инклюзивного образования (ИО) (n=678)

Исследуемые переменные		Отношение к ИО							
		Безразлично (n=74)		Отрицательно (n=171)		Положительно в перспективе (n=348)		Очень положительно (n=85)	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Факторы, влияющие на качество ИО	Выстроенная в школе система	35	47,3	74	43,3	196	56,3	49	57,6
	Педагоги	4	5,4	19	11,1	19	5,5	8	9,4
	Специально созданное подразделение	28	37,8	61	35,7	108	31	16	18,9
	Администрация школы	7	9,5	17	9,9	25	7,2	12	14,1

положительно, при этом ни одна категория педагогов не видит администрацию в числе значимых факторов. К незначимым факторам опрошенные относят и свою деятельность: совокупно по всем категориям этот фактор набирает самый низкий процент выборов.

Изучение оценки педагогами участия родителей детей с ОВЗ в организации инклюзивного образования в школе позволило заключить, что преимущественное большинство опрошенных относятся к этому положительно и видят в них соучастников: 60% опрошенных считают важным полное взаимодействие, 30,4% — сотрудничество с ограничениями. Но при этом 9,6% педагогов отрицают участие родителей в инклюзивном образовании.

При изучении характера отношения педагогов к ИО посредством ранжирования ими проблем в нем и сформулированных предложений по его совершенствованию было выявлено, что самой актуальной для педагогов является проблема отсутствия системы мотивации и стимулирования за работу в смешанном классе. На второе место они поставили проблему непринятия или непонимания родителями в полной мере особенностей своего ребенка, на третье — отсутствия особых условий (инклюзивной среды) в школе. На четвертое и пятое места были поставлены проблемы взаимодействия: администрации и педагогов с родителями по вопросам обучения детей в смешанном классе и родителей обычных детей и детей с ОВЗ по вопросам содержания и

организации учебного процесса. Следующие четыре места (с очень близким по сумме количеством выборов) заняли проблемы: 6-е — организации совместного обучения обычных детей и детей с ОВЗ, 7-е — несовершенства нормативного обеспечения образовательного процесса, 8-е — отсутствия или несовершенства управленческой структуры, занимающейся в школе организацией инклюзивного образования, 9-е — отсутствия специализированного подразделения, сопровождающего инклюзивный процесс в школе.

Педагоги предложили и собственные варианты проблем реализации инклюзии в массовой школе: 36 опрошенных указали на «отсутствие возможности у педагогов соблюдать СанПиН и индивидуальный подход в классе с высокой наполняемостью»; «отсутствие методического обеспечения для реализации такого образовательного процесса, где нужно за 40 минут уделить внимание и сильным, и обычным, и слабым учащимся», «рекомендательный характер заключения ПМПК», «трудности в реализации учителем учебного процесса при большой наполняемости класса (более 30 человек) без тьютора» и др.

Педагоги предложили следующие варианты решения проблем инклюзивного образования:

1. Разработка и внедрение в деятельность школы системы управления процессом инклюзии (с возможностью создания отдельного подразделения в управленческой структуре).

2. Коррекция работы служб сопровождения с учетом особенностей инклюзивного образования.

3. Организация индивидуального подхода к обучению и воспитанию детей с ОВЗ посредством развития института тьюторства.

4. Организация системной работы с родителями, начиная с разъяснения целей и задач инклюзивного образования до включения родителей в активную деятельность по его реализации.

5. Повышение квалификации педагогов в вопросах обучения детей по адаптированным программам и организации внеурочной деятельности здоровых детей и детей с ОВЗ.

6. Разработка системы материального стимулирования педагогов, работающих по адаптированным программам.

7. Регулирование количества детей в смешанных классах (в сторону уменьшения).

В то же время незначительная часть респондентов предложили либо «убрать» детей с ОВЗ, либо организовывать взаимодействие детей с ОВЗ и нормотипичных детей только во внеурочной деятельности, так как совместное обучение замедляет учебный процесс в смешанном классе. Подобные предложения можно рассматривать как неконструктивные, поскольку они свидетельствуют о неприятии частью опрошенных инклюзивного образования и важности работы с педагогами по формированию инклюзивной культуры и компетентности.

Последней исследовательской задачей стало выявление необходимости в повышении квалификации по вопросам инклюзивного образования (табл. 3).

