

ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **5**

2024



**ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЙ ДИСКУРС
И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ**

**INCLUSIVE EDUCATION:
CURRENT DISCOURSE
AND PROSPECTS
FOR DEVELOPMENT**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЙ
ДИСКУРС И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

2024 • Том 29 • № 5

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

**INCLUSIVE EDUCATION: CURRENT DISCOURSE
AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT**

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Главный редактор

В.В. Рубцов ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Первый заместитель главного редактора

А.А. Марголис ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Заместитель главного редактора

А.А. Шведовская ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Редакционная коллегия

Н.Н. Авдеева ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Б.Б. Айсмонтак ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Т.А. Базилова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
В.А. Болотов НИУ ВШЭ, Москва, Россия
И.А. Бурлакова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
О.П. Гаврилушкина ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
А.Г. Гогоберидзе ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Е.Л. Григоренко Йельский университет, США
М.А. Егорова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Е.И. Исаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Н.Н. Нечаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
К.Н. Поливанова НИУ ВШЭ, Москва, Россия
Н.Г. Салмина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Г.В. Семья ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
М.Г. Сорокова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.А. Строганова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Е.В. Филиппова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Гарри Даниелс Университет Оксфорда, Великобритания
Урио Энгестрем Университет Хельсинки, Финляндия
Анналиса Саннино Университет Хельсинки, Финляндия
Франческо Аркидьяконо Университет Нюшатель, Швейцария
Дора Левтерова Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария
Гэри Глен Прайс Университет Висконсин, Мэдисон, США

Редакционный совет

Е.Г. Дозорцева ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», Москва, Россия
О.А. Карабанова МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия
Л.П. Кезина Реабилитационный центр для инвалидов «Преодоление», Москва, Россия
Т.М. Марютина ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

«Психологическая наука и образование»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, Web of Science, Scopus, ProQuest, EBSCO, DOAJ.
Издается с 1996 года
Периодичность: 6 раз в год
Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.
Дата регистрации 26.11.1994
Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.
Формат 70 × 100/16
Тираж 1000 экз.
Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia
B.B. Aismontak MSUPE, Moscow, Russia
T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia
V.A. Bolotov HSE University, Moscow, Russia
I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia
O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia
A.G. Gogoberidze Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

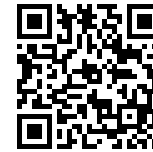
E.L. Grigorenko Yale University, USA
M.A. Egorova MSUPE, Moscow, Russia
E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia
N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia
K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia
N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia
M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia
T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia
E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia
Harry Daniels University of Oxford, Great Britain
Yrjo Engestrom Helsinki University, Finland
Annalisa Sannino Helsinki University, Finland
Francesco Arcidicono University of Neuchatel, Switzerland
Dora Levterova «Paisiy Hilendarsky» University, Plovdiv, Bulgaria
Gary Glen Price University of Wisconsin, Madison, USA

The Editorial Council

E.G. Dozortseva SRCSFP V. P. Serbskogo, Moscow, Russia
O.A. Karabanova MSU, Moscow, Russia
L.P. Kezina Rehabilitation Center for Disabled «Overcoming», Moscow, Russia
T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

«Psychological Science and Education»

Indexed in:
Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Referativnyi Zhurnal, RUNEB, Russian Index of Scientific Citing database, EBSCO Publishing, Web of Science, Scopus, ProQuest, DOAJ.
Frequency: 6 times a year since 1996
The mass medium registration certificate:
PN №013168 from 26.11.1994
License № 01278 of 22.03.2000
Format 70 × 100/16
1000 copies
All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.



Психологическая наука и образование

ПОДПИСКА

Подписка на журнал по объединенному каталогу «Пресса России» Индекс — 72623
Сервис по оформлению подписки на журнал <https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке» www.akc.ru

Полнотекстовая электронная версия журнала публикуется на <https://psyjournals.ru/journals/pse>

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:
127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
Тел. (495) 632-99-75; факс (495) 632-92-52

Редакционно-издательский отдел:
123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2 а. Офис 409
Тел. (499) 244-07-06 доб. 223

Научный редактор — В.Э. Пахальян
Редактор, корректор — А.А. Буторина
Компьютерная верстка — М.А. Баскакова
Секретари — Д.М. Василенко, А.А. Молодыка
Переводчик — А.А. Воронкова

Psychological Science and Education

Full-text electronic version available at <https://psyjournals.ru/en/journals/pse>

Publishing House MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209
Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2 a, Moscow, Russia, 123290 off. 409

Scientific editor — Pahal'yan V.
Editor and proofreader — Butorina A.
DTP — Baskakova M.
Executive secretaries — Vasilenko D., Molodyka A.
Translator — Voronkova A.

Содержание

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЙ ДИСКУРС И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Рубцов В.В., Алехина С.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЙ ДИСКУРС
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 4

Фальковская Л.П.

О ГОСУДАРСТВЕННОМ РЕГУЛИРОВАНИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 5

Психология образования

Косарецкий С.Г.

ТРЕНДЫ «ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
МЕЖДУНАРОДНЫЕ ДИСКУССИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЛЯ РОССИИ 14

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ
ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ 31

*Головина И.В., Папуткова Г.А., Медведева Т.Ю., Рубцов В.В.,
Вихристюк О.В., Леонова О.И.*

АКТУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ
ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА 49

Кантор В.З., Проект Ю.Л.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДИСПОЗИЦИИ И ИНКЛЮЗИВНЫЕ
КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 63

Конева Е.В., Кукубаева А.Х., Рощина Г.О., Русанова Л.С.

ФАКТОРЫ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
В КРОСС-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ 75

Рослякова С.В., Соколова Н.А., Сиврикова Н.В., Черникова Е.Г.

ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ШКОЛЕ 87

Нурлыгаянов И.Н., Лазуренко С.Б.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ О РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РОССИИ 99

Хитрюк В.В.

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
В КОНТЕКСТЕ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В БЕЛАРУСИ 110

Психология развития (возрастная психология)

Алмазова А.А., Лагутина А.В., Любимова М.М., Белякина М.О.

ОСОЗНАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ СТУДЕНТАМИ-ЛОГОПЕДАМИ
КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 123

**INCLUSIVE EDUCATION: CURRENT DISCOURSE
AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT**

Rubtsov V.V., Alekhina S.V.

INCLUSIVE EDUCATION: CURRENT DISCOURSE
AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT 4

Falkovskaya L.P.

ON STATE REGULATION OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION
AND THE CREATION OF SPECIAL CONDITIONS FOR THE EDUCATION
OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION 5

Educational Psychology

Kosaretsky S.G.

TRENDS OF "INCLUSIVE EDUCATION" IN THE MODERN
WORLD: INTERNATIONAL DISCUSSIONS AND PROSPECTS FOR RUSSIA 14

Alekhina S.V., Bystrova Y.A., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu.

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY
IN INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA 31

***Golovina I.V., Paputkova G.A., Medvedeva T.Y., Rubtsov V.V.,
Vikhristyuk O.V., Leonova O.I.***

CURRENT STRATEGIES OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL
SUPPORT OF TEACHERS AS A MECHANISM FOR THE FORMATION
OF A UNIFIED EDUCATIONAL SPACE 49

Kantor V.Z., Proekt Y.L.

PROFESSIONAL DISPOSITIONS AND INCLUSIVE COMPETENCES
OF SCHOOL TEACHERS 63

Koneva E.V., Kukubaeva A.K., Roschina G.O., Rusanova L.S.

FACTORS OF SELF-EFFICACY OF TEACHERS IN A CROSS-CULTURAL CONTEXT 75

Roslyakova S.V., Sokolova N.A., Sivrikova N.V., Chernikova E.G.

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOOL 87

Nurlygayanov I.N., Lazurenko S.B.

OPINION OF TEACHERS ON INCLUSIVE EDUCATION
IN THE RUSSIAN FEDERATION 99

Khitruk V.V.

ASSESSMENT OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING
IN THE CONTEXT OF INCLUSION IN BELARUS 110

Developmental Psychology (Age Psychology)

Almazova A.A., Lagutina A.V., Lyubimova M.M., Belyakina M.O.

AWARENESS OF THE LANGUAGE NORM BY SPEECH THERAPY
STUDENTS AS A FACTOR OF READINESS TO WORK IN AN INCLUSIVE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT 123

Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития

Развитие инклюзивного образования остается очень сложной задачей несмотря на то, что после его законодательного закрепления прошло более 10 лет. Пришло время сформировать научную рефлексию этого начального этапа и определить дальнейшие задачи развития инклюзивного процесса. Государственная образовательная политика ориентирована на стратегию изменений в этой сфере до 2030 года, что закреплено правительственным документом и позволяет сформировать видение этого динамического процесса. Уверены, что системный научный взгляд будет интересен зарубежным коллегам, которые интересуются российской моделью развития инклюзивного образования и проводят сравнительный анализ с моделями других стран.

Несмотря на уверенность государственной политики, практика инклюзии развивается, преодолевая системные барьеры. Эти барьеры связаны как с мышлением педагогов и недостаточностью компетенций, так и с трудностями нормативного и финансового регулирования процесса развития инклюзивной практики. Основной вектор государственной политики, который обрамляет и организует понимание системного процесса по развитию инклюзии, основан на поддержке обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Эта фокусировка рождает напряжение внутри научного и педагогического сообщества, которое не стихает уже десяток лет и требует выхода за границы медицинского подхода.

Основываясь на результатах исследований и авторских размышлениях, этот специальный выпуск представляет собой экспертные взгляды на проблемы и возможности развития инклюзивного образования в сложных проекциях разных научных позиций и интересов. Авторы обсуждают противоречия между глобальными трендами инклюзивного образования и ситуацией развития российского образования и государства, препятствия и ресурсы для реализации принципа непрерывности инклюзивного процесса на разных уровнях образования, цели и возможности инклюзии в образовании детей с различными нарушениями развития. Особой темой данного номера стали подготовка будущего учителя и формирование профессиональных компетенций педагогов. Источником для зарождения новых задач становится научный дискурс ученых разных стран, которые делятся своими решениями в подготовке будущего учителя, владеющего инклюзивными компетенциями. Важная стратегическая роль в формировании единого образовательного пространства принадлежит профессиональным педагогическим сообществам, она заключается в выявлении профессиональных дефицитов педагогов и потребностей профессионального развития.

Мы надеемся, что этот номер даст материал для размышлений, станет предметом профессиональных дискуссий и послужит формированию новых гипотез в психолого-педагогических исследованиях образования, и уверены, что целью любого образования является инклюзия.

В.В. Рубцов,
доктор психологических наук, профессор, академик РАО,
заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства»,
президент, ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ)

С.В. Алехина,
доцент, кандидат психологических наук, директор Федерального центра
по развитию инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ)

О государственном регулировании развития инклюзивного образования и создания специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации

Фальковская Л.П.

Департамент государственной политики в сфере защиты прав детей
Министерства просвещения Российской Федерации,
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: lpfpsi@mail.ru

В статье подведены итоги реализации мер по обеспечению прав обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на образование. Представлены результаты осуществления межведомственных комплексных планов (на 2015 год, 2016—2017 годы, 2018—2020 годы), утвержденных Правительством Российской Федерации. Выявлено, что за 10 лет в мероприятия государственной программы «Доступная среда» по созданию доступности в образовательных организациях поучаствовало более 8 тысяч детских садов и более 10 тысяч школ. В соответствии с формой федерального статистического наблюдения (ФСН) ОО-1 в 2023/24 учебном году психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных организациях осуществляли 32466 педагогов-психологов, 21703 учителя-логопеда, 9530 учителей-дефектологов, 8888 тьюторов. Данные по субъектам Российской Федерации за 2023 год показывают наличие вакантных должностей — 3123 педагога-психолога, 2378 учителей-логопедов, 1740 учителей-дефектологов, 1389 тьюторов. Отмечено важное значение Комплекса мер по модернизации дефектологического образования Российской Федерации на период до 2030 года (от 7 февраля 2024 г. № СК-1/07вн), проведения Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа России». В работе отражены итоги научных исследований, проведенных ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена». Исходя из положения Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года, предусмотрен главный инструмент — исследование субъективного благополучия подростков, в том числе с инвалидностью и ОВЗ. Подчеркнута высокая значимость Межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период до 2030 года. Определены направления отечественной методологии инклюзивного образования как основной базы для обеспечения прав и возможностей любого ребенка.

Ключевые слова: инклюзивное образование; «безбарьерная» среда; дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; права ребенка; комплекс мер; квалификация педагогов; методика; инструментарий; образовательная политика; инклюзивная культура.

Для цитаты: Фальковская Л.П. О государственном регулировании развития инклюзивного образования и создания специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 5—13. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290501>

On State Regulation of the Development of Inclusive Education and the Creation of Special Conditions for the Education of Children with Disabilities in the Russian Federation

Larisa P. Falkovskaya

Department of State Policy in the Sphere of Protection of Children's Rights of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia
e-mail: lpfpsi@mail.ru

The article summarizes the results of the implementation of measures to ensure the educational rights of students with disabilities and special educational needs. We present the results of the implementation of interdepartmental comprehensive plans (for 2015, 2016—2017, 2018—2020) approved by the Government of the Russian Federation. It was revealed that over 10 years, more than 8 thousand kindergartens and more than 10 thousand schools participated in the special events to create accessibility in educational organizations. It was a part of the state program “Accessible Environment.” In accordance with the federal statistical observation form OO-1, in the 2023/24 academic year, psychological and pedagogical support for students with disabilities in general educational organizations was provided by 32466 educational psychologists, 21703 speech therapists, 9530 special education teachers, and 8888 tutors. It was shown that there were 3123 educational psychologist vacancies, 2378 speech therapist vacancies, 1740 special education teacher vacancies, and 1389 tutor vacancies in 2023 in the constituent entities of the Russian Federation. The article highlights the importance of the Complex of measures for the modernization of defectological education in the Russian Federation through 2030 (dated February 7, 2024, No. SK-1/07vn), and the all-Russian competition *The Best Inclusive School in Russia*. This article reflects the results of scientific research conducted by the Institute of Correctional Pedagogics, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow State Pedagogical University, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. Based on the provisions of the Plan of the Main Events held within the framework of the Decade of Childhood for the period up to 2027, the main tool is a study of the subjective well-being of adolescents, including those with disabilities and special needs.

We emphasize the high importance of the Interdepartmental Comprehensive Action Plan for the Development of Inclusive General and Additional Education, Children's Recreation, and the Creation of Special Conditions for Students with Disabilities and Limited Health Opportunities up to 2030. In this article we define the directions of the Russian methodology of inclusive education as the main basis for ensuring the rights and opportunities of any child.

Keywords: inclusive education; barrier-free environment; children with disabilities; children's rights; set of measures; teachers' qualifications; methodology; tools; educational policy; inclusive culture.

For citation: Falkovskaya L.P. On State Regulation of the Development of Inclusive Education and the creation of Special Conditions for the Education of Children with Disabilities in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 5—13. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290501> (In Russ.).

Развитие инклюзивного образования базируется на гарантированном Конституцией и законодательством Российской Федерации праве на образование для каждого ребенка.

Возможность обучаться рядом со своим местом жительства, создание специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации стали серьезным вызовом для системы образования и профессионального педагогического сообщества в целом. С 2020 года впервые численность школьников с особыми образовательными потребностями в инклюзивных классах превышает численность школьников, получивших образование в отдельных образовательных организациях; в 2023/24 учебном году уже 58,8% школьников с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья получили образование инклюзивно.

На протяжении последнего десятилетия вопросы развития инклюзивного образования в Российской Федерации являются предметом системных изменений и дискуссий в профессиональном сообществе. С момента вступления в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части создания специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) на всех уровнях образования было обеспечено методологическое, содержательное и органи-

зационное сопровождение работы как на уровне региональных органов управления образованием, так и на уровне образовательных организаций.

В целях системной реализации мер по обеспечению прав обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на образование начиная с 2015 года в Российской Федерации реализовывались межведомственные комплексные планы (на 2015 год, 2016—2017 годы, 2018—2020 годы), утвержденные Правительством Российской Федерации.

В результате реализации указанных планов:

— увеличилось количество образовательных организаций, в которых созданы «безбарьерная» архитектурная среда и условия для образования обучающихся с ОВЗ, инвалидностью (материально-технические, дидактические, кадровые) (до 8072 дошкольных образовательных организаций из 35249 функционирующих, до 10106 общеобразовательных организаций из 44425 функционирующих, до 548 организаций дополнительного образования из 11030 функционирующих); созданы 146 базовых профессиональных образовательных организаций и 46 ресурсных учебно-методических центров в системе среднего профессионального образования на базе профессиональных образовательных организаций, 21 ресурсный методический учебный центр на базе образовательных организаций высшего обра-

зования; федеральные ресурсные центры: Федеральный ресурсный центр по развитию инклюзивного образования (на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»), Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с ОВЗ и с инвалидностью (на базе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»), Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»); Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с нарушениями зрения (на базе ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»);

— на базе МГППУ создан Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, осуществляющий экспертно-консультационное и методическое сопровождение развития системы инклюзивного образования, на базе Федерального центра начала работу Горячая линия по вопросам инклюзивного образования (8-800-600-40-44), по которой уже сегодня все желающие могут задать интересующие их вопросы;

— коррекционная помощь начала оказываться детям раннего возраста (с 2 месяцев), что позволило увеличить вероятность получения такими детьми образования совместно со сверстниками с минимальным психолого-педагогическим сопровождением и снизить порог инвалидизации общества в целом;

— увеличилась численность обучающихся с инвалидностью, ОВЗ, получающих общее образование инклюзивно (с 407,8 тыс. обучающихся в 2018/19 учебном году до 472,6 тыс. обучающихся в 2020/21 учебном году — на 158%);

— повысились уровень и объем учебно-методического обеспечения образования обучающихся с инвалидностью, ОВЗ (по состоянию на 2021 год в федеральный перечень учебников было включено 106 специальных учебников);

— увеличилась численность педагогических работников, работающих с обучающимися с инвалидностью, ОВЗ, а также повысился уровень их квалификации (с 118,3 тыс. специалистов в 2018/19 учебном году до 134,5 тыс. специалистов в 2020/21 учебном году — на 13,7%).

В целях унификации содержания и результатов обучения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ разработаны федеральные адаптированные образовательные программы:

— дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ, утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1022;

— начального общего образования для обучающихся с ОВЗ, утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1023;

— основного общего образования для обучающихся с ОВЗ, утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1025;

— для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1026.

Одновременно в федеральную образовательную программу среднего общего образования, утвержденную приказом Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 371, включены специальные требования в части организации обучения обучающихся с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра.

Внедренные с 1 сентября 2023 года на территории всей Российской Федерации единые федеральные образовательные программы, в том числе адаптированные, формируют единое образовательное пространство и, что важно, единые образовательные результаты для всех обучающихся. Эти программы учитывают особые образовательные потребности обучающихся и вместе с тем сохранили возможность индивидуализации образовательных маршрутов детей.

За 10 лет в мероприятии государственной программы «Доступная среда» по созда-

нию доступности в образовательных организациях поучаствовали более 8 тысяч детских садов и более 10 тысяч школ. Полномочия по созданию условий для беспрепятственного доступа к объектам образования относятся к компетенции региональных и местных властей, и начиная с 1 июля 2016 года установлена недопустимость строительства и ввода в эксплуатацию новых инфраструктурных объектов в сфере образования, закупки любого оборудования без соблюдения требований к их доступности для инвалидов.

С 2021 года мероприятия по созданию «безбарьерной» среды в детских садах и школах реализуются на уровне субъектов Российской Федерации. Соответствующие мероприятия должны быть включены в региональные комплексные планы мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, которые утверждены в соответствии с федеральным межведомственным планом, утвержденным заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой.

В целях развития кадрового обеспечения образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ Министром просвещения Российской Федерации С.С. Кравцовым утвержден Комплекс мер по модернизации дефектологического образования Российской Федерации на период до 2030 года (от 7 февраля 2024 г. № СК-1/07вн) (далее — Комплекс мер).

В реализации Комплекса мер принимают участие как образовательные организации высшего образования, подведомственные Минпросвещения России (педагогические университеты), так и образовательные организации высшего образования, подведомственные Минобрнауки России, и субъекты Российской Федерации.

В соответствии с формой ФСН ОО-1 в 2023/24 учебном году психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных организациях осуществляли 32466 педагогов-психологов, 21703 учителя-логопеда, 9530 учителей-дефектологов, 8888 тьюторов.

Одновременно субъекты Российской Федерации представили данные по 2023 году

о наличии вакантных должностей: 3123 педагога-психолога, 2378 учителей-логопедов, 1740 учителей-дефектологов, 1389 тьюторов.

Вне зависимости от того, где получает образование ребенок с инвалидностью, с ОВЗ — в коррекционном детском саду или школе или в условиях инклюзии, ему необходимо квалифицированное сопровождение специалистами, знающими и на практике умеющими применять методики работы с такими детьми. И если в коррекционных школах традиционно учатся дети одной группы обучающихся с ОВЗ, то для педагогов инклюзивных школ важно иметь компетенции по работе с детьми разных групп.

Сегодня особое внимание уделяется и повышению квалификации педагогов. В прошлом году на курсах повышения квалификации и различных обучающих мероприятиях по вопросам организации образования и комплексного сопровождения обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ прошли подготовку более 75 тысяч педагогических и административных работников.

Но, помимо необходимости в повышении квалификации педагогических работников, нам также нужно увеличивать численность специалистов психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях, особенно узкопрофильных — учителей-дефектологов, потребность в которых, по данным субъектов Российской Федерации, составляет более 10 тысяч человек.

Вступивший в силу с 1 сентября 2023 г. профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог», помимо традиционных компетенций по работе с детьми с нарушениями слуха, зрения, умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), включает еще и обобщенные трудовые функции по работе с детьми раннего возраста, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра, тяжелыми множественными нарушениями развития.

Кроме того, профессиональный стандарт предусматривает возможность работать учителем-дефектологом (учителем-логопедом) как специалистом, имеющим высшее профильное образование, так и специалистом,

имеющим высшее образование в рамках укрупненных групп направлений подготовки «Образование и педагогические науки», «Психологические науки» с дополнительным профессиональным образованием (программа профессиональной переподготовки) по направлению деятельности. Это должно способствовать увеличению численности учителей-дефектологов в образовательных организациях. Университетами, в свою очередь, разрабатываются и апробируются новые форматы организации практической подготовки будущих специалистов в области дефектологии. И это один из приоритетов работы — не только с точки зрения качественной университетской подготовки, но и с точки зрения повышения мотивации выпускников оставаться в профессии. Поэтому необходимо изменить сам подход к профориентации и к подготовке студентов — будущих дефектологов.

В целях повышения кадрового обеспечения образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ Министром просвещения Российской Федерации С.С. Кравцовым 7 февраля 2024 г., как уже указывалось выше, утвержден Комплекс мер, реализация которого началась в 2024 году.

В Комплекс мер вошли:

— аналитические мероприятия, предусматривающие мониторинг актуального кадрового обеспечения образовательной деятельности, формирование на региональном уровне кадровых реестров педагогов-дефектологов, учителей-логопедов, специальных психологов, анализ исследовательской базы научных организаций и формирование реестров основных профессиональных программ по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» и программ дополнительного профессионального образования (переподготовки) по вопросам формирования и совершенствования профессиональных компетенций педагогов-дефектологов, учителей-логопедов, специальных психологов;

— мероприятия по обеспечению единых подходов к подготовке/повышению квали-

фикации педагогов-дефектологов (разработка единого программно-методического обеспечения подготовки и переподготовки педагогов-дефектологов с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-дефектолог», повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, занятого в подготовке педагогов-дефектологов);

— профориентационные мероприятия для обучающихся 9-11 классов общеобразовательных организаций по знакомству с профессией педагога-дефектолога;

— мероприятия по привлечению к занятию научной и научно-педагогической деятельностью молодых специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии (проведение конкурсов научно-практических проектов).

В целях выявления лучших практик организации инклюзивного образования, а также повышения активности образовательных организаций в развитии и внедрении практик инклюзивного общего образования в Российской Федерации ежегодно проводится Всероссийский конкурс «Лучшая инклюзивная школа России» (далее — Конкурс). В 2024 году Конкурс прошел в одиннадцатый раз; выбраны победители в следующих номинациях: Лучший инклюзивный детский сад; Лучшая инклюзивная школа; Лучшая ресурсная организация по развитию инклюзивного общего образования; Лучшая инклюзивная организация отдыха детей и их оздоровления. В 2023 году подготовлен Альманах Конкурса, включивший практики победителей Конкурса 2013—2023 годов.

Наравне с развитием инклюзивного образования в Российской Федерации сегодня большое внимание уделяется поддержке отдельных (коррекционных) школ. Так, в рамках национального проекта «Образование» с 2019 года обновляется материально-техническая база отдельных (коррекционных) школ — за 5 лет в проекте уже приняло участие 776 школ. В рамках проекта школы не просто закупают оборудование для реализации предметной области «Технология» — меняются сами подходы к обучению детей в

коррекционных школах, открываются новые современные и востребованные профили трудовой подготовки, коррекционные школы становятся ресурсными центрами для организации инклюзивного образования.

Еще одним важным аспектом организации образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями являются специальные учебники. Да, не всем обучающимся с ограниченными возможностями здоровья требуются специальные учебники, но, например, для детей с нарушениями зрения без специальных учебников качественный образовательный процесс построить невозможно. С учетом изменений законодательства в сфере образования, в соответствии с которыми организация работы по подготовке, экспертизе, апробации и изданию учебников осуществляется Минпросвещения России, подведомственным Институтом коррекционной педагогики с 2021 года разрабатываются и включаются в федеральный перечень ранее не издававшиеся специальные учебники — например, «Информатика» для слепых обучающихся, «Изобразительное искусство (тифлографика)» для слепых обучающихся.

Ключевым компонентом в обеспечении специальных условий для получения образования обучающимися с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья является финансовое обеспечение реализации адаптированных образовательных программ.

По поручению Минпросвещения России разработана и направлена в субъекты Российской Федерации примерная методика (и инструментарий) определения нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации адаптированных основных образовательных программ, которая позволяет обеспечить в полном объеме реализацию образовательных программ, в том числе их коррекционно-развивающую область.

В настоящее время проводится мониторинг применения разработанных материалов при формировании региональных бюджетов на 2024 год и плановый период 2025—2026 годов.

В целях научного обеспечения разработки проблем инклюзии по заказу Минпросвещения России в 2017—2024 годах подведомственными Минпросвещения России организациями проводились научные исследования по следующим направлениям.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» проведены исследования, направленные на:

- изучение клинико-психолого-педагогических характеристик современных детей с инвалидностью, ОВЗ;

- исследование факторов и условий, оказывающих влияние на состояние здоровья обучающихся с инвалидностью, ОВЗ в отдельных общеобразовательных организациях (коррекционных школах), анализ режима учебной нагрузки и организации здоровьесберегающей деятельности в указанных организациях;

- исследование влияния компьютерных технологий и электронного обучения на здоровье и качество образования обучающихся с инвалидностью, ОВЗ;

- изучение современных подходов к выявлению особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ;

- исследование проблем социализации и формирования жизненных компетенций обучающихся с ОВЗ;

- проектирование моделей ранней коррекционной помощи;

- исследование специфики цифровизации специального и инклюзивного образования, в том числе разработку специальных требований к организации включения обучающихся с ОВЗ в образовательно-реабилитационный процесс в условиях цифровой образовательной среды;

- разработку системы непрерывного образования специалистов в области специальной психологии и коррекционной педагогики, в том числе реконструкцию системы дополнительного профессионального образования указанных специалистов.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» проведены исследования, направленные на:

— изучение механизмов развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования;

— обоснование и разработку программы подготовки тьютора по сопровождению обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания»;

— исследование инклюзивной образовательной среды организаций дошкольного, общего и среднего профессионального образования в субъектах Российской Федерации;

— изучение оказания психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде общеобразовательных организаций.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» проведены исследования, направленные на:

— изучение основ системы воспитания детей с ОВЗ, инвалидностью;

— обоснование и разработку новых профильных программ подготовки по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» проведены исследования, направленные на:

— совершенствование и оценку профессиональных компетенций педагогов инклюзивных образовательных организаций;

— разработку диагностико-методического обеспечения коррекционно-развивающих мероприятий для детей с нарушениями зрения.

В соответствии с пунктом 128 Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р, предусмотрен инструмент — исследование субъективного благополучия подростков, в том числе с инвалидностью и ОВЗ.

Исследование 2023 года показало, что обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью значительно ниже удовлетворены своим здоровьем, достижениями во всех значимых для них сферах жизни, общением с близкими и

родными по сравнению со своими сверстниками. При этом обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью, которые получают образование в инклюзивных школах (классах), более удовлетворены дальнейшими жизненными перспективами, их прозрачностью, чем сверстники из отдельных классов/коррекционных школ. Вместе с тем обучающиеся с ОВЗ, инвалидностью, которые получают образование в отдельных школах (классах), имеют уровень субъективного благополучия выше, чем их сверстники, получающие образование в формате инклюзии.

Понимая высокую значимость вопросов развития инклюзивного образования в целом, в том числе с опорой на обратную связь от общественных объединений родителей, представляющих интересы детей с инвалидностью, ОВЗ, профильных некоммерческих организаций, основным стратегическим документом, определяющим развитие инклюзивного образования в стране, является Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период до 2030 года, утвержденный заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой в 2021 году, который предусматривает: совершенствование регионального нормативного правового и методического обеспечения образования детей с ОВЗ, проведение научных исследований о современной популяции детей — обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, их семьях, оказании им психолого-педагогической помощи; внедрение новых организационно-управленческих решений в сфере образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ; учебно-методическое и дидактическое обеспечение; развитие инфраструктуры образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ; развитие системы психолого-педагогического сопровождения и информационного пространства образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ; мероприятия по развитию кадрового обе-

спечения образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и повышению качества образования особых категорий детей.

В стране происходят системные изменения в образовательной политике и прак-

тике, формируется инклюзивная культура. Постепенно мы создаем отечественную методологию инклюзивного образования как фундамент прочного обеспечения прав и возможностей каждого ребенка.

Информация об авторах

Фальковская Лариса Павловна, кандидат психологических наук, директор Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения Российской Федерации, почетный работник общего образования Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: lpfpsi@mail.ru

Information about the authors

Larisa P. Falkovskaya, PhD in Psychology, Director of the Department of State Policy in the Sphere of Protection of Children's Rights of the Ministry of Education of the Russian Federation, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Moscow, Russia, e-mail: lpfpsi@mail.ru

Получена 24.10.2024

Принята в печать 29.10.2024

Received 24.10.2024

Accepted 29.10.2024

Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России

Косарецкий С.Г.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

В статье рассматриваются тренды развития концепта «инклюзивное образование» в документах международных организаций, дискуссии в академических публикациях в отношении данного концепта, его эволюции и имплементации. Обсуждаются перспективы реализации выделенных трендов в российском образовании в актуальном социально-политическом контексте России и с учетом дискурсов контекстуализации и деколонизации концепта инклюзивного образования. Вскрываются противоречия между глобальными трендами инклюзивного образования и ситуацией развития российского образования и государства. Предлагаются интерпретации российского кейса развития инклюзивного образования как примера внедрения глобального концепта, продвигаемого международными организациями в специфических социокультурных и институциональных условиях.

Ключевые слова: инклюзивное образование; особые образовательные потребности; различия; международные организации.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20225, <https://rscf.ru/project/24-28-20225>.

Для цитаты: Косарецкий С.Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 14—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502>

Trends of “Inclusive Education” in the Modern World: International Discussions and Prospects for Russia

Sergey G. Kosaretsky

Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

The article examines the trends in the development of the concept of “inclusive education” in the documents of international organizations, discussions in academic publications regarding this concept, its evolution and implementation. The prospects for the implementation of the highlighted trends in Russian education in the current socio-political context of Russia and taking into account the discourses of contextualization and decolonization of the concept of inclusive education are discussed. The contradictions between the global trends of inclusive education and the situation of development of Russian education and the state are revealed. The interpretations of the Russian case of the development of inclusive education are proposed as an example of the implementation of a global concept promoted by international organizations in specific socio-cultural and institutional conditions.

Keywords: inclusive education; special educational needs; diversity; international organizations.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Fond (RFBR), project number 24-28-20225, <https://rscf.ru/project/24-28-20225>.

For citation: Kosaretsky S.G. Trends of “Inclusive Education” in the Modern World: International Discussions and Prospects for Russia. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 14—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502> (In Russ.).

Введение

В 2024 году отмечается 30-летие с даты принятия Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, которая зафиксировала универсальность ценности инклюзивного образования для всего мира [82]. Россия позже присоединилась к саламанкскому процессу, подписав в 2012 году преемственную по отношению к Декларации Конвенцию о правах инвалидов [84], и до настоящего времени продолжает реализовывать политику, направленную на воплощение ключевых ее принципов. Этот процесс сопровождается анализом и дис-

куссиями. Большинство исследователей отмечает, что сделано много как в законодательном плане, так и в практической области, но процесс не завершен и идет не всегда гладко [1; 48; 51; 57].

Существенно при этом, что оценка и обсуждение строятся преимущественно в соотношении с базовыми международными подходами, что вполне обосновано, поскольку идея инклюзивного образования является одной из наиболее значимых постсоветских реформ в образовании, построенных на имплементации зарубежных концептов.

Однако, с нашей точки зрения, не в полной мере учитываются эволюция концепта инклюзивного образования и актуальные

дискуссии относительно его реализации за рубежом [16; 17; 18; 19; 33; 62; 67].

С другой стороны, обсуждение реализации концепта инклюзивного образования должно обязательно учитывать и выраженные изменения российского контекста (как в части образовательной политики, так и шире). Как отмечает Anastasia Liasidou, «возможности перемен могут быть реализованы только тогда, когда мы знаем контекст и специфические для времени “дискурсивные контуры”, в рамках которых задумываются и реализуются политические программы» [59, стр. 238]. Успешные примеры реализации такого подхода мы находим в российских исследованиях предыдущих этапов реализации политики инклюзии [1; 51; 53].

В данной статье мы предпримем попытку отчасти восполнить обозначенные дефициты. Сначала мы выделим тренды развития концепта инклюзивного образования, отраженные в документах международных организаций. Затем представим поле дискуссий, разворачивающихся вокруг инклюзивного образования и его трендов в академической среде. После этого мы обсудим перспективы реализации выделенных трендов в российском образовании в актуальном социально-политическом контексте России.

В первую очередь мы надеемся, что наша публикация будет иметь ценность для российских исследований инклюзивного образования и внесет вклад в дискуссию относительно дальнейшего развития инклюзивного образования в России. Вместе с тем ряд выводов может быть значим и для актуальной международной дискуссии относительно реализации идей инклюзивного образования в разнообразных социокультурных и институциональных контекстах.

Тренды развития концепта инклюзивного образования

Начнем с характеристики трендов развития концепта инклюзивного образования в мире в последние годы. В первую очередь следует отметить, что если исходно концепция инклюзивного образования применялась для содействия включению в образование

учащихся с особыми потребностями, обусловленными инвалидностью и особенностями психологического развития, то со временем она стала охватывать и другие группы учащихся. Выделяются различия, связанные с расой, этничностью, гендером, сексуальной ориентацией, языком, культурой, религией, умственными и физическими способностями, социальным классом, иммиграционным статусом, которые создают риски исключения, дискриминации или маргинализации, ограничения доступа к образованию и недостижения высоких образовательных результатов. Понятие «разнообразие»/«различия» (diversity) занимает центральное место в документах ведущих международных организаций ЮНЕСКО и ОЭСР и активно ими продвигается [25; 70; 79].

Соответственно, инклюзивное образование предполагает выстраивание условий, при которых указанные различия не станут барьерами получения качественного образования. В этой части значимым трендом последних лет является связывание концептов «инклюзия» и «справедливость» (equity) как возможность учащимся достичь наилучших результатов, независимо от обстоятельств, в которых они родились [70].

Актуальным трендом является фокусирование внимания на многообразии возможных пересечений между различиями, создающими уникальные потребности учащихся, которые должны удовлетворяться как школами, так и системой образования — так называемый «интерсекциональный подход». Он предполагает, что различные аспекты идентичности индивидов не являются независимыми друг от друга, поэтому к вопросам разнообразия, равенства и инклюзивности в системах образования необходимо подходить комплексно, опираясь на взаимозависимость идентичностей, с тем чтобы обеспечить взаимодополняемость и предотвратить несогласованность целей [70; 85]. Например, статус мигранта, как правило имплицитно предполагающий принадлежность к этническому меньшинству, часто сопряжен с более низким социально-экономическим статусом семьи, но в сочетании с гендером в разных

контекстах обуславливает разный характер рисков и возможностей для школьного благополучия [20].

Продвижение дискурса разнообразия с точки зрения международных организаций призвано изменить многое в образовательной системе, в частности, подходы к кадровому обеспечению инклюзивного образования. Важным, например, становится не только привлечение квалифицированных кадров, но содействие многообразию учителей, найм в инклюзивные классы и школы учителей с инвалидностью, учителей с миграционным опытом, учителей-представителей коренных народов [24]. Серьезные изменения ожидаются и от содержания образования, особенно в отношении традиций и знаний коренных народов [27]. В этой части дискурс инклюзии и разнообразия интегрируется с дискурсом деколонизации [31; 35].