Только половина педагогов всей выборки ощущают потребность в специальной подготовке для работы в инклюзивном образовательном процессе. При этом чаще об этом говорят педагоги со стажем работы не более 10 лет ($\chi^2=5,4$; $p=0,02$; $V=1$). Следует отметить, что на данный момент курсы по инклюзивному образованию организованы во всех регионах России. Возможно, участники исследования уже их прошли, что повлияло на их оценку необходимости данного направления повышения квалификации. Однако данный момент не уточнялся в ходе опроса.

Педагоги выразили свое желание в повышении квалификации «по всем аспектам». В то же время можно выделить несколько, отмеченных учителями в качестве наиболее востребованных: 1) сущность инклюзивного образования; 2) организация учебного процесса в смешанном классе; 3) психолого-медико-педагогическая подготовка для работы с детьми с ОВЗ; 4) методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса; 5) организация взаимодействия в инклюзивном образовании.

Обсуждение результатов

Полученные нами данные позволяют утверждать, что в целом опрошенные педагоги поддерживают идею инклюзивного образования, на что указывается и другими исследовательскими коллективами (см. [1; 4] и др.). При сравнении результатов отечественных исследований за 2013, 2016, 2017 и 2019 годы (см. [1; 4; 6; 12; 13] и др.) отмечено, что количество педагогов, положительно относящихся к инклюзии, возрастает.

Таблица 3

Необходимость в повышении квалификации по проблемам инклюзивного образования (n=678)

Исследуемые переменные			Стаж	
			До 10 лет (n=215)	Более 10 лет (n=463)
Потребность в повышении квалификации по проблемам ИО	Есть	Количество	123	219
		%	57,2%	47,3%
	Нет	Количество	92	244
		%	42,8%	52,7%

В отличие от Т. Saloviita, выявившего, что более оптимистично к идее инклюзии относятся неопытные учителя [27], в нашем исследовании разницы в отношении к инклюзивному образованию у учителей с разным стажем работы не обнаружено — соотношение их приблизительно одинаковое.

Также не выявлена связь между отношением к инклюзивному образованию и включенностью в работу по адаптированным программам, в отличие от зарубежных и отечественных исследователей, обнаруживших такую [2; 10; 18].

Результаты нашего исследования подтверждают отмечаемый ранее факт, что значительное число педагогов воспринимают участие в инклюзивном образовании не как неотъемлемую часть своей работы, а как дополнительную нагрузку (Л.М. Волосникова, Ю.А. Королева, Е.Н. Моргачева, Н. Gunnþórsdóttir, I.A. Jóhannesson, Т. Saloviita) (см. [4; 12; 14; 21; 26] и др.). Именно такое отношение к инклюзии, по нашему мнению, явилось причиной выбора педагогами в качестве первостепенной проблемы отсутствия системы мотивации и стимулирования педагогов за работу в смешанном классе.

Выявленное нами мнение педагогов о большей значимости факторов реализации системной работы в сопровождении инклюзии, наличия структурного подразделения по сопровождению инклюзивного образования не совпало с результатами зарубежных исследований (Н. Gunnþórsdóttir, I.A. Jóhannesson [21], N. Khaleel, M. Alhosani, I. Duyar [23], A.L. Perrin, M. Jury, C. Desombre [27]), в которых ключевую роль опрошенные отделили позиции директора школы и продвижению им инклюзивной политики. В то же время важность роли родителей, особенно в качестве партнеров, отмеченная в других исследованиях [11], была подтверждена и результатами проведенного нами опроса.

Данные о непринятии педагогами себя в качестве активных, значимых участников инклюзивного образовательного процесса согласуются с результатами исследований, в которых отмечено, что в наименьшей степени ориентированы на ценности инклюзивного

образования учителя-предметники (особенно работающие в старших классах), а более всего — педагоги со специальным образованием и учителя начальных классов (P. Engelbrecht et al.) [20], Т. Saloviita [26]. В то же время при существующем мнении исследователей о повышении квалификации как важном факторе повышения качества инклюзивного образования [4; 15] и как о ресурсе для преодоления педагогами трудностей в этом процессе [8] результаты проведенного нами опроса показали, что при обозначенных педагогами проблемах и дефицитах в знаниях и умениях, необходимых для реализации инклюзивной практики, только половина опрошенных ощущают потребность повышать квалификацию в этом направлении (чаще на это ориентированы учителя с небольшим стажем работы). Это связано, с нашей точки зрения, с определенным консерватизмом педагогов. Прежде всего — со стажем в отношении к инклюзивному образованию и, возможно, с негативным опытом, «привычкой» работать только с обычными детьми, а иногда и с надеждой небольшой части опрашиваемых на то, что в конце концов можно будет отказаться от реализации инклюзии в массовой школе и «вернуть» этот процесс в коррекционные образовательные учреждения [6; 12].