Существенно, что инклюзия при таком подходе все чаще рассматривается как принцип, не только понимающий и видящий различия, но поддерживающий и приветствующий разнообразие среди всех учащихся, рассматривающий индивидуальные различия не как проблемы, которые нужно исправить, а как возможности для обогащения образовательной среды для всех [17].

Параллельно расширению спектра различий, требующих учета в инклюзивном образовании, включая их пересечения, последние годы утверждается представление, что инклюзивное образование не должно быть связано с отдельными категориями учащихся, но ориентироваться на всех, учитывать уникальные идентичности и потребности каждого ребенка, обеспечивая высокие стандарты качества обучения и благополучие всех учащихся [16; 24; 76]. Для этого школа не просто должна быть доступной для совместного обучения всех детей, что составляло пафос исходных деклараций инклюзивного образования, но должна менять все свои составляющие, соответствовать индивидуальным нуждам ребенка и содействовать реализации его потенциала [52; 70].

В этом направлении концепт «инклюзивной школы» соединяется и обогащается с

еще одним концептом, продвигаемым международными организациями в последнее десятилетие — «дружелюбной школы» (Child friendly school), — школы, которая признает и поощряет достижение основных прав детей, реагирует на разнообразие, создает безопасные условия для его проявления, выявляет исключенных детей, чтобы включить их в обучение, действует в интересах ребенка, реализации его/ее потенциала [15; 37; 40; 80].

Текущий тренд выдвигает на первый план ценности индивидуального: идентичностей, культур, талантов, способностей, интересов и потребностей [75], а концепт инклюзивного образования интегрируется с концептами лично-ориентированного, персонализированного образования, широко представленными в программных документах тех же международных организаций и концепция желаемого будущего образования [54; 74].

Дискуссионные вопросы теории, политики и практики образовательной инклюзии

Эволюция концепта инклюзивного образования в сторону «расширения и углубления» может показаться беспроблемной. Однако это не так. Напротив, мы наблюдаем рост числа публикаций критического характера, причем по отношению не только к прогрессу во внедрении инклюзивного образования моделей, но к их основаниям и принципам [29; 50; 54]. Констатируется, что после десятилетия реализации политики инклюзивного образования есть ощущение, что широкий консенсус по ключевым позициям достигнут, в реальности же он остается труднодостижимым, и существует больше неопределенности, чем ясности [16; 39]. Несмотря на подписание странами различных соглашений и конвенций в отношении реализации инклюзивного подхода и декларируемую приверженность принципам инклюзии, реализация этих целей на практике оказалась гораздо сложнее. Многие подходы к инклюзивной педагогике кажутся политически и идеалистически мотивированными, утопичными, оторванными от практики — и особенно от реальности среднего образо-

вания — и нуждаются в переосмыслении и улучшении [18; 54; 67]. Так, несмотря на фиксацию определений инклюзивного образования в документах международных организаций, в законодательствах конкретных стран, различия в понятиях и следующих из этого обозначения правах и механизмах их обеспечения сохраняются [17; 24; 56; 67; 70]. Признается, что большинство стран и систем образования разработали свои собственные определения, отражающие их историю, приоритеты и цели в области образования [25].

Еще большим разнообразием характеризуются интерпретации «особых образовательных потребностей», конкретных групп и состояний, как в нормативных и политических документах стран, так и в академических публикациях. Ряд стран вводит детализированные списки, другие уходят от категоризации, чтобы избежать стигматизации [24; 70]. Отмечается, что преимущества формального закрепления статуса «учащийся с особыми образовательными потребностями» способствуют адресному распределению ресурсов и специализированной поддержке, в т.ч. через индивидуальные планы обучения, адаптированные учебные программы и др. В то же время такой статус может рассматриваться как «навешивание ярлыков на учащихся с особыми образовательными потребностями», формировать заниженные ожидания по отношению к ним и в итоге снижать их академическую успеваемость и самооценку, препятствовать выстраиванию отношений со сверстниками [56; 67]. В свою очередь поддерживаемое стремление реагировать на потребности отдельных групп без стигматизации и на индивидуальные различия учащихся, избегая маргинализации и привилегий, вызывает сомнение в реалистичности [54]. Отмечается, что признание различий всегда сопряжено с опасностью стигматизации, но неспособность признать различия может привести к потере возможностей [68]. Актуальным признается поиск баланса между признанием различий и избеганием стигматизации, а также поиск оптимального уровня дифференциации, не ведущей к изоляции.

В мире так и не сформировалось единой модели организации обучения детей с особыми потребностями. Мы видим сочетание сегрегационных, интеграционных и инклюзивных компонентов. В ряде стран доминирует обучение в общеобразовательных школах с адаптированными условиями, в других наряду с этим сохраняется высокая доля специализированных учреждений. Кроме того, в школах есть как общие классы, так и специализированные для учащихся с особыми образовательными потребностями. Последние не выглядят маргинализированными, продолжается дискуссия об их возможностях и ограничениях, месте в инклюзивной системе образования [42; 63].

Нет консенсуса и в отношении эффектов инклюзивного образования на академические результаты, психоэмоциональное развитие, социализацию, трудоустройство людей с особыми потребностями. Отдельные исследования и обзоры демонстрируют свидетельства сравнительных преимуществ обучения в инклюзивных классах [24; 26; 44; 49]. Эти эффекты проявляются для учащихся инклюзивных школ как имеющих, так и не имеющих особых образовательных потребностей [72], что имеет особое значение, поскольку частым аргументом против инклюзивного образования является опасение его негативного влияния на успеваемость детей без особых образовательных потребностей [64].

Другие исследования не свидетельствуют о каком-либо значительном положительном или отрицательном влиянии инклюзии на академическую успеваемость детей или на общую психосоциальную адаптацию [30]. Эффекты могут различаться для разных видов результатов [72], в зависимости от типа особых потребностей учащихся [55], а также могут быть обусловлены параметрами инклюзивного образования [34; 60], социально-экономической композицией классов, в которые включены учащиеся с особыми потребностями [73].

Утверждается понимание, что как положительные, так и отрицательные эффекты необходимо понимать с точки зрения сложного взаимодействия индивидуальных,

классовых и школьных факторов, с одной стороны, и того, что считается инклюзивным образованием и конкретными типами эффектов, — с другой. В целом, как справедливо отмечает Norwich, тонкость политических и практических вопросов в области инклюзивного образования определяет необходимость избегать простых обобщенных эмпирических свидетельств для подтверждения уже существующих позиций и потребность в более детальных исследованиях в области инклюзивного образования [69], что особенно актуально для нашей страны, где реализация доказательного подхода в инклюзивном образовании находится на начальной стадии [11].

Активизация дискуссий в отношении инклюзивного образования и усиление критических позиций, на наш взгляд, не ситуативны, но отражают общий кризис ряда глобальных политических конструктов, определявших образовательную политику в конце 20-начале 21 века, среди которых инклюзивное образование, возможно, один из самых показательных. Изначально он связан с проблематикой прав человека. Образование относится к базовым правам человека, и инклюзия предлагалась как способ борьбы с дискриминацией и изоляцией [15; 38; 41], имела конечной целью включение детей с особыми потребностями в общество как активных граждан, полноценно и равноправно участвующих в общественных и политических процессах и реализующих собственные жизненные проекты. Эта позиция впервые на международном уровне была заявлена в Конвенции о борьбе с дискриминацией в образовании ЮНЕСКО, Саламанкская декларация и Конвенция ООН о правах инвалидов закрепили это понимание и соответствующие требования к национальным политикам как универсальные [82; 84].

В свою очередь инклюзивное образование довольно быстро стало ярким примером «глобальной повестки дня», формируемой и продвигаемой международными организациями в конце 20-начале 21 века, когда наблюдается масштабирование образовательной политики за пределы государствен-

ных границ. Механизмы влияния глобальных институтов на национальные политики и реформы в области образования разнообразны и степень их влияния зависит от местных контекстов [21; 66; 71]. При том, что реализация международных соглашений странами является добровольной, сложилась ситуация, при которой у стран сформировались вполне определенные обязательства, не столько перед своими гражданами, сколько перед глобальным сообществом и их выполнение мониторится. Высказывается позиция, что таким образом происходит навязывание странам построения глобального инклюзивного образования без учета исторических, политических, образовательных и культурных факторов, уникальных для каждой страны [61]. Этот процесс видится как преимущественно односторонний от развитых стран Глобального Севера к Глобальному Югу и рассматривается как версия экспорта колонизирующих знаний [19], передача «северных концептов "сверху вниз"» [86, с. 163].

При том, что в России в меньшей степени, чем, например, в Закавказье [65] и странах Центральной Азии, наблюдалась прямая активность международных организаций на территории страны в части продвижения инклюзивного образования, однако и она, как и большинство стран мира, в последние десятилетия находилась под влиянием международных организаций и соответствующих соглашений.

Принятие международных законов подразумевает определенный набор ценностей, который не всегда легко принимается в социальной и организационной культуре постсоциалистических обществ, а их реализация часто сопровождается недостатком знаний о национальных культурных особенностях и традициях местной системы образования. Зачастую это приводит к формальному, а не подлинному применению законов, которые эти страны ратифицировали, или излишней радикальности преобразований (как это было в Чехии, где максимализм формулировок в международных рекомендациях привел к представлению о том, что поддержка нуждающихся в специальном образовании учащихся в обычных школах означает пол-

ную инклюзивность и ликвидацию системы специального школьного образования) [75].

Сегодня даже в публикациях ведущих авторитетов Глобального Севера признается ограниченность универсальных решений и указывается на важность понимания контекстуальных факторов, включая установки, убеждения и социальные отношения, культурные, демографические и экономические характеристики территорий реализации образовательной инклюзии [17].

Осознано также, что большинство исследований в области проблем детей с особыми образовательными потребностями и образовательной инклюзии сфокусировано на высокоразвитых странах, что является ограничением для экстраполяции полученных в них выводов и определяет важность расширения исследований для охвата различных контекстов [33; 47; 62].

Наконец, появляются попытки преодоления однозначности «генетической связи» инклюзивного образования и прав человека. В масштабном исследовании образовательных реформ в 215 странах за период 1970—2018 годов выявлено усиление внимания к проблематике инклюзивности, но при этом реформы, явно сформулированные на языке «прав», сокращаются [23].

Российский контекст

Соотнося картину развития системы инклюзивного образования в современной России с мировыми трендами, можно заключить, что она выглядит сложнее, чем это представляет ряд критиков, говорящих прежде всего о ее незавершенности и непреодоленном наследии советской модели сегрегации и дискриминации как основной причине этого [48; 81].

Мы видим, что многое из особенностей текущего положения дел имеет сходство с проблемами не только стран советского или социалистического пространства, но других стран Европы, Азии, Латинской Америки. Это касается как конкретных противоречий (в законодательстве, установках и компетенциях учителей и родителей, программ финансирования и методической поддержки

практик, мониторинга и статистики, и даже сочетания сегрегационных, интеграционных и инклюзивных компонентов), так и общего напряжения между идеализмом глобального концепта инклюзии и реалиями систем образования и общества.

С одной стороны, советское наследие, действительно, сохраняется и оказывает влияние, но далеко не сводится к сегрегационным механизмам, и последние, очевидно, отличаются в специфических контекстах разных стран.

С другой стороны, ряд проблем внедрения глобального концепта инклюзивного образования в России объясняется не его недостатками, а характером реформ периода транзита. В политике в отношении инклюзивного образования проявились типичные характеристики образовательных и шире — социальных реформ в России: проведение реформ «сверху», без учета и согласования интересов разных групп, прежде всего бенефициаров, наличие декларированных гарантий, прав, возможностей без надежных механизмов их реализации, спешка с продвижением и контролем внедрения без достаточной проработки деталей [43], ограниченный бюджет образования и политика оптимизации расходов за счет социального сектора. Применительно к инклюзивному образованию неспособность стран создать полноценную базу для его реализации (ресурсы, в т.ч. кадры, оборудование) рассматривается как существенное ограничение самой идеи инклюзии, повод для отсрочки реализации прав детей с особыми потребностями и даже отказа от ее внедрения [7; 65]. Дискурсу «инклюзия для всех» противопоставляется дискурс «инклюзия для некоторых», который ориентирует на предоставление детям с особыми потребностями образования максимально высокого качества в специальной среде [58].

Если же ответственно обсуждать будущее инклюзивного образования в России в соотнесении с мировой повесткой, то здесь положение дел выглядит еще сложнее.

Как мы постарались показать выше, концепт инклюзивного образования изначально возникает и транслируется не столько как об-

разовательный (педагогический), сколько как политический концепт — элемент важнейшего для 20 и начала 21 века дискурса прав человека — борьбы с дискриминацией. Как любой другой политический концепт, инклюзия затрагивает ценности, идеалы, интересы, вопросы о распределении власти и ресурсов, что создает неизбежное и в определенном смысле естественное напряжение [22; 58].

Обсуждая историю и перспективы развития инклюзивного образования в России, эти аспекты нельзя игнорировать или расценивать снят напряжение, используя исключительно технократические решения. Напротив, эти решения могут блокироваться или не вести к желаемому результату без осмысления взаимодействия основных акторов и его контекста. Это особенно важно в ситуации исторических изменений, которые происходят в России в целом и, как следствие, в образовании. И речь не только о декларируемой суверенизации образовательной политики или осложнении отношений с рядом международных организаций, продвигающих инклюзивную повестку.

Принципы приоритета прав человека и ребенка, учета интересов меньшинств, ценности различий и разнообразия, вариативности и индивидуализации в образовании, базовые для концепта инклюзии, были новыми по отношению к идеологии советского периода и стали центральными в постсоветской образовательной политике. Есть основания считать, что, породив ряд оригинальных педагогических концепций (в частности, «педагогика сотрудничества», «педагогика поддержки» О.С. Газмана, «личностно-ориентированное обучение» И.С. Якиманской) и практик («школа самоопределения» А.Н. Тубельского), они не были приняты массовой школой и педагогической теорией, не стали частью педагогической культуры.

Сегодня мы наблюдаем рост критического отношения в обществе к этим ценностям, явно или косвенно поддерживаемый на официальном уровне [11]. В частности, тема интересов меньшинств, важности их «голоса» и защиты интересов не только не является приоритетной, но в определенной степени

маргинализируется. Аналогично в официальном дискурсе не поддерживается, а скорее табуируется тема уникальных групповых и индивидуальных идентичностей, различий.

В этой ситуации закономерно, что в России продолжает использоваться и, вероятно, сохранится в перспективе исходное «узкое» понимание инклюзии, как связанной с детьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Расширенное понимание инклюзии за счет внимания к иным группам учащихся с другими особенностями и потребностями, обусловленными социальными и культурными обстоятельствами их жизни, не только не появляется в российском законодательстве, но и не находит своего отражения в инструментах оценки инклюзивной среды, критериях конкурсов выявления и лучших практик инклюзивного общего образования, новых инициативах и меморандумах [2; 10; 14].

Так, в отношении к детям с миграционным опытом формулируются скорее требования к ассимиляционной, а не инклюзивной модели [4]. Дети-представители коренных народов и этнических меньшинств сохранили ряд важных прав, связанных с языком обучения, и внимание в национальных регионах, но их реальное положение, качество образования и благополучие практически не обсуждаются в официальной повестке и редко — в экспертных дискуссиях. Концепция «мультикультурализма» [8] в российском образовании не была принята, а отечественные версии поликультурного образования по-прежнему реализуют ассимиляционистские нарративы, базирующиеся на гомогенизирующем видении российской идентичности [5].

Социально-экономическое положение семей по-прежнему не рассматривается как фактор риска низкого качества образовательных результатов и основание для адресных мер поддержки [6]. Методология интерсекциональности в этих обстоятельствах, а также с учетом «феминистского бэкграунда» понятия [28] вряд ли имеет шансы на приживание в российской почве. В текущем российском контексте позиция выделения из общества и пестования групповых и тем

более индивидуальных «идентичностей» выглядит «белой вороной». Политика гомогенизации будет продолжаться и усиливаться.

Сомнительными выглядят и перспективы закрепления в российском образовании актуальной интерпретации инклюзии как создания условий для реализации потенциала каждого учащегося с вниманием к индивидуальным особенностям и потребностям.

Тема индивидуализации/персонализации образования, изменения образовательной среды и преподавания в соответствии с интересами и способностями каждого ребенка все реже встречается в документах государственной образовательной политики, фактически не поддерживается ни организационно, ни научно-методически. Вектор движения в этом направлении, включая гуманизацию образовательного процесса, формирование дружелюбной комфортной среды для учащихся, получает интерпретацию как потакание потребительской позиции учащихся, превращение образования в услугу, проявление «рыночно-сервисного подхода к образованию» [3].

В глобальном дискурсе инклюзивного образования важной является тема «голосов» родителей, родительских прав и выбора [9]. В России на протяжении последнего десятилетия постепенно складывалась культура поддержки участия общественных организаций родителей детей с инвалидностью и ОВЗ в формулировании и предъявлении своей позиции, обсуждении государственных решений. Однако мы видим, что привилегированное положение «голоса родителей» и «голоса детей» над «голосом учителей» вызывает все большее напряжение в учительской среде, отождествляется с дискурсом «образование как услуга», и государство в последний год демонстрирует озабоченность обеспечением баланса, предлагая инициативы по защите прав учителей [12].

Заключение

Проведенный анализ выявляет противоречия между глобальными трендами образовательной инклюзии и актуальной ситуацией развития российского образования, и шире — общества и государства.

Есть основания считать, что российское образование в ближайшей перспективе не сделает шаги в направлении имплементации расширенного концепта инклюзивного образования. Будет продолжена реализация модели образовательной инклюзии только для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, сочетающей в себе элементы инклюзии, интеграции и сегрегации.

Вектор движения к инклюзивной культуре и дружелюбной среде образовательных организаций будет оставаться на втором плане относительно вектора специализации и повышения качества помощи детям с особыми образовательными потребностями в обычных школах, без изменений ценностей и повседневных практик работы школы и учителей.

Культурно-политические основания глобального концепта инклюзивного образования, которые были некритически заимствованы и недостаточно укоренены (ценности «прав человека», «гражданского общества», «права ребенка», «разнообразия», «индивидуализации»), будут замещаться традиционными ценностями государственного патернализма, примата общественных интересов над индивидуальными, поддержки семей и детей, актуализировавшимися в условиях внешних и внутренних вызовов.

Перспективным сюжетом для дискуссии является интерпретация российской ситуации как показательного примера незавершенной реформы в российском (и шире — постсоциалистическом) образовании или как показательного кейса начавшегося в мире процесса контекстуализации и деколонизации инклюзивного образования, поиска новых оснований для инклюзивного образования, кроме «прав человека».

При этом, вероятно, более важным для новых исследований и дискуссий является вопрос о влиянии происходящих процессов на главного бенефициара — ребенка с особыми образовательными потребностями, конечно, при условии, что в трансформирующейся рамке инклюзивного образования он останется таковым и не будет «выплеснут вместе с водой».

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112
2. *Алехина С.В. и др.* К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 4. С. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410
3. *Кабышев С.В.* Приоритет общенациональных интересов — основа развития системы образования [Электронный ресурс] // Парламентская газета. 2023. URL: <https://www.pnp.ru/social/prioritet-obshhenacionalnykh-interesov-osnova-razvitiya-sistemy-obrazovaniya.html> (дата обращения: 23.05.2024).
4. *Козлова М.А.* Образовательная инклюзия детей мигрантов в идеологических установках школьных учителей // Вестник государственного университета Дубна. Серия: Науки о человеке и обществе. 2020. № 4. С. 3—17. DOI:10.37005/2687-0231-2020-0-12-3-17
5. *Козлова М.А.* Моральные обоснования управления (этно)культурным разнообразием в образовательном пространстве // Журнал исследования социальной политики. 2022. № 4. DOI:10.17323/727-0634-2022-20-4-591-606
6. *Косарецкий С.Г.* Образовательная политика Российской Федерации постсоветского периода в отношении трудностей в обучении и равенства образовательных возможностей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 5. С. 21—33. DOI:10.17759/pse.2023280502
7. *Лубовский В.И.* Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] // Специальное образование. 2016. № 4. С. 77—86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-tupikovyy-put-dlya-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 13.05.2024).
8. *Малахов В.С.* Политика различий: культурный плюрализм и идентичность / Под ред. В.С. Малахова. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 288 с.
9. *Малофеев Н.Н.* У истоков отечественного инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Альманах № 52 «Инклюзивное образование: осмысление позиций и накопленного опыта». Т. 5. 2023. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/at-the-beginning-of-russian-inclusive-education> (дата обращения: 24.05.2024).
10. Положение о XI Всероссийском конкурсе «Лучшая инклюзивная школа России — 2024» [Электронный ресурс]. М: Министерство просвещения Российской Федерации, 2024. 24 с. URL: <https://lish.mgppu.ru/src/docs/%D0%9F%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95.pdf> (дата обращения: 15.05.2024).
11. Родительские комитеты высказались против вариативности в школе и за новые ФГОС [Электронный ресурс] // Газета педагогов. 2018. URL: <https://gazeta-pedagogov.ru/roditelskie-komitety-vyskazalis-protiv-variantivnosti-v-shkole-i-za-novye-fgos/?ysclid=lwq9yal9fc602139773> (дата обращения: 28.05.2024).
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.05.2024) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.05.2024).
13. *Юдина Т.А., Алехина С.В.* К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 4. С. 41—50. DOI:10.17759/jmfp.2022110404
14. *Ярославцева О., Дубов Г.* На форуме АСИ в Сургуте представили модель транзитного планирования в инклюзии [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив. 2024. URL: <https://asi.ru/news/199289/> (дата обращения: 18.05.2024).
15. *Ainscow M., C sar M.* Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda [Электронный ресурс] // European Journal of Psychology of Education. 2006. Vol. 21. № 3. P. 231—238. URL: <https://www.jstor.org/stable/23421604> (дата обращения: 24.05.2024).
16. *Ainscow M.* Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges // Prospects. 2020a. Vol. 49. № 3. P. 123—134. DOI:10.1007/s11125-020-09506-w
17. *Ainscow M.* Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2020b. Vol. 6. № 1. P. 7—16. DOI:10.1080/20020317.2020.1729587
18. *Amor A.M.* et al. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23. № 12. P. 1277—1295. DOI:10.1080/13603116.2018.1445304
19. *Artiles A.J.* Inclusive education in the 21st century disruptive interventions // The Educational Forum. 2020. Vol. 84. № 4. P. 289—295. DOI:10.1080/00131725.2020.1831821
20. *Bakhshaei M., Henderson R.I.* Gender at the intersection with race and class in the schooling and wellbeing of immigrant-origin students // BMC women's

- health. 2016. Vol. 16. P. 1—15. DOI:10.1186/s12905-016-0328-0
21. Ball S.J., Junemann C., Santori D. Edu. net: Globalisation and education policy mobility. London: Routledge, 2017. 186 p. DOI:10.4324/9781315630717
22. Barton L. Inclusive education: romantic, subversive or realistic? // International journal of inclusive education. 1997. Vol. 1. № 3. P. 231—242. DOI:10.1080/1360311970010301
23. Bromley P., Nachtigal T., Kijima R. Data as the new panacea: trends in global education reforms, 1970—2018 // Comparative Education. 2024. P. 1—22. DOI:10.1080/03050068.2024.2336371
24. Brussino O. Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs // OECD Education Working Papers. No. 227. Paris: OECD Publishing, 2020. 93 p. DOI:10.1787/600fbad5-en
25. Cerna L. et al. Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework // OECD Education Working Papers. No. 260. Paris: OECD Publishing, 2021. 58 p. DOI:10.1787/94ab68c6-en
26. Cole S. et al. A longitudinal study to determine the impact of inclusion on student academic outcomes. Center on Education and Lifelong Learning, Indiana University, 2019.
27. Conrad J., Hardison-Stevens D. Grandmother Cedar as educator: Teacher learning through Native knowledges and sovereignty curriculum // American Educational Research Journal. 2024. Vol. 61. № 2. P. 211—247. DOI:10.3102/00028312231214455
28. Crenshaw K. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics // Feminist legal theories. Routledge. 2013. P. 23—51.
29. Cruz R.A., Firestone A.R., Love M. Beyond a seat at the table: Imagining educational equity through critical inclusion // Educational Review. 2024. Vol. 76. № 1. P. 69—95. DOI:10.1080/00131911.2023.2173726
30. Dalgaard N.T. et al. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs // Campbell Systematic Reviews. 2022. Vol. 18. № 4. DOI:10.1002/cl2.1291
31. Day A. et al. (eds.). Diversity, Inclusion, and Decolonization: Practical Tools for Improving Teaching, Research, and Scholarship. Bristol: Bristol University Press, 2022.
32. Dessemontet R.S., Bless G., Morin D. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities // Journal of Intellectual Disability Research. 2012. Vol. 56. № 6. P. 579—587. DOI:10.1111/j.1365-2788.2011.01497
33. Deyrich M.C., Kohout-Diaz M. Inclusive education policy and experience: Global and local perspectives // European Journal of Education. 2023. Vol. 58. № 2. DOI:10.1111/ejed.12559
34. Dyssegaard C.B., Larsen M.S. Evidence on inclusion. Department of Education: Aarhus University. Copengagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, 2013. 55 p.
35. Elder B. Decolonizing inclusive education: A collection of practical inclusive CDS-and DisCrit-informed teaching practices // Disability and the Global South. 2020. Vol. 7. № 1. P. 1852—1872.
36. Farrell P. The impact of research on developments in inclusive education // International Journal of inclusive education. 2000. Vol. 4. № 2. P. 153—162. DOI:10.1080/136031100284867
37. Fauziati E. Child friendly school: principles and practices // The First International Conference on Child — Friendly Education. 2016. P. 95—101.
38. Felder F. Inclusive education, the dilemma of identity and the common good // Theory and Research in Education. 2019. Vol. 17. № 2. P. 213—228. DOI:10.1177/1477878519871429
39. Felder F. The value of inclusion // Journal of philosophy of education. 2018. Vol. 52. № 1. P. 54—70. DOI:10.1111/1467-9752.12280
40. Fitriani S., Qodariah L. A Child-Friendly School: How the School Implements the Model // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2021. Vol. 10. № 1. P. 273—284.
41. Florian L. Inclusion: special or inclusive education: future trends // British journal of special education. 2008. Vol. 35. № 4. P. 202—208. DOI:10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x
42. Florian L. On the necessary co-existence of special and inclusive education // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23. № 7-8. P. 691—704. DOI:10.1080/13603116.2019.1622801
43. Froumin I., Kosaretsky S. Transformation of School Education System in Russia: 2007—2017 // Leading and Transforming Education Systems: Evidence, Insights, Critique and Reflections / J. Michelle, A. Harris (ed.). Singapore: Springer, 2020. P. 149—163.
44. Gee K., Gonzalez M., Cooper C. Outcomes of inclusive versus separate placements: A matched pairs comparison study // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 2020. Vol. 45. № 4. P. 223—240. DOI:10.1177/1540796920943469
45. Gordon J.S. Is inclusive education a human right? // Journal of Law, Medicine & Ethics. 2013. Vol. 41. № 4. P. 754—767. DOI:10.1111/jlme.12087
46. Gray P., Norwich B., Webster R. Review of research about the effects of inclusive education: A summary [Электронный ресурс]. SEN. Policy Research Forum. URL: <https://senpolicyresearchforum.co.uk/wp-content/uploads/Review-of-inclusion-effects-research-final-Feb-21-.pdf> (дата обращения: 21.05.2024).
47. Grech S. Disability, poverty and development: Critical reflections on the majority world debate //

- Disability & Society. 2009. Vol. 24. № 6. P. 771—784. DOI:10.1080/09687590903160266
48. *Hanssen N.B., Alekseeva A.A.* Inclusion and Inclusive Education in Russia: Analysis of Legislative and Strategic Documents at the State Level between 2012—2014 // *Education Sciences*. 2024. Vol. 14. № 3. P. 312. DOI:10.3390/educsci14030312
49. *Hehir T. et al.* A summary of the evidence on inclusive education. Cambridge: ABT Associates, 2016.
50. *Hernández-Saca D.I., Voulgarides C.K., Etscheidt S.L.* A Critical Systematic Literature Review of Global Inclusive Education Using an Affective, Intersectional, Discursive, Emotive and Material Lens // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. № 12. 1212. DOI:10.3390/educsci13121212
51. *Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A.* Inclusive education in today's Russia: Room for manoeuvre // *Europe-Asia Studies*. 2022. Vol. 74. № 3. P. 426—448. DOI:10.1080/09668136.2021.1918062
52. *Jarvis J. et al.* Inclusive School Communities Project: Final Evaluation Report. Flinders University: Research in Inclusive and Specialised Education (RISE), 2020.
53. *Kalinnikova Magnusson L., Walton E.* Challenges arising from the special education legacy in Russia and South Africa: A cross-case analysis // *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2023. Vol. 53. № 3. P. 488—505. DOI:10.1080/03057925.2021.1932421
54. *Koutsouris G., Bremner N., Stentiford L.* Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature // *British Educational Research Journal*. 2024. P. 260—286. DOI:10.1002/berj.3926
55. *Krämer S., Möller J., Zimmermann F.* Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis // *Review of Educational Research*. 2021. Vol. 91. № 3. P. 432—478. DOI:10.3102/0034654321998072
56. *Krischler M., Powell J.J.W., Pit-Ten Cate I.M.* What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education // *European journal of special needs education*. 2019. Vol. 34. № 5. P. 632—648. DOI:10.1080/08856257.2019.1580837
57. *Kutepova E. et al.* Teachers' attitudes towards policy and practice of inclusion and inclusive education in Russia // *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion / N.B. Hanssen, S.-E. Hansén, K. Ström (ed.)*. London: Routledge, 2021. P. 117—133.
58. *Leijen Á., Arcidiacono F., Baucał A.* The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12, 633066. DOI:10.3389/fpsyg.2021.633066
59. *Liasidou A.* Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus 4784 (excluding references) // *International journal of inclusive education*. 2008. Vol. 12. № 3. P. 229—241. DOI:10.1080/13603110600996921
60. *Lindsay G.* Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming // *British journal of educational psychology*. 2007. Vol. 77. № 1. P. 1—24. DOI:10.1348/000709906X156881
61. *Martini M., Moscovitz H., Fernández Ugalde R., Hansen M., Hughson T., Marfán J., Tozan O.* In search of a global community: a multivocal critique of UNESCO's education commons discourse // *Journal of Education Policy*. 2024. P. 1—17. DOI:10.1080/02680939.2024.2339914
62. *Mendoza M., Heymann J.* Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low-and lower-middle-income countries // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2024. Vol. 71. № 3. P. 299—316. DOI:10.1080/1034912X.2022.2095359
63. *Merrigan C., Senior J.* Special schools at the crossroads of inclusion: do they have a value, purpose, and educational responsibility in an inclusive education system? // *Irish Educational Studies*. 2023. Vol. 42. № 2. P. 275—291. DOI:10.1080/03323315.2021.1964563
64. *Mezzanotte C.* The Social and Economic Rationale of Inclusive Education: An Overview of the Outcomes in Education for Diverse Groups of Students // *OECD Education Working Papers*. No. 263. OECD Publishing, 2022. DOI:10.1787/bff7a85d-en
65. *Mikayilova U.* Inclusive education reforms in Azerbaijan: An attempt at critical policy analysis // *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. 2019. Vol. 3. P. 37—48.
66. *Mundy K. et al. (ed.)*. Handbook of global education policy. Hoboken: John Wiley & Sons, 2016. 605 p.
67. *Nilholm C.* Research about inclusive education in 2020 — How can we improve our theories in order to change practice? // *European Journal of Special Needs Education*. 2021. Vol. 36. № 3. P. 358—370. DOI:10.1080/08856257.2020.1754547
68. *Norwich B.* Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty. London: Routledge, 2013. 200 p. DOI:10.4324/9780203118436
69. *Norwich B.* Research about inclusive education: Are the scope, reach and limits empirical and methodological and/or conceptual and evaluative? // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7, 937929. DOI:10.3389/feduc.2022.937929
70. *OECD.* Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI:10.1787/e9072e21-en
71. *Portnoi L.* Policy borrowing and reform in education: Globalized Processes and Local Contexts. 1st ed. Nature America incorporated. New York: Springer, 2016. 271 p.