Заключение

Результаты проведенного нами исследования позволяют констатировать следующее:

1) две трети опрошенных педагогов (63,8%) положительно относятся к инклюзивному образованию;

2) участие в реализации адаптированных образовательных программ и стаж работы не влияют на модальность отношения;

3) среди педагогов, работающих по адаптированным программам, число отрицательно относящихся к инклюзии в два раза больше, что свидетельствует о наличии проблем в этом процессе;

4) полученные нами результаты могут говорить о невысокой готовности педагогов выступать активными участниками инклюзивного образовательного процесса. В частности, к себе педагоги не относятся как к значимому фактору повышения качества инклюзивного

образования. При этом педагоги, положительно относящиеся к нему, первостепенным фактором считают выстроенную в школе систему сопровождения инклюзивного образования, а безразлично и отрицательно относящиеся к инклюзии — службу сопровождения. Результаты могут говорить о невысокой готовности педагогов выступать активными участниками инклюзивного образовательного процесса;

5) в большинстве своем (90,4%) опрошенные нами педагоги признают родителей участниками инклюзивного образовательного процесса, но в то же время не все готовы с ними взаимодействовать на равных и вовлекать в процесс воспитания ребенка с ОВЗ (40%);

6) названные педагогами проблемы инклюзивного образовательного процесса и предложения по его совершенствованию свидетельствуют о том, что чаще всего их волнуют проблемы материального стимулирования своей деятельности. Но, несмотря на это, предложения по улучшению инклюзивного образовательного процесса педагогами чаще связывают с совершенствованием организационно-управленческих аспектов. Наличие неконструктивных предложений свидетельствует о неприятии частью опрошенных инклюзивного образования и

важности работы с педагогами по формированию инклюзивной культуры и компетентности;

7) принимающие участие в нашем исследовании педагоги демонстрируют низкую заинтересованность в повышении квалификации: почти половина опрошенных считает, что они не нуждаются в дополнительном обучении по вопросам инклюзии (47,8%). Такая позиция значительной части педагогов сигнализирует о том, что данный аспект не признается дефицитным в профессиональной компетентности и важным для ее повышения;

8) реализация инклюзивного образования в современной массовой школе и подготовка педагогов для этого процесса однозначно нуждаются в проведении дальнейших исследований. Они позволяют как повысить репрезентативность выборки (расширение ее за счет опроса педагогов из других регионов), так и получить более точные результаты (ввести в исследование дополнительные переменные «работа педагогов в разных типах, уровнях образования», «нагрузка педагогов», «преподаваемые предметы», «наполняемость классов»), а также расширить применяемый в работе инструментарий за счет качественных методов (интервью, фокус-группа).

Литература

1. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 4. С. 121—132.
2. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 62—78. DOI:10.17759/pspe.2020090203
3. *Брук Ж.Ю., Кухтерина Г.В., Патрушева И.В., Федина Л.В.* Благополучие педагогов в условиях инклюзивной трансформации школы // ЦИТИСЭ. 2021. № 2(28). С. 533—542. DOI:10.15350/2409-7616.2021.2.49
4. *Волосникова Л.М., Игнатжева С.В., Федина Л.В., Брук Ж.Ю.* Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2022. № 2. С. 60—87. DOI:10.17323/1814-9545-2022-2-60-87
5. *Горюнова Л.В., Хамзах А.С.Х.* Общие факторы, влияющие на процессы формирования

и реализации инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69—4. С. 66—76.