72. Ruijs N., Peetsma T. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed // *Educational research review*. 2009. Vol. 4. № 2. P. 67—79. DOI:10.1016/j.edurev.2009.02.002
73. Scharenberg K., Rollett W., Bos W. Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? // *School Effectiveness and School Improvement*. 2019. Vol. 30. № 3. P. 309—327. DOI:10.1080/09243453.2019.1590423
74. Schwab S., Sharma U., Hoffmann L. How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? — psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices // *International Journal of Inclusive Education*. 2022. Vol. 26. № 1. P. 61—76. DOI:10.1080/13603116.2019.1629121
75. Štech S., Smetáčková I. Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic // *European Journal of Education*. 2023. Vol. 58. № 2. P. 233—244. DOI:10.1111/ejed.12557
76. Stegemann K.C., Jaciw A.P. Making It Logical: Implementation of Inclusive Education Using a Logic Model Framework // *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2018. Vol. 16. № 1. P. 3—18.
77. Stepaniuk I. Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions // *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 23. № 3. P. 328—352. DOI:10.1080/13603116.2018.1430180
78. Symeonidou S. (ed.). Evidence of the Link between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2018.
79. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Электронный ресурс]. Paris, France: UNESCO, 2017. 46 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (дата обращения: 21.05.2024).
80. UNESCO. Embracing Diversity: Tool kit for creating inclusive learning friendly environment. Paris: UNESCO, 2015. 344 p.
81. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2021 — Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia — Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO, 2021. 184 p.
82. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO, 1994.
83. UNICEF. Child friendly schools Manual [Электронный ресурс]. New York: UNICEF, 2009. 244 p. URL: <https://www.unicef.org/media/66486/file/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf> (дата обращения: 21.05.2024).
84. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities [Электронный ресурс]. 2016. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/facts.shtml>. 2006 (дата обращения: 19.05.2024).
85. Varsik S., Gorochovskij J. Intersectionality in education: Rationale and practices to address the needs of students' intersecting identities: OECD Education Working Papers. No. 302. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI:10.1787/dbb1e821-en
86. Werning R. [Hrsg.] et al. Keeping the promise? Contextualizing inclusive education in developing countries. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016. 185 p. DOI:10.25656/01:12353

References

1. Alekhina S.V. et al. K voprosu otsenki inklyuzivnogo protsessa v obrazovatel'noi organizatsii: pilotazhnoe issledovanie [Towards an evaluation of the inclusive process in an educational organisation: a pilot study] [Electronic resource]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410 (In Russ.).
2. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive education: from policy to practice] [Electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112 (In Russ.).
3. Kabyshev S.V. Prioritet obshchenatsional'nykh interesov — osnova razvitiya sistemy obrazovaniya [Electronic resource] [Priority of national interests is the basis for the development of the education system]. *Parlamentskaya Gazeta = Parliamentary Newspaper*, 2023. URL: <https://www.pnp.ru/social/prioritet-obshhenatsionalnykh-interesov-osnova-razvitiya-sistemy-obrazovaniya.html> (Accessed 23.05.2024). (In Russ.).
4. Kozlova M.A. Moral'nye obosnovaniya upravleniya (etno)kul'turnym raznoobraziem v obrazovatel'nom prostranstve [Moral justifications for managing (ethno) cultural diversity in the educational space]. *Zhurnal issledovaniya sotsial'noi politiki = The Journal of Social Policy Research*, 2022, no. 4. DOI:10.17323/727-0634-2022-20-4-591-606 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Kozlova M.A. Obrazovatel'naya inklyuziya detei migrantov v ideologicheskikh ustanovkakh shkol'nykh uchitelei [Educational inclusion of migrant children in the ideological attitudes of school teachers]. *Vestnik gosudarstvennogo universiteta Dubna. Seriya: Nauki o cheloveke i obshchestve = Bulletin of Dubna State University. Series: Sciences of Man and Society*, 2020, no. 4, pp. 3—17. DOI:10.37005/2687-0231-2020-012-3-17 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Kosaretskii S.G. Obrazovatel'naya politika Rossiiskoi Federatsii postsovetskogo perioda v otnoshenii trudnosti v obuchenii i ravenstva obrazovatel'nykh vozmozhnosti [Educational

- policy of the Russian Federation of the post-Soviet period in relation to learning difficulties and equality of educational opportunities [Electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 21—33. DOI:10.17759/pse.2023280502 (In Russ.).
7. Lubovskii V.I. Inklyuziya-tupikovyi put' dlya obucheniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami [Electronic resource] [Inclusion-topic path for teaching children with disabilities]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special education*, 2016, no. 4, pp. 77—86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-tupikovyy-put-dlya-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (Accessed 13.05.2024). (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Malakhov V.S. Politika razlichii: kul'turnyi plyuralizm i identichnost' [The Politics of Difference: Cultural Pluralism and Identity]. Ed. by V.S. Malakhova. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2023. 288 p. (In Russ.).
9. Malofeev N.N. U istokov otechestvennogo inklyuzivnogo obrazovaniya [Electronic resource] [At the origins of domestic inclusive education]. *A'manakh № 52 «Inklyuzivnoe obrazovanie: osmyslenie pozitsii i nakoplennoye opyta» = Almanac № 52 «Inclusive Education: Comprehension of positions and accumulated experience»*, 2023. Vol. 5. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-52/at-the-beginning-of-russian-inclusive-education> (Accessed 24.05.2024). (In Russ.).
10. Polozhenie o XI Vserossiiskom konkurse «Luchshaya inklyuzivnaya shkola Rossii — 2024» [Electronic resource] [Regulations on the XI All-Russian Competition "The Best Inclusive School of Russia — 2024"]. Moscow: Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii, 2024. 24 p. URL: <https://lish.mgppu.ru/src/docs/%D0%9F%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95.pdf> (Accessed 15.05.2024). (In Russ.).
11. Roditel'skie komitety vyskazalis' protiv variativnosti v shkole i za novye FGOS [Electronic resource] [Parents' committees spoke out against variability in school and in favour of the new FSES]. *Gazeta pedagogov = Educators' newspaper*, 2018. URL: <https://gazeta-pedagogov.ru/roditelskie-komitety-vyskazalis-protiv-variativnosti-v-shkole-i-zanovye-fgos/?ysclid=lwq9yal9fc602139773> (Accessed 28.05.2024). (In Russ.).
12. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 29.12.2023) «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Federal law from 29.12.2012 N 273-FZ (ed. from 29.12.2023) "On Education in the Russian Federation"] (with amendments and additions, effective from 01.05.2024) [Electronic resource]. Konsul'tantPlyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 21.05.2024). (In Russ.).
13. Yudina T.A., Alekhina S.V. K probleme dokazatel'noi psikhologicheskoi otsenki sotsial'noi kompetentnosti shkol'nikov v inklyuzivnom obrazovanii [To the problem of evidence-based psychological assessment of social competence of schoolchildren in inclusive education] [Electronic resource]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 41—50. DOI:10.17759/jmfp.2022110404 (In Russ.).
14. Yaroslavtseva O., Dubov G. Na forume ASI v Surgute predstavili model' tranzitnogo planirovaniya v inklyuzii [Electronic resource] [At the ASI forum in Surgut presented a model of transit planning in inclusion]. *Agentstvo strategicheskikh initsiativ = Agency for Strategic Initiatives*, 2024. URL: <https://asi.ru/news/199289/> (Accessed 18.05.2024). (In Russ.).
15. Ainscow M., C sar M. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda [Electronic resource]. *European Journal of Psychology of Education*, 2006. Vol. 21, no. 3, pp. 231—238. URL: <https://www.jstor.org/stable/23421604> (Accessed 24.05.2024).
16. Ainscow M. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 2020a. Vol. 49, no. 3, pp. 123—134. DOI:10.1007/s11125-020-09506-w
17. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2020b. Vol. 6, no. 1, pp. 7—16. DOI:10.1080/20020317.2020.1729587
18. Amor A.M. et al. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 2019. Vol. 23, no. 12, pp. 1277—1295. DOI:10.1080/13603116.2018.1445304
19. Ariles A.J. Inclusive education in the 21st century disruptive interventions. *The Educational Forum*, 2020. Vol. 84, no. 4, pp. 289—295. DOI:10.1080/00131725.2020.1831821
20. Bakhshaei M., Henderson R.I. Gender at the intersection with race and class in the schooling and wellbeing of immigrant-origin students. *BMC women's health*, 2016. Vol. 16, pp. 1—15. DOI:10.1186/s12905-016-0328-0
21. Ball S.J., Junemann C., Santoro D. Edu. net: Globalisation and education policy mobility. London: Routledge, 2017. 186 p. DOI:10.4324/9781315630717
22. Barton L. Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International journal of inclusive education*, 1997. Vol. 1, no. 3, pp. 231—242. DOI:10.1080/1360311970010301
23. Bromley P., Nachtigal T., Kijima R. Data as the new panacea: trends in global education reforms, 1970—2018. *Comparative Education*, 2024, pp. 1—22. DOI:10.1080/03050068.2024.2336371

24. Brussino O. Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. OECD Education Working Papers, no. 227. Paris: OECD Publishing, 2020. 93 p. DOI:10.1787/600fbad5-en
25. Cerna L. et al. Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. OECD Education Working Papers, no. 260. Paris: OECD Publishing, 2021. 58 p. DOI:10.1787/94ab68c6-en
26. Cole S. et al. A longitudinal study to determine the impact of inclusion on student academic outcomes. Center on Education and Lifelong Learning, Indiana University, 2019.
27. Conrad J., Hardison-Stevens D. Grandmother Cedar as educator: Teacher learning through Native knowledges and sovereignty curriculum. *American Educational Research Journal*, 2024. Vol. 61, no. 2, pp. 211—247. DOI:10.3102/00028312231214455
28. Crenshaw K. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. Feminist legal theories. Routledge, 2013, pp. 23—51.
29. Cruz R.A., Firestone A.R., Love M. Beyond a seat at the table: Imagining educational equity through critical inclusion. *Educational Review*, 2024. Vol. 76, no. 1, pp. 69—95. DOI:10.1080/00131911.2023.2173726
30. Dalgaard N.T. et al. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 2022. Vol. 18, no. 4. DOI:10.1002/cl2.1291
31. Day A. et al. (eds.). Diversity, Inclusion, and Decolonization: Practical Tools for Improving Teaching, Research, and Scholarship. Bristol: Bristol University Press, 2022.
32. Dessementet R.S., Bless G., Morin D. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2012. Vol. 56, no. 6, pp. 579—587. DOI:10.1111/j.1365-2788.2011.01497
33. Deyrich M.C., Kohout-Diaz M. Inclusive education policy and experience: Global and local perspectives. *European Journal of Education*, 2023. Vol. 58, no. 2. DOI:10.1111/ejed.12559
34. Dyssegaard C.B., Larsen M.S. Evidence on inclusion. Department of Education: Aarhus University. Copengagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, 2013. 55 p.
35. Elder B. Decolonizing inclusive education: A collection of practical inclusive CDS-and DisCrit-informed teaching practices. *Disability and the Global South*, 2020. Vol. 7, no. 1, pp. 1852—1872.
36. Farrell P. The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of inclusive education*, 2000. Vol. 4, no. 2, pp. 153—162. DOI:10.1080/136031100284867
37. Fauziati E. Child friendly school: principles and practices. The First International Conference on Child — Friendly Education, 2016, pp. 95—101.
38. Felder F. Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, 2019. Vol. 17, no. 2, pp. 213—228. DOI:10.1177/1477878519871429
39. Felder F. The value of inclusion. *Journal of philosophy of education*, 2018. Vol. 52, no. 1, pp. 54—70. DOI:10.1111/1467-9752.12280
40. Fitriani S., Qodariah L. A Child-Friendly School: How the School Implements the Model. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 273—284.
41. Florian L. Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*, 2008. Vol. 35, no. 4, pp. 202—208. DOI:10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x
42. Florian L. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2019. Vol. 23, no. 7—8, pp. 691—704. DOI:10.1080/13603116.2019.1622801
43. Froumin I., Kosaretsky S. Transformation of School Education System in Russia: 2007—2017. Leading and Transforming Education Systems: Evidence, Insights, Critique and Reflections / J. Michelle, A. Harris (ed.). Singapore: Springer, 2020, pp. 149—163.
44. Gee K., Gonzalez M., Cooper C. Outcomes of inclusive versus separate placements: A matched pairs comparison study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2020. Vol. 45, no. 4, pp. 223—240. DOI:10.1177/1540796920943469
45. Gordon J.S. Is inclusive education a human right? *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 2013. Vol. 41, no. 4, pp. 754—767. DOI:10.1111/jlme.12087
46. Gray P., Norwich B., Webster R. Review of research about the effects of inclusive education: A summary [Electronic resource]. SEN. Policy Research Forum. URL: <https://senpolicyresearchforum.co.uk/wp-content/uploads/Review-of-inclusion-effects-research-final-Feb-21-.pdf> (Accessed 21.05.2024).
47. Grech S. Disability, poverty and development: Critical reflections on the majority world debate. *Disability & Society*, 2009. Vol. 24, no. 6, pp. 771—784. DOI:10.1080/09687590903160266
48. Hanssen N.B., Alekseeva A.A. Inclusion and Inclusive Education in Russia: Analysis of Legislative and Strategic Documents at the State Level between 2012—2014. *Education Sciences*, 2024. Vol. 14, no. 3, pp. 312. DOI:10.3390/educsci14030312
49. Hehir T. et al. A summary of the evidence on inclusive education. Cambridge: ABT Associates, 2016.
50. Hernández-Saca D.I., Voulgarides C.K., Etscheidt S.L. A Critical Systematic Literature Review

- of Global Inclusive Education Using an Affective, Intersectional, Discursive, Emotive and Material Lens. *Education Sciences*, 2023. Vol. 13, no. 12, 1212. DOI:10.3390/educsci13121212
51. Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A. Inclusive education in today's Russia: Room for manoeuvre. *Europe-Asia Studies*, 2022. Vol. 74, no. 3, pp. 426—448. DOI:10.1080/09668136.2021.1918062
52. Jarvis J. et al. Inclusive School Communities Project: Final Evaluation Report. Flinders University: Research in Inclusive and Specialised Education (RISE), 2020.
53. Kalinnikova Magnusson L., Walton E. Challenges arising from the special education legacy in Russia and South Africa: A cross-case analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2023. Vol. 53, no. 3, pp. 488—505. DOI:10.1080/03057925.2021.1932421
54. Koutsouris G., Bremner N., Stentiford L. Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. *British Educational Research Journal*, 2024, pp. 260—286. DOI:10.1002/berj.3926
55. Krämer S., Möller J., Zimmermann F. Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 2021. Vol. 91, no. 3, pp. 432—478. DOI:10.3102/0034654321998072
56. Krischler M., Powell J.J.W., Pit-Ten Cate I.M. What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European journal of special needs education*, 2019. Vol. 34, no. 5, pp. 632—648. DOI:10.1080/08856257.2019.1580837
57. Kutepova E. et al. Teachers' attitudes towards policy and practice of inclusion and inclusive education in Russia. Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. N.B. Hanssen, S.-E. Hansén, K. Ström (ed.). London: Routledge, 2021, pp. 117—133.
58. Leijen Å., Arcidiacono F., Baucaal A. The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, 633066. DOI:10.3389/fpsyg.2021.633066
59. Liasidou A. Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus 4784 (excluding references). *International journal of inclusive education*, 2008. Vol. 12, no. 3, pp. 229—241. DOI:10.1080/13603110600996921
60. Lindsay G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 2007. Vol. 77, no. 1, pp. 1—24. DOI:10.1348/000709906X156881
61. Martini M. et al. In search of a global community: a multivocal critique of UNESCO's education commons discourse. *Journal of Education Policy*, 2024. pp. 1—17. DOI:10.1080/02680939.2024.2339914
62. Mendoza M., Heymann J. Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low-and lower-middle-income countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2024. Vol. 71, no. 3, pp. 299—316. DOI:10.1080/1034912X.2022.2095359
63. Merrigan C., Senior J. Special schools at the crossroads of inclusion: do they have a value, purpose, and educational responsibility in an inclusive education system? *Irish Educational Studies*, 2023. Vol. 42, no. 2, pp. 275—291. DOI:10.1080/03323315.2021.1964563
64. Mezzanotte C. The Social and Economic Rationale of Inclusive Education: An Overview of the Outcomes of Education for Diverse Groups of Students. OECD Education Working Papers, No. 263. OECD Publishing, 2022. DOI:10.1787/bff7a85d-en
65. Mikayilova U. Inclusive education reform/s in Azerbaijan: An attempt at critical policy analysis. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 2019. Vol. 3, pp. 37—48.
66. Mundy K. et al. (ed.). Handbook of global education policy. Hoboken: John Wiley & Sons, 2016. 605 p.
67. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 2021. Vol. 36, no. 3, pp. 358—370. DOI:10.1080/08856257.2020.1754547
68. Norwich B. Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty. London: Routledge, 2013. 200 p. DOI:10.4324/9780203118436
69. Norwich B. Research about inclusive education: Are the scope, reach and limits empirical and methodological and/or conceptual and evaluative? *Frontiers in Education*, 2022. Vol. 7, 937929. DOI:10.3389/feduc.2022.937929
70. OECD. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI:10.1787/e9072e21-en
71. Portnoi L.M. Policy borrowing and reform in education: Globalized Processes and Local Contexts. 1st ed. Nature America incorporated. New York: Springer, 2016. 271 p.
72. Ruijs N.M., Peetsma T.T.D. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational research review*, 2009. Vol. 4, no. 2, pp. 67—79. DOI:10.1016/j.edurev.2009.02.002
73. Scharenberg K., Rollett W., Bos W. Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness and School Improvement*, 2019. Vol. 30, no. 3, pp. 309—327. DOI:10.1080/09243453.2019.1590423
74. Schwab S., Sharma U., Hoffmann L. How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? — psychometric properties of a

- newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 2022. Vol. 26, no. 1, pp. 61—76. DOI:10.1080/13603116.2019.1629121
75. Štech S., Smetáčková I. Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic. *European Journal of Education*, 2023. Vol. 58, no. 2, pp. 233—244. DOI:10.1111/ejed.12557
76. Stegemann K.C., Jaciw A.P. Making It Logical: Implementation of Inclusive Education Using a Logic Model Framework. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2018. Vol. 16, no. 1, pp. 3—18.
77. Stepaniuk I. Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 2019. Vol. 23, no. 3, pp. 328—352. DOI:10.1080/13603116.2018.1430180
78. Symeonidou S. (ed.). Evidence of the Link between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018.
79. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Electronic resource]. Paris, France: UNESCO, 2017. 46 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (Accessed 21.05.2024).
80. UNESCO. Embracing Diversity: Tool kit for creating inclusive learning friendly environment. Paris: UNESCO, 2015. 344 p.
81. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2021 — Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia — Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO, 2021. 184 p.
82. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO, 1994.
83. UNICEF. Child friendly schools Manual. New York: UNICEF, 2009. 244 p. URL: <https://www.unicef.org/media/66486/file/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf> (Accessed 21.05.2024).
84. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2016. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/facts.shtml>. 2006 (Accessed 19.05.2024).
85. Varsik S., Gorochovskij J. Intersectionality in education: Rationale and practices to address the needs of students' intersecting identities: OECD Education Working Papers, No. 302. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI:10.1787/dbb1e821-en
86. Werning R. [Hrsg.] et al. Keeping the promise? Contextualizing inclusive education in developing countries. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016. 185 p. DOI:10.25656/01:12353

Информация об авторах

Косарецкий Сергей Геннадьевич, кандидат психологических наук, директор центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Information about the authors

Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Director, Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Получена 26.07.2024

Принята в печать 29.10.2024

Received 26.07.2024

Accepted 29.10.2024

Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России

Алехина С.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: Alehinasv@mgppu.ru

Быстрова Ю.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Самсонова Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovae@mgppu.ru

Шеманов А.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Представленные в статье материалы посвящены проблеме обеспечения непрерывности инклюзивного процесса в общем и профессиональном образовании России. Цель статьи — описать уровень обеспечения непрерывности инклюзивного процесса в общем и профессиональном образовании России через комплекс показателей, выявляющих способность системы удовлетворять потребность человека в реализации индивидуального образовательного маршрута с учетом его индивидуальных возможностей. Исследование было проведено в образовательных организациях 82 регионов страны, в опросе участвовали 6377 руководителей образовательных организаций, 60870 педагогов, 92093 родителей и 32039 обучающихся среднего профессионального образования. Основным методом — онлайн-опрос, метод анализа данных — частотный. В статье описаны четыре способа обеспечения инклюзивного процесса, лежащие в основе его непрерывности наряду с рядом других средств: обеспечение вариативности образовательных программ, планов и организационных форм обучения, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми потребностями и его кадровое обеспечение, обеспечение участия всех обучающихся и их родителей в образовательном процессе и жизни образовательной организации и поддержка в самоопределении и выборе профессиональной образовательной траектории. Обращается особое внимание на то, как реализация принципа непрерывности, закрепленного в нормативном поле образования, отражается через показатели устойчивости доли включения ряда категорий обучающихся с особыми потребностями при переходе с уровня на уровень. Делается вывод, что препятствием для реализации принципа непрерывности является недостаточность механизмов индивидуализации образования, в том

числе отсутствие институализации индивидуального образовательного маршрута, дефициты кадрового обеспечения психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также социальной и практической направленности технологий профориентации.

Ключевые слова: непрерывность образования; инклюзивное образование; общее образование; профессиональное образование; индивидуальный образовательный маршрут; участие; вариативность; психолого-педагогическое сопровождение; особые образовательные потребности; профессиональное самоопределение.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Психологическая поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде общеобразовательных организаций».

Благодарности. Авторы выражают признательность М.Н. Алексеевой и Г.И. Толчкову за подготовку данных исследования для публикации.

Для цитаты: Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 31—48. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503>

Implementation of the Principle of Continuity in Inclusive Education in Russia

Svetlana V. Alekhina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Elena V. Samsonova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

The work is aimed at analyzing indicators for ensuring the continuity of the inclusive process in general and vocational education in Russia. The study was conducted in educational organizations in 82 regions of the country; 6377 heads of educational organizations, 60870 teachers, 92093 parents and 32039 students of secondary vocational education participated were recruited for this study. The main method was an online survey, the data analysis method is frequency. The article describes four indicators of the continuity of the inclusive process — ensuring the variability of educational programs, plans and organizational forms of education, psychological and pedagogical support for students with special needs and its staffing, ensuring the participation of

all students and their parents in the educational process, the life of the educational organization, support in self-determination and choice of professional educational trajectory. The implementation of the principle of continuity, enshrined in the normative field of education, is reflected in the data of the article through indicators of the sustainability of the share of inclusion of a number of categories of students with special needs when moving from level to level. However, obstacles to the implementation of the principle of continuity are the insufficiency of mechanisms for the individualization of education, including the lack of institutionalization of the individual educational route, staffing shortages for psychological and pedagogical support of students, as well as the social and practical orientation of career guidance technologies.

Keywords: continuity of education; inclusive education; general education; vocational education; individual educational route; participation; variability; psychological and pedagogical support; special educational needs; professional self-determination.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment "Psychological support for students with special educational needs in the inclusive educational environment of general education organizations" of the Ministry of Education of the Russian Federation from 02/09/2024 No. 073-00037-24-01.

Acknowledgments. The authors express their gratitude to M.N. Alekseeva and G.I. Tolchkov for preparing the research data for publication.

For citation: Alekhina S.V., Bystrova Y.A., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Implementation of the Principle of Continuity in Inclusive Education in Russia. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 31—48. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503> (In Russ.).

Введение

Отечественный опыт имплементации инклюзивного образования (ИО) дает возможность системного анализа ключевых проблем развития процесса инклюзии. Одной из таких проблем является непрерывность инклюзивного процесса на уровне общего и профессионального образования. Осуществление принципа непрерывности на всех уровнях образования закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Согласно п. 7 ст. 10 указанного закона, «...система образования создает условия для непрерывного образования...» [24]. Понятие инклюзивного образования, закрепленное в законе об образовании (ст. 2, п. 27), которое опирается на принцип равенства и учет разнообразия особых образовательных потребностей (ООП), относит реализацию непрерывности образования и к лицам с ООП.

Учет ООП при обеспечении непрерывности инклюзивного образовательного процесса находит признание в мировой практике, воплощаясь в принципе «образования для всех» [11; 18], в том числе лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), одаренных учеников, учащихся с опытом мигрантов и неродным языком преподавания, учащихся из этнокультурных меньшинств и др. [14; 26; 29; 35; 37; 38; 40].

Осуществление принципа непрерывности возможно только тогда, когда каждый гражданин имеет право и возможность получить любое образование и «реализовать индивидуальную образовательную траекторию», которая соответствует его способностям, запросам и нуждам» [4, с. 22]. Построение индивидуальной образовательной траектории человека с особыми потребностями от этапа ранней помощи до получения профессионального образования становится

ся одной из основных задач включающего образования, характеристикой его качества и рассматривается уже не как цель, а как возможность получить профессию и жить самостоятельной жизнью [22].

Принцип непрерывности определяет требования к гибкости, адаптированности, вариативности инклюзивной образовательной среды (ИОС) и возможности ее трансформации под индивидуальные потребности обучающегося и его индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). ИОС должна обеспечивать всем субъектам образовательного процесса возможность получения качественного образования для эффективного саморазвития в условиях образовательной организации (ОО) [1; 27].

Цель статьи — представить материалы, демонстрирующие уровень обеспечения непрерывности инклюзивного процесса в общем и профессиональном образовании России через комплекс показателей, выявляющих способность системы удовлетворять потребность человека в реализации индивидуального образовательного маршрута с учетом его возможностей.

В этой статье представлен анализ данных, касающихся четырех базовых показателей обеспечения непрерывности инклюзивного процесса на уровне общего и среднего профессионального образования. Такими показателями выступают: 1) обеспечение вариативности образовательных программ, планов и организационных форм обучения; 2) психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями и его кадровое обеспечение; 3) обеспечение участия всех обучающихся и их родителей в образовательном процессе и в жизни образовательной организации; 4) поддержка в самоопределении и выборе профессиональной образовательной траектории.

Методы

Исследование выполнено в 2023 году научной группой Федерального ресурсного центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования.

Выборка — респонденты из 6377 образовательных организаций 82 регионов Рос-

сийской Федерации, составляющих 15% от всей сети ОО и отобранных методом случайных чисел. Структура выборочной совокупности строилась в соответствии с генеральной совокупностью. Количественные характеристики выборки трех групп респондентов: 6377 руководителей образовательных организаций, 60870 педагогов, 92093 родителя и 32039 обучающихся среднего профессионального образования (СПО).

Методы — частотный анализ полученных данных; сбор и обработка с помощью автоматизированной информационной системы «Мониторинг ИОС»; настройка и редактирование анкет осуществлялись в ПО «AnketologBox».

Результаты и обсуждение

Контингент обучающихся с особыми образовательными потребностями

Разнообразие ООП обучающихся как один из принципов развития инклюзии [11] становится основой для построения системы образования и проектирования ИОС. Это ставит проблему категоризации разнообразия. Поэтому, прежде чем обратиться к анализу контингента обучающихся с особыми образовательными потребностями, кратко коснемся этой проблемы в рамках реализации ИО.

В современном дискурсе наблюдаются две противоположные тенденции. С одной стороны, в рамках идеологии инклюзии, опирающейся на социальную модель инвалидности, любая категоризация оказывается под подозрением как инструмент маргинализации и стигматизации индивидов на основании их особенностей и должна исключаться в процессе формирования инклюзивной культуры, ориентирующей ОО на достижение чувства принадлежности к сообществу у всех обучающихся [39]. С другой стороны, государственная политика в области образования устанавливает образовательные стандарты, ориентирующие на заданный уровень знаний и умений выпускников ОО, и вводит соответствующие инструменты оценки, которые учитывают те или иные особенности обучающихся и тем самым их категоризацию. Второй подход стремится сохранить категории

обучающихся как инструмент оптимизации процессов обучения, учитывающего особенности обучающихся при создании специальных образовательных условий [13; 31; 32]. Эти два подхода к категоризации в контексте ИО делают целесообразным изучение особенностей контингента обучающихся в общеобразовательных организациях (табл. 1), который, как показывает наше исследование, характеризуется многообразием различных образовательных потребностей.

Исходя из результатов исследования, степень включения обучающихся с ОВЗ значительно уменьшается при переходе с уровня на уровень: с дошкольного на школьный — примерно в 3,5 раза, со школьного на средний профессиональный — примерно в 2 раза. Резкое уменьшение доли обучающихся с ОВЗ при переходе к старшей школе может быть отчасти связано с переходом обучающихся с ОВЗ в ПОО, а отчасти — с уходом из системы образования.

Если говорить об обучающихся с инвалидностью в рамках выборки, то имеется увеличение их абсолютного числа и доли

при переходе от дошкольного — 9026 чел. (1,43%) на школьный уровень образования — 24612 чел. (1,48%), а на уровне СПО доля включения обучающихся с инвалидностью уменьшается более чем в два раза — 3729 чел. (0,61%).

Доля одаренных обучающихся при переходе с дошкольного на школьный уровень возрастает примерно в 15 раз, а затем резко снижается на уровне СПО. Доля обучающихся, чей родной язык отличается от языка обучения, меняется похожим образом, но менее выражено.

При анализе доли включения нозологических категорий обучающихся с ОВЗ данные показывают, что при переходе с дошкольного на школьный уровень заметно снижается доля обучающихся с ТНР, РАС, НОДА, глухих обучающихся, что может говорить о системном барьере в обеспечении непрерывности индивидуальной траектории обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании. При этом слабовидящие, слабослышащие и позднооглохшие ученики, а также ученики с ЗПР после начальной школы по большей части

Таблица 1

Доля обучающихся с особыми образовательными потребностями на разных уровнях образования в Российской Федерации

Категории	ДОО	ООО	СПО
Обучающиеся с ОВЗ*	12,25%	3,99%	2%
Обучающиеся с инвалидностью*	1,43%	1,48%	0,61%
Одаренные обучающиеся*	0,56%	8,56%	0,41%
Обучающиеся, чей родной язык отличается от основного языка обучения*	3,92%	8,05%	1,43%
Число глухих обучающихся**	0,08%	1,38%	1,50%
Число слабослышащих и позднооглохших**	0,29%	0,47%	3,89%
Число слепых обучающихся**	0,01%	0,02%	0,08%
Число слабовидящих обучающихся, с амблиопией, косоглазием**	2,12%	1,35%	1,59%
Число обучающихся с ТНР**	75,56%	10,58%	0,60%
Число обучающихся с НОДА**	1,71%	3,41%	5,0%
Число обучающихся с ЗПР**	12,97%	60,23%	—
Число обучающихся с РАС**	2,34%	4,15%	1,36%
Число обучающихся с умственной отсталостью, интеллектуальными нарушениями**	1,08%	21,23%	84,14%
Число обучающихся с ТМНР**	0,61%	—	1,80%
Число обучающихся, перенесших кохлеарную имплантацию**	0,13%	—	—

Примечание: * — от общего числа обучающихся; ** — от числа обучающихся с ОВЗ на данном уровне.

переходят в основную школу, что говорит об относительно более устойчивом сохранении этих категорий обучающихся с ОВЗ в массовой школе при переходе с уровня на уровень.

Значительная часть обучающихся с ИН также остаются в массовой школе (21,2% от обучающихся с ОВЗ). Далее они, по-видимому, продолжают обучение в системе СПО, что можно видеть по их доле в СПО (84,1% от всех обучающихся с ОВЗ).

Таким образом, анализ контингента лиц с ООП, включая обучающихся с ОВЗ, на разных уровнях образования показывает наличие резких изменений доли включения различных категорий обучающихся с ООП в ОО при переходе с уровня на уровень. Причины такой динамики и вопрос о том, чем обеспечиваются качество и преемственность обучения лиц с ООП в условиях массового образования, нуждаются в изучении.

Обеспечение вариативности программ, планов и форм обучения

Разнообразие контингента инклюзивной ОО и удовлетворение образовательных потребностей разных обучающихся требует учета индивидуальных возможностей и создания вариативных условий. Индивидуальный учебный план (ИУП), адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП), вариативность организационных форм обучения являются одними из ключевых ответов российской системы образования на многообразие образовательных потребностей различных обучающихся [24]. В то время как варианты адаптированных программ реализуют принцип дифференцированного подхода в соответствии с нозологической категорией обучающихся с ОВЗ [13], ИУП отчасти обеспечивает индивидуальный подход в образовании для любого обучающегося [17; 24]. При этом ИОМ, применяемый в практике инклюзивных образовательных организаций, мог бы стать инструментом непрерывности образовательной траектории обучающихся [23], что требует его институционализации в системе образования.

По данным исследования, на всех уровнях образования основным средством от-

вета ОО на многообразии образовательных потребностей является вариативность АООП, что соответствует требованиям ФГОС. В инклюзивных школах России разработаны и реализуются все виды АООП. Причем все варианты АООП, кроме первого, требуют пролонгации срока обучения, что обостряет проблему социальной инклюзии обучающегося с ОВЗ в группу сверстников.

По результатам исследования, вариативность организационных форм реализации АООП представлена отдельными группами в 49% ДОО и классами в 18% школ, отдельными группами в 49% ПОО, комбинированными группами в 34% ДОО и инклюзивными классами в 79% школ, общими группами в 51% ПОО, ресурсными классами в 3,2% ОО. Следует отметить, что инклюзивный потенциал обучения на дому признается наименьшим [15], но тем не менее 40% школ его используют.

При этом все варианты организационных форм совместного обучения требуют разработки ИУП для обучающихся с ОВЗ. Кроме того, обучение по ИУП может реализовываться для любого обучающегося, в том числе для обучающихся с ОВЗ и одаренных обучающихся. Работа по этим планам сопровождается поддержкой тьютора школы в соответствии с ФГОС. Однако данные исследования показывают, что ИУП в отечественном образовании используется в минимальной степени. Так, по ИУП обучаются 1,53% от всех воспитанников ДОО; 1,34% от всех обучающихся в школе, 0,086% от всех студентов в ПОО. Таким образом, вариативность реализуется преимущественно на основе дифференцированного подхода, а индивидуальный подход практически не применяется.

Психолого-педагогическое сопровождение и его кадровое обеспечение

Важнейшим условием непрерывности и преемственности инклюзивного процесса является система сопровождения, организованная в ОО. Именно различные формы и технологии психолого-педагогической поддержки становятся основой как для

успешного обучения на том или ином уровне образования, так и для непрерывности образовательного маршрута обучающегося с ООП при переходе с уровня на уровень [22]. Рассмотрим виды поддержки, которые исследованы в ОО, участвующих в нашем исследовании (рис. 1).

Наиболее распространенной формой поддержки в ОО на всех уровнях образования является консультация психолога (82% ДОО, 85% школ, 90% ПОО), что говорит о развитии психологической помощи и наличии педагогов-психологов в ОО. Социально-психологическая поддержка обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, наиболее развита в профессиональных организациях (93% ПОО) и школах (86%), в отличие от детских садов (59%). А вот индивидуальная коррекционная работа, наоборот, представлена в детских садах чаще (89% ДОО), чем в школах (78%) и особенно в ПОО (34%).

Важнейшей формой поддержки в инклюзии является тьюторское сопровождение. Тьютор — это тот педагог, который обеспечивает индивидуальное сопровождение и

непрерывность образовательного маршрута ученика [21]. Однако тьюторское сопровождение представлено в небольшой доле образовательных организаций (12% ДОО, 18% школ, 16% ПОО). Еще более сложная ситуация наблюдается в организации технической поддержки обучающихся с ОВЗ — работа ассистента-помощника организована в 7,9% ДОО, 6,3% школ, 13% ПОО.

Основой для обеспечения преемственности в оказании помощи является кадровая обеспеченность образовательных организаций необходимыми специалистами поддержки [19].

В рамках исследования было проанализировано среднее количество обучающихся с ОВЗ на одного специалиста (см. табл. 2).

Если норматив [20] по наличию педагогов-психологов соблюдается, то ситуация по нагрузке школьного учителя-логопеда превышает норматив более чем в три раза, по нагрузке учителя-дефектолога — более чем в 5 раз, тьютора — более чем в 9 раз. Лишь в одной из шести ПОО (17%) работает тьютор, на 1 штатную единицу тьютора приходится 46 обучающихся с ОВЗ. Самая сложная

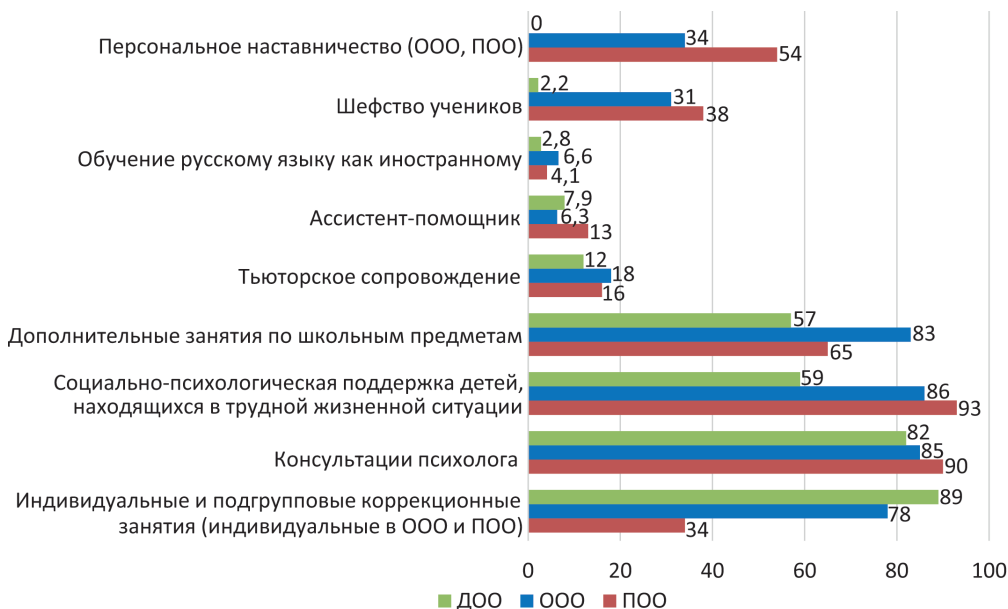


Рис. 1. Доля ОО на различных уровнях образования, реализующих различные формы поддержки

Среднее количество обучающихся с ОВЗ на специалиста

Специалист	ДОО	ООО	ПОО
педагог-психолог	24,84	18,4	14
учитель-логопед	13,2	29,92	...
учитель-дефектолог	57,64	49,88	295
социальный педагог	224,33	26,58	13
тьютор	112,55	56,2	46
ассистент-помощник	200,71	261,05	90

ситуация в СПО обстоит с наличием учителя-дефектолога, они работают только в 3% ПОО. С учетом высокой доли обучающихся с УО в системе ПОО состояние дел по наличию в ПОО учителей-дефектологов требует системного разрешения (табл. 2). Анализ кадровой обеспеченности ОО на всех уровнях образования специалистами по педагогической коррекции ставит вопрос об оценке качества образования обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии.

Обеспечение участия педагогов, родителей, обучающихся в образовательном процессе

Как поддержка образовательных потребностей обучающихся, так и участие всех

субъектов образовательного процесса отражают инклюзивную культуру организации. Построение инклюзивной культуры является фундаментом обеспечения непрерывности инклюзивного процесса в ОО и преемственности всей системы образования, как и ее последовательности в ходе реализации инклюзии [6; 30; 39]. В исследовании использовался ряд показателей, характеризующих инклюзивную культуру ОО, одним из важнейших среди которых является участие педагогов, родителей и обучающихся в образовательном процессе и социальной жизни.

Рассмотрим данные по участию педагогов в воспитательных мероприятиях, направленных на формирование инклюзивной культуры (см. рис. 2).

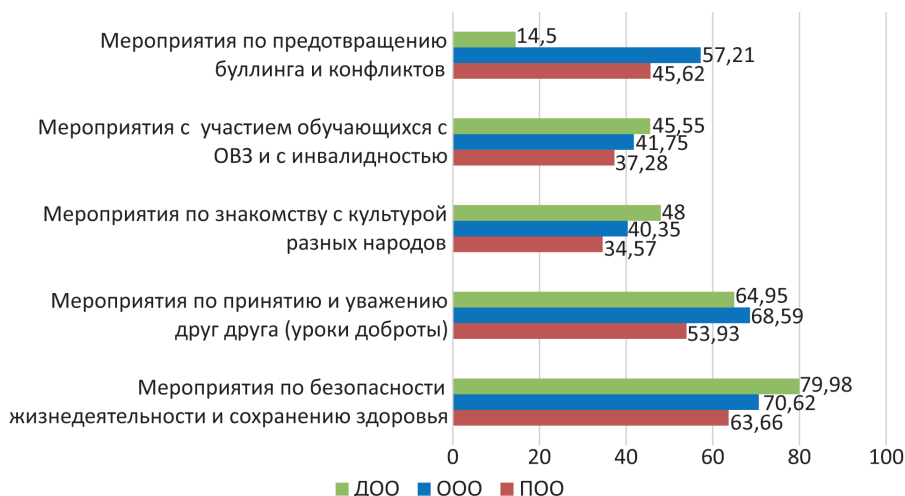


Рис. 2. Доля педагогов ОО, принимающих участие в мероприятиях (%): ДОО — n-20997, ООО — n-23578, ПОО — n-16295

Анализ гистограммы (рис. 2) показывает, что большинство педагогов участвуют в мероприятиях по безопасности жизнедеятельности и сохранению здоровья обучающихся (80% педагогов ДОО, 70,62% — ООО, 64% — ПОО), что говорит о важности психологической безопасности инклюзивной среды и сохранения здоровья обучающихся. Большинство педагогов принимают участие в мероприятиях по принятию и уважению друг друга (65% педагогов ДОО, 69% — ООО, 54% — ПОО). Уроки доброты получили популярность в ОО и стали плановым воспитательным мероприятием в отечественном образовании.

Участие в мероприятиях по формированию уважительного, принимающего отношения к разнообразию ООП может служить одним из элементов профилактики риска буллинга и высокой конфликтности, что является достаточно распространенной проблемой в ОО [5; 8; 9]. В мероприятиях, посвященных этой тематике, принимают участие около 57% педагогов школ и 46% педагогов ПОО. При этом в ДОО проблема буллинга и конфликтности не является предметом внимания воспитателей, о чем может говорить небольшой процент педагогов (только 14%), участвующих в мероприятиях по данной тематике.

Отметим, что в школах и колледжах, по сравнению с детскими садами, несколько уменьшается доля педагогов, проводящих мероприятия с вовлечением обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (46% — ДОО, 41% — ООО, 37% — ПОО) и участвующих в мероприятиях, посвященных знакомству с культурой разных народов (48% — ДОО, 40% — ООО, 34% — ПОО). Напротив, доля обучающихся, чей родной язык отличается от основного языка обучения, возрастает от дошкольного уровня к школьному в два раза (табл. 1). Показано, что осведомленность о вызовах, с которыми сталкиваются ученики с трудностями обучения, эмоционально-поведенческими и др. проблемами, а также знакомство с культурой других народов могут способствовать лучшему взаимопониманию и улучшению школьного климата [29; 34].

Вследствие того, что активность родителей непосредственно влияет на качество ИОС [2; 3; 10], в исследовании проанализирован уровень участия родителей в жизни ОО (рис. 3).

Исходя из результатов анализа (рис. 3), активность родителей в ДОО по посещению занятий и в режимных моментах, участие в опросах о качестве и доступности образовательных услуг в 2 раза выше, чем в школе.

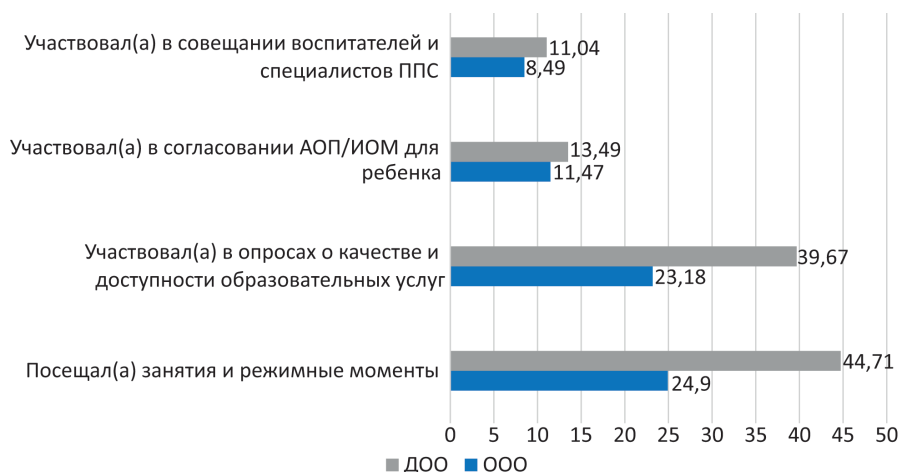


Рис. 3. Доля родителей ОО, принимающих участие в мероприятиях (%): ДОО — n-44033, из них 26,06% родителей обучающихся с ОВЗ; ООО — n-48060, из них 35,87% родителей обучающихся с ОВЗ

Участие в согласовании АООП и ИОМ для своего ребенка отмечают 13% родителей ДОО и 11% родителей школ. Говорят о своем участии в совещании специалистов психолого-педагогического консилиума 11% родителей ДОО и 8% родителей школ, что вполне соотносимо с долей детей, обучающихся по АООП и ИОМ на уровне общего образования. Данные говорят о том, что норма закона [24], связанная с согласованием этих документов с родителями, в целом выполняется.

Участие обучающихся ДОО и ООО оценивалось по мнению родителей, а на уровне ПОО — через опрос самих студентов. Важно отметить, что практически на всех уровнях образования они больше вовлечены в те мероприятия, которые не требуют их собственной инициативы, а организованы взрослыми: в праздниках, спортивных мероприятиях (87% дошкольников, 63% школьников и 28% студентов СПО), в поездках, экскурсиях (32%, 57% и 19% соответственно), в кружках и секциях (68%, 64% и 22% соответственно), олимпиадах, конкурсах (59%, 54% и 6% соответственно). В то же время в мероприятиях, где предполагается проявление инициативы и внутренней позиции, имеет место невысокий уровень участия самих обучающихся: в разработке ИОМ (10,5% школьников и 3,6% студентов СПО), в волонтерском движении (28% и 18% соответственно), в шефстве/наставничестве над другими учениками (9,7% школьников), в проектах (38% и 8% соответственно). Стоит отметить, что социальная активность обучающихся резко снижается к уровню среднего профессионального образования.

Эти данные не ограничивают контексты развития социального участия обучающихся, которые формируют ролевой диапазон их социальных возможностей и чувство принадлежности. Наибольшее влияние на формирование чувства принадлежности имеют поддержка учителей и позитивные личностные характеристики самих учеников [28].

Опыт участия и личностная вовлеченность играют ключевую роль в развитии обучающихся [1]. Становление личностной вовлеченности важно для стимулирования интереса к учебе, активного участия в об-

разовательном процессе и социальной жизни [25]. Преемственность в формировании опыта участия детей может осуществляться через создание образовательной среды, которая будет способствовать осознанности в построении непрерывной образовательной траектории, соответствующей индивидуальным потребностям и интересам детей. Психологической основой для построения непрерывности образовательной траектории становится внутренняя позиция ученика [16]. И это определяет перспективное направление психологических исследований в области инклюзивного образования.

Поддержка в самоопределении и выборе профессиональной образовательной траектории

Одним из механизмов непрерывности образовательного процесса между уровнями образования является организация разнообразных форм профориентационной работы, акцент в которой должен делаться на информировании обучающихся о типах профессий, условиях труда, возможностях получения образования по интересующей профессии и, таким образом, возможности осознанного выбора профессиональной образовательной траектории [12].

Исследование показало, что школы реализуют разнообразные форматы профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ (рис. 4).

При этом всего 8,2% школ используют такие эффективные для детей с ОВЗ формы профориентации, развивающие у них социальные и практические навыки, как предпрофессиональная подготовка. Только 13% школ использует профильные предпрофессиональные классы. Учебно-производственные комплексы использует только 1% школ России (рис. 4), поэтому доля обучающихся с ОВЗ, прошедших предпрофильную подготовку в 2023 г., составляет всего 5,85% (примерно 1 из 17 учеников с ОВЗ). Это отчасти связано с недостаточностью материально-технической базы у школ и неразвитостью системы сетевого взаимодействия с профильными организациями, в том числе



Рис. 4. Доля ООО, реализующих различные форматы профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ

некоммерческими (НКО), которые могли бы этот ресурс предоставить. Отсутствие у школ механизмов такого взаимодействия может являться препятствием в реализации практической направленности технологий профориентации как механизмов непрерывности образования.

Стоит отметить, что 62,56% обучающихся с ОВЗ поступили в ПОО без предпрофильной подготовки в школе, что указывает на возможную эффективность для детей с ОВЗ также и других форм профориентации, таких как дополнительное образование (54%), внеурочная деятельность (95%) и воспитательная работа (89%). Исследования показывают, что выстраивание социально направленной профориентационной деятельности, организованной совместно для детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников (игры-драматизации, экскурсии, практическая подготовка, групповые консультации, кейсы проектирования профессиональных ситуаций и др.) [7; 12; 33], развивает социальную компетентность обучающихся, в том числе с ОВЗ, запускает механизмы группового взаимодействия в разнородной среде, расширяет границы их социального опыта и переноса навыков в новые условия деятель-

ности, что необходимо для профессионального самоопределения и перехода на новый уровень образования с последующей интеграцией в профессию.

Заключение

Анализ данных, представленных в настоящей статье, показывает, что общий объем контингента некоторых категорий обучающихся с ОВЗ (ЗПР, ИН, слабовидящие, слабослышащие) сохраняется на всем протяжении школьного образования, в то время как другие категории обучающихся с ОВЗ (слепые, глухие, РАС) в значительной части не удерживаются в инклюзивных школах на уровне основного общего образования, по-видимому, уходя в отдельные образовательные организации.

Отметим основные результаты по четырем базовым показателям непрерывности инклюзивного процесса:

1. *Обеспечение вариативности образовательных программ, планов и организационных форм обучения.* В инклюзивных ОО России разработаны и реализуются все виды АООП на всех уровнях образования — в формах совместного обучения, отдельных классов (групп) и ресурсных классов. При

этом обучение по ИУП в инклюзивных школах реализуется только для 1,34% учеников, что говорит о недостаточном использовании ресурсов индивидуального подхода. Кроме того, сохраняется проблема индивидуального обучения на дому обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью, что не способствует их социальной инклюзии. И то и другое требует своего технологического разрешения. Индивидуальный образовательный маршрут как основной инструмент реализации принципа непрерывности требует институционализации в отечественном образовании.

2. *Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями и его кадровое обеспечение.* Различные формы и технологии психолого-педагогического сопровождения становятся основой для реализации непрерывности образовательного маршрута обучающегося с ООП. Превалирующий ресурс поддержки в ОО на всех уровнях образования приходится на психологическую помощь обучающимся. Основной дефицит сопровождения в инклюзивной ОО состоит в недостатке коррекционной помощи, обусловленном нехваткой учителей-дефектологов, особенно на уровне СПО. Только каждая десятая ОО предоставляет поддержку тьютора как педагога, который непосредственно обеспечивает непрерывность и преемственность ИОМ обучающегося, что позволяет сформировать и поддерживать субъектную позицию ученика.

3. *Обеспечение участия всех обучающихся и их родителей в образовательном процессе и жизни образовательной организации.* Участие педагогов, родителей и обучающихся в образовательном процессе и социальной жизни является ключевым показателем

инклюзивной культуры, формирование которой требует времени и зависит от активности субъектов образовательных отношений. Многофакторность показателя участия требует его психолого-педагогического анализа и дальнейших разносторонних исследований.

4. *Поддержка в самоопределении и выборе профессиональной образовательной траектории.* Профорентация обучающихся во многих случаях может рассматриваться как работающий механизм, формирующий социальную компетентность ученика, необходимую ему для интеграции в профессиональную среду. Однако такие эффективные инструменты, как профильные предпрофессиональные классы или учебно-производственные комплексы, используются школами в недостаточной мере, что может снижать качество профорientации и последующей инклюзии при переходе со школьного на средний профессиональный уровень образования.

Перспективы дальнейшего исследования обусловлены изучением отмеченных показателей в их динамике, что позволит проследить изменения в индивидуализации образования, кадровом обеспечении психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзии и в развитии эффективных форм профорientации. Также актуальным является изучение различных факторов социального участия, включая психолого-педагогические и социально-психологические аспекты формирования чувства принадлежности обучающихся к сообществу образовательной организации и местному сообществу, что может стать основой активной социальной инклюзии выпускников ОО в дальнейшем и тем самым — опорой для построения ими своей индивидуальной жизненной траектории.

Литература

1. Алехина С.В. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации / С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 69—84. DOI:10.17759/pse.2022270506
2. Алехина С.В., Шеманов А.Ю. Оценка родителями инклюзивной образовательной

среды школы и своего участия в ее создании / С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310

3. Афонькина Ю.А. Ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 11. С. 27—40. URL: [42](http://e-</div><div data-bbox=)

- koncept.ru/2020/201079.htm (дата обращения: 10.07.2024).
4. *Балыхин Г.А.* Концепция непрерывного образования в Российской Федерации: цели, особенности правового регулирования и управления [Электронный ресурс] / Г.А. Балыхин, Г.К. Сафаралиев, А.П. Бердашкевич // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». 2011. № 4(66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-nepreryvnogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii-tseli-osobennosti-pravovogo-regulirovaniya-i-upravleniya-1> (дата обращения: 20.07.2024).
5. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-obekt-issledovaniy-i-kulturnyy-fenomen> (дата обращения: 10.07.2024).
6. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ.: И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, общ. ред. М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
7. *Быстрова Ю.А.* Подготовка к профессионально-трудоустройству деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 54—61. DOI:10.17759/chp.2022180206. EDN CQQPGT.
8. *Быстрова Ю.А.* Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 102—114. DOI:10.17759/pse.2022270608. EDN KCIYEM.
9. *Волкова Е.Н.* Программы профилактики подросткового буллинга в деятельности педагога-психолога // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 90—97. DOI:10.17759/bppe.2021180308
10. *Инденбаум Е.Л.* Ценностно-смысловые ориентации родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, при выборе инклюзивной формы образования / Е.Л. Инденбаум, Ю.В. Лифантьева, А.А. Гостар // Евразийский союз ученых. Серия: Педагогические, психологические и философские науки. 2021. № 5(86). С. 30—35. DOI:10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1373
11. Инчхонская декларация «Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни» [Электронный ресурс] // Всемирный форум по вопросам образования. 2015. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus (дата обращения: 19.03.2024).
12. *Кантор В.З.* Старшие школьники с инвалидностью и выбор профессионально-образовательного маршрута: мотивационно-потребностные аспекты обучения в вузе / В.З. Кантор, А.П. Антропов, Т.Г. Гдалина // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 42—49. DOI:10.17759/pse.2018230205
13. *Карабанова О.А., Малофеев Н.Н.* Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 89—99. DOI:10.17759/chp.2019150409
14. *Кондратьев М.Ю., Мешкова Н.В.* О социально-психологических условиях реализации инклюзивных и интегративных программ работы с одаренными в общеобразовательной школе // Психологическая наука и образование. 2012. Том 17. № 2. С. 13—20.
15. *Кулагина Е.В.* Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 94—101.
16. *Лубовский Д.В.* Внутренняя позиция обучающегося как личностная основа непрерывности индивидуальной образовательной траектории // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 2. С. 135—145.
17. *Менчинская Н.А.* Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Глава I: Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников. М.: Педагогика, 1971. 272 с.
18. Организация Объединенных Наций. Цели в области устойчивого развития. Цель 4: Обеспечение всеобщего и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех [Электронный ресурс]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (дата обращения: 22.05.2024).
19. Письмо Минпросвещения России от 1 июля 2024 г. № ДГ-1105/07 «О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещением России 18.06.2024, «Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024—2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещением России 18.06.2024) // СПС «КонсультантПлюс».
20. Приказ Минобрнауки России от 17 июля 2015 г. № 734 «О внесении изменений в порядок

- организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015» [Электронный ресурс]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/15791> (дата обращения: 22.07.2024).
21. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования / авт. колл.: Е.В. Самсонова [и др.]; под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 142 с.
22. Рубцов В.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями / В.В. Рубцов, С.В. Алехина, А.В. Хаустов // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1—14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301
23. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020. 192 с.
24. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 24.03.2024).
25. Фомина Т.Г. Динамика школьной вовлеченности и ее взаимосвязь с развитием осознанной саморегуляции у подростков / Т.Г. Фомина, А.М. Потанина, И.Н. Бондаренко, В.И. Моросанова // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 4. С. 167—180. DOI:10.17759/expPsy.2022150411
26. Хухлаев О.Е. Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании / О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. 2015. Том 0. № 1. С. 15—27.
27. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
28. Allen K. What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis / K. Allen, M.L. Kern, D. Vella-Brodrick et al. // Educational Psychology Review. 2018. Vol. 30. Iss. 1. P. 1—34. DOI:10.1007/s10648-016-9389-8
29. Dobson G.J., Jørgensen C.R. The complex ecologies of migrant children with special educational needs: Practitioner perspectives of information needs and implications for education // Journal of Research in Special Educational Needs. 2024. Vol. 00. P. 1—13. DOI:10.1111/1471-3802.12676
30. Euscatogui B.M., Saavedra L.R. Attitude towards students with disabilities and their relationship with school coexistence // International Journal of Instruction. 2024. Vol. 17. № 2. P. 667—684. DOI:10.29333/iji.2024.17237a
31. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities // British Journal of Special Education. 2015. Vol. 42. № 3. P. 234—256.
32. Kauffman J.M., Badar J. Definitions and other issues // In: Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives / J.M. Kauffman (ed.). Vol. I: Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education / Series edited by Philip Garner. London, New York: Routledge, 2020. P. 1—24.
33. Kovalenko V. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments / V. Kovalenko, Yu. Bystrova, O. Kazachiner // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12. Iss. 3. P. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
34. Lenkeit J. Social referencing processes in inclusive classrooms — Relationships between teachers' attitudes, students' attitudes, social integration and classroom climate / J. Lenkeit, S. Bosse, M. Knigge et al. // Journal of Research in Special Educational Needs. 2024. Vol. 00. P. 1—16. DOI:10.1111/1471-3802.12703
35. Lindner K.-T. Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education / K.-T. Lindner, S. Schwab, M. Emara, E. Avramidis // European Journal of Special Needs Education. 2023. DOI:10.1080/08856257.2023.2172894
36. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources // European Journal of Special Needs Education. 2020. Vol. 35. № 2. P. 254—272. DOI:1080/08856257.2019.1665232
37. Schwab S. Inclusion does not solely apply to students with disabilities: pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students / S. Schwab, K. Resch, G. Alnahdi // International journal of inclusive education. 2021. DOI:10.1080/13603116.2021.1938712
38. Travaglini A., Buccolo M. Giftedness and inclusive education: questions e perspectives // Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics. Edizioni Universitarie Romane. 2024. Vol. 8. № 2. DOI:10.32043/gsd.v8i2.1090

39. Ydesen C., Daniels H. Inclusive education in complex landscapes of stakeholders, agendas and priorities // *International Journal of Inclusive Education*. 2024. 27 June. DOI:10.1080/13603116.2024.2368685

References

1. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Podkhod k modelirovaniyu inklyuzivnoi sredy obrazovatel'noi organizatsii [An approach to modeling an inclusive environment of an educational organization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 69—84. DOI:10.17759/pse.2022270506 (In Russ.).

2. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Otsenka roditel'nykh inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy shkoly i svoego uchastiya v ee sozdaniy [Parents' assessment of the inclusive educational environment of the school and their participation in its creation]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310 (In Russ.).

3. Afon'kina Yu.A. Ozhidaniya roditel'ei kak sub'ektivnykh inklyuzivnogo obrazovaniya obuchayushchikhsya s OVZ [Expectations of parents as subjects of inclusive education of students with disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"* = *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2020, no. 11, pp. 27—40. Available at: <http://e-koncept.ru/2020/201079.htm> (Accessed 10.07.2024).

4. Balykhin G.A. Kontseptsiya nepreryvnogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii: tseli, osobennosti pravovogo regulirovaniya i upravleniya [The concept of continuous education in the Russian Federation: goals, features of legal regulation and management] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik RGGU. Seriya "Ekonomika. Upravlenie. Pravo"* = *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Economics. Management. Law"*, 2011, no. 4(66). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-nepriyvno-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii-tseli-osobennosti-pravovogo-regulirovaniya-i-upravleniya-1> (Accessed 20.07.2024).

5. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bulling kak ob'ekt issledovaniy i kul'turny fenomen [Bullying as an object of research and a cultural phenomenon]. *Psikhologiya. Zhurnal VShE = Psychology. HSE Journal*, 2013, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-obekt-issledovaniy-i-kulturnyy-fenomen> (Accessed 10.07.2024).

6. But T., Eiskou M. Pokazateli inklyuzii: prakticheskoe posobie [Indicators of inclusion: a practical guide]. Pod red. M. Vogana; per. s angl.: I. Anikeev; nauch. red. N. Borisova, obsch. red. M. Perfil'eva. Moscow: ROOI "Perspektiva", 2007. 124 p.

40. Zaķe D. Qualitative education for Roma students: a pedagogical model for sustainable development // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2010. Vol. 12. № 2. P. 27—37. DOI:10.2478/v10099-009-0052-z

7. Bystrova Yu.A. Podgotovka k professional'no-trudovoi deyatel'nosti uchashchikhsya s intellektual'nymi narusheniyami [Preparation for professional and labor activity of students with intellectual disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 54—61. DOI:10.17759/chp.2022180206. EDN CQQPGT. (In Russ.).

8. Bystrova Yu.A. Razvitiye sotsial'noi kompetentnosti u podrostkov s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of social competence in adolescents with disabilities in the context of inclusive education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 102—114. DOI:10.17759/pse.2022270608. EDN KCIYEM. (In Russ.).

9. Volkova E.N. Programmy profilaktiki podrostkovogo bullinga v deyatel'nosti pedagoga-psikhologa [Programs for the Prevention of Teenage Bullying in the Activities of an Educational Psychologist]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 90—97. DOI:10.17759/bppe.2021180308 (In Russ.).

10. Indenbaum E.L. Tsennostno-smyslovye orientatsii roditel'ei, vospityvayushchikh detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, pri vybere inklyuzivnoi formy obrazovaniya [Value-semantic orientations of parents raising children with disabilities when choosing an inclusive form of education]. E.L. Indenbaum, Yu.V. Lifant'eva, A.A. Gostar. *Evrasiiskii soyz uchenykh. Seriya: Pedagogicheskie, psikhologicheskie i filosofskie nauki = Eurasian Union of Scientists. Series: Pedagogical, psychological and philosophical sciences*, 2021, no. 5(86), pp. 30—35. DOI:10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1373

11. Inchkhonskaya deklaratsiya "Obrazovanie-2030: obespechenie vseobshchego inklyuzivnogo i spravedlivogo kachestvennogo obrazovaniya i obucheniya na protyazhenii vsei zhizni" [Incheon Declaration "Education 2030: Ensuring Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All"]. *Vsemirnyi forum po voprosam obrazovaniya. 2015 = World Education Forum* [Elektronnyi resurs]. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus (Accessed 19.03.2024).

12. Kantor V.Z. Starshie shkol'niki s invalidnost'yu i vybor professional'no-obrazovatel'nogo marshruta: motivatsionno-potrebnostrye aspekty obucheniya v vuzе [Senior schoolchildren with disabilities and the choice of a professional and educational route: motivational and need aspects of studying at a university]. V.Z. Kantor,

A.P. Antropov, T.G. Gdalina. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 42—49. DOI:10.17759/pse.2018230205 (In Russ.).

13. Karabanova O.A., Malofeev N.N. Strategiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: po doroge k realizatsii kul'turno-istoricheskogo podkhoda [Strategy for the Development of Education for Children with Disabilities: Towards the Implementation of a Cultural-Historical Approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 89—99. DOI:10.17759/chp.2019150409 (In Russ.).

14. Kondrat'ev M.Yu., Meshkova N.V. O sotsial'no-psikhologicheskikh usloviyakh realizatsii inkluzivnykh i integrativnykh programm raboty s odarennymi v obshcheobrazovatel'noi shkole [On the socio-psychological conditions for the implementation of inclusive and integrative programs for working with gifted children in comprehensive schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2012. Vol. 17, no. 2, pp. 13—20. (In Russ.).

15. Kulagina E.V. Obrazovanie detei-invalidov i detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: tendentsii i kriterii regulirovaniya [Education of children with disabilities and children with disabilities: trends and regulatory criteria]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological research*, 2015, no. 9, pp. 94—101.

16. Lubovskii D.V. Vnutrennyaya pozitsiya obuchayushchegosya kak lichnostnaya osnova nepreryvnosti individual'noi obrazovatel'noi traektorii [Internal position of the student as a personal basis for the continuity of an individual educational trajectory]. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh = New in psychological and pedagogical research*, 2016, no. 2, pp. 135—145.

17. Menchinskaya N.A. Psikhologicheskie problemy neuspevaemosti shkol'nikov. Glava I: Kratkii obzor sostoyaniya problemy neuspevaemosti shkol'nikov [Psychological Problems of School Failure. Chapter I: Brief Overview of the State of the Problem of School Failure]. Moscow: Pedagogika, 1971. 272 p.

18. Organizatsiya Ob'edinennykh Natsii. Tseli v oblasti ustoichivogo razvitiya. Tsel' 4: Obespechenie vseokhvatnogo i spravedlivogo kachestvennogo obrazovaniya i pooshchrenie vozmozhnosti obucheniya na protyazhenii vsei zhizni dlya vsekh [United Nations. Sustainable Development Goals. Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all] [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (Accessed 22.05.2024).

19. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 1 iyulya 2024 g. № DG-1105/07 "O napravlenii Kontseptsii i plana" (vmeste s "Kontseptsiei № SK-13/07vn razvitiya

sistemy psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi v sfere obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda", utv. Minprosveshcheniem Rossii 18.06.2024, "Planom meropriyatii № SK-13/07vn na 2024—2030 gody po realizatsii Kontseptsii razvitiya sistemy psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi v sfere obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda", utv. Minprosveshcheniem Rossii 18.06.2024) [Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated July 1, 2024 No. DG-1105/07 "On the direction of the Concept and plan" (together with "Concept No. SK-13/07vn for the development of the system of psychological and pedagogical assistance in the field of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2030", approved by the Ministry of Education of Russia on June 18, 2024, "Action plan No. SK-13/07vn for 2024-2030 for the implementation of the Concept for the development of the system of psychological and pedagogical assistance in the field of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2030", approved by the Ministry of Education of Russia on June 18, 2024)]. *SPS "Konsul'tantPlyus" = SPS "ConsultantPlus"*.

20. Prikaz Minobrnauki RF ot 17 iyulya 2015 g. № 734 "O vnesenii izmenenii v poryadok organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nyim programmam — obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya, utverzhdennyi prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 30 avgusta 2013 g. № 1015" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of July 17, 2015 No. 734 "On Amendments to the Procedure for Organizing and Implementing Educational Activities under the Main General Education Programs — Educational Programs of Primary, Basic, and Secondary General Education, Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 30, 2013 No. 1015"] [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://minjust.consultant.ru/documents/15791> (Accessed 22.07.2024).

21. Professional'naya podgotovka t'yutorov, soprovozhdayushchikh obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogicheskikh vuzov i institutov razvitiya obrazovaniya [Professional training of tutors accompanying students with disabilities in the context of inclusive education: methodological recommendations for pedagogical universities and education development institutes]. Avt. koll.:

- E.V. Samsonova [i dr.]; pod red. E.V. Samsonovoi. Moscow: MGPPU, 2022. 142 p.
22. Rubtsov V.V. Nepreryvnost' inkluzivnogo obrazovaniya i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lits s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support for individuals with special educational needs]. V.V. Rubtsov, S.V. Alekhina, A.V. Khaustov. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1—14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301 (In Russ.).
23. Tekhnologii razrabotki individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta dlya obuchayushchikhsya s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya: metodicheskie rekomendatsii [Technologies for developing an individual educational route for students with disabilities: methodological recommendations]. Avt. koll.; ruk. avt. koll. E.V. Samsonova. Moscow: MGPPU, 2020. 192 p.
24. Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"] [Elektronnyi resurs]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (Accessed 24.03.2024).
25. Fomina T.G. Dinamika shkol'noi vovlechenosti i ee vzaimosvyaz' s razvitiem osoznannoi samoregulyatsii u podrostkov [Dynamics of school involvement and its relationship with the development of conscious self-regulation in adolescents]. T.G. Fomina, A.M. Potanina, I.N. Bondarenko, V.I. Morosanova. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 167—180. DOI:10.17759/exppsy.2022150411 (In Russ.).
26. Khukhlaev O.E. Inkluzivnyi podkhod v integratsii detei-migrantov v obrazovanii [Inclusive approach to the integration of migrant children in education]. O.E. Khukhlaev, M.Yu. Chibisova, A.Yu. Shemanov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 20, no. 1, pp. 15—27. (In Russ.).
27. Yasvin V.A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie [School environment as an object of measurement: examination, design, management]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p.
28. Allen K. What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. K. Allen, M.L. Kern, D. Vella-Brodrick et al. *Educational Psychology Review*, 2018. Vol. 30, no. 1, pp. 1—34. DOI:10.1007/s10648-016-9389-8
29. Dobson G.J., Jørgensen C.R. The complex ecologies of migrant children with special educational needs: Practitioner perspectives of information needs and implications for education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2024. Vol. 00, pp. 1—13. DOI:10.1111/1471-3802.12676
30. Euscategui B.M., Saavedra L.R. Attitude towards students with disabilities and their relationship with school coexistence. *International Journal of Instruction*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 667—684. DOI:10.29333/iji.2024.17237a
31. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 2015. Vol. 42, no. 3, pp. 234—256.
32. Kauffman J.M., Badar J. Definitions and other issues. *Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. J.M. Kauffman (ed.). Vol. I: *Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education*. Series edited by Philip Garner. London, New York: Routledge, 2020, pp. 1—24.
33. Kovalenko V. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. V. Kovalenko, Yu. Bystrova, O. Kazachiner. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12, no. 3, pp. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
34. Lenkeit J. Social referencing processes in inclusive classrooms — Relationships between teachers' attitudes, students' attitudes, social integration and classroom climate. J. Lenkeit, S. Bosse, M. Knigge et al. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2024. Vol. 00, pp. 1—16. DOI:10.1111/1471-3802.12703
35. Lindner K.-T. Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. K.-T. Lindner, S. Schwab, M. Emara, E. Avramidis. *European Journal of Special Needs Education*, 2023. DOI:10.1080/08856257.2023.2172894
36. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 2020. Vol. 35, no. 2, pp. 254—272. DOI:1080/08856257.2019.1665232
37. Schwab S. Inclusion does not solely apply to students with disabilities: pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. S. Schwab, K. Resch, G. Alnahdi. *International journal of inclusive education*, 2021. DOI:10.1080/13603116.2021.1938712
38. Travaglini A., Buccolo M. Giftedness and inclusive education: questions e perspectives. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics. Edizioni Universitarie Romane*, 2024. Vol. 8, no. 2. DOI:10.32043/gsd.v8i2.1090

39. Ydesen C., Daniels H. Inclusive education in complex landscapes of stakeholders, agendas and priorities. *International Journal of Inclusive Education*, 2024, 27 June. DOI:10.1080/13603116.2024.2368685
40. Zaçe D. Qualitative education for Roma students: a pedagogical model for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2010. Vol. 12, no. 2, pp. 27—37. DOI:10.2478/v10099-009-0052-z

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Быстрова Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, заведующая научной лабораторией Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии, факультет клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Chief of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of Scientific Laboratory of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov, Doctor of Philosophy, Professor of Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Получена 28.07.2024

Принята в печать 29.10.2024

Received 28.07.2024

Accepted 29.10.2024

Актуальные стратегии научно-методического сопровождения педагогических работников как механизм формирования единого образовательного пространства

Головина И.В.

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (ФГАОУ ВО «Просвет»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5341-8537>, e-mail: igolovina1@yandex.ru

Папуткова Г.А.

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (ФГАОУ ВО «Просвет»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-7045>, e-mail: pag549@rambler.ru

Медведева Т.Ю.

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (ФГАОУ ВО «Просвет»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-8944>, e-mail: ttancher@yandex.ru

Рубцов В.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Вихристюк О.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Леонова О.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

В настоящей публикации рассматриваются особенности интеграции университетов в систему научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Проанализированы наиболее значимые направления деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников, созданных на базе университетов для совершенствования условий повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров. Центральным вопросом обсуждения является определение стратегий деятельности научно-методических центров, направленных на решение проблемных вопросов в рамках формирования единого образовательного пространства в системе образования в Российской Федерации. Стратегии научно-методического сопровождения педагогических работников рассматриваются с опорой на практический опыт университетов в реализации образовательных и научных проектов в соответствии с критериями, определяющими повышение инновационного потенциала организа-

ций, практической значимости содержания и форм научно-методического сопровождения, сформированности инфраструктуры сопровождения педагогических работников, проблемной специализации и экспертизы в деятельности научно-методических центров, а также развития системы взаимодействия с профессиональными сообществами.

Ключевые слова: единое образовательное пространство; педагогические вузы; стратегии научно-методического сопровождения педагогических работников; научно-методические центры сопровождения педагогических работников; механизмы формирования единого образовательного пространства.

Для цитаты: Головина И.В., Папуткова Г.А., Медведева Т.Ю., Рубцов В.В., Вихристюк О.В., Леонова О.И. Актуальные стратегии научно-методического сопровождения педагогических работников как механизм формирования единого образовательного пространства // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 49—62. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290504>

Current Strategies of Scientific and Methodological Support of Teachers as a Mechanism for the Formation of a Unified Educational Space

Inna V. Golovina

Federal State University of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5341-8537>, e-mail: igolovina1@yandex.ru

Galina A. Paputkova

Federal State University of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-7045>, e-mail: pag549@rambler.ru

Tatiana Y. Medvedeva

Federal State University of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-8944>, e-mail: ttancher@yandex.ru

Vitaliy V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Olesya V. Vikhristyuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Olesya I. Leonova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

This publication examines the features of the integration of universities into the system of scientific and methodological support for teaching and HR staff. The most significant areas of activity of scientific and methodological centers for

supporting teaching staff, created on the basis of universities, are analyzed to improve the conditions for improving the professional skills of teaching and HR staff. The central issue of discussion is the definition of strategies for the activities of scientific and methodological centers oriented on solving problems within the framework of the formation of a unified educational space in the Russian Federation. Strategies for scientific and methodological support of teaching staff are considered based on the practical experience of universities in implementing educational and scientific projects in accordance with the criteria, which determines the increase of the innovative potential in organizations, the practical significance of the content and forms of scientific and methodological support, the formation of infrastructure for supporting teaching staff, problem specialization and expertise in the activities of scientific and methodological centers, as well as the development of the interaction with professional communities.

Keywords: unified educational space; pedagogical universities; strategies for scientific and methodological support of teaching staff; scientific and methodological centers for supporting teaching staff; mechanisms for the formation of a unified educational space.

For citation: Golovina I.V., Paputkova G.A., Medvedeva T.Y., Rubtsov V.V., Vikhristyuk O.V., Leonova O.I. Current Strategies of Scientific and Methodological Support of Teachers as a Mechanism for the Formation of a Unified Educational Space. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 49—62. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290504> (In Russ.).

Введение

Реализация «Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [9] (далее — Концепция ЕФС) предусматривает формирование единого образовательного пространства для обеспечения непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров в Российской Федерации. В целях реализации задач Концепции ЕФС осуществлен отбор образовательных организаций высшего образования, на базе которых во исполнение решения Комиссии Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2021 года № 2 созданы научно-методические центры сопровождения педагогических работников (далее — научно-методические центры, НМЦ). Деятельность научно-методических центров, являющихся крупными научными, инновационными, а также социокультурными центрами в субъектах Российской Федерации [15], установлена федеральным проектом «Со-

временная школа» национального проекта «Образование».

Модель функционирования научно-методических центров, заявленная в Концепции ЕФС, призвана обеспечить интеграцию результатов научных исследований в реальную педагогическую практику и сформировать инфраструктуру профессионального развития педагогических работников.

Научно-методическое сопровождение является актуальным и востребованным форматом организации профессионального развития педагогических работников, отличительные характеристики которого систематизировала Е.Р. Бобровникова [1]: «ориентация на динамику развития педагога, использование контролирующих и регуляционных процедур, позволяющих отслеживать заданную траекторию развития, опережающий характер, предполагающий предотвращение затруднений у специалистов, непрерывное взаимодействие субъектов сопровождения, индивидуализация и гибкость, а также многоаспектность».

В соответствии с вызовами времени, уровнем развития педагогических и цифровых технологий, ресурсов профессионального взаимодействия, а также опытом сотрудничества с научно-методическими центрами обновляются направления, задачи и форматы взаимодействия участников научно-методической деятельности [2].

Цель настоящей статьи заключается в обобщении стратегий деятельности научно-методических центров как механизмов формирования единого образовательного пространства в системе образования в Российской Федерации.

Методы.

Для достижения поставленной цели в статье с применением общенаучных методов анализа, синтеза и обобщения проведено рассмотрение нормативно-правовой базы, научно-методической литературы, отчетности научно-методических центров; а также с применением эмпирических методов проведен анкетный опрос, в котором приняли участие руководители научно-методических центров.

Обзор

Стратегия развития единого образовательного пространства предполагает значительные преобразования в деятельности субъектов научно-методического сопровождения, а их реализация осуществляется в формате стратегических инициатив, предполагающих изменения в деятельности включенных во взаимодействие субъектов [3].

В научной литературе перспектива перехода к организационным изменениям характеризуется как нормально развитый инновационный потенциал [4]. При высоком инновационном потенциале осуществляются поддержка, развитие и оценка степени решения стратегических и проектных задач, структуры, функций и ресурсов организации [3].

Инновационный потенциал как категория теоретического анализа одновременно отображает специфику методологических основ происходящих процессов, при этом применительно к области формирования единого образовательного пространства в качестве методо-

логической основы выступают компетентностный и системно-деятельностный подходы [10].

В условиях различий территорий в географическом расположении, национального состава [5] воплощением намеченной стратегии формирования единого образовательного пространства становится поиск соответствующих практико-ориентированных технологий, способствующих приобретению конкретных знаний и способности их применять в социальной и образовательной деятельности, — технологий, представляющих практическую значимость.