6. *Грунт Е.В.* Инклюзивное образование в современной российской школе: региональный аспект // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. Т. 12. Вып. 1. С. 67—81. DOI:10.21638/spbu12.2019.105

7. *Дубов А.А., Глазкова Д.Б.* Факторы эффективного инклюзивного образования // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2(99). С. 275—277. DOI:10.24412/1991-5497-2023-299-275-277

8. *Калинина Н.В., Володина Т.В.* Трудности и барьеры взаимодействия педагогов с инклюзивной образовательной средой // Нижегородское образование. 2014. № 4. С. 61—68.

9. *Ким В.Г.* Важные аспекты психолого-педагогического взаимодействия массовой школы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Из опыта работы // Вестник науки и образования. 2020. № 10(88). Ч. 2. С. 91—96. DOI:10.24411/2312-8089-2020-11010

10. *Конева О.Б.* Профессиональное и личностное развитие педагогических работников в условиях

реализации инклюзивного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 4(21). С. 5—11.

11. Королева Е.Г., Мухлаева Т.В. Модуль инклюзивного образования как ключевой компонент содержания подготовки руководителей школ // Человек и образование. 2022. № 3. С. 164—171. DOI:10.54884/S181570410023132-0

12. Королева Ю.А. Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 20. С. 77—80. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (дата обращения: 20.07.2023).

13. Мёдова Н.А., Байгулова Н.В. Проблемы инклюзивного образования: учебное пособие. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета. 2019. 136 с.

14. Моргачёва Е.Н. Инклюзивное обучение глазами педагогов и родителей // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2013. № 18(119). С. 226—238.

15. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. 72 с.

16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.01.2024).

17. Шевелева Д.Е. Инклюзивное образование: система сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья при интеграции в массовую школу // Коррекционно-педагогическое образование. 2023. № 1. С. 5—16.

18. Chan E.S.S., Ho S.K., Ip F., Wong M.W.-Y. Self-Efficacy, Work Engagement, and Job Satisfaction among Teaching Assistants in Hong Kong's Inclusive Education // SAGE Open. 2020. Vol. 10. № 3. Art. 2158244020941008. DOI:10.1177/2158244020941008

19. Cohen E. Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies

Regarding Inclusion // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 186. P. 758—764. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.105

20. Engelbrecht P., Savolainen H., Nel M., Malinen O.-P. How Cultural Histories Shape South African and Finnish Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Comparative Analysis // European Journal of Special Needs Education. 2013. Vol. 28. No 3. P. 305—318. DOI:10.1080/08856257.2013.777529

21. Gunnþórsdóttir H., Jóhannesson I.A. Additional Workload or a Part of the Job? Icelandic Teachers' Discourse on Inclusive Education // International Journal of Inclusive Education. 2014. Vol. 18. № 6. P. 580—600. DOI:10.1080/13603116.2013.802027

22. Iliško D., Badjanova J., Ignatjeva S. Teachers' Engagement with Work and Their Psychological Well-Being // Proceedings of the 14th International Scientific Conference «Society. Integration. Education» (Rezекне, Latvia, 2020, May 22—23). 2020. Vol. 5. P. 102—110. DOI:10.17770/sie2020vol5.4981

23. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective // Frontiers in Education. 2021. Vol. 6. Art. 603241. DOI:10.3389/educ.2021.603241

24. Opoku M.P., Jiya A.N., Kanyinji R.C., Nketsia W. An Exploration of Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Retention, and Job Satisfaction in Malawi // International Journal of Whole Schooling. 2021. Vol. 17. № 1. P. 30—61.

25. Perrin A.L., Jury M., Desombre C. Are Teachers' Personal Values Related to Their Attitudes toward Inclusive Education? A Correlational Study // Social Psychology of Education. 2021. Vol. 24. № 5. P. 1085—1104. DOI:10.1007/s11218-021-09646-7

26. Saloviita T. Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland // Scandinavian Journal of Educational Research. 2020. Vol. 64. № 2. P. 270—281. DOI:10.1080/00313831.2018.1541819

27. Saloviita T. Explaining Classroom Teachers' Attitudes towards Inclusive Education // Support for Learning. 2019. Vol. 34. № 4. P. 432—442. DOI:10.1111/1467-9604.12277

References

1. Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. K voprosu otsenki inkluzivnogo protsessa v obrazovatel'noy organizatsii: pilotazhnoye issledovaniye [On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410 (In Russ.).

2. Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Ekspertnaya otsenka parametrov inkluzivnogo protsesssa v obrazovanii [Expert evaluation

of the parameters of the inclusive process in education]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62—78. DOI:10.17759/cpse.2020090203 (In Russ.).

3. Bruk Zh.Yu., Kukhterina G.V., Patrusheva I.V., Fedina L.V. Blagopoluchie pedagogov v usloviyakh inkluzivnoi transformatsii shkoly [The well-being of teachers in the context of the inclusive transformation of the school]. *TsITISE = CITISE*, 2021, no. 2(28), pp. 533—542. DOI:10.15350/2409-7616.2021.2.49 (In Russ.).

4. Volosnikova L.M., Ignatzeva S.V., Fedina L.V., Brook Zh.Yu. Uchitel' v inkluzivnom klasse: vzaimosvyaz' otnosheniya k inkluzii s

- udovletvorennost'yu rabotoi [A teacher in an inclusive classroom: the relationship between attitudes towards inclusion and job satisfaction]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies / Educational Studies Moscow*, 2022, no. 2, pp. 60—87. DOI:10.17323/1814-9545-2022-2-60-87 (In Russ.).
5. Goryunova L.V., Khamzakh A.S.Kh. Obshchie faktory, vliyayushchie na protsessy formirovaniya i realizatsii inkluzivnogo obrazovaniya [General factors influencing the processes of formation and implementation of inclusive education]. *Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2020, no. 69-4, pp. 66—76. (In Russ.).
6. Grunt E.V. Inkluzivnoe obrazovanie v sovremennoi rossiiskoi shkole: regional'nyi aspekt [Inclusive education in modern Russian school: regional aspect]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya = Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, 2019. Vol. 12, no. 1, pp. 67—81. DOI:10.21638/spbu12.2019.105 (In Russ.).
7. Dubov A.A., Glazkova D.B. Faktory effektivnogo inkluzivnogo obrazovaniya [Factors of effective inclusive education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of science, culture, education*, 2023, no. 2(99), pp. 275—277. DOI:10.24412/1991-5497-2023-299-275-277 (In Russ.).
8. Kalinina N.V., Volodina T.V. Trudnosti i bar'ery vzaimodeistvii pedagogov s inkluzivnoi obrazovatel'noi sredoi [Difficulties and barriers of interaction of teachers with an inclusive educational environment]. *Nizhegorodskoe obrazovanie = Nizhny Novgorod education*, 2014, no. 4, pp. 61—68. (In Russ.).
9. Kim V.G. Vazhnye aspekty psikhologo-pedagogicheskogo vzaimodeistviya massovoi shkoly s roditel'yami, vospityvayushchimi detei s OVZ i detei-invalidov. Iz opyta raboty [Important aspects of the psychological and pedagogical interaction of a mass school with parents raising children with disabilities and children with disabilities. From work experience]. *Vestnik nauki i obrazovaniya = Bulletin of science and education*, 2020. Vol. 10(88), no. 2, pp. 91—96. DOI:10.24411/2312-8089-2020-11010 (In Russ.).
10. Koneva O.B. Professional'noe i lichnostnoe razvitie pedagogicheskikh rabotnikov v usloviyakh realizatsii inkluzivnogo obrazovaniya [Professional and personal development of teachers in the context of the implementation of inclusive education]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov = Scientific support for the system of advanced training*, 2014, no. 4(21), pp. 5—11. (In Russ.).
11. Koroleva E.G., Mukhlaeva T.V. Modul' inkluzivnogo obrazovaniya kak klyuchevoi komponent soderzhaniya podgotovki rukovoditelei shkol [The module of inclusive education as a key component of the content of the training of school leaders]. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, 2022, no. 3, pp. 164—171. DOI:10.54884/S181570410023132-0 (In Russ.).
12. Koroleva Yu.A. Otnoshenie k inkluzivnomu obrazovaniyu pedagogov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii [Elektronnyi resurs] [Attitude towards inclusive education of teachers of educational organizations]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept» = Scientific and methodological electronic journal «Concept»*, 2016, no. 20, pp. 77—80. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (Accessed 11.02.2024).
13. Medova N.A. [i dr.]. Problemy inkluzivnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie [Problems of inclusive education: textbook]. Medova N.A. (eds.). Tomsk: Publ. House of the Tomsk State Pedagogical University, 2019. 136 p.
14. Morgacheva E.N. Inkluzivnoe obuchenie glazami pedagogov i roditel'ei [Inclusive education through the eyes of teachers and parents]. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie = Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 2013, no. 18(119), pp. 226—238. (In Russ.).
15. Otnoshenie obshchestva k detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detyam-invalidam [The attitude of society towards children with disabilities and children with disabilities]. Moscow: Foundation for the Support of Children in Difficult Life Situations, 2017. 72 p.
16. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyi resurs]. [Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 N 273-FZ (last edition)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 07.07.2023).
17. Sheveleva D.E. Inkluzivnoe obrazovanie: sistema soprovozhdeniya detei s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya pri integratsii v massovuyu shkolu [Inclusive education: a system of support for children with disabilities when integrating into a mass school]. *Korreksionno-pedagogicheskoe obrazovanie = Correction-pedagogical education*, 2023, no. 1, pp. 5—16. (In Russ.).
18. Chan E.S.S., Ho S.K., Ip F., Wong M.W.-Y. Self-Efficacy, Work Engagement, and Job Satisfaction among Teaching Assistants in Hong Kong's Inclusive Education. *SAGE Open*, 2020. Vol. 10, no. 3, Art. 2158244020941008. DOI:10.1177/2158244020941008
19. Cohen E. Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies Regarding Inclusion. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2015, no. 186, pp. 758—764. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.105
20. Engelbrecht P., Savolainen H., Nel M., Malinen O.-P. How Cultural Histories Shape South African and Finnish Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Comparative Analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 2013. Vol. 28, no. 3, pp. 305—318. DOI:10.1080/08856257.2013.777529