Важными характеристиками внедрения практико-ориентированного подхода в процесс подготовки и непрерывного образования педагогических кадров выступают такие условия, как стандартизированность инструментов и технологий, вариативность лучших практик в соответствии с положениями профессиональных стандартов, сотрудничество высшей школы с работодателями в создании, корректировке и реализации образовательных программ [14].

Новые технологии, рекомендации, алгоритмы, стандарты профессиональной деятельности предполагают осуществление пересмотра характера взаимодействия педагогических университетов в качестве субъектов ЕФС, в первую очередь, в поиске и разработке новых принципов системы научного и методического сопровождения.

Одним из механизмов решения обозначенных задач должна стать организация независимой экспертизы образовательных и методических разработок [7]. В системе формирования единого образовательного пространства исследование качества разработок, их верификация ставят задачу выработки единой системы научно-методической экспертизы. В этом плане научно-методические центры становятся координаторами формирования содержания федеральных реестров образовательных и методических продуктов, приобретая профильную специализацию в области независимой оценки и развивая собственный экспертный потенциал проведения научной верификации актуальных практик, методик и технологий профессиональной деятельности и создания

инфраструктуры практико-ориентированно-го обучения педагогов [11].

Важная стратегическая роль в формировании единого образовательного пространства принадлежит профессиональным педагогическим сообществам, она заключается в выявлении профессиональных дефицитов педагогов и потребностей профессионального развития. Своевременная координация и вовлечение профессиональных сообществ в процесс научно-методического взаимодействия [8] повышают качество распространения лучших практик, способствуют развитию открытых реестров рекомендуемых образовательных и методических разработок, оказанию консультационной поддержки по вопросам адаптации и внедрения разработок в практическую деятельность педагогов.

Научно-методические центры в вопросах интеграции в формирование единого образовательного пространства руководствуются целевыми ориентирами развития их деятельности, которые предусматривают:

создание условий для исследования существующих проблем педагогического образования в соответствии с единой методологией прикладных исследований;

«выявление профессиональных дефицитов и построение на их основе индивидуальных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства» [9];

формирование на основе сетевого партнерства профессиональной среды, консолидирующей материально-технические, кадровые и интеллектуальные ресурсы образовательных организаций;

распространение лучших педагогических практик психологического и педагогического обеспечения в сфере образования;

создание единого информационно-образовательного пространства, обеспечивающего консолидацию, кооперацию и эффективное использование ресурсов, развитие компетенций в области применения лучших практик.

Результаты и их обсуждение

Рассмотрим подробнее ключевые характеристики организации деятельности

научно-методических центров через отдельные стратегии, определяющие повышение инновационного потенциала организаций, практической значимости содержания и форм научно-методического сопровождения, сформированности инфраструктуры сопровождения педагогических работников, проблемной специализации и экспертизы в деятельности научно-методических центров, а также развития системы взаимодействия с профессиональными сообществами.

Приведенные данные отражают результаты деятельности научно-методических центров за 2022—2023 годы, а также показатели анализа отчетности научно-методических центров (годовые отчеты научно-методических центров).

Стратегия 1 «Инновационный потенциал»

Научно-методические центры имеют четко определенные перспективы развития, обозначенные в программах и планах их работы.

На текущий момент деятельность университетов позволила обеспечить материально-технические, кадровые и научно-методические условия развития сетевого партнерства и трансфера разработок (рис. 1):

- в отношении половины научно-методических центров получены показатели значительного повышения вовлеченности работодателей в процесс подготовки педагогических кадров;
- более 72% научно-методических центров сформировали консорциумы с научными и образовательными организациями для объединения ресурсов и получения высоких результатов трансфера разработок (72,2% НМЦ);
- подготовлены технологии и разработки для внедрения в систему образования и социальную сферу (72,2% НМЦ);
- создана инфраструктура научных исследований и разработок в интересах системы образования (66,7% НМЦ).

Одновременно проведенный анализ позволил выявить отдельные характеристики



Рис. 1. Оценка актуального состояния и перспектив развития научно-методического сопровождения в рамках деятельности НМЦ (%)

организационных преобразований в функциях научно-методических центров, к которым относятся:

- активизация научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава (далее — ППС), а также методической компетентности ППС;

- консолидация усилий научных школ университетов, формирование исследовательских проектов и организация совместной деятельности ППС;

- привлечение к деятельности научно-методических центров студентов, аспирантов, учителей, преподавателей различных регионов, обладающих опытом междисциплинарного сотрудничества;

- проведение совместных мероприятий с образовательными организациями по включению студентов в актуальные педагогические практики;

- организация мастер-классов, дидактических сессий, профессиональных конкурсов и иных мероприятий, посвященных тиражированию лучших образовательных практик для педагогов и студентов, начинающих свой путь в профессию;

- разработка практико-ориентированных курсов в рамках будущей профессиональной деятельности студентов — будущих

педагогов по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям.

Стратегия 2 «Практическая значимость»

Деятельность научно-методических центров сосредоточена в области анализа и поиска решений в ответ на современные вызовы в педагогической практике, стоящие перед специалистами.

Изучение практической востребованности и применимости разработок и иных продуктов деятельности научно-методических центров позволило подтвердить значительный вклад университетов в достижение следующих результатов (рис. 2):

- более 61% научно-методических центров отметили высокий уровень реализации проектов в области адресной методической и консультационной помощи педагогам, более 72% — усовершенствование применяемых технологий при оказании такой помощи;

- согласно установленным направлениям деятельности на базе 66,7% научно-методических центров [15] сформирован банк научно-методических продуктов;

- разработанные на базе 61,1% научно-методических центров комплекты рекомен-

даций, регламентов, инструкций применяются в рамках дополнительного профессионального образования;

- осуществляется усовершенствование навыков командного взаимодействия у педагогических работников, применяющих в образовательном процессе научно-методические продукты, рекомендуемые научно-методическими центрами (отметили 50% НМЦ).

Полученные результаты позволяют определить задачи развития деятельности научно-методических центров, направленные на решение проблемных вопросов в области повышения практической значимости мер, реализуемых в рамках формирования единого образовательного пространства:

- содействие формированию запроса на внедрение разработок научно-методических центров;
- содействие развитию мотивации педагогических коллективов к применению научно обоснованных технологий, практик и подходов в образовательном процессе;
- обеспечение вовлечения образовательных организаций из числа общего и среднего

профессионального образования в совместную деятельность по научно-методическому сопровождению педагогов.

Достижению данных задач будет содействовать создаваемая университетами инфраструктура развития практической подготовки выпускников:

- разработана нормативная база для организации научно-методических проектов, что существенно расширяет и качественно изменяет сферу внедрения результатов и продуктов научно-исследовательских работ;
- апробирован и реализуется процесс взаимодействия университетов в рамках сбора данных репрезентативных выборок в целях процедур стандартизации;
- активизируется научно-исследовательская деятельность преподавателей по направлениям работы научно-методических центров, в том числе значительно возрос объем публикаций по темам исследований;
- осуществляются проекты по развитию института наставничества в целях поддержки молодых педагогов.



Рис. 2. Оценка практической значимости НМЦ (%)

Стратегия 3 «Взаимосвязь научной и методической направленности разработок»

Научно-методические центры осуществляют целенаправленную работу в области тиражирования научно-методических продуктов в системе образования, что требует следования принципам доказательности (доказательный подход). Опора на принцип доказательности предполагает учет критериев оценки качества программ и технологий, прежде всего их соответствия заявленной проблематике, традициям научных школ, требованиям к представлению методических материалов, научной обоснованности, содержательности и аргументированности. На рис. 3 приведены сведения о проведении оценки взаимосвязи научной и методической направленности разработок НМЦ в парадигме доказательного подхода.

Важно, что разработки научно-методических центров являются предметом независимой экспертизы и верификации, и в последующем — основным содержанием Навигатора методических разработок Академии Минпросвещения России. Единая методология оценки позволяет транслировать

на ресурсах данного федерального реестра разработки, отвечающие следующим критериям: современность тематики для российской системы образования, соответствие вида научно-методической разработки содержанию представленного контента, возможность использования в рамках образовательных и методических мероприятий.

Активная работа научно-методических центров в данной области сопровождалась подготовкой и развитием организационных условий, среди которых:

- создание единого пространства для обмена научными знаниями и практическим опытом в коллаборации с образовательными организациями;
- создание экспертных органов в области научно-методической поддержки экспериментов в области экспертизы по верификации в соответствии с направлениями деятельности научно-методических центров;
- оформление сотрудничества с субъектами научно-методического сопровождения регионального уровня;
- проведение на регулярной основе экспертизы научно-методических продуктов в соответствии с единой методологией оценки;



Рис. 3. Оценка взаимосвязи научной и методической направленности разработок НМЦ (%)

- проведение аналитических исследований по вопросам профессионального развития педагогов;
- повышение уровня методической компетентности профессорско-преподавательского состава и студенческого состава в части реализации научно-исследовательской и проектной деятельности.

Стратегия 4 «Специализация и экспертиза»

Каждый научно-методический центр специализируется в определенных тематических областях — ключевых направлениях деятельности, что способствует развитию высокой квалификации и компетенций в выбранной сфере знаний. В рамках этой стратегии университеты становятся ведущими экспертами, имеющими значительные преимущества в определенной области.

Приведем некоторые ключевые элементы, демонстрирующие многоаспектность, характер взаимодействия научно-методических центров с субъектами формирования единого образовательного пространства в выбранных тематических направлениях деятельности (рис. 4).

Сложившаяся система взаимодействия научно-методических центров с субъектами научно-методического сопровождения [9] позволяет высоко оценить ресурсный потенциал научно-методических центров в решении таких задач, как:

- создание условий для привлечения специалистов университета к экспертной деятельности различной направленности;
- расширение университетской сети организаций-партнеров;
- применение единой методологической основы в целях разработки оценочных мате-



Рис. 4. Актуальные стратегии взаимодействия НМЦ (%)

риалов, формирования онлайн-курсов, проведения персонализированных программ повышения квалификации.

Стратегия 5 «Поддержка профессионального сообщества»

Многолетний опыт значительного числа университетов в организации сопровождения педагогов в разных населенных пунктах (городах и селах) позволяет обеспечить междисциплинарность оказываемой научно-методической помощи, ориентацию на запрос субъектов образования, целенаправленную работу по распространению и внедрению образовательных и методических продуктов в процессе непрерывного педагогического образования.

Создание и поддержание благоприятной и поддерживающей среды для профессионального роста педагогов, обмена опытом и знаниями в рамках деятельности научно-методических центров в 2022—2023 годах характеризуется следующими количественными показателями (рис. 5):

- проведено 724 мероприятия для субъектов ЕФС, в которых приняло участие 106900 чел.;
- проведено 863 мероприятия (консультации) для специалистов методических служб (на муниципальном и региональном уровнях);
- по направлениям деятельности научно-методических центров разработано 417 программ дополнительного профессионального образования, в которых приняло участие 22594 слушателей.



Рис. 5. Категории педагогических работников, в отношении которых НМЦ оказывают поддержку



Рис. 5. Продолжение

Заключение

Основные принципы «Национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации» [9; 13], формулируя задачи формирования единого образовательного пространства, определили стратегии деятельности научно-методических центров в системе образования в Российской Федерации.

Проведенное исследование позволило подтвердить целенаправленную деятельность научно-методических центров с опорой на интересы и потребности субъектов единого образовательного пространства [6], в первую очередь, в следующих сферах:

- конкретизация актуальных проблем, с которыми сталкиваются педагоги, осуществление научно-методической работы в целях их решения;
- развитие взаимодействия университетов с региональными инфраструктурами

сопровождения педагогов, поддержка деятельности профессиональных сообществ, организация регулярного обмена лучшими практиками;

- формирование внутривузовских проектных команд, в компетенцию которых входит доведение новых научных идей и технологий в практику персонализированного образования.

Научно-методические центры обладают достаточным ресурсом, позволяющим им организовать научно-методическое сопровождение в соответствии с широким перечнем ключевых направлений, разрабатываемых в рамках действующих научных школ и ресурсных площадок университетов [6]. Данные тематические области встраиваются в долгосрочную деятельность научно-методических центров, определяя содержание комплекса стратегических направлений каждого университета в формировании единого образовательного пространства.

Литература

1. Бобровникова Е.Р. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 49—53.
2. Вейдт В.П. Научно-методическое сопровождение педагога: содержание и направления деятельности // Калининградский вестник образования. 2022. № 3(15). С. 14—24. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2022/30sntl2022/kvo302/> (дата обращения: 09.04.2024).
3. Власова Т.И., Костейчук О.В. Выявление и развитие инновационного потенциала педагогов как важная задача опытно-экспериментальной работы образовательного учреждения // Социосфера. 2012. № 2. С. 71—73.
4. Климова Т.С. Инновационный потенциал организации: сущность и основные особенности //

- Вестник Полоцкого государственного университета. Серия D, Экономические и юридические науки. 2014. № 13. С. 37—41.
5. Козилова Л.В. Практико-ориентированный подход к организации научно-исследовательской работы магистрантов в педагогическом университете // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2(51). С. 405—410. DOI:10.25683/VOLBI.2020.51.237
6. Папуткова Г.А., Головина И.В., Медведева Т.Ю. Нормативно-содержательные аспекты деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 2(175). С. 35—42.
7. Пахальян В.Э. Качество профессиональной деятельности и ее продукта в работе практического

психолога: проблема определения понятий, критериев и способов оценки [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 9—21. DOI:10.17759/bppe.2021180401 (дата обращения: 09.04.2024).

8. *Погодин И.А.* Формирование профессиональной идентичности психотерапевта: механизмы и коллизии [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2011. Том 8. № 3. С. 52—56. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011_n3/47708 (дата обращения: 09.04.2024).

9. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15 декабря 2022 г. № р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденной распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № р-174» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/?ysclid=lu1n2hm86s335441862> (дата обращения: 09.04.2024).

10. *Рубцов В.В.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 1. С. 5—12.

11. *Сорокова М.Г., Леонова О.И., Ботова Ю.Б., Пятаков Е.О.* Организация независимой

оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 143—156.

12. *Сухоруков А.А.* Роль педагогического университета в системе научно-методического сопровождения педагогических работников региона // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 70—80.

13. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?ysclid=luu3tkcm1p819448997> (дата обращения: 09.04.2024).

14. *Филимонова Е.А.* Практикоориентированность высшего образования: проблемы и перспективы // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2018. № 1(25). С. 143—148.

15. *Халадов Х.-А.С., Головина И.В., Медведева Т.Ю., Папуткова Г.А., Карпухина А.А., Вотинцев А.В.* Взаимодействие педагогических вузов как механизм формирования единого пространства подготовки учителя // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 3(22). С. 21—30.

References

1. Bobrovnikova E.R. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti sovremennogo uchitelya [Scientific and methodological support for the activities of a modern teacher]. *Pedagogicheskoe obrazovaniya v Rossii = Teacher education in Russia*, 2014, no. 2, pp. 49—53. (In Russ.).

2. Veidt V.P. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagoga: sodержanie i napravleniya deyatel'nosti [Scientific and methodological support for teachers: content and areas of activity] [Elektronnyi resurs]. *Kaliningradskii vestnik obrazovaniya = Kaliningrad Bulletin of Education*, 2022. Vol. 15, no. 3, pp. 14—24. Available at: <https://koirjournal.ru/realises/g2022/30snt12022/kvo302/> (Accessed 09.04.2024). (In Russ.).

3. Vlasova T.I., Kosteichuk O.V. Vyyavlenie i razvitiye innovatsionnogo potentsiala pedagogov kak vazhnaya zadacha opytно-eksperimental'noi raboty obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Identification and development of the innovative potential of teachers as an important task of experimental work of an educational institution]. *Sotsiosfera = Sociosphere*, 2012, no. 2, pp. 71—73. (In Russ.).

4. Klimova T.S. Innovatsionnyi potentsial organizatsii: sushchnost' i osnovnye osobennosti [Innovative potential of the organization: essence and main features]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya D, Ekonomicheskie i yuridicheskie nauki = Bulletin of Polotsk State University. Series D, Economic and Legal Sciences*, 2014, no. 13, pp. 37—41. (In Russ.).

5. Kozilova L.V. Praktiko-orientirovannyi podkhod k organizatsii nauchno-issledovatel'skoi raboty magistrantov v pedagogicheskom universitete [A practice-oriented approach to organizing research work of undergraduates at a pedagogical university] [Elektronnyi resurs]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Right*, 2020. Vol. 51, no. 2, pp. 405—410. DOI:10.25683/VOLBI.2020.51.237 (In Russ.).

6. Paputkova G.A., Golovina I.V., Medvedeva T.Yu. Normativno-soderzhatel'nye aspekty deyatel'nosti nauchno-metodicheskikh tsentrov soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov [Regulatory and substantive aspects of the activities of scientific and methodological centers for supporting teaching staff]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo*

pedagogicheskogo universiteta = News of Volgograd State Pedagogical University, 2023. Vol. 175, no. 2, pp. 35—42. (In Russ.).

7. Pakhalyan V.E. Kachestvo professional'noi deyatel'nosti i ee produkta v rabote prakticheskogo psikhologa: problema opredeleniya ponyatii, kriteriev i sposobov otsenki [The Quality of Professional Activity and its Product in the Work of a Practical Psychologist: the Problem of Defining Evaluation Concepts, Criteria and Methods] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 9—21. DOI:10.17759/bppe.2019160402 (Accessed 09.04.2024). (In Russ.).

8. Pogodin I.A. Formirovanie professional'noi identichnosti psikhoterapevta: mekhanizmy i kollizii [Formation of professional identity of a psychotherapist: mechanisms and collisions] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2011. Vol. 8, no. 3, pp. 52—56. Available at: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011_n3/47708 (Accessed 09.04.2024). (In Russ.).

9. Rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 15 dekabrya 2022 g. N R-303 «O vnosenii izmenenii v Kontseptsiyu sozdaniya edinoi federal'noi sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov, utverzhdennoi Rasporyazheniem Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 16 dekabrya 2020 g. N R-174» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 15, 2022 N R-303 "On amendments to the Concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel, approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 16, 2020 N R-174"]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/?ysclid=lu1n2hm86s335441862> (Accessed 09.04.2024).

10. Rubtsov V.V. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya «Novoi shkoly» [Psychological and pedagogical training of teachers for the "New School"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 15, no. 1, pp. 5—12. (In Russ.).

11. Sorokova M.G., Leonova O.I., Botova Yu.B., Pyatakov E.O. Organizatsiya nezavisimoi otsenki

psikhologo-pedagogicheskikh programm i standartizatsii psikhodiagnosticheskikh instrumentov v paradigme dokazatel'nogo podkhoda [Organization of independent evaluation of psychological and pedagogical programs and standardization of psychodiagnostic tools in the paradigm of an evidence-based approach]. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern additional professional pedagogical education*, 2023. Vol. 6, no. 4, pp. 143—156. (In Russ.).

12. Sukhorukov A.A. Rol' pedagogicheskogo universiteta v sisteme nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov regiona [The role of the pedagogical university in the system of scientific and methodological support for teaching staff in the region]. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern additional professional pedagogical education*, 2023. Vol. 6, no. 4, pp. 70—80. (In Russ.).

13. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 21 iyulya 2020 g. № 474 «O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda» [Elektronnyi resurs] [Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 No. 474 "On the national development goals of the Russian Federation for the period until 2030"]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?ysclid=luu3tkcm1p819448997> (Accessed 09.04.2024).

14. Filimonova E.A. Praktikoorientirovannost' vysshego obrazovaniya: problemy i perspektivy [Practice-oriented higher education: problems and prospects]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii = Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2018. Vol. 25, no. 1, pp. 143—148. (In Russ.).

15. Khaladov Kh.-A.S., Golovina I.V., Medvedeva T.Yu., Paputkova G.A., Karpukhina A.A., Votintsev A.V. Vzaimodeistvie pedagogicheskikh vuzov kak mekhanizm formirovaniya edinogo prostranstva podgotovki uchitelya [Interaction of pedagogical universities as a mechanism for the formation of a unified space for teacher training]. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern additional professional pedagogical education*, 2023. Vol. 6, no. 3, pp. 21—30. (In Russ.).

Информация об авторах

Головина Инна Валентиновна, кандидат химических наук, доцент, начальник управления взаимодействия с педагогическими вузами, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (ФГАОУ ВО «Просвет»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5341-8537>, e-mail: igolovina1@yandex.ru

Папуткова Галина Александровна, доктор педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления взаимодействия с педагогическими вузами, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (ФГАОУ ВО «Просвет»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-7045>, e-mail: pag549@rambler.ru

Медведева Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела управления взаимодействия с педагогическими вузами, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (ФГАОУ ВО «Просвет»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-8944>, e-mail: ttancher@yandex.ru

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», президент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); президент Федерации психологов образования России, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Вихристюк Олеся Валентиновна, кандидат психологических наук, проректор по воспитательной и социально-психологической работе, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Леонова Олеся Игоревна, кандидат психологических наук, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); исполнительный директор Федерации психологов образования России, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

Information about the authors

Inna V. Golovina, PhD in Chemistry, Associate Professor, Head of the Department of Interaction with Pedagogical Universities, Federal State University of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5341-8537>, e-mail: igolovina1@gmail.com

Galina A. Paputkova, Doctor of Education, Deputy Head of the Department of Interaction with Pedagogical Universities, Federal State University of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-7045>, e-mail: pag549@rambler.ru

Tatiana Y. Medvedeva, PhD in Education, Associate Professor, Leading Expert of the Department of Interaction with Pedagogical Universities, Federal State University of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-8944>, e-mail: ttancher@yandex.ru

Vitaliy V. Rubtsov, Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the UNESCO Chair Cultural and Historical Psychology of Childhood, President of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Olesya V. Vikhristyuk, PhD in Psychology, Vice-Rector for Educational and Social-Psychological Work of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Olesya I. Leonova, PhD in Psychology, Head of the Scientific and Methodological Center for Support of Teaching Staff, Moscow State University of Psychology & Education; Executive Director of the Federation of Educational Psychologists of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

Получена 13.05.2024

Принята в печать 29.10.2024

Received 13.05.2024

Accepted 29.10.2024

Профессиональные диспозиции и инклюзивные компетенции педагогов общеобразовательных организаций

Кантор В.З.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: v.kantor@mail.ru

Проект Ю.Л.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Представленные в статье материалы посвящены рассмотрению проблемы профессионально-личностного обеспечения деятельности педагогов в условиях инклюзии не только в разрезе их соответствующих компетенций как таковых, но и в аспекте соотносительности этих компетенций с профессиональными диспозициями педагогов, поскольку взаимосвязь профессиональных диспозиций и инклюзивных компетенций педагогов до настоящего времени предметом изучения не становилась. Авторы определили целью проведенного ими исследования выработку эмпирически фундированных представлений о характере связи профессиональных диспозиций и инклюзивных компетенций педагогов. Исследование, диагностическую базу которого составили авторский ситуационный профессиональный тест и авторский опросник профессиональных диспозиций, охватило 758 педагогов-практиков. Результаты проведенного исследования указывают на то, что профессиональные диспозиции выступают не как детерминанты, но как триггеры формирования и развития инклюзивных компетенций педагогов. Делается вывод о том, что связь собственно инклюзивной компоненты профессиональных диспозиций с инклюзивными компетенциями педагога проявляется, прежде всего, в фокусировании на самом обучающемся с ограниченными возможностями здоровья, а не на организации инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: педагоги общеобразовательных организаций; профессиональные диспозиции педагога; инклюзивные компетенции педагога; дети с ограниченными возможностями здоровья; профессионально-личностное становление педагога инклюзивного образования.

Для цитаты: Кантор В.З., Проект Ю.Л. Профессиональные диспозиции и инклюзивные компетенции педагогов общеобразовательных организаций // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 63—74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290505>

Professional Dispositions and Inclusive Competences of School Teachers

Vitalyi Z. Kantor

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: proekt.jl@gmail.com

An inclusion teacher is supposed to possess a range of personal and professional characteristics. The analysis of these characteristics, however, should not be limited to respective competencies alone. It should explore them in relation to the inclusion teacher's professional dispositions. Ours is the first study to provide evidence-based insights into the nature of relationship between teachers' professional dispositions and their inclusion competencies. The evidence was collected through two self-designed tools: a situational professional test of inclusion competencies and a questionnaire of professional dispositions. The sample included 758 practicing teachers. The results indicate that professional dispositions are not determinants but rather drivers for the formation and development of teachers' inclusion competencies. Moreover, it is the focus on the student with disabilities rather than the organization of inclusive education that acts as a link between the inclusion component of professional dispositions and inclusion competencies.

Keywords: school teachers; professional dispositions of teacher; inclusive competences of teacher; children with disabilities; professional and personal development of inclusive teacher.

For citation: Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Professional Dispositions and Inclusive Competences of School Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 63—74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290505> (In Russ.).

Введение

В контексте актуализации научно-практического интереса к проблемам профессионально-личностного статуса педагогов [3; 8] и, в частности, к ценностно-смысловым основам профессиональной деятельности педагогов [2] предметом специального рассмотрения со всей очевидностью должны становиться профессиональные диспозиции и компетенции педагогов в их взаимосвязи.

Начало разработки соответствующих аспектов профессионально-личностного становления и развития педагогов фактически было положено в 80-е годы прошлого века L.G. Katz и J.D. Raths, соотнесшими дис-

позиции учителей с формированием у них профессиональных компетенций [14].

Этот подход, во-первых, корреспондирует с современным пониманием феноменологической природы профессиональной диспозиции как некоей личностной смысловой основы выстраивания стратегии достижения целей профессиональной деятельности. «Профессиональная диспозиция, — указывают И.В. Абакумова и Н.А. Савченко, — соприкасается с мотивом актуальной деятельности и вступает с ним во взаимодействие, с другой стороны, обладает своим собственным ... устойчивым смыслом, который также может генерировать свои специфические

интенции», и потому профессиональные диспозиции как таковые способны «оказывать влияние на профессионально-ориентированную учебную и, возможно, на будущую профессиональную деятельность, являясь опосредованным механизмом выстраивания профессиональной стратегии» [1, с. 30]. Именно поэтому с профессиональными диспозициями как совокупностью ценностей, обязательств и профессионально-этических норм, влияющих на взаимодействие педагога с остальными участниками образовательных отношений, а также на обучение, мотивацию и развитие школьников, с одной стороны, и на его собственный профессиональный рост — с другой [17], связан один из критериальных аспектов квалификационной оценки будущих учителей [21].

Во-вторых, предложенный L.G. Katz и J.D. Raths подход, предполагающий рассмотрение диспозиций педагога в контексте становления его профессиональных компетенций, релевантен актуальным представлениям о неправомерности отрыва компетентностных начал деятельности педагога от смысловых, поскольку, как справедливо отмечают Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловская, «ограниченность профессиональной компетентности обнаруживается, как только мы входим в пространство смыслов профессиональной деятельности педагога» [9, с. 128]. И с этой точки зрения закономерно, что формирование профессиональных диспозиций, адекватных задачам компетентностного обеспечения образовательного процесса, рассматривается в качестве принципиально важной содержательно-целевой установки подготовки педагогических кадров [25; 26], а специально организуемая рефлексия и саморефлексия связанных с профессиональной сферой привычных диспозиций будущих учителей служит действенным инструментом реализации данной установки [23]. Оптимизация же соответствующих диспозиций у работающих педагогов выступает в качестве фактора повышения эффективности их деятельности [22; 26], условия преодоления ограниченности профессиональной мобильности учительских кадров [20] и др.

Между тем коль скоро в последние десятилетия новой реальностью в сфере образования стала инклюзия, что обнаруживается и на региональном, и на национальном, и на международном уровне [7; 10; 11], то профессиональные диспозиции педагогов должны рассматриваться во взаимосвязи с особым видом их профессиональных компетенций — инклюзивными компетенциями, призванными обеспечивать решение педагогами тех профессиональных задач, которые специфичны для инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [12; 15]. Эти компетенции вариативно проявляются и актуализируются в зависимости от возрастной стадии профессиональной деятельности педагога [18], его профессионального бэкграунда [19], а также от уровня школьного образования и предметной области, где он работает [27; 28], и др. Вместе с тем интегральными инклюзивными компетенциями педагога выступают: готовность к организации инклюзивного образовательного процесса в целом; готовность к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ; готовность к индивидуальной/коллективной поддержке обучающихся с ОВЗ; готовность к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ; содержательные/инструментальные знания, касающиеся работы с обучающимися с ОВЗ [4].

Однако если применительно к педагогам специального образования попытка эмпирического изучения — в инклюзивном контексте — их профессиональных диспозиций и компетенций предпринималась [13], то в отношении педагогов общеобразовательных организаций исследования подобного рода не проводились, хотя уровень сформированности инклюзивных компетенций у таких педагогов диагностировался, в частности, в плоскости их профессиональных убеждений об учащихся с особыми образовательными потребностями [24].

В итоге на сегодняшний день отсутствуют значимые и для теории, и для практики инклюзивного образования детей с ОВЗ

представления о характере связи профессиональных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций и их инклюзивных компетенций. В выработке таких эмпирически фундированных представлений и состояла цель предпринятого исследования, в основу которого была положена гипотеза о том, что профессиональные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций опосредуют формирование и развитие их инклюзивных компетенций.

Характеристика выборки и методик исследования

В исследовании приняли участие 758 педагогов общеобразовательных организаций (234 учителя начальных классов, 411 учителей средней школы и 113 педагогов дополнительного образования) в возрасте от 19 до 70 лет (средний возраст — $43,94 \pm 12,46$) из 7 федеральных округов России. Основу выборки (44,20%) составили педагоги с профессиональным стажем более 20 лет; кроме них в качестве респондентов выступили молодые специалисты со стажем до 5 лет (21,24%) и педагоги со стажем от 5 до 20 лет (34,56%). 407 педагогов (53,69%), по их сведениям, обладали опытом работы в условиях инклюзии.

92,22% выборки составили женщины, что коррелирует с гендерной структурой контингента педагогов в России в целом¹.

Для оценки уровня сформированности инклюзивных компетенций педагогов использовался авторский ситуационный профессиональный тест [6]. По итогам тестирования выборка педагогов была разделена на группы с низким (224 чел.), средним (366 чел.) и высоким (168 чел.) уровнем сформированности инклюзивных компетенций.

Профессиональные диспозиции педагогов выявлялись с помощью соответствующего авторского опросника, включающего 5 шкал, определяющих диспозиции по от-

ношению к себе как профессионалу («само-сознание»), готовность к взаимодействию с коллегами («сотрудничество»), диспозиции по отношению к преподаваемому предмету («преподавание»), диспозиции по отношению к обучающимся («обучающиеся») и диспозиции по отношению к инклюзивному образованию («инклюзия») [5].

Статистический анализ полученных данных проводился с использованием программ Statistica ver. 8 и Jamovi ver. 2.3.18. Были осуществлены процедуры сравнительного, корреляционного анализа и множественного анализа соответствий. Результаты проверки распределения анализируемых переменных показали отсутствие нормального распределения, в связи с чем выбор критериев и процедур статистического анализа основывался на непараметрической статистике.

Результаты и обсуждение

Оценка характера распределения профессиональных диспозиций в группах педагогов с разным уровнем сформированности инклюзивных компетенций (рис. 1) показала, что среди респондентов с высоким и средним уровнем их сформированности распределение существенно смещено в сторону высоких значений, тогда как в группе педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций оно носит более равномерный характер. Это подтверждается и расчетами показателей асимметрии и эксцесса (табл. 1).

Более того, группа педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций отличается наименьшими смещениями распределения от центра по всем показателям диспозиций, в то время как близкие к нулю значения эксцесса в данной группе характеризуют максимальную равномерность распределения. Вместе с тем именно в группе педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетен-

¹ По данным формы федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2023/24 учебного года. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/ddd4cf021660425786495d744405367f0/>

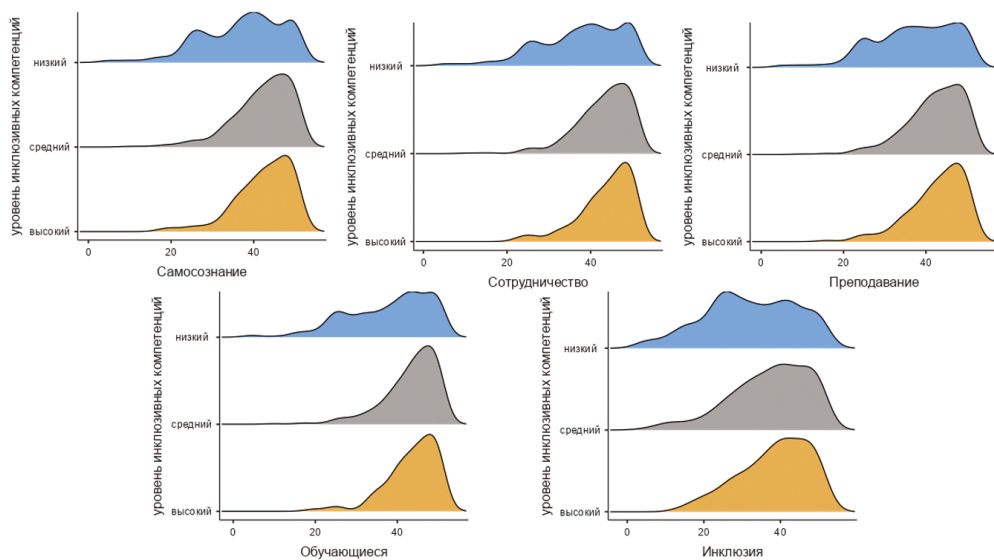


Рис. 1. Распределение показателей профессиональных диспозиций в группах педагогов с различным уровнем сформированности инклюзивных компетенций

ций отмечается наибольшее стандартное отклонение, что указывает на гетерогенность группы по оцениваемым показателям. При этом во всех группах интенсивность разброса данных снижается, а гетерогенность оценок растет по показателю диспозиций в отношении инклюзивного образования. Кроме того, применительно к данному показателю

имеют место и наиболее низкие медианные и средние значения.

В целом наименее выраженные диспозиции отмечаются в группе педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций. Это подтверждается результатами сравнительного анализа с использованием *H*-критерия Краскела-Воллеса,

Таблица 1

Описательные статистики показателей профессиональных диспозиций в группах педагогов с разным уровнем сформированности инклюзивных компетенций

Профессиональные диспозиции	M (SD)			Me			As			Ex		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Самосознание	37.3 (9.79)	42.2 (7.06)	42.5 (6.72)	39	44	44	-0.68	-1.26	-1.19	0.16	2.03	1.58
Сотрудничество	37.8 (9.98)	43.1 (6.54)	43.7 (6.36)	39	45	45	-0.77	-1.42	-1.27	0.26	3.02	1.34
Преподавание	37.1 (9.88)	42.2 (6.99)	42.7 (6.73)	38	43	44	-0.64	-1.17	-1.17	0.07	1.73	1.38
Обучающиеся	37.9 (10.0)	43.3 (6.56)	43.6 (6.18)	40	45	45	-0.76	-1.53	-1.38	0.06	3.07	2.36
Инклюзия	32.1 (11.8)	37.2 (10.2)	38.4 (9.02)	32	39	40	-0.24	-0.77	-0.63	-0.70	0.17	-0.38

Условные обозначения: M — среднее; SD — стандартное отклонение; Me — медиана; As — асимметрия; Ex — эксцесс; Н — низкий уровень; С — средний уровень; В — высокий уровень.

фиксирующими достоверные различия по всем пяти подшкалам профессиональных диспозиций (табл. 2).

Таблица 2
Значения Н-критерия Краскела-Уоллеса

Профессиональные диспозиции	H	df	p
Самосознание	43.4	2	<0.001
Сотрудничество	51.1	2	<0.001
Преподавание	47.1	2	<0.001
Обучающиеся	48.4	2	<0.001
Инклюзия	36.2	2	<0.001

Условные обозначения: H — значения критерия; df — число степеней свободы; p — уровень значимости.

Кроме того, попарное сравнение методом Двасса-Стила-Кричлоу-Флигнера показало, что группы педагогов со средним и высоким уровнем сформированности инклюзивных компетенций не отличаются между собой ни по одному из анализируемых показателей, однако обе эти группы имеют достоверно большие значения показателей профессиональных диспозиций относительно группы с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций.

Корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявил тесную связь между показателями инклюзивных компетенций и профессиональных диспозиций (табл. 3).

Но достаточно сильными по абсолютному значению являются лишь связи между диспозициями в отношении сотрудничества и компетенциями в области организации психолого-педагогической поддержки обучающегося с ОВЗ, организации инклюзивного образовательного процесса и индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ, тогда как остальные обнаружившиеся связи, хотя и достоверны на уровне значимости 0,1%, попадают в зону очень слабых.

Наконец, в ходе проведенного на завершающем этапе анализа соответствий были рассмотрены сочетания высоких уровней развития инклюзивных компетенций и выраженности профессиональных диспозиций у педагогов с различными социально-профессиональными характеристиками (рис. 2).

В свете результатов анализа обнаруживаются две размерности, объясняющие в целом 84,32% общей инерции, что свидетельствует о высокой информативности

Таблица 3
Корреляции между показателями инклюзивных компетенций и профессиональных диспозиций

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Инклюзивные компетенции											
1. Знания	1										
2. Поддержка	0.62*	1									
3. Организация процесса	0.72*	0.56*	1								
4. Сопровождение	0.70*	0.70*	0.77*	1							
5. Организация ИОМ	0.55*	0.62*	0.38*	0.34*	1						
6. Общий балл	0.85*	0.82*	0.86*	0.88*	0.55*	1					
Профессиональные диспозиции											
7. Самосознание	0.21*	0.23*	0.20*	0.19*	0.23*	0.25*	1				
8. Сотрудничество	0.20*	0.25*	0.24*	0.22*	0.24*	0.27*	0.84*	1			
9. Преподавание	0.18*	0.23*	0.23*	0.19*	0.21*	0.26*	0.87*	0.86*	1		
10. Обучающиеся	0.18*	0.23*	0.21*	0.19*	0.23*	0.25*	0.85*	0.83*	0.85*	1	
11. Инклюзия	0.18*	0.21*	0.20*	0.16*	0.22*	0.24*	0.71*	0.62*	0.69*	0.67*	1

Примечание: ИОМ — индивидуально-ориентированный образовательный маршрут; * p<0.001.

гической деятельности в меньшей степени связаны с выявленными размерностями. Если у педагогов со стажем более 15 лет подобная связь обнаруживается применительно к профессиональной диспозиции педагога, центрированной на нем самом как профессионале, то педагоги со стажем от 6 до 10 лет в профессиональной деятельности больше ориентированы на преподаваемый предмет, обучающихся и сотрудничество с другими профессионалами, молодые специалисты чаще проявляют высокий уровень инклюзивных компетенций и знаний в сфере инклюзии.

Таким образом, в целом имеет место качественный сдвиг в выраженности профессиональных диспозиций у педагогов, начиная со среднего уровня сформированности инклюзивных компетенций. Тем самым профессиональные диспозиции становятся значимым условием формирования инклюзивных компетенций, однако не в полной мере определяют их развитие, что вполне закономерно, поскольку развитие инклюзивных компетенций детерминировано комплексом факторов, отражающих организационные, методические и психологические аспекты профессионально-личностного роста педагога [16]. Вместе с тем становление инклюзивного педагога как профессионала не может осуществляться вне развития его профессиональных диспозиций, обеспечивающих формирование адекватных представлений о характере педагогической деятельности и собственной профессиональной роли.

Выводы

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о сложном и неоднозначном характере связи профессиональных диспозиций и инклюзивных компетенций педагогов общеобразовательных организаций.

Литература

1. Абакумова И.В., Савченко Н.А. Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления // Российский психологический журнал. 2008. № 5(1). С. 23—32. DOI:10.21702/rj.2008.1.2

В частности, установлено, что профессиональные диспозиции не выступают как всеобъемлющие детерминанты формирования и развития инклюзивных компетенций педагогов, но лежат в их основе, будучи ключевыми смысловыми составляющими ориентации и целеполагания в профессиональной деятельности педагога и становяся соответствующими триггерами.

Зафиксирована связь инклюзивной составляющей профессиональных диспозиций с инклюзивными компетенциями педагога, проявляющаяся, прежде всего, в фокусировании на самом обучающемся с ОВЗ, тогда как организации инклюзивного образовательного процесса, где такой обучающийся включен в школьную образовательную среду, уделяется меньшее внимание.

Результаты исследования позволяют выдвинуть предположение о том, что редуцированная связь инклюзивной составляющей с другими сторонами профессиональных диспозиций может свидетельствовать о слабой интеграции в сознании педагогов личностной значимости инклюзии с остальными смысловыми составляющими педагогической деятельности. Экспериментальная проверка данного предположения определяет одно из перспективных направлений дальнейшего эмпирического изучения характера отношений между профессиональными диспозициями и инклюзивными компетенциями педагогов.

Полученные результаты значимы как в теоретическом плане, поскольку углубляют представления о закономерностях и механизмах профессионально-личностного становления педагога инклюзивного образования, так и в практическом, так как в их свете уточняются ориентиры для реализации дифференцированного подхода в комплексном сопровождении этого становления.

2. Ансимова Н.П., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 37—51. DOI:10.17759/pse.2022270104

3. Дышлок И.С. Проблемы профессионально-личностного развития учителя в современных социальных условиях [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/105PSMN620.pdf> (дата обращения: 04.04.2024).
4. Kantor V.Z., Zarin A., Kruglova Yu.A., Proekt Yu.L. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 3. С. 289—309. DOI:10.26907/esd.16.3.25
5. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Antropov A.P., Kondrakhova I.E. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 10. С. 12—44. DOI:10.17853/1994-5639-2023-10-12-44
6. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Litovchenko O.V., Zalaudina S.E. Ситуационный профессиональный тест как инструмент диагностики уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагогов // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста: монография / Науч. ред. Т.С. Овчинникова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. С. 178—201.
7. Коннова О.В., Романова И.В., Хохлова В.В., Величко Д.И. Истоки и развитие инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 1(139). URL: <https://research-journal.org/archive/1-139-2024-january/10.23670/IRJ.2024.139.59> (дата обращения: 11.05.2024). DOI:10.23670/IRJ.2024.139.59
8. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 2. С. 9—19. DOI:10.17759/bppre.2022190201
9. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. М.: Дрофа, 2007.
10. Alekhina S. Historical and Policy Perspective of the Current State of Inclusive General Education for Children with Disabilities in the Russian Federation // Inclusive Education in the Russian Federation: Scoping International and Local Relevance. Chapter 2 / Eds: T.M. Makoele, M. Kozlova, E. Iarskaia-Smirnova. Cham: Springer, 2024. P. 11—28.
11. Bešić E., Holzinger A., Kopp-Sixt S., Krammer M. (Hrsg.) Inklusive Bildung — regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien. Graz-Wien: Leykam: PÄDAGOGIK, 2023. DOI:10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2
12. Chakravartya D., Shindeb G. Inclusive Teaching Competency Model and its Applicability on Elementary School Teachers of Pune District in India // Asian Journal of Inclusive Education. 2022. Vol. 10. No. 2. P. 91—112. DOI:10.59595/ajie.10.2.6
13. Hong B., Ivy W.F., Schulte D.P. Dispositions for Special Educators: Cultivating High-Quality Traits for Working with Students with Special Needs // The International Journal of Learning: Annual Review. 2009. Vol. 16(1). P. 75—90. DOI:10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/45084
14. Katz L., Raths J. Dispositions as goals for teacher education // Teaching and Teacher Education. 1985. Vol. 1. No. 4. P. 301—307. DOI:10.1016/0742-051X(85)90018-6
15. Kuyini A.B., Alhassan M.A., Mangope B., Major T.E. Norwegian teachers: competencies perceived as important for inclusive education // International Journal of Inclusive Education. 2023. P. 1—18. DOI:10.1080/13603116.2023.2245478
16. Makhambetova Z.T., Magauova A.S. Professional competences in the context of inclusive education: A model design // European Journal of Educational Research. 2023. Vol. 12(1). P. 201—211. DOI:10.12973/eu-jer.12.1.201
17. Martin C.S., White B.L., Burkett C., Curcio R. Development and Evolution of Teacher Dispositions Framework and Assessment / Clemm von Hohenberg S. (Ed.) // Dispositional Development and Assessment in Teacher Preparation Programs. IGI Global. 2022. P. 245—261. DOI:10.4018/978-1-6684-4089-6.ch013
18. Mavuso M.F. Exploring Senior Phase teachers' competencies in supporting learners with specific learning difficulties: Implications for inclusive education // African Journal of Disability. 2022. Vol. 11(0). P. 901. DOI:10.4102/ajod.v11i0.901
19. Montederamos G.A., Cañon I.M. Teacher's Professional Background and Competence in Inclusive Education // Asia Pacific Journal of Educational Perspectives. 2022. Vol. 9. No. 2. P. 21—26.
20. Persson M., Dannefjord P. Teachers' professional dispositions: Foundations for the immobile mobility in the diversified Swedish school market // Social Sciences & Humanities Open. 2022. Vol. 6. Iss. 1. P. 100366. DOI:10.1016/j.ssaho.2022.100366
21. Saltis M.N., Giancaterino B., Pierce C. Professional Dispositions of Teacher Candidates: Measuring Dispositions at a Large Teacher Preparation University to Meet National Standards // The Teacher Educator. 2021. Vol. 56(2). P. 117—131. DOI:10.1080/0887873.0.2020.1817217
22. Strom K., Margolis J., Polat N. Teacher Professional Dispositions: Much Assemblage Required // Teachers College Record. 2019. Vol. 121(11). P. 1—28. DOI:10.1177/016146811912101104
23. te Poel K. Die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen:

Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion // Die Materialwerkstatt: Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer* innenbildung und Unterricht. 2023. Vol. 5. No. 4. P. 34—48. DOI:10.11576/dimawe-6632

24. Vantiqhem W., Roose I., Goosen K., Schellhout W., Van Avermaet P. Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education // PLoS ONE. 2023. Vol. 18(11). Art. 0291033. DOI:10.1371/journal.pone.0291033

25. Wiesman J. Instilling Biblical Dispositions in Faith-Based Teacher Education Programs // International Christian Community of Teacher Educators Journal. 2023. Vol. 18(1). P. 4. DOI:10.55221/1932-7846.1304

References

1. Abakumova I.V., Savchenko N.A. Professional'nye dispozicii kak komponent lichnostnogo stanovlenija [Professional Dispositions as a component of personal formation]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal = Russian psychological journal*, 2008. Vol. 5(1), pp. 23—32. DOI:10.21702/rpj.2008.1.2 (In Russ.).

2. Ansimova N.P., Ledovskaya T.V., Solynin N.E. Cennostno-smyslovaja osnova pedagogicheskoj dejatel'nosti: sravnitel'nyj analiz otnoshenija pedagogov i uchashhihsja pedagogicheskikh klassov [The value foundations of pedagogical activity: a comparative analysis of the position of teachers and pedagogical class pupils]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 37—51. DOI:10.17759/pse.2022270104 (In Russ.).

3. Dyshlyuk I.S. Problemy professional'no-lichnostnogo razvitija uchitelja v sovremennyh social'nyh uslovijah [Problems of professional and personal development of a teacher in modern social conditions]. *Mir nauki. Pedagogika i Psihologija = World of science. Pedagogy and psychology*, 2020. Vol. 8(6), p. 77. (In Russ.).

4. Kantor V.Z., Zarin A., Romanova I.V., Khokhlova V.V., Velichko D.I. Istoki i razvitie inkluzivnogo obrazovanija [The origins and development of inclusive education]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International Research Journal*, 2024, no. 1(139). URL: <https://research-journal.org/archive/1-139-2024-january/10.23670/IRJ.2024.139.59> (Accessed 11.05.2024). DOI:10.23670/IRJ.2024.139.59 (In Russ.).

5. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Antropov A.P., Kondrakova I.E. Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inkluzivnyh dispozicij uchitelja [Pedagogical education as an area to form teacher inclusive dispositions]. *Obrazovanie i nauka = The*

26. Wolff D. Exploring Professional Dispositions with Preservice Teachers Assignment Description // Open Educational Resources — Teaching and Learning. 2023. No. 2. URL: <https://digitalcommons.pittstate.edu/oer-teaching/2> (дата обращения: 14.04.2024).

27. Xue R., Chai H., Zhu D., Li R., Fu W. Inclusive Education Competency of Primary and Secondary Physical Education Teachers and Its Influencing Factors // Clinical Case Reports International. 2022. Vol. 6. P. 1413. DOI:10.25107/2638-4558.1413

28. Žero A. Inclusive Education in Bosnia and Herzegovina: Exploring English language teachers' competencies // European Journal of Applied Linguistics. 2022. Vol. 10(2). P. 284—309. DOI:10.1515/eujal-2022-0016

Education and Science Journal, 2023. Vol. 25, no. 10, pp. 12—44. DOI:10.17853/1994-5639-2023-10-12-44 (In Russ.).

6. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Litovchenko O.V., Zalautdinova S.E. Situacionnyj professional'nyj test kak instrument diagnostiki urovnja sformirovannosti inkluzivnyh professional'nyh kompetencij pedagogov [Situational professional test as a tool for diagnosing the level of formation of inclusive professional competencies of teachers]. In: Ovchinnikova (Ed.). *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa obuchajushhihsja raznogo vozrasta: monografija [Psychological and pedagogical support of the educational process of students of different ages: monograph]*. Saint-Petersburg, 2022, pp. 178—201 (In Russ.).

7. Konnova O.V., Romanova I.V., Khokhlova V.V., Velichko D.I. Istoki i razvitie inkluzivnogo obrazovanija [The origins and development of inclusive education]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International Research Journal*, 2024, no. 1(139). URL: <https://research-journal.org/archive/1-139-2024-january/10.23670/IRJ.2024.139.59> (Accessed 11.05.2024). DOI:10.23670/IRJ.2024.139.59 (In Russ.).

8. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagoga: sovremennoe osmyslenie i innovatsionnaya praktika [Personal and professional development of a teacher: modern understanding and innovative practice]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 2, pp. 9—19. DOI:10.17759/bppe.2022190201 (In Russ.).

9. Senko Yu.V., Frolovskaya M.N. Pedagogika ponimanija: uchebnoe posobie dlja slushatelej sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija [Pedagogy of understanding: a textbook for students of the system of additional professional

- pedagogical education]. Moscow: Drofa, 2007 (In Russ.).
10. Alekhina S. Historical and Policy Perspective of the Current State of Inclusive General Education for Children with Disabilities in the Russian Federation. In Makoelle T.M., Kozlova M., Iarskaia-Smirnova E. (Eds.). *Inclusive Education in the Russian Federation: Scoping International and Local Relevance*. Chapter 2. Cham: Springer, 2024, pp. 11—28.
11. Bešić E., Holzinger A., Kopp-Sixt S., Krammer M. (Hrsg.) *Inklusive Bildung — regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien [Inclusive education — regional, national and international research and development lines]*. Graz-Wien: Leykam: PÄDAGOGIK, 2023. DOI:10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2
12. Chakravarty D., Shindeb G. Inclusive Teaching Competency Model and its Applicability on Elementary School Teachers of Pune District in India. *Asian Journal of Inclusive Education*, 2022. Vol. 10, no. 2, pp. 91—112. DOI:10.59595/ajie.10.2.6
13. Hong B., Ivy W.F., Schulte D.P. Dispositions for Special Educators: Cultivating High-Quality Traits for Working with Students with Special Needs. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 2009. Vol. 16(1), pp. 75—90. DOI:10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/45084
14. Katz L., Raths J. Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1985. Vol. 1, no. 4, pp. 301—307. DOI:10.1016/0742-051X(85)90018-6
15. Kuyini A.B., Alhassan M.A., Mangope B., Major T.E. Norwegian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2023, pp. 1—18. DOI:10.1080/13603116.2023.2245478
16. Makhambetova Z.T., Magauova A.S. Professional competences in the context of inclusive education: A model design. *European Journal of Educational Research*, 2023. Vol. 12(1), pp. 201—211. DOI:10.12973/eu-jer.12.1.201
17. Martin C.S., White B.L., Burkett C., Curcio R. Development and Evolution of Teacher Dispositions Framework and Assessment. In: Clemm von Hohenberg S. (Ed.). *Dispositional Development and Assessment in Teacher Preparation Programs*. IGI Global, 2022, pp. 245—261. DOI:10.4018/978-1-6684-4089-6.ch013
18. Mavuso M.F. Exploring Senior Phase teachers' competencies in supporting learners with specific learning difficulties: Implications for inclusive education. *African Journal of Disability*, 2022. Vol. 11(0), Art. 901. DOI:10.4102/ajod.v11i0.901
19. Montederamos G.A., Cañon I.M. Teacher's Professional Background and Competence in Inclusive Education. *Asia Pacific Journal of Educational Perspectives*, 2022. Vol. 9, no. 2, pp. 21—26.
20. Persson M., Dannefjord P. Teachers' professional dispositions: Foundations for the immobile mobility in the diversified Swedish school market. *Social Sciences & Humanities Open*, 2022. Vol. 6, Iss. 1, Art. 100366. DOI:10.1016/j.ssaho.2022.100366
21. Saltis M.N., Giancaterino B., Pierce C. Professional Dispositions of Teacher Candidates: Measuring Dispositions at a Large Teacher Preparation University to Meet National Standards. *The Teacher Educator*, 2021. Vol. 56(2), pp. 117—131. DOI:10.1080/08878730.2020.1817217
22. Strom K., Margolis J., Polat N. Teacher Professional Dispositions: Much Assemblage Required. *Teachers College Record*, 2019. Vol. 121(11), pp. 1—28. DOI:10.1177/016146811912101104
23. te Poel K. Die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen: Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion [The reflection of professional-related habitual dispositions of prospective teachers: Materials for a multi-step reflection process between reconstructive casuistry and self-reflection]. *Die Materialwerkstatt: Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht = The Material Workshop: Journal for concepts and working materials for teacher training and teaching*, 2023. Vol. 5, no. 4, pp. 34—48. DOI:10.11576/dimawe-6632
24. Vantieghem W., Roose I., Goosen K., Schelfhout W., Van Avermaet P. Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLoS ONE*, 2023. Vol. 18(11), Art. 0291033. DOI:10.1371/journal.pone.0291033
25. Wiesman J. Instilling Biblical Dispositions in Faith-Based Teacher Education Programs. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 2023. Vol. 18(1), p. 4. DOI:10.55221/1932-7846.1304
26. Wolff D. Exploring Professional Dispositions with Preservice Teachers Assignment Description. *Open Educational Resources — Teaching and Learning*, 2023, no. 2. URL: <https://digitalcommons.pittstate.edu/oer-teaching/2> (Accessed 14.04.2024).
27. Xue R., Chai H., Zhu D., Li R., Fu W. Inclusive Education Competency of Primary and Secondary Physical Education Teachers and Its Influencing Factors. *Clinical Case Reports International*, 2022. Vol. 6, p. 1413. DOI:10.25107/2638-4558.1413
28. Žero A. Inclusive Education in Bosnia and Herzegovina: Exploring English language teachers' competencies. *European Journal of Applied Linguistics*, 2022. Vol. 10(2), pp. 284—309. DOI:10.1515/eujal-2022-0016

Информация об авторах

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: v.kantor@mail.ru

Проект Юлия Львовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Information about the authors

Vitalyi Z. Kantor, PhD in Pedagogy, Professor, Chair of fundamentals of defectology and rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of psychology of professional activity and IT in education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Получена 16.07.2024

Received 16.07.2024

Принята в печать 29.10.2024

Accepted 29.10.2024

Факторы самооффективности педагогов в кросс-культурном контексте

Конева Е.В.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»
(ФГБОУ ВО ЯрГУ), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6981-0341>, e-mail: ev-kon@yandex.ru

Кукубаева А.Х.

Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова,
г. Кокшетау, Республика Казахстан
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-3455>, e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Рощина Г.О.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского),
г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>, e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Русанова Л.С.

ГОУ Ярославской области «Центр помощи детям»,
г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7601-0181>, e-mail: lirusanova@yandex.ru

В статье представлены результаты исследования, целью которого являлось уточнение статуса категории «самооффективность» как феномена, предположительно зависящего от ряда факторов: страны проживания педагогов, возраста и стажа их профессиональной деятельности, показателей психического выгорания, а также (применительно к школьным учителям как отдельной категории педагогов) наличия/отсутствия опыта их работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. В исследовании принял участие 481 человек из России, Республики Беларусь, Республики Казахстан и Кыргызской Республики в возрасте от 20 до 60+ лет, 96,7% — женщины. 182 испытуемых — учителя, в том числе 110 учителей инклюзивного образования. Данные получены с помощью применения следующего инструментария: методика «Профессиональное выгорание», шкала общей самооффективности, статистические методы обработки результатов. Представлены результаты, согласно которым не выявлено различий самооффективности в зависимости от страны проживания участников. Возраст и связанный с ним стаж работы педагогов, наличие/отсутствие у школьных учителей опыта работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, также не связаны с самооффективностью. Регрессионный анализ показал отрицательное влияние редуции персональных достижений на самооффективность во всех подгруппах, выделенных по странам проживания. На основе полученных данных делается вывод, что наибольшее негативное влияние на самооффективность оказывает редуция персональных достижений. Соответственно, делается предположение, что работа по профилактике данного компонента эффективна в плане влияния на процесс формирования самооффективности педагогов. Обозначаются перспективы ис-

следования, связанные с возможными факторами самооффективности, не включенными в настоящую работу.

Ключевые слова: эмоциональное истощение; редукция персональных достижений; деперсонализация; возраст; стаж профессиональной деятельности; инклюзия в образовании; самооффективность педагогов.

Для цитаты: Конева Е.В., Кукубаева А.Х., Рощина Г.О., Русанова Л.С. Факторы самооффективности педагогов в кросс-культурном контексте // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 75—86. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290506>

Factors of Self-efficacy of Teachers in a Cross-cultural Context

Elena V. Koneva

Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6981-0341>, e-mail: ev-kon@yandex.ru

Asiya Kh. Kukubaeva

Kokshetau University named after Abai Myrzakhmetov,
Kokshetau, Republic of Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-3455>, e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Galina O. Roshchina

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>, e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Liliya S. Rusanova

Yaroslavl Region Children's Assistance Center, Yaroslavl, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7601-0181>, e-mail: lirusanova@yandex.ru

The article presents the results of a study where we tried to clarify the status of the category “self-efficacy” as a phenomenon that supposedly depends on a number of factors: the country of residence of teachers, the age and experience of their professional activities, indicators of mental burnout, and also (school teachers as a separate category of teachers) do they work with children with disabilities. 481 participants from Russia, the Republic of Belarus, the Republic of Kazakhstan, and the Kyrgyz Republic aged from 20 to 60+ years were recruited for this study, 96,7% of them were women. 182 participants were teachers, 110 of them were teachers of inclusive education. The following methods were used: the Professional Burnout technique, the General Self-Efficacy Scale, and statistical methods for processing the results. The results didn't show any difference in self-efficacy according to the country of residence. The age and associated work experience of teachers, working with children with disabilities also did not influence self-efficacy. Regression analysis showed a negative impact of the reduction of personal achievements on self-efficacy in all subgroups formed according to the country of residence. Based on the data obtained, it is concluded that the reduction of personal achievements has the greatest negative impact on teachers' self-efficacy; accordingly, it is assumed that work on the prevention of this component is effective when it is about

forming teachers' self-efficacy. We outline research prospects related to other possible self-efficacy factors.

Keywords: emotional exhaustion; reduction of personal achievements; de-personalization; age; professional experience; inclusion in education; teacher self-efficacy.

For citation: Koneva E.V., Kukubaeva A.K., Roschina G.O., Rusanova L.S. Factors of Self-efficacy of Teachers in a Cross-cultural Context. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 75—86. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290506> (In Russ.).

Введение

Общепризнанное понимание феномена самоэффективности состоит в рассмотрении его как убежденности специалистов в наличии у себя психологических возможностей эффективно выполнять профессиональные функции, в том числе в затрудненных условиях деятельности (при наличии в ней проблемности, конфликтности) [16]. Более широкая трактовка данного понятия предполагает понимание его как устойчивой готовности субъекта к жизненному продвижению [5]. Теоретически обоснованными являются и формулировки «уверенности в самоэффективности», «воспринимаемая самоэффективность» [5], поскольку они подчеркивают высокий вклад рефлексивности субъекта в рассматриваемый феномен.

Различные корреляты и предикторы самоэффективности активно анализируются в современной литературе, в частности, это успешность учителей в построении своего поведения, а также информация об успешности других учителей; обратная связь от коллег и руководства; поддержка значимых близких людей; супружеский статус учителей; их эмоциональная уравновешенность; способность к научению; рефлексивность [5; 12; 14; 21]. Аналогичные факторы характерны для самоэффективности педагогов инклюзивного образования, однако имеет место и определенная специфика. Так, уверенность в самоэффективности педагогов, работающих в условиях инклюзии, повышается, если «включение» детей поддерживается на государственном уровне [2; 24]. В ряде иссле-

дований получены результаты, согласно которым самоэффективность является феноменом, опосредующим связь двух переменных, например, целевых ориентаций учителей и их отношения к преподаванию [22; 25].

Вопрос соотношения самоэффективности педагогов и их профессионального выгорания является популярным предметом рассмотрения в научной литературе [5; 6; 17; 23], что объясняется прежде всего высокой актуальностью темы профилактики профессионального выгорания педагогов, а также близких к нему феноменов психического выгорания [8] и эмоционального выгорания [1].

Есть основания предполагать, что имеет место взаимовлияние профессионального выгорания и самоэффективности [19; 20; 23]. Однако преимущественно обсуждается одна из сторон этого взаимного процесса, а именно влияние самоэффективности педагогов на профессиональное выгорание [15; 18].

В ходе кросс-культурного исследования профессионального выгорания учителей в России и Израиле [4] выявлен статистически значимый отрицательный вклад самоэффективности в эмоциональное истощение. Обнаружены также достоверно более высокие показатели профессионального выгорания у российских учителей по сравнению с арабскими. Кросс-культурные исследования самоэффективности и профессионального выгорания, в которые была бы включена Россия, ограничиваются упомянутой работой.

Учитывая, что среди предикторов самоэффективности присутствуют особенности микросреды (поддержка близких) и макрос-

реды (государственная политика в области инклюзивного образования, о которой осведомлены педагоги), логично предположить, что существуют межкультурные различия в характере взаимосвязей самооэффективности и феноменов, сопровождающих деятельность педагогов. Среди этих феноменов целесообразно рассмотреть, в частности, субсиндромы профессионального выгорания. Гипотетически факторами, положительно влияющими на самооэффективность, являются возраст педагогов и связанный с ним стаж профессиональной деятельности, так как педагоги, в течение длительного времени остающиеся в профессии, профессионально успешны, что способствует высокой оценке ими своих возможностей как специалистов. Можно предположить, что работа школьных учителей в условиях инклюзии также является фактором самооэффективности, влияющим на нее отрицательно. Это, на наш взгляд, актуально именно для учителей, так как для них взаимодействие с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее — ОВЗ), представляет наиболее существенную особенность их профессиональной деятельности, в отличие от других категорий педагогов. В соответствии с изложенными выше положениями нами было организовано и проведено исследование, целью которого являлось выявление факторов самооэффективности педагогов в кросс-культурном аспекте. В качестве отдельной подгруппы рассматривались школьные учителя в зависимости от наличия или отсутствия у них опыта работы с детьми, имеющими ОВЗ.

Выборка, методический аппарат и процедура исследования

В исследовании принял участие 481 человек. Распределение испытуемых по странам проживания представлено в табл. 1.

Возрастной диапазон испытуемых: 20—30 лет — 73 чел. (15,1%), 31—40 лет — 104 чел. (21,6%), 41-50 лет — 138 чел. (28,7%), 51—60 лет — 130 чел. (27%), старше 60 лет — 36 чел. (7,6 %). Высшее образование имеют 434 чел. (90,2%), 47 чел. (9,8%) — среднее профессиональное образование.

У 224 специалистов (46,6%) стаж педагогической работы составил более 20 лет. Минимальный стаж педагогической работы, а именно — до 5 лет, имеют 96 специалистов (20%).

Среди испытуемых в школах работают 309 чел. (64,2%), в дошкольных образовательных организациях 60 чел. (12,5%), в психолого-медико-педагогических комиссиях 48 чел. (10%), в центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи 35 чел. (7,3%), в образовательных организациях высшего образования 2 чел. (4,5%), в учреждениях дополнительного образования 7 чел. (1,5%).

Таблица 1
Распределение испытуемых по странам проживания

Страна	Количество испытуемых	% от общего количества
Республика Беларусь (РБ)	79	16,42
Республика Казахстан (РК)	66	13,72
Кыргызская Республика (КР)	92	19,13
Российская Федерация (РФ)	241	50,10

Методики. Для измерения уровня профессионального выгорания применялись методика «Профессиональное выгорание» К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой (вариант для учителей и преподавателей) [10], шкала общей самооэффективности [11]. Для получения демографических данных применялось анкетирование.

Статистические методы обработки результатов включали однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с апостериорным критерием Дункана, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона), сравнительный анализ для двух независимых выборок с использованием t-критерия Стьюдента. Для выявления факторов самооэффективности использовалась множественная линейная регрессия (прямой пошаговый метод). Математическая обработка проводилась в программе STATISTICA 10.0.

Исследование проведено в период с февраля по апрель 2024 года онлайн с использованием Google Формы. В РБ респондентами стали слушатели курсов «Инклюзивное образование», реализуемых БГПУ им. М. Танка под руководством д.п.н., профессора Т.В. Лисовской. В РК в исследовании приняли участие специалисты ПМПК № 1, № 2, № 4 г. Астаны, а также ПМПК и кабинетов коррекции г. Караганды и г. Петропавловска; в КР — специалисты опорных инклюзивных школ Института педагогики и психологии КГУ им. И. Арабаева г. Бишкека (координатор К.М. Тилекеев). Респонденты из РФ — педагоги инклюзивных детских садов № 109, 178, школ-интернатов № 6, № 7 г. Ярославля, учителя-дефектологи и логопеды центральной и территориальных ПМПК Ярославской области, центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи Ярославской области, инклюзивной школы № 32 им. В.В. Терешковой г. Ярославля [1].

В ходе анкетирования поводился сбор данных с учетом следующих параметров:

возраст и пол испытуемых, страна и место проживания, уровень образования и место работы, стаж педагогической деятельности, занимаемая должность, особенности профессиональной деятельности (постоянная работа с детьми; работа с детьми, имеющими ОВЗ).

Результаты

Описательная статистика по всем измеренным показателям и результаты сравнения выборок из разных стран приведены в табл. 2.

Из данных табл. 2 следует, что самооэффективность педагогов выше средней независимо от места их проживания и работы. Среди компонентов профессионального выгорания высоким уровнем характеризуются редукция персональных достижений и особенно эмоциональное истощение. Высокая выраженность последнего свойственна всем подвыборкам испытуемых. Данные апостериорных сравнений (post-hoc анализ) указывают, что выявленные различия в наибольшей степени достигаются «за счет» результатов испытуемых из РБ. Педагоги, работающие в

Таблица 2

Описательная статистика (среднее/стандартная ошибка) и результаты сравнения четырех групп респондентов (РФ, РК, КР и РБ)

	РФ	РК	КР	РБ	F	η^2	РФ-РК	РФ-КР	РФ-РБ	РК-КР	РК-РБ	КР-РБ
	Среднее/стандартная ошибка						Апостериорные сравнения					
Возраст	44,3/ 0,15	44,4/ 0,27	41,7/ 0,26	36,0/ 0,23	11,1	0,070	0,918	0,131	0,001	0,128	0,001	0,001
Стаж	14,7/ 0,10	14,7/ 0,19	11,9/ 0,18	10,6/ 0,19	7,22	0,046	0,999	0,020	0,001	0,015	0,001	0,261
Выгорание	56,0/ 1,05	55,5/ 2,15	52,0/ 1,67	50,1/ 1,99	3,2	0,020	0,850	0,120	0,003	0,140	0,003	0,450
Эмоциональное истощение	23,66/ 0,58	24,32/ 1,04	23,02/ 0,85	22,04/ 1,05	0,99	0,006	0,846	0,853	0,656	0,723	0,550	0,773
Деперсонализация	9,0/ 0,32	8,5/ 0,70	8,6/ 0,59	6,8/ 0,49	3,46	0,022	0,590	0,680	0,007	0,870	0,020	0,020
Редукция достижений	23,4/ 0,37	22,7/ 0,81	20,3/ 0,62	21,3/ 0,75	6,69	0,042	0,430	0,001	0,020	0,010	0,110	0,270
Самоэффективность	30,94/ 0,28	31,86/ 0,62	32,02/ 0,62	31,23/ 0,23	1,14	0,008	0,657	0,618	0,881	0,935	0,743	0,703

Примечание: F — эмпирическое значение дисперсионного анализа; η^2 — частная эта-квадрат (величина эффекта) для апостериорных сравнений (критерий Дункана); приведены только уровни статистической значимости.

РБ, в наименьшей степени по сравнению с испытуемыми других групп подвержены деперсонализации как субфактору профессионального выгорания; различия между РБ и другими странами статистически значимы; у этих испытуемых ниже интегральный показатель профессионального выгорания (отличие от испытуемых РФ и РК значимо), несмотря на то, что большинство из них (94%) работает с детьми с ОВЗ. Это в определенной степени можно было бы объяснить меньшим возрастом испытуемых данной группы (различия с другими странами достоверны). Однако линейный коэффициент корреляции Пирсона указывает на отсутствие значимой связи между возрастом испытуемых и всеми изучаемыми параметрами как в выборке в целом, так и в выборках испытуемых, проживающих в разных странах. Кроме того, эффекты различий оказались ниже средней величины ($\eta^2 < 0,06$), что говорит о том, что данные различия невелики и определяются, возможно, неодинаковым размером выборок испытуемых, проживающих в разных странах.

Испытуемые из РБ и КР отличаются высоким уровнем редукции персональных достижений. У этих испытуемых ниже показатели возраста и стажа работы по сравнению с другими группами, что еще раз подчеркивает отсутствие отчетливой связи возраста с изучаемыми параметрами.

Рассмотрим в качестве предикторов самооффективности педагогов уровень эмоционального выгорания, возраст испытуемых, стаж их работы.

Регрессионный анализ зафиксировал значимую обратную зависимость самооэф-

фективности от редукции персональных достижений по подвыборкам, выделенным по странам проживания испытуемых. Эмоциональное истощение негативно влияет на самооффективность в двух странах, деперсонализация — в одной (табл. 3).

Таким образом, наиболее устойчивое влияние на самооффективность оказывает редукция персональных достижений. Другой субфактор профессионального выгорания — эмоциональное истощение — как отрицательный предиктор самооффективности существенен, но влияет на самооффективность не повсеместно. Деперсонализация в качестве значимого негативного предиктора самооффективности имеет локальное значение. Возраст испытуемых, стаж их работы не оказывают влияния на самооффективность (табл. 3).

Переменная «работа с детьми с ОВЗ», будучи бинарной характеристикой, применительно к общей выборке в ходе регрессионного анализа не измерялась. В соответствии с гипотезой, сформулированной в начале статьи, о зависимости самооффективности от факта работы испытуемых с детьми, имеющими ОВЗ, сравнивались результаты двух групп: учителей, работающих с детьми, имеющими ОВЗ (то есть преподающих в условиях инклюзии), и учителей, не работающих с данной категорией детей (110 и 72 человека соответственно). Из общей выборки выбраны именно учителя по следующим причинам. Во-первых, общая выборка по параметру «работа с детьми, имеющими ОВЗ» неоднородна, так как в нее входят, кроме школьных учителей, другие педагоги: руководители образова-

Таблица 3

Данные регрессионного анализа с самооффективностью как зависимой переменной по выборкам испытуемых, проживающих в разных странах (приведены только значимые коэффициенты)

Показатели	РФ	РК	КР	РБ
	Стандартизированные коэффициенты регрессии			
Эмоциональное истощение	-0,15			-0,34
Редукция достижений	-0,57	-0,48	-0,52	-0,62
Деперсонализация			-0,28	
Коэффициент детерминации r^2	0,66	0,26	0,35	0,66

тельных учреждений, работники системы дополнительного образования. Степень включения разных категорий педагогов во взаимодействие с детьми с ОВЗ очень различна. Во-вторых, деятельность именно учителей в наибольшей степени сопряжена с эмоциональными затратами, она имеет фиксированные показатели качества в виде, например, успеваемости обучающихся. Таким образом, данная категория педагогов является особой группой представителей педагогической профессии и, возможно, отличается иной комбинацией изучаемых параметров по сравнению с общей выборкой. По критерию Стьюдента значимых различий между группами учителей по всем изучаемым параметрам — самооффективность, субфакторы профессионального выгорания, профессиональное выгорание в целом — не выявлено. Это относится и к сравниваемым группам без дифференциации испытуемых по странам проживания, и к подгруппам испытуемых, проживающих в РФ, РК, РБ, КР.

Учитывая специфичность группы школьных учителей, можно было ожидать иную специфику кросс-культурных различий в этой группе по сравнению с общей выборкой. Испытуемые, работающие с детьми с ОВЗ в разных странах, в наибольшей степени различаются по параметрам «редукция персональных достижений» ($F=5,07, p=0,03$) и «самоэффективность» ($F=5,25, p=0,02$). Согласно данным апостериорных сравнений, различия получены «за счет» результатов испытуемых, проживающих в Киргизии, которые имеют высокий по сравнению с другими испытуемыми уровень редукции персональных достижений и высокий уровень самооффективности (рис. 1, 2).

Испытуемые, не работающие с детьми с ОВЗ в разных странах, в наибольшей степени различаются по параметру «редукция персональных достижений» ($F=3,50, p<0,001$). Согласно данным апостериорных сравнений, группы попарно значимо отличаются друг от друга.