21. Gunnþórsdóttir H., Jóhannesson I.A. Additional Workload or a Part of the Job? Icelandic Teachers' Discourse on Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 2014. Vol. 18, no. 6, pp. 580—600. DOI:10.1080/13603116.2013.802027
22. Iliško D., Badjanova J., Ignatjeva S. Teachers' Engagement with Work and Their Psychological Well-Being. *Proceedings of the 14-th International Scientific Conference «Society. Integration. Education» (Rezekne, Latvia, 2020, May 22—23)*, 2020, pp. 102—110. DOI:10.17770/sie2020vol5.4981
23. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Frontiers in Education*, 2021. Vol. 6. Art. no. 603241. DOI:10.3389/educ.2021.603241
24. Opoku M.P., Jiya A.N., Kanyinji R.C., Nketsia W. An exploration of primary teachers' attitudes towards inclusive education, retention, and job satisfaction in Malawi. *International Journal of Whole Schooling*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 30—61.
25. Perrin A.L., Jury M., Desombre C. Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. *Social Psychology of Education*, 2021. Vol. 24, no. 5, pp. 1085—1104. DOI:10.1007/s11218-021-09646-7
26. Saloviita T. Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2020. Vol. 64, no. 2. DOI:10.1080/00313831.2018.1541819
27. Saloviita T. Explaining Classroom Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Support for Learning*, 2019. Vol. 34, no. 4, pp. 432—442. DOI:10.1111/1467-9604.12277

Информация об авторах

Рослякова Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8305-0051>, e-mail: roslyakovasv@cspu.ru

Соколова Надежда Анатольевна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-8320>, e-mail: sokolovana@cspu.ru

Сиврикова Надежда Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>, e-mail: Bobronv@cspu.ru

Черникова Елена Геннадьевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8858-9790>, e-mail: chernikovaeg@cspu.ru

Information about the authors

Svetlana V. Roslyakova, Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, South Ural State University for the Humanities and Pedagogics, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8305-0051>, e-mail: roslyakovasv@cspu.ru

Nadezhda A. Sokolova, Doctor of Pedagogical sciences, head of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, South Ural State University for the Humanities and Pedagogics, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-8320>, e-mail: sokolovana@cspu.ru

Nadezhda V. Sivrikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, South Ural State University for the Humanities and Pedagogics, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>, e-mail: Bobronv@cspu.ru

Elena G. Chernikova, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, South Ural State University for the Humanities and Pedagogics, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8858-9790>, e-mail: chernikovaeg@cspu.ru

Получена

Принята в печать 29.10.2024

Received

Accepted 29.10.2024