Рис. 1. Уровень редукции персональных достижений у испытуемых, работающих с детьми с ОВЗ

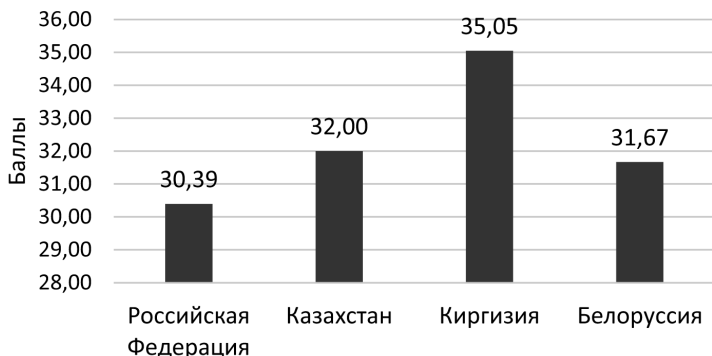


Рис. 2. Уровень самооффективности у испытуемых, работающих с детьми с ОВЗ

Таким образом, наличие/отсутствие у учителей опыта работы с детьми, имеющими ОВЗ, не оказывает влияния на самооффективность. Однако еще раз подтвердилась обратная зависимость самооффективности от редукции персональных достижений.

Обсуждение результатов

Имеющиеся в научной литературе данные о влиянии самооффективности педагогов на их профессиональное выгорание убедительны, однако мало внимания уделяется обратной зависимости. Между тем она хорошо объясняется содержанием и сущностью профессионального выгорания. Эмоциональное истощение как субсиндром профессионального выгорания представляет собой исчерпанность собственных эмоциональных ресурсов. Редукция персональных достижений выражается в снижении чувства компетентности, негативном самовосприятии в профессиональном плане [13].

Отсутствие положительной корреляции возраста испытуемых с уровнем профессионального выгорания является, по-видимому, вариантом «ошибки выжившего»: педагоги, продолжающие трудовую деятельность в среднем и более возрасте, изначально имели некий индивидуально обусловленный психологический потенциал сопротивления выгоранию.

Важным представляется также приведенный в тексте результат об отсутствии значимых различий по выраженности симптомов профессионального выгорания и по самооффективности между учителями, работающими и не работающими с детьми, которые имеют нарушения развития, при том что закономерно было предположить: поскольку работа с обучающимися с ОВЗ более энергетически затратна, чем работа с обычными детьми, профессиональное выгорание у двух групп учителей различается по выраженности. Подобный артефакт отмечался ранее и в других исследованиях [7]. Вероятно, отсутствие различий объясняется вниманием, которое уделяется подготовке учителей, работающих в условиях инклюзии, и эффективностью тех обучающих программ, которые проходят педагоги ин-

клюзивного образования, что повышает их устойчивость к неблагоприятным факторам профессиональной деятельности.

Группы учителей разных стран, обучающих детей с ОВЗ, меньше различаются между собой по изучаемым параметрам, чем группы учителей, которые не работают с такими детьми. Возможно, это объясняется общей инклюзивной повесткой, реализуемой в разных странах, что делает образовательное пространство, создаваемое для детей с ОВЗ в разных странах, до определенной степени универсальным.

В выборках учителей разных стран, работающих и не работающих с детьми с ОВЗ, уровень самооффективности выше среднего. Этот неочевидный результат можно объяснить следующим образом. Несмотря на, казалось бы, устойчивое понимание самооффективности как убежденности человека в своих возможностях решения профессиональных задач, внутренняя презентированность данного личностного феномена неоднозначна, и наличие этой проблемы фиксируется в литературе [3]. Внутренние критерии профессиональной успешности высоко индивидуализированы. В деятельности школьного педагога высоко вероятна такая субъективная «модель» самооффективности, которая ориентирована в большей степени на процесс деятельности, чем на результат. Кроме того, восприятие самооффективности может различаться у субъекта в разных видах деятельности и даже в отношении разных сторон одной и той же деятельности [9]. И то, и другое обстоятельство может повлиять на трактовку испытуемыми вопросов шкалы общей самооффективности.

Выводы

Согласно полученным данным, поставленная в исследовании гипотеза нашла частичное подтверждение: возраст педагогов и стаж их профессиональной деятельности значимого влияния на самооффективность не оказывают. При этом самооффективность можно прогнозировать на основании показателей выгорания, что касается разных стран, хотя и не в одинаковой степени. Редукция,

полное или частичное обесценивание персональных достижений педагогов, является фактором, отчетливо негативно влияющим на самооценку независимо от страны проживания. В двух из четырех изучаемых стран предиктором самооценки, также влияющим на нее отрицательно, является эмоциональное истощение. Кросс-культурные различия изучаемых закономерностей фрагментарны и не позволяют говорить о каких-либо устойчивых тенденциях. Стоит отметить, однако, сходство между РФ и РБ и отличие как от этих стран, так и друг от друга КР и РК.

В практическом отношении данные о субфакторах профессионального выгорания как предикторах самооценки педагогов имеют значение для консультационной и тренинговой работы. Есть основания полагать, основываясь на приведенных выше данных, что работа по профилактике редук-

ции персональных достижений эффективна в рамках влияния на процесс формирования самооценки педагогов. Выявленный в исследовании высокий уровень эмоционального истощения педагогов разных стран также указывает на возможные направления воздействия. Исследовательские перспективы могут быть связаны с изучением факторов самооценки, не включенных в настоящую работу, например, внешней оценки труда педагогов, их осведомленности об успешности коллег, наличии у них непрофессиональных видов деятельности. Если продолжить кросс-культурный ракурс исследования, данные о новых факторах самооценки будут способствовать интерпретации изложенных в статье результатов, согласно которым в разных странах компоненты профессионального выгорания в качестве предикторов самооценки образуют различные комбинации.

Литература

1. Абдурахманов Р.А., Глебская О.В. К проблеме эмоционального выгорания педагогов образовательных учреждений // *European research*. 2017. С. 231—236.
2. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26. № 5. С. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509
3. Булышко Н.А., Коломейцев Ю.А. К проблеме самооценки личности в психологии // *Вестник Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя ІП Шамякіна*. 2009. № 3(24). С. 38—44.
4. Водопьянова Н.Е., Густелова А.Н., Родионова Е.А. Сравнительный анализ кросскультурных различий профессионального выгорания российских и израильских учителей // *Terra Linguistica*. 2013. № 184. С. 111—118.
5. Водопьянова Н.Е., Густелова А.Н. Воспринимаемая самооценка и ресурсообеспеченность как факторы, препятствующие профессиональному выгоранию // *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 23—30.
6. Гвоздовенко А.А., Шевелёва А.М. Взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов с увлечённостью работой, самооценкой
- и балансом работы и личной жизни // *Профессиональные представления: сборник научных трудов*. № 1(14). 2022. С. 135—144.
7. Кочетков Н.В. и др. Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей // *Современная зарубежная психология*. 2023. Т. 12. № 2. С. 43—52. DOI:10.17759/jmfp.2023120204
8. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. Litres, 2015.
9. Погорелов А.А. Самооценка как предиктор эффективного и безопасного поведения личности // *Известия Южного федерального университета*. Технические науки. 2012. Т. 129. № 4. С. 140—145.
10. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001. 448 с.
11. Ромек В.Г., Шварцер Р., Ерусалем М. Русская версия шкалы общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема // *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71—77.
12. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Самооценка учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций) // *Человек и образование*. 2017. № 4(53). С. 176—183.
13. Старченкова Е.С., Водопьянова Н. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: практ. пособие. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 258 с.

14. A. Dexter C., Wall M. Reflective functioning and teacher burnout: the mediating role of self-efficacy // *Reflective Practice*. 2021. Vol. 22. № 6. P. 753—765. DOI:10.1080/14623943.2021.1968817
15. An S., Tao S. English as a foreign language teachers' burnout: The predictor powers of self-efficacy and well-being // *Acta Psychologica*. 2024. Vol. 245. Article ID 104226. DOI:10.1016/j.actpsy.2024.104226
16. Bandura A. (ed.). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press, 1997. 315 p. DOI:10.1891/0889-8391.10.4.313
17. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience // *Educational research review*. 2011. Vol. 6. № 3. P. 185—207. DOI:10.1016/j.edurev.2011.09.001
18. Friesen D.C., Shory U., Lamoureux C. The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout // *Social Sciences & Humanities Open*. 2023. Vol. 8. № 1. P. 100599. DOI:10.1016/j.ssaho.2023.100599
19. Gkontelos A., Vaiopoulou J., Stamovlasis D. Teachers' Innovative Work Behavior as a Function of Self-Efficacy, Burnout, and Irrational Beliefs: A Structural Equation Model // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2023. Vol. 13. № 2. P. 403—418. DOI:10.3390/ejihpe13020030
20. Hassan O., Ibourk A. Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in Morocco // *Social Sciences and Humanities Open*. 2021. Vol. 4. № 1. Article ID 100148. DOI:10.1016/j.ssaho.2021.100148
21. Odanga S.J.O., Aloka P.J.O., Raburu P.A. Influence of marital status on teachers' self-efficacy in secondary schools of Kisumu County, Kenya. 2015. DOI:10.5901/ajjis.2015.v4n3p115
22. Tian Y., Yungui G. How Does Transformational Leadership Relieve Teacher Burnout: The Role of Self-Efficacy and Emotional Intelligence // *Psychological Reports*. 2024. Vol. 127. № 2. P. 936—956. DOI:10.1177/00332941221125773
23. Weissenfels M., Benick M., Perels F. Can teacher self-efficacy act as a buffer against burnout in inclusive classrooms? // *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 109. P. 101794. DOI:10.1016/j.ijer.2021.101794
24. Wray E., Sharma U., Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review // *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 117. P. 103800. DOI:10.1016/j.tate.2022.103800
25. Yildizli H. Structural Relationships among Teachers' Goal Orientations for Teaching, Self-Efficacy, Burnout, and Attitudes towards Teaching // *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. 2019. Vol. 12. № 4. P. 111—125. DOI:10.7160/eriesj.2019.120402

References

1. Abdurahmanov R.A., Glebskaja O.V. K probleme jemocional'nogo vygoranija pedagogov obrazovatel'nyh uchrezhdenij [On the problem of emotional burnout of teachers of educational institutions]. *European research*, 2017, pp. 231—236.
2. Alehina S.V., Mel'nik Ju.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Ju. Ocenka inkluzivnogo processa kak instrument proektirovanija inkluziv v obrazovatel'noj organizacii [Evaluation of the inclusion process as an instrument for designing inclusions in the educational organization]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509
3. Bulyanko N.A., Kolomejcev Ju.A. K probleme samojeffektivnosti lichnosti v psihologii [A. On the problem of personality self-efficacy in psychology], 2009, no. 3(24), pp. 38—44.
4. Vodop'janova N.E., Gusteleva A.N., Rodionova E.A. Sravnitel'nyj analiz krosskul'turnyh razlichij professional'nogo vygoranija rossijskih i izra'il'skih uchitelej [Comparative analysis of cross-cultural differences in professional development of Russian and Israeli teachers]. *Terra Linguistica*, 2013, no. 184, pp. 111—118.
5. Vodop'janova N.E., Gustel'jova A.N. Vosprinimaemaja samojeffektivnost' i resursoobespechennost' kak factory, prepjatsstvujushhie professional'nomu vygoraniju [Perceived self-efficacy and resource availability as factors preventing professional burnout]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija* [Bulletin of Tver State University], 2013, no. 4, pp. 23—30.
6. Gvozdovento A.A., Shevel'jova A.M. Vzaimosvjaz' jemocional'nogo vygoranija pedagogov s uvlechnonost'ju rabotoj, samojeffektivnost'ju i balansom raboty i lichnoj zhizni [The relationship between emotional burnout of teachers, passion for work, self-efficacy, and work-life balance]. *Professional'nye predstavlenija: sbornik nauchnyh trudov* [Professional ideas: a collection of scientific papers], 2022, no. 1(14), pp. 135—144.
7. Kochetkov N.V. i dr. Aktual'nye zarubezhnye issledovanija professional'nogo vygoranija u uchitelej [Current foreign studies of professional burnout in teachers]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern foreign psychology], 2023. Vol. 12, no. 2, pp. 43—52. DOI:10.17759/jmfp.2023120204

8. Orjol V.E. Sindrom psihicheskogo vygoranija lichnosti [Syndrome of mental burnout of the individual]. Litres, 2015.
9. Pogorelov A.A. Samojeffektivnost' kak prediktor jeffektivnogo i bezopasnogo povedenija lichnosti [Self-efficacy as a predictor of effective and safe behavior of the individual]. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehniceskie nauki* [Bulletin of the Southern Federal University. Technical sciences], 2012. Vol. 129, no. 4, pp. 140—145.
10. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti [Practical training in psychology of management and professional activity] / Pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrievoj, V.M. Snetkova. Saint Petersburg: Rech', 2001. 448 p.
11. Romek V.G., Shvarcer R., Erusalem M. Russkaja versija shkaly obshhej samo-jeffektivnosti R. Shvarcera i M. Erusalema [Russian version of the general self-efficacy scale of R. Schwarzer and M. Jerusalem]. *Inostrannaja psihologija* [Foreign Psychology], 1996, no. 7, pp. 71—77.
12. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. Samojeffektivnost' uchitelja i uchebnaja dejatel'nost' uchashhihsja (po materialam zarubezhnyh publikacij) [Teacher self-efficacy and students' learning activities (based on foreign publications)]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2017, no. 4(53), pp. 176—183.
13. Starchenkova E.S., Vodop'janova N. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika: prakt. posobie. 2-e izd [Burnout syndrome: diagnostics and prevention: practical. manual. 2nd ed.]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 258 p.
14. A. Dexter C., Wall M. Reflective functioning and teacher burnout: the mediating role of self-efficacy. *Reflective Practice*, 2021. Vol. 22, no. 6, pp. 753—765. DOI:10.1080/14623943.2021.1968817
15. An S., Tao S. English as a foreign language teachers' burnout: The predictor powers of self-efficacy and well-being. *Acta Psychologica*, 2024. Vol. 245. Article ID 104226. DOI:10.1016/j.actpsy.2024.104226
16. Bandura A. (ed.). Self-efficacy in changing societies. Cambridge university press, 1997. 315 p. DOI:10.1891/0889-8391.10.4.313
17. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 2011. Vol. 6, no. 3, pp. 185—207. DOI:10.1016/j.edurev.2011.09.001p
18. Friesen D.C., Shory U., Lamoureux C. The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. *Social Sciences & Humanities Open*, 2023. Vol. 8, no. 1, p. 100599. DOI:10.1016/j.ssaho.2023.100599
19. Gkontelos A., Vaiopoulou J., Stamovlasis D. Teachers' Innovative Work Behavior as a Function of Self-Efficacy, Burnout, and Irrational Beliefs: A Structural Equation Model. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2023. Vol. 13, no. 2, pp. 403—418. DOI:10.3390/ejihpe13020030
20. Hassan O., Ibourk A. Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in Morocco. *Social Sciences and Humanities Open*, 2021. Vol. 4, no. 1. Article ID 100148. DOI:10.1016/j.ssaho.2021.100148
21. Odanga S.J.O., Aloka P.J.O., Raburu P.A. Influence of marital status on teachers' self-efficacy in secondary schools of Kisumu County, Kenya. 2015. DOI:10.5901/ajis.2015.v4n3p115
22. Tian Y., Yungui G. How Does Transformational Leadership Relieve Teacher Burnout: The Role of Self-Efficacy and Emotional Intelligence. *Psychological Reports*, 2024. Vol. 127, no. 2, pp. 936—956. DOI:10.1177/00332941221125773
23. Weissenfels M., Benick M., Perels F. Can teacher self-efficacy act as a buffer against burnout in inclusive classrooms? *International Journal of Educational Research*, 2021. Vol. 109, p. 101794. DOI:10.1016/j.ijer.2021.101794
24. Wray E., Sharma U., Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 2022. Vol. 117, p. 103800. DOI:10.1016/j.tate.2022.103800
25. Yildizli H. Structural Relationships among Teachers' Goal Orientations for Teaching, Self-Efficacy, Burnout, and Attitudes towards Teaching. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 2019. Vol. 12, no. 4, pp. 111—125. DOI:10.7160/eriesj.2019.120402

Информация об авторах

Конева Елена Витальевна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (ФГБОУ ВО ЯрГУ), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6981-0341>, e-mail: ev-kon@yandex.ru

Кукубаева Асия Хайрушевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-3455>, e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Рощина Галина Всеволодовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>, e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Русанова Лилия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора, ГОУ Ярославской области «Центр помощи детям», г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7601-0181>, e-mail: lirusanova@yandex.ru

Information about the authors

Elena V. Koneva, PhD in Psychology, Head of Department of General Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6981-0341>, e-mail: ev-kon@yandex.ru

Asiya Kh. Kukubaeva, Doctor in Psychology, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after Abai Myrzakhmetov, Kokshetau, Republic of Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-3455>, e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Galina O. Roshchina, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biomedical Foundations of Defectology and Theory of Speech Therapy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>, e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Liliya S. Rusanova, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Director, Children's Assistance Center, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7601-0181>, e-mail: lirusanova@yandex.ru

Получена 06.08.2024

Received 06.08.2024

Принята в печать 29.10.2024

Accepted 29.10.2024

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. Алейхиной 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 таковую [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 inklyuzivnogo 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 inklyuzivnogo protsessa 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 inklyuzivnoi 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 inklyuzivnom klasse: vzaimosvyaz' otnosheniya k inklyuzii 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 sovremennoogo 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 sodержaniya 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 ogranichenymi 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 04.03.2024

Received 04.03.2024

Принята в печать 29.10.2024

Accepted 29.10.2024

Представления педагогов о реализации педагогического процесса в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в России

Нурлыгаянов И.Н.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (ФГБНУ ИКП),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Лазуренко С.Б.

Центр развития инклюзивного образования ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

В работе изложены результаты эмпирического исследования представлений педагогов о состоянии инклюзивного образования в Российской Федерации. Сравнительному анализу подверглись ответы педагогов специальных (коррекционных) школ (N=192), педагогов, работающих в инклюзивном формате (N=210), на вопросы авторской анкеты в отношении профессиональной подготовки и опыта работы, представлений о соответствии инклюзивного образования особым образовательным потребностям школьников с ОВЗ, существующих проблем реализации педагогического процесса и путей их преодоления, перспектив реализации инклюзивного образования. Выявлено, что в представлениях педагогов, работающих в образовательных организациях с разными моделями образования детей с ОВЗ, есть и общее, и специфическое. Различия в большей степени касаются целесообразности распространения инклюзивного образования для ряда психолого-педагогических категорий детей в связи с наличием существенных психологических трудностей и низкой результативности образовательного процесса при высокой его себестоимости.

Ключевые слова: специальное образование; инклюзивное образование; педагог; образовательный процесс; школа; ограниченные возможности здоровья; инклюзия; особые образовательные потребности.

Для цитаты: Нурлыгаянов И.Н., Лазуренко С.Б. Представления педагогов о реализации педагогического процесса в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в России // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 99—109. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290508>

Opinion of Teachers on Inclusive Education in the Russian Federation

Ishat N. Nurlygayanov

Institute of Correctional Pedagogy, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Svetlana B. Lazurenko

Head of the Center for Inclusive Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

The paper presents the results of the analysis of the empirical research of teachers' opinion about the status of inclusive education in the Russian Federation. The comparative analysis was focused on the answers of teachers of special (correctional) schools (N=192), teachers working in an inclusive format (N=210) to the questions of the author's questionnaire regarding professional training and work experience, ideas about the compliance of inclusive education with the special educational needs of schoolchildren with disabilities, existing problems in the implementation of the pedagogical process and ways to overcome them, the prospects for the implementation of inclusive education. It was revealed that the opinion of teachers working in educational organizations with different models of education for children with disabilities have both common positions and specific ones. Differences to a greater extent concern the expediency of spreading inclusive education for a number of psychological and pedagogical categories of children due to the presence of significant psychological difficulties and low performance of the educational process at high cost.

Keywords: special education; inclusive education; teacher; educational process; school; disability; inclusion; special educational needs.

For citation: Nurlygayanov I.N., Lazurenko S.B. Opinion of Teachers on Inclusive Education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 99—109. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290508> (In Russ.).

Введение

Прошло более 20 лет, как инклюзивные процессы в разных форматах были включены в систему образования детей с ограниченными возможностями развития (ОВЗ). В педагогическом и родительском сообществе существовали разные точки зрения относительно эффективности и результативности обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии. В настоящее время имеется возможность проследить представления участников образовательного процесса в отношении инклюзивного образования детей с ОВЗ. Как известно, результативность

и удовлетворенность образовательным процессом рассматривают с учетом мнения трех основных субъектов образования: ребенок с ОВЗ, родители (законные представители) и педагогические работники. Успешная реализация инклюзивного образования в большей степени определяется профессиональными компетенциями педагогов, которые во многом определяют содержание и организуют образовательный процесс, выстраивают взаимоотношения с родителями и обучающимися, отвечают за эффективность и результаты обучения. Поэтому обобщение и анализ мнения педа-

гогов, обеспечивающих образовательный процесс, проведены с целью выявления их представлений о состоянии инклюзивного образования на современном этапе его реализации, основанных на многолетнем опыте обучения отдельных групп школьников с ОВЗ. Исследования, проведенные несколько лет назад, показали, что учителя общеобразовательных школ нередко проявляли негативные установки в отношении готовности к обучению и взаимодействию с детьми с ОВЗ в инклюзивном формате [9; 13]. Достаточно долгое время в отечественном образовании некоторые категории детей (прежде всего с умеренной и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития) считались «необучаемыми». Демократические процессы в конце 20 века позволили принять и утвердить нормативные документы, реализующие на практике конституционное право всех без исключения граждан России на образование [5; 10; 12]. Кроме того, в процессе гуманизации образования постепенно снимались стигматизация и изоляция детей с ОВЗ, которые традиционно обучались только в специальных школах. С этого периода происходит увеличение количества детей с ОВЗ, обучающихся в образовательных организациях в разных форматах инклюзивной модели. В этом аспекте авторов статьи интересует вопрос трансформации системы взглядов педагогов на инклюзивное образование и перспективы его реализации за последние годы.

В зарубежной науке имеется пласт работ, в которых раскрываются философские и теоретико-методологические основания, принципы реализации и содержание, преимущества и ограничения инклюзивного образования [15; 16; 17]. Специфика организации и внедрения специального содержания обучения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании детерминирована социальными, культурными, психолого-педагогическими факторами, что делает невозможным простое перенесение результатов эмпирических исследований, проведенных в зарубежных странах, в отечественную педагогическую

практику. Такая картина подтверждается работами Н.Н. Малофеева [7; 8], в которых тщательно раскрываются развитие и современное состояние системы образования детей с ОВЗ в зарубежных странах и России. В отечественной науке имеются работы в области философии и методологии, принципов организации и реализации социальных основ и ценностных установок участников инклюзивного образования [1; 3; 4; 6; 11]. В контексте нашего исследования особое внимание заслуживают труды [2; 14], посвященные анализу мнений педагогов и родительского сообщества в отношении средних факторов и условий, обеспечивающих возможность распространения инклюзивного образования в Российской Федерации.

Целью нашего исследования стало выявление представлений педагогов относительно соответствия инклюзивного образования особым образовательным потребностям школьников с ОВЗ, трудностей образовательного процесса, который реализуется в инклюзивной форме.

Организация исследования, характеристика выборки и инструментария

В исследовании приняли участие педагоги школ, реализующих образование детей с ОВЗ различных регионов России, из них 192 педагога специальных школ (средние показатели возраста — 46,6, стажа педагогической деятельности — 22,8, работы с детьми с ОВЗ — 14,7) и 210 педагогов, реализующих образование школьников в инклюзивном формате (средние показатели возраста — 45,1, стажа педагогической деятельности — 21,7, работы с детьми с ОВЗ — 8,9). Отдельно необходимо отметить, что опыт педагогической деятельности с детьми с ОВЗ у педагогов, работающих в инклюзивной форме, меньше, так как данная модель обучения распространялась постепенно по мере обновления законодательной базы, регламентирующей образовательный процесс [5]. Интересен тот факт, что в выборках более 90% респондентов имеют педагогическое образование по разным направлениям

подготовки. Остальные респонденты имеют образование в других областях (экономика и менеджмент, право, инженерное дело и т.д.). Педагоги специальных школ в основном имеют образование в области специальной педагогики и психологии (76%), переподготовку (20%), и у 4% респондентов отсутствует соответствующее образование. Если говорить о педагогах, реализующих инклюзивное обучение, то образование в области дефектологии присутствует у 35% респондентов, переподготовка — у 45%, у 20% специалистов отсутствует соответствующее образование.

В качестве метода исследования выступила анкета, разработанная авторами статьи. В анкете респондентам необходимо было представить следующую информацию:

- 1) Возраст.
- 2) Специальность в дипломе.
- 3) Педагогический стаж.
- 4) Стаж педагогической работы с детьми с ОВЗ.

5) Образование в области дефектологии (высшее или среднее профессиональное образование, переподготовка, отсутствие образования).

6) Педагогическая деятельность специалиста реализуется в формате (специального образования, инклюзивного образования).

7) Для какой категории школьников может быть рекомендовано инклюзивное образование (категории школьников перечислены в табл. 1).

8) Параметры образовательного процесса в инклюзивном образовании с точки зрения сложности их реализации (ранжирование каждого параметра от 1 до 5 баллов, где 1 — затруднения отсутствуют, 5 — значительные затруднения). Данные параметры представлены в табл. 2.

Статистическая обработка результатов осуществлялась в программе Statistica 12.0. Проверка данных по W-тесту Шапиро-Уилка показала, что они отличаются от нормального распределения. В соответствии с этим для сравнения данных использовался критерий U Манна-Уитни. Для сравнения номинальных данных применялся критерий χ^2 .

Результаты исследования

Результаты сравнительного анализа выявили зависимость позиции педагога в отношении состояния и перспективы развития инклюзивного образования в Российской Федерации от профессионального образования и стажа работы с детьми с ОВЗ. При образовании в области специальной педагогики и психологии 76% педагогов специальных школ и 20% тех, кто с базовым педагогическим образованием прошел переподготовку, со стажем педагогической деятельности с детьми с ОВЗ более 10 лет, считают, что инклюзивная форма обучения подходит для детей с небольшим числом особых образовательных потребностей из-за легких ограничений здоровья в связи со снижением функционирования анализаторов и/или психологической незрелости различного генеза (с задержкой психического развития), которые можно удовлетворить в общеобразовательной организации за счет введения дополнительных ставок учителей-дефектологов, закупки специального оборудования и учебных пособий, расширения профессиональных компетенций педагогов и комплексной психолого-педагогической работы с кадрами, обучающимися и их родителями. Педагоги общеобразовательных организаций с переподготовкой в области дефектологии (45% респондентов), а также с отсутствием данного образования (20%) оценивают свою педагогическую готовность, результативность и состояние инклюзивного образования более оптимистично.

Так, педагоги специальных школ считают, что инклюзивное образование в большей степени отвечает особым образовательным потребностям слабослышащих обучающихся. Педагоги, работающие в инклюзивном пространстве, считают, что такой формат обучения может быть рекомендован детям разных психолого-педагогических категорий: слепым/слабовидящим и глухим/слабослышащим обучающимся, с тяжелыми нарушениями интеллекта и нарушениями речи, тяжелыми множественными нарушениями развития.

Таблица 1

Сравнительный анализ представлений педагогов о рекомендации инклюзивного образования различным категориям обучающихся с ОВЗ

Категория обучающихся	Педагоги (инклюзивное образование)	Педагоги (специальное образование)	χ^2	p, уровень значимости
Слабовидящие	138	112	2,32	0,1274
Слепые	38	16	8,22	0,0041
Слабослышащие	78	96	12,52	0,0004
Глухие	38	2	34,48	0,0000
С нарушениями опорно-двигательного аппарата	112	104	0,03	0,8671
С нарушениями речи	140	120	0,76	0,3827
С расстройствами аутистического спектра	48	48	0,25	0,6147
С задержкой психического развития	158	136	0,99	0,3196
С легкой степенью умственной отсталости	56	48	0,15	0,7031
С тяжелыми нарушениями интеллекта	32	0	31,79	0,0000
С множественными нарушениями развития	24	0	23,34	0,0000

Анализ представлений педагогов о содержательной стороне реализации инклюзивного образования позволяет выявить затруднения в этом процессе. В целом представления педагогов имеют сходство. На основе ранжирования средних значений отдельных составляющих образовательного процесса можно говорить, что наибольшие трудности прослеживаются в материально-техническом и методическом сопровождении учебной деятельности. Педагоги, работающие в системе инклюзивного образования, отмечают, что существуют проблемы, обусловленные организацией урочной деятельности как доступной, так и развивающей сре-

ды. Специалисты, участвующие в реализации специального образования, говорят о сложностях, сопряженных с недостаточной профессиональной готовностью педагогических кадров к реализации содержания обучения для детей с ОВЗ, владению навыками оказания специальной педагогической помощи. Педагоги единодушны в том, что в наименьшей мере имеются трудности при осуществлении инклюзивного образования в области взаимодействия специалистов с субъектами педагогического процесса — с родителями и школьниками, а также в сфере организации внеурочной деятельности и коррекционных курсов.

Таблица 2

Сравнительный анализ представлений педагогов о выраженности параметров образовательного процесса для реализации инклюзивного образования

Параметры образовательного процесса	Педагоги (инклюзивное образование)		Педагоги (специальное образование)	
	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг
Организация доступной среды	2,67	3	2,60	5
Материально-техническое оснащение образовательного процесса	2,97	1	3,25	2
Методическое сопровождение образовательного процесса	2,73	2	3,29	1
Реализация внеурочной деятельности	2,27	6	2,54	7

Параметры образовательного процесса	Педагоги (инклюзивное образование)		Педагоги (специальное образование)	
	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг
Реализация коррекционных курсов	2,23	7	2,58	6
Реализация предметных областей	2,33	5	2,75	4
Квалификация педагогических работников	2,47	4	2,79	3
Взаимодействие администрации, педагогических работников с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ	2,13	9	2,38	8
Взаимодействие педагогических работников с обучающимся с ОВЗ	2,17	8	2,32	9

Результаты сравнительного анализа параметров образовательного процесса с помощью критерия Манна-Уитни между двумя выборками показали, что существуют достоверно значимые различия по такому важному показателю, как «методическое со-

провождение образовательного процесса», который в наибольшей степени оказывает влияние на достижение целевых ориентиров образования и обеспечение оптимального психологического климата в образовательной организации.

Таблица 3

Сравнительный анализ представлений педагогов о значимости параметров образовательного процесса для реализации инклюзивного образования

Параметры образовательного процесса	Сумма рангов (педагоги, инклюзивное образование)	Сумма рангов (педагоги, специальное образование)	U-критерий Манна-Уитни	Z	p, уровень значимости
Организация доступной среды	43267,0	37736,0	19208,0	0,82	0,413
Материально-техническое оснащение образовательного процесса	39711,0	41292,0	18096,0	-1,74	0,079
Методическое сопровождение образовательного процесса	36967,0	44036,0	14812,0	-4,59	0,000
Реализация внеурочной деятельности	40243,0	40760,0	18088,0	-1,78	0,075
Реализация коррекционных курсов	39935,0	41068,0	18142,0	-1,73	0,081
Реализация предметных областей	40019,0	40984,0	18306,0	-1,59	0,119
Квалификация педагогических работников	39767,0	41236,0	18314,0	-1,59	0,123
Взаимодействие администрации, педагогических работников с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ	40299,0	40704,0	18144,0	-1,73	0,083
Взаимодействие педагогических работников с обучающимся с ОВЗ	40607,0	40396,0	18452,0	-1,47	0,142

Обсуждение результатов

Результаты эмпирического исследования показывают, что в представлениях педагогов двух сравниваемых выборок относительно релевантности инклюзивного образования отдельным категориям обучающихся с ОВЗ есть и общее, и отличное. Значительное число педагогов считает, что инклюзивное образование может быть рекомендовано школьникам с нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, слабовидящим и слабослышащим обучающимся с нормативным познавательным развитием или в сочетании с задержкой психического развития. В соответствии с современными нормативными документами эти категории школьников получают в основном образование, по содержанию соответствующее тому образованию, которое осваивают школьники с нормативным вариантом развития. Статистически значимые различия в представлениях двух групп педагогов о релевантности инклюзивного образования особым образовательным потребностям отдельных школьников не в полной мере отражают реальную картину.

Проиллюстрируем представления педагогов, работающих в специальной школе. Ни один педагог не рекомендует инклюзивное образование школьникам с множественными нарушениями развития и тяжелыми нарушениями интеллекта. Менее 10% педагогов рекомендуют инклюзивный формат обучения слепым школьникам, а также 2 педагога — глухим школьникам. В системе инклюзивного образования ситуация отличается. Педагоги, особенно с малым опытом работы с детьми с ОВЗ, более оптимистичны в прогнозах и рекомендациях, поэтому расширяют возможности инклюзии для некоторых категорий школьников. Около 20% педагогов отмечают, что инклюзивное образование может способствовать реализации особых потребностей школьников с сенсорными нарушениями (слепые и глухие), а также с тяжелыми нарушениями и множественными нарушениями развития. На наш взгляд, их мнение формируется без опоры на реальный практический опыт и

знание особенностей психического развития и педагогических принципов построения специальной системы обучения, а также основной цели образовательного процесса в виде социальной адаптации за счет развития жизненных компетенций как базы для освоения академических знаний. Отечественная специальная педагогика накопила огромный опыт образования таких групп детей, разработаны учебники и учебно-методические пособия, дидактический материал и методика обучения, коррекционно-развивающее и реабилитационное оборудование, создана доступная среда, педагоги имеют соответствующее образование. К сожалению, в системе инклюзивного образования нередки случаи, когда обучающиеся формально зачислены в образовательную организацию и прикреплены к классу, но реально получают образование на дому, в том числе при активном участии родителей. Данный формат реализации инклюзивного образования не решает задачи социализации и интеграции ребенка в общество, а, наоборот, может негативно сказываться на развитии ребенка. Такая ситуация часто складывается, когда в школе не созданы безопасные и одновременно развивающие условия, в связи с чем родители, не желая обучать ребенка в системе специального образования, соглашаются на реализацию образования в домашних условиях, руководствуясь своими установками, а не целесообразностью в вопросах организации обучения и индивидуальных психологических потребностей ребенка.

Менее 20% респондентов в обеих выборках отмечают, что инклюзивное образование может соответствовать особенностям и потребностям детей с расстройствами аутистического спектра и легкой степенью умственной отсталости. Что касается обучения детей с расстройствами аутистического спектра, такая позиция объясняется во многом традицией отечественного специального образования. Для данной категории детей отсутствовали отдельные школы или программы обучения, не была разработана методика обучения и учебно-методические материалы. Кроме того, данная категория

детей вариативна по характеру и степени тяжести отклонений в психическом развитии, нарушению интеллекта, проявлению эмоциональных и коммуникативных трудностей, что усложняет разработку и реализацию содержания обучения и воспитания.

Если говорить о детях с легкой умственной отсталостью, в системе инклюзивного образования наиболее продуктивным является сочетанный формат обучения. Например, учебные предметы и коррекционные курсы реализуются в специальном классе или школе, а внеурочная деятельность и профессиональное обучение осуществляются совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Такая организация образовательного процесса будет способствовать включению ребенка с легкими интеллектуальными нарушениями в общество, его социальной адаптации. Большое число респондентов считает, что категории детей с легкой умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра эффективнее обучаются в системе специального образования. Учитывая, что у большей части школьников с расстройствами аутистического спектра присутствуют и интеллектуальные нарушения разной степени тяжести, обучение должно строиться с применением специальных методик преподавания дисциплин и реализации коррекционных курсов. Инклюзивная модель обучения таких детей в общеобразовательном классе сложно интегрируется и согласуется с учебными планами и предметами для школьников с нормативным развитием.

В целом респонденты солидарны и в отношении существующих основных проблемных зон в реализации инклюзивного образования. В качестве таких трудностей выступают материально-техническое оснащение и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса. Действительно, для реализации образовательного процесса необходимо специальное оборудование, обеспечивающее реализацию содержания обучения и усвоение его обучающимися, что определяет их успеваемость и психологическое благополучие. Целевые ориентиры образования определяют требования к учебно-

методическим материалам (учебникам, пособиям, рабочим тетрадям, дидактическому материалу). В большей степени это касается тех, что разработаны для школьников с интеллектуальными нарушениями.

Педагоги, осуществляющие инклюзивное образование, выделяют организацию доступной среды как важный параметр осуществления учебного процесса. На современном этапе идет строительство новых и модернизация старых школ, однако не все из них в полной мере соответствуют требованиям, которые прописаны в нормативных документах (ФГОС). Однако специалисты из малых городов и в сельской местности указывают на несоответствие среды специальных школ нормативным требованиям. Педагоги, работающие в системе специального образования, отмечают, что препятствием эффективного учебного процесса может быть дефицит и недостаточная подготовка профессиональных кадров. Косвенное подтверждение этому получено и в нашем исследовании. Педагоги, работающие в инклюзивном формате, часто не имеют образования в области специальной педагогики и психологии. Курс специальной педагогики и психологии присутствует в учебном плане подготовки педагогов всех направлений, однако он носит осведомительный характер и не формирует у студентов устойчивых знаний и необходимых компетенций. Переподготовка специалистов не всегда является выходом из ситуации дефицита профессиональных кадров, так как уровень образовательных программ часто бывает на низком уровне. Уровень профессиональной компетентности педагогов определяет успешность обучения и результат в виде базовой подготовки личности к непосредственному участию в экономическом и социальном развитии страны. Ожидать достижения глобальных целей образования, организованного в инклюзивной форме, можно только при обеспечении системы образования кадрами со специальной квалификацией в области обучения детей с ОВЗ.

Наименьшее беспокойство при реализации образовательного процесса в инклюзивном формате вызывает сложности в сфере

взаимодействия педагогов с родителями (законными представителями) и школьниками. Эти компетенции являются универсальными и выступают как важнейшее профессионально важное качество, определяющее эффективность реализации педагогической деятельности. Кроме того, не вызывает сложности у педагогов и организация внеурочной деятельности и коррекционных курсов для школьников с ОВЗ. Это объясняется тем, что в штате школ в обязательном порядке присутствуют специалисты, обеспечивающие реализацию данных видов деятельности.

Педагоги, работающие в системе специального образования, в большей степени опасаются, что неправильное или нерегулярное использование учебников и учебных пособий, дидактического материала для отдельных категорий обучающихся с ОВЗ (с нарушениями интеллекта, зрения, слуха и т.д.) будет негативно сказываться на личностных и учебных достижениях, что в дальнейшем отразится на процессе социальной адаптации и степени самостоятельности в личной жизни и профессиональной деятельности, а значит, может привести к увеличению экономических затрат на их социальное обеспечение во взрослом возрасте.

Заключение

Инклюзивное образование распространено в современной педагогической практике. Педагоги выступают важным субъектом педагогического взаимодействия и во многом определяют траекторию дальнейшего развития инклюзивных процессов в системе отечественного образования. Проведенное исследование позволило прояснить некоторые позиции в представлениях педагогов в отношении инклюзивного образования.

1. Инклюзивное образование может быть рекомендовано детям с ОВЗ, возникшими в

результате легких ограничений в состоянии здоровья: слабослышащим, слабослышащим, с нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития.

2. Детям со значительными или сочетанными ограничениями здоровья, сложной структурой особых образовательных потребностей в большей степени подходит образование в специальной школе.

3. Результативность образования, реализованного в инклюзивной форме, определяется следующими факторами: базовым образованием педагога, стажем работы с детьми с ОВЗ, материально-техническим оснащением образовательной организации, состоянием учебно-методического сопровождения образовательного процесса.

4. Инновационные модели образования детей с ОВЗ требуют научного обоснования процессов диверсификации, что позволит минимизировать социальные и экономические риски, предупредить как негативное влияние образования на состояние здоровья детей с особыми образовательными потребностями, так и снижение качества и результативности обучения, последствием которого является рост числа социально дезадаптированных граждан.

Данное исследование имеет ограничения, которые могут быть уточнены в дальнейшей работе. Во-первых, не раскрыты проблемы, стоящие перед инклюзивным образованием в малокомплектных школах. Во-вторых, отдельно стоит проанализировать спектр проблем и сложностей, возникающих при реализации инклюзивного образования в городской и сельской местности. В-третьих, актуальна для анализа специфика организации инклюзивного образования в условиях сетевого взаимодействия разных типов организаций.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112
2. *Алехина С.В., Шеманов А.Ю.* Оценка родителями инклюзивной образовательной среды

школы и своего участия в ее создании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 213—233. DOI:10.17759/crpe.2023120310

3. *Вильшанская А.Д., Бабкина Н.В.* Инклюзивное образование и его реализация: психолого-педагогическое сопровождение детей с

- особыми образовательными потребностями // Дефектология. 2022. № 4. С. 36—41.
4. Григорьева М.А. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное пространство // Специальное образование. 2009. № 4(16). С. 101—106.
5. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изменениями на 2.07.2021) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.06.2024).
6. Максимова Н.А. Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 113—120.
7. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М.: Просвещение, 2018. 447 с.
8. Малофеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 19. С. 8—15.
9. Нурлыгаянов И.Н. Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // Дефектология. 2012. № 5. С. 77—83.
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (дата обращения: 06.06.2024).
11. Ряписова А.Г. Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 1. № 1. С. 7—20.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержденный приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/> (дата обращения: 06.06.2024).
13. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.
14. Шипицына Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 7—9.
15. Guillemot F., Lacroix F., Nocus I. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis // International Journal of Educational Research Open. 2022. Vol. 3. P. 100175. DOI:10.1016/j.ijedro.2022.100175
16. Kielblock S., Woodcock S. Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 122. P. 103922. DOI:10.1016/j.tate.2022.103922
17. Vantieghem W. et al. Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions // Studies in Educational Evaluation. 2020. Vol. 67. P. 100912. DOI:10.1016/j.stueduc.2020

References

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive Education: from Policy to Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Otsenka rodityami inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede shkoly i svoego uchastiya v ee sozdanii [Parents' Assessment of the Inclusive Educational Environment of the School and Their Participation in Its Creation]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Vil'shanskaya A.D., Babkina N.V. Inklyuzivnoe obrazovanie i ego realizatsiya: psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [Inclusive education and its implementation: psychological and pedagogical support for the children with special educational needs]. *Defektologiya = Defectology*, 2022, no. 4, pp. 36—41. (In Russ.).
4. Grigor'eva M.A. Integratsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'noe prostranstvo [Integration of children with disabilities in comprehensive space]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 2009, no. 4(16), pp. 101—106. (In Russ.).
5. Zakon RF «Ob obrazovanii v RF» (s izmeneniyami na 2.07.2021) [The Federal Law On Amending the Federal Law On Education in the Russian Federation (effective July 2, 2021)]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 06.06.2024). (In Russ.).
6. Maksimova N.A. Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii: istoriya, sostoyanie i riski [Inclusive education in Russia: history, status and risks]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 9, pp. 113—120. (In Russ.).
7. Malofeev N.N. Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Evropa [Special Education in a Changing World. Europe]. Moscow: Prosveshchenie, 2018. 447 p. (In Russ.).

8. Malofeev N.N. Ot ravnnykh prav k ravnnykh vozmozhnostyam, ot spetsial'noi shkoly k inkluzii [From equal rights to equal opportunities, from special schools to inclusion]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2018, no. 19, pp. 8—15. (In Russ.).
9. Nurlygayanov I.N. Predstavleniya o cheloveke s narusheniyami intellekta v sovremennom rossiiskom obshchestve [Perceptions of a person with intellectual disabilities in modern Russian society]. *Defektologiya = Defectology*, 2012, no. 5, pp. 77—83. (In Russ.).
10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoi otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami). Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19.12.2014 № 1599 [On approval of the Federal State Educational Standard for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1599 dated December 19, 2014]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (Accessed 06.06.2024). (In Russ.).
11. Ryapisova A.G. Inkluzivnoe obrazovanie kak sistemnaya innovatsiya [Inclusive education as a systemic innovation]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017. Vol. 1, no. 1, pp. 7—20. (In Russ.).
12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (utverzhdennyi prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19.12.2014 № 1598) [Federal State Educational Standard of primary general education of students with disabilities (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 19, 2014 № 1598)]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/> (Accessed 06.06.2024). (In Russ.).
13. Shipitsyna L.M. «Neobuchaemyi» rebenok v sem'e i obshchestve. Sotsializatsiya detei s narusheniyami intellekta [“Learning disabled” child in the family and society. Social engagement of Children with Intellectual Disabilities]. Saint-Petersburg: Rech, 2005. 477 p. (In Russ.).
14. Shipitsyna L.M. Integratsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Integration of children with disabilities]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya = Education and teaching of children with developmental disorders*, 2004, no. 2, pp. 7—9. (In Russ.).
15. Guillemot F., Lacroix F., Nocus I. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 2022. Vol. 3, p. 100175. DOI:10.1016/j.ijedro.2022.100175
16. Kielblock S., Woodcock S. Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 2023. Vol. 122, p. 103922. DOI:10.1016/j.tate.2022.103922
17. Vantieghem W. et al. Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 2020. Vol. 67, p. 100912. DOI:10.1016/j.stueduc.2020

Информация об авторах

Нурлыгаянов Ильшат Назифович, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (ФГБНУ ИКП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Лазуренко Светлана Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, руководитель Центра развития инклюзивного образования ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

Information about the authors

Ilshat N. Nurlygayanov, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Research Fellow, Institute of Correctional Pedagogy, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Svetlana B. Lazurenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Inclusive Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

Получена 06.08.2024

Принята в печать 29.10.2024

Received 06.08.2024

Accepted 29.10.2024

Оценка профессиональной педагогической подготовки в контексте принципа инклюзии в Беларуси

Хитрюк В.В.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (УО БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>, e-mail: 3577058@gmail.com

Представлены результаты эмпирического исследования комплексной оценки профессиональной педагогической подготовки будущих педагогов разных специальностей (воспитателей дошкольного образования, учителей начальных классов, учителей-предметников, педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-дефектологов) в учреждениях высшего образования Республики Беларусь. Комплексность оценки обеспечивается исследованием всех компонентов профессиональной педагогической подготовки (образовательных условий, образовательного процесса, образовательных результатов) и репрезентативностью полисубъектных групп респондентов (проректоры по учебной работе учреждений высшего образования, профессорско-преподавательский состав, студенты выпускного курса и магистранты). С целью решения исследовательских задач использовались авторские чек-листы, 4 вида анкет в соответствии с системой маркеров (маркер 1 — «образовательные условия», маркер 2 — «образовательный процесс», маркер 3 — «образовательные результаты»), критериев, показателей. В исследовании приняли участие 8242 респондента, в том числе администрация (проректоры по учебной работе — 10 человек), профессорско-преподавательский состав (1131 человек), студенты-будущие педагоги разных специальностей (7101 человек). Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием критерия χ^2 Пирсона (статистический пакет STATISTICA версия 10.0). Отмечается, что исследование позволило увидеть важную проблему — «дефициты» качества подготовки профессорско-преподавательского состава университетов (особенно ее методической составляющей) к решению задач формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов. В свою очередь, оценка профессиональной педагогической подготовки позволила определить векторы совершенствования организационно-педагогических условий, содержания и методического обеспечения высшего педагогического образования в контексте реализации принципа инклюзии, новые методические подходы в повышении качества дифференцированной профессиональной педагогической подготовки и создать основу для принятия ряда управленческих решений.

Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании; особые образовательные потребности; профессиональная педагогическая подготовка; образовательный процесс; образовательные условия; образовательные результаты; учреждение высшего образования.

Финансирование. Статья подготовлена по результатам выполнения проекта международной технической помощи «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка», одобренного постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 21 марта 2022 г. № 15.

Для цитаты: Хитрук В.В. Оценка профессиональной педагогической подготовки в контексте принципа инклюзии в Беларуси // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 110—122. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290509>

Assessment of Professional Teacher Training in the Context of Inclusion in Belarus

Vera V. Khitruk

Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>, e-mail: 3577058@gmail.com

The results of an empirical study of a comprehensive assessment of the professional training of future teachers of various specialties (preschool educators, primary school teachers, subject teachers, psychology teachers, social educators, speech pathologists) at higher education institutions in the Republic of Belarus are presented. The complexity of the assessment is ensured by the study of all components of professional teacher training (educational conditions, educational process, educational results) and the representativeness of the multi-subject groups of respondents (vice-rectors for academic affairs of institutions of higher education, teaching staff, graduate students and undergraduates). In order to obtain the research results, there were used author's checklists, 4 types of questionnaires correlated with the marker system (marker 1 — “educational conditions”, marker 2 — “educational process”, marker 3 — “educational results”), criteria, indicators. The study involved 8242 respondents, including the authority (10 vice-rectors for academic affairs), the teaching staff (1131 people), future teacher students of various specialties (7101 people). Mathematical and statistical data processing included the use of Pearson's χ^2 criterion (STATISTICA statistical package version 10.0). The study allowed us to see an important problem — “deficits” in the quality of university teaching staff training (especially its methodological component) that enables to solve problems of forming professional competencies in future teachers. The assessment of professional teacher training made it possible to determine the vectors of improvement of organizational and pedagogical conditions, content and methodological support of higher teacher-training education in the context of the implementation of the principle of inclusion, new methodological approaches to improving the quality of differentiated professional teacher training and to create a basis for making a number of managerial decisions.

Keywords: the principle of inclusion in education; special educational needs; professional teacher training; educational process; educational conditions; educational results; higher education institution.

Funding. The article was prepared based on the results of the implementation of the international technical assistance project "Inclusive Education: a favorable environment for realizing the potential of every child", approved by Resolution No. 15 of the Council of Ministers of the Republic of Belarus dated March 21, 2022.

For citation: Khitruk V.V. Assessment of Professional Teacher Training in the Context of Inclusion in Belarus. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 110—122. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290509> (In Russ.).

Введение

Кодекс Республики Беларусь об образовании номинирует принцип инклюзии как принцип государственной политики в области образования [11]. Исследователи большое внимание уделяют оценке инклюзивных процессов в образовательной среде [1; 2; 3]. При этом профессиональная педагогическая подготовка продолжает оставаться краеугольным камнем обеспечения качественной образовательной инклюзии [4; 5; 6; 7; 14; 16; 17; 18] и согласуется с дефиницией «качество образования» [8; 9; 10; 11]. В самом обобщенном виде качество образования может быть рассмотрено с точки зрения двух основных аспектов: во-первых, способность образовательного продукта или услуги соответствовать предъявляемым нормам государственного стандарта (соответствие цели или применению — качество производителя), а во-вторых, — социальному заказу (качество потребителя). Очевидно, что под понятием «качество» принято понимать «совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» [12]. Оценка профессиональной педагогической подготовки, несмотря на большое количество публикаций по данному вопросу, остается темой научных дискуссий и научных исследований и предполагает измерение как с точки зрения результативности, так и с позиций процессуальности.

В предыдущей публикации [15] были обоснованы методологические подходы к разработке диагностического инструментария, позволяющего провести оценку профессиональной педагогической подготовки с точки зрения созданных в учреждении высшего

образования образовательных условий, организации и реализации образовательного процесса, сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов, позволяющих обеспечить эффективность работы в условиях образовательной инклюзии.

В представленных здесь материалах нашего исследования мы предполагали, что полученные результаты позволят, во-первых, выявить «сильные и слабые места» каждого компонента целостного образовательного процесса (условий, собственно процесса и образовательных результатов) получения педагогического образования и принять необходимые управленческие решения по его совершенствованию. И, во-вторых, выстроить систему мониторинга, позволяющего каждому учреждению высшего образования выстраивать политику подготовки будущих педагогов в контексте реализации принципа инклюзии.

Методика исследования и характеристика выборки

С целью решения поставленных исследовательских задач был разработан соответствующий инструментарий: система маркеров (маркер 1 — «образовательные условия», маркер 2 — «образовательный процесс», маркер 3 — «образовательные результаты»), критериев, показателей оценки качества подготовки педагогических работников к реализации принципа инклюзии в образовании при реализации образовательных программ высшего образования (общее и углубленное высшее образование соответственно) [15]. Оценке подвергались все компоненты профессиональной педагогической подготовки: учебно-программ-

ная документация, научно-методическое обеспечение (образовательные стандарты высшего образования, примерные учебные и учебные планы педагогических специальностей высшего образования); содержание практической подготовки (программы всех видов практик, предусмотренных учебными планами подготовки); профессиональная деятельность профессорско-преподавательского состава (далее — ППС); личные и профессиональные образовательные результаты (комплекс профессиональных базовых и специализированных компетенций).

Исследование проводилось в 2023/2024 учебном году в учреждениях высшего образования Республики Беларусь (далее — УВО), осуществляющих подготовку педагогов разных специальностей (всего — 10 УВО из всех регионов страны: семь УВО, осуществляющих подготовку будущих педагогов для учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования (УВО-1, 70%), и три УВО, осуществляющих подготовку педагогов для учреждений разных уровней основного образования, в том числе профессионально-технического и среднего специального образования (УВО-2, 30%)). Участниками исследования стали три группы респондентов: администрация (проректоры по учебной работе), ППС и студенты выпускного курса. В качестве инструментария исследования использовались чек-листы для администрации УВО, анкеты (4 варианта: для студентов выпускного курса, получающих педагогическую квалификацию (общее высшее образование), для студентов выпускного курса, получающих квалификацию учитель-дефектолог/специальный педагог, для студентов, получающих углубленное высшее образование (магистратура); для профессорско-преподавательского состава УВО). В анкетах использовалась следующая шкала ответов: «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет», «затрудняюсь ответить».

В исследовании приняли участие 6852 респондента, в том числе:

группа респондентов 1 (данные по маркеру 1) — проректоры по учебной работе УВО — всего 10 человек;

группа респондентов 2 (данные по маркеру 2) — 1131 опрошенный из числа ППС УВО, в том числе ППС УВО-1 — 76,7%, ППС УВО-2 — 23,3% (респондентов женского пола — 77,5%, мужского — 22,5%). Стаж педагогической деятельности в УВО: 14,9% — до 5 лет; 7,9% — 5—10 лет; 26,5% — 11—20 лет; 32,4% — 21—30 лет; 13,4% — 31—40 лет; 4,9% — свыше 41 года. По наличию ученой степени и/или ученого звания выборка группы ППС выглядит следующим образом: имеют ученую степень доктора наук — 3,2%; кандидата наук — 44,9%; академическую степень магистра — 26,2%; ученое звание профессора — 2,7%; доцента — 39,1%; не имеют ученой степени/звания — 58,2%. Профессиональная педагогическая деятельность реализуется в преподавании разных учебных дисциплин: 19,6% преподают гуманитарные дисциплины; 6,7% — общепедагогические дисциплины; 12,4% — специальные педагогические дисциплины; 6,2% — общепсихологические дисциплины; 5,1% — специальные психологические дисциплины; 8,5% — методические дисциплины; 20,2% — языковые дисциплины (в том числе иностранные языки); естественно-научные дисциплины — 8,2%; физическую культуру — 8,1%; другое — 4,9%. В ходе опроса ППС изучались два основных аспекта образовательного процесса: 1) готовность и способность ППС УВО к преподаванию учебных дисциплин с учетом принципа инклюзии в образовании (понимание и принятие идей образовательной инклюзии профессорско-преподавательским составом УВО; владение необходимыми знаниями о теоретических и практических аспектах реализации принципа инклюзии в образовании; включение актуальных вопросов по включению обучающихся с ООП в образовательный процесс и взаимодействие со сверстниками, профилактике стигматизации и буллинга в детском коллективе, обеспечивающих подготовку будущих педагогов в контексте принципа инклюзии в образовании); 2) использование компетентностно-ориентированных заданий/кейсов, раскрывающих реализацию принципа инклюзии в образовании,

на лекционных, практических, лабораторных занятиях и в процессе разных видов практик с целью формирования необходимых профессиональных компетенций;

группа респондентов 3 (*данные по маркеру 3*) — всего 5711 человек, в том числе:

а) 5083 будущих педагогов (4143 (81,5%) — будущие педагоги учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования и 940 (18,5%) — будущие педагоги учреждений разных уровней основного образования, в том числе профессионально-технического и среднего специального образования (респондентов УВО-1 лиц женского пола — 80%, мужского — 20%; респондентов УВО-2 лиц женского пола — 69,7%, мужского — 30,3%);

б) 501 (12,1%) студент выпускного курса, получающий квалификацию «учитель-дефектолог/специальный педагог» (респондентов женского пола — 99%, мужского — 1%);

в) 127 студентов, получающих углубленное высшее образование (магистратура) по профилю «Педагогика» (респондентов женского пола — 78,7%, мужского — 21,3%).

В соответствии с выделенными группами респондентов из числа студентов (условно: а — «будущие педагоги разных специальностей», б — «будущие учителя-дефектологи», в — «магистранты педагогических специальностей») изучались:

сформированность **базовых профессиональных компетенций (БПК)**, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность в условиях образовательной инклюзии (а — «будущие педагоги разных специальностей»):

понимание и принятие идей образовательной инклюзии;

эмоциональная готовность к профессиональной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии в образовании;

знание типологии особых образовательных потребностей (далее — ООП) обучающихся;

понимание своей профессиональной роли в командном взаимодействии при решении задач обучения ребенка с ООП и готовность ее выполнять;

готовность и способность:

организовывать образовательный процесс на диагностической основе с учетом индивидуальных ООП;

адаптировать/модифицировать содержание образования и методические приемы с учетом ООП обучающегося;

анализировать ресурсы образовательной среды с точки зрения их соответствия ООП обучающихся;

создавать специальные образовательные условия с учетом индивидуальных ООП обучающихся;

предупреждать проявления дискриминации и/или буллинга отдельных обучающихся;

сформированность **специализированных профессиональных компетенций (СПК)**, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность в условиях образовательной инклюзии (б — «будущие учителя-дефектологи»):

понимание и принятие идей образовательной инклюзии;

знание типологии ООП обучающихся;

готовность и способность:

проводить педагогическую диагностику ООП обучающихся;

проводить экспертизу ресурсов образовательной среды с точки зрения ее возможностей удовлетворить индивидуальные ООП;

разрабатывать средовые комплексы с учетом ООП обучающихся;

организовывать образовательный процесс на диагностической основе и создавать специальные образовательные условия с учетом индивидуальных ООП обучающихся;

адаптировать/модифицировать содержание образования и методические приемы с учетом ООП обучающихся;

взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса и принимать участие в выработке совместных решений;

проводить коррекционно-развивающую работу с обучающимися с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР);

предупреждать проявления дискриминации и/или буллинга отдельных обучающихся;

работать с нежелательным поведением обучающихся;

сформированность **углубленных профессиональных компетенций (УПК)**, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность в условиях образовательной инклюзии (в — «магистранты педагогических специальностей»):

знание стратегических направлений развития образовательной инклюзии;

готовность и способность:

проектировать инклюзивную образовательную среду в учреждении образования;

проводить методические мероприятия в учреждении образования по вопросам реализации принципа инклюзии;

организовывать и осуществлять проектную деятельность, участвовать в научно-методической работе в учреждении образования в контексте реализации принципа инклюзии в образовании.

Ряд вопросов анкеты был общим для всех групп будущих педагогов, что позволило получить сравнительные данные по их готовности к реализации принципа инклюзии в образовании.

Выборка принявших участие в мониторинге респондентов согласуется с характеристиками общей генеральной совокупности учреждений высшего образования, обеспечивающих подготовку педагогов для системы образования разных уровней, что объективизирует полученные результаты.

Для сравнения распределения частот встречаемости ответов в трех разных группах респондентов использовался критерий χ^2 Пирсона (статистический пакет STATISTICA версия 10.0).

Результаты

Маркер 1 «Образовательные условия» (опрос проректоров по учебной работе). По мнению 80,0% принявших участие в исследовании проректоров по учебной работе УВО, содержание учебных программ в полной мере в теоретическом аспекте соответствует актуальному состоянию педагогической науки и образовательной практики в контексте реализации принципа инклюзии в образо-

вании. Разработаны и используются в образовательном процессе компетентностно-ориентированные задания, направленные на формирование компетенций, определяющих способность и готовность выстраивать образовательный процесс на диагностической основе с учетом индивидуальных ООП обучающихся (60,0%). При этом респондентами отмечается частичное соответствие (40,0%) этих заданий решению задачи формирования готовности и способности будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии. Такая противоречивая картина требует дополнительного изучения. Респонденты указывают на отсутствие (20,0%) или недостаточное качество контрольно-измерительных материалов (20,0%), позволяющих определить уровень сформированности БПК, СПК, УПК, определяющих готовность и способность к работе в условиях образовательной инклюзии.

Респондентами отмечается полное оснащение необходимыми учебными, учебно-методическими пособиями и др. учебными изданиями, обеспечивающими качество подготовки будущих педагогов к реализации принципа инклюзии в образовании (80,0%). При этом указывают на частичное соответствие актуальности источников, указанных в списке основной и дополнительной литературы, раскрывающих вопросы реализации принципа инклюзии в образовании (40,0%).

В соответствии с полученными данными, предметно-пространственная среда двух из десяти университетов (20,0%) в полной мере соответствует требованиям доступности, тогда как в восьми университетах (80,0%) такое соответствие определяется как частичное. Абсолютное большинство респондентов (90,0%) указывают на наличие структур, обеспечивающих сопровождение подготовки педагогов к реализации принципа инклюзии в образовании, а также наличие технического и др. оборудования, необходимого для проведения практических занятий по учебным дисциплинам, обеспечивающим формирование способности и готовности к работе в условиях образовательной инклюзии.

Абсолютное большинство (100,0%) опрошенных проректоров УВО убеждены, что ППС в полной мере понимает философию и ценности инклюзии, принимает идеи образовательной инклюзии, владеет теоретическими аспектами реализации принципа инклюзии в образовании. При этом отмечается частичная готовность ППС в умении использовать методы и приемы работы по предупреждению дискриминации и буллинга в детском коллективе, частичное владение вопросами актуального состояния образовательной практики в контексте реализации принципа инклюзии в образовании, знанием характеристик инклюзивной образовательной среды и типологии ООП, знанием и умением продемонстрировать методические приемы работы педагогического работника при решении задач включения обучающегося с особыми образовательными потребностями во взаимодействие со сверстниками, знанием и умением продемонстрировать методические приемы работы педагогического работника при решении задач обучения и воспитания обучающегося с ООП.

Маркер 2 «Образовательный процесс» (опрос ППС). Анализ полученных данных позволяет отметить, что ППС в большинстве своем (суммарный показатель ответов «да» и «скорее да, чем нет») понимают философию инклюзии в образовании (58,6% и 33,7%), принимают ценности образовательной инклюзии (46,3% и 38,6%). При этом менее половины участвовавших в опросе преподавателей университетов указали, что им хорошо известны идеи реализации принципа инклюзии в образовании, в то время как 15,1% ответов респондентов относятся к позициям «скорее нет, чем да», «нет», «затрудняюсь ответить». Респонденты однозначно утвердительно считают, что владеют актуальным состоянием образовательной практики в контексте реализации принципа инклюзии в образовании (31,7%); необходимыми знаниями для рассмотрения теоретических (32,8%) и практических (27,8%) аспектов реализации принципа инклюзии при обучении студентов; методами и приемами работы по предупреждению

дискриминации и буллинга (37,0%); информацией о методических приемах (34,6%) и собственно методическими приемами работы (30,6%) при решении задач обучения и воспитания обучающегося с ООП; знаниями о методических приемах (31,3%) и собственно методическими приемами (28,1%) включения обучающегося с ООП во взаимодействие со сверстниками. При этом от 32,6% до 37,3% респондентов ответили на эти вопросы «скорее нет, чем да», «нет», «затрудняюсь ответить». Включают в преподаваемые учебные дисциплины информацию о методических приемах включения обучающегося с ООП во взаимодействие со сверстниками 30,7% респондентов, а 37,0% опрошенных этого не делает.

Полученные данные по вопросу использования компетентностно-ориентированных заданий позволяют говорить, что менее трети опрошенных ответили утвердительно: используют компетентностно-ориентированные задания/кейсы, раскрывающие реализацию принципа инклюзии в образовании, на лекционных занятиях (27,3%), на практических и/или лабораторных занятиях (29,0%). В то же время ответы «скорее нет, чем да», «нет», «затрудняюсь ответить» получены от 23,5%, 12,9% и 6,5% (в отношении использования компетентностно-ориентированных заданий на лекциях) и от 20,4%, 11,9% и 5,3% (на практических и/или лабораторных занятиях) респондентов соответственно.

Опрос показал, что 24,8% ППС имеет опыт практической работы с ребенком с ООП. Преподаватели университетов испытывают потребность в знаниях об особых образовательных потребностях обучающихся (61,7%); отмечают недостаток знаний о приемах и способах адаптации содержания учебного материала (55,2%) и методических приемов (54,3%) с учетом разных ООП обучающихся; недостаток знаний о формировании инклюзивной культуры обучающихся группы/класса (51,0%) и об организации эффективного взаимодействия с родителями детей группы/класса, в том числе с родителями воспитывающими детей с ООП (51,1%); 28,4% респондентов уверенно утверждают, что у них

сформирована инклюзивная культура, тогда как 29,4% респондентов отмечают, что инклюзивная культура у них не сформирована.

Маркер 3 «Образовательные результаты» (базовые профессиональные компетенции — подгруппа а). Анализ полученных данных позволяет отметить, что для абсолютного большинства респондентов идеи образовательной инклюзии понятны и принимаемы. Намерены профессионально совершенствоваться в этом направлении 85,0%. Уверены в том, что обладают глубокими, полными знаниями в области инклюзивного образования 14,4%, знают, как правильно общаться с родителями «особых» детей, 25,4%. Считают с разной степенью уверенности (ответы «да» и «скорее да, чем нет»), что могут определить образовательные потребности каждого ребенка, 28,4% и 41,7% соответственно; умеют формировать дружеские отношения между обычными и «особыми» детьми 31,3% и 35,6% соответственно; смогут организовать общение родителей «обычных» и «особых» детей 37,3% и 36,8% соответственно. Полагают, что владеют знаниями, позволяющими противостоять дискриминационным проявлениям в отношении «особых» детей, 63,8% и намерены формировать позитивный образ «особого» ребенка в классе 85,7% опрошенных. В то же время каждый пятый респондент (21,3%) признается в том, что не понимает эти идеи или затрудняется в ответе на этот вопрос, 12,3% не принимают идеи образовательной инклюзии или затрудняются ответить. Считают ненужными знания об инклюзивном образовании 16,0% будущих педагогических работников и затрудняются ответить на этот вопрос 14,3% респондентов. Сама мысль о возможности работы в условиях инклюзивного образования вызывает разной степени негативное отношение у 19,0% будущих педагогов.

С разной степенью уверенности говорят о готовности к обучению любого ребенка с ООП 67,8%. При этом ощущают профессиональную неуверенность в работе с «особыми» детьми 44,9% респондентов, чувствуют психологическую неготовность к работе с «особыми» детьми в условиях инклюзии

44,2% опрошенных, признают методическую неготовность к работе с «особыми» детьми 40,2%. Кроме того, затрудняются ответить на вопросы: «ощущаю профессиональную неуверенность в работе с «особыми» детьми» — 17,7%, «чувствую психологическую неготовность к работе с «особыми» детьми в условиях инклюзии» — 15,5%, «методически не готов(а) работать с «особыми» детьми» — 17,9% опрошенных. Причины «неуспеха» ребенка в образовательном процессе связывают с работой педагога 47,6%, а с имеющимся у ребенка нарушением — 23,7%.

Роль командной работы в решении задач образовательной инклюзии осознает большая часть опрошенных будущих педагогов. Так, возникшие проблемы в обучении «особых» детей намерены решать в команде специалистов, привлекая учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей, администрацию учреждения образования, 63,6%, для адаптации учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка 63,6% респондентов планируют консультироваться с учителем-дефектологом. При этом адаптацию учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка 78,8% респондентов намерены предложить учителю-дефектологу (затрудняются ответить 11,4%), родителям ребенка с ООП — 73,4% опрошенных, а решение возникших проблем в обучении «особых» детей 20,7% будущих педагогов возложат на их родителей (затрудняются ответить 15,3%).

Выражают уверенность в том, что смогут адаптировать любые методические приемы к особенностям каждого ребенка, 27,1% («скорее да, чем нет» — 42,0%) респондентов, знают, как построить урок (занятие) с учетом образовательных потребностей всех детей, в том числе и «особых», 26,0% («скорее да, чем нет» — 35,1%), умеют использовать дидактические материалы с учетом ООП разных детей 29,8% («скорее да, чем нет» — 35,4%), намерены использовать различные методические приемы и способы организации учебной деятельности детей с ОПФР 48,4% («скорее да, чем нет» — 34,9%), намерены отбирать учебный материал в

соответствии с образовательными потребностями каждого ребенка, в том числе и с учетом потребностей «особых» детей, 56,1% («скорее да, чем нет» — 28,4%).

Самооценка будущими учителями-дефектологами/специальными педагогами (*подгруппа б*) сформированности СПК свидетельствует о достаточно высокой оценке подготовленности к реализации принципа инклюзии в образовании. Вместе с тем сомнения разной степени выраженности или затруднения в ответе на вопрос о готовности к обучению любого ребенка с ООП высказали 18,0% опрошенных; умения адаптировать любые методические приемы к особенностям каждого ребенка — 13,8%; готовности проводить экспертизу ресурсов образовательной среды с точки зрения ее возможностей удовлетворить индивидуальные ООП обучающегося — 11,6% и экспертную оценку созданных специальных образовательных условий — 13,2%; готовности работать с нежелательным поведением обучающихся — 16,2%; готовности проводить консультации для учителей по вопросам включения ребенка с ОПФР во взаимодействие со сверстниками — 12,0%. Выражают сомнения в наличии умений формировать дружеские отношения между обычными и «особыми» детьми — 13,6%; поделить образовательные потребности каждого ребенка — 11,4%; организовать общение родителей «обычных» и «особых» детей — 13,0% будущих учителей-дефектологов.

Данные опроса магистрантов педагогических специальностей (*подгруппа в*) о сформированности необходимых УПК по-

зволяют констатировать, что респонденты отмечают неуверенность или испытывают затруднения в знании типологии ООП обучающихся с ОПФР — 19,7%; стратегических направлений развития образовательной инклюзии — 24,4%. Выражают недостаточную готовность к проектированию инклюзивной образовательной среды в учреждении образования — 25,7%; проведению методических мероприятий в учреждении образования по вопросам реализации принципа инклюзии — 31,5%; организации и осуществлению проектной деятельности в учреждении образования в контексте реализации принципа инклюзии в образовании — 30,5%; организации научно-методической работы по вопросам образовательной инклюзии — 28,4%; проведению экспертизы ресурсов образовательной среды с точки зрения ее возможностей удовлетворить индивидуальные ООП обучающегося — 25,9%; проведению экспертной оценки созданных специальных образовательных условий — 25,2%.

Для сопоставления распределения частот встречаемости ответов в трех разных группах респондентов (студенты-будущие педагоги дошкольного образования и общего среднего образования (П), студенты, получающие квалификацию «учитель-дефектолог/специальный педагог», и студенты, получающие углубленное высшее образование (магистратура)) использовался критерий χ^2 Пирсона, позволяющий оценить статистическую значимость различий двух или нескольких относительных показателей (частот) (статистический пакет STATISTICA версия 10.0).

Таблица 1

Результаты сравнения частоты встречаемости ответов на вопросы анкеты студентов выпускного курса: будущие педагоги (П), учителя-дефектологи (УД) и магистранты (М)

Вопрос	χ^2	df	p
Я понимаю философию инклюзии в образовании	63,34	8	< 0,001
Я принимаю ценности образовательной инклюзии	77,77	8	< 0,001
Мне хорошо известны идеи реализации принципа инклюзии в образовании	190,35	8	< 0,001
Я принимаю условия инклюзии и буду профессионально совершенствоваться, чтобы моя деятельность была успешной	80,45	8	< 0,001

Результаты расчета χ^2 Пирсона (табл. 1) позволяют констатировать значимые различия в трех группах респондентов по общим вопросам анкет.

Результаты расчета χ^2 Пирсона (см. табл. 1) позволяют констатировать значимые различия в трех группах респондентов будущих педагогов (П) и будущих учителей-дефектологов (УД) по общим вопросам анкет.

Анализ данных, представленных в табл. 1, позволяет констатировать, что понимание философии, принятие ценностей образовательной инклюзии, знание идей ее реализации и необходимости профессионально совершенствоваться у студентов-дефектологов выражены сильнее по сравнению с другими группами респондентов.

Анализ данных, представленных в табл. 2, позволяет констатировать, что готовность к обучению любого ребенка с особыми образовательными потребностями, рассмотрение неуспеха «особого» ребенка в качестве педагогической проблемы, умение адаптировать и использовать любые методические приемы к особенностям каждого ребенка, а также умение формировать дружеские отношения между обычными и

«особыми» детьми и их родителями у студентов-дефектологов выражены сильнее по сравнению с будущими педагогами.

Заключение

Проведенное исследование впервые в Республике Беларусь позволило комплексно оценить качество подготовки будущих педагогов, осваивающих образовательные программы высшего образования (общего, углубленного и специального), к реализации принципа инклюзии. Считаем целесообразным рекомендовать разработанный инструментарий для проведения мониторинговых процедур в УВО, осуществляющих подготовку будущих педагогов разных специальностей. Подготовка будущих педагогов к реализации принципа инклюзии в образовании требует преобразований во всех компонентах образовательного процесса: пересмотра содержания общепедагогических, общепсихологических и методических учебных дисциплин, целенаправленной подготовки ППС. Следует провести содержательную экспертизу учебных программ с позиций наличия в них задач, определяющих формирование у будущих

Таблица 2

Результаты сравнения частоты встречаемости ответов на вопросы анкеты будущих педагогов и будущих учителей-дефектологов

Вопрос	χ^2	df	p
Возникшие проблемы в обучении «особых» детей я буду решать сообща, привлекая учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей, администрацию учреждения образования	48,73	4	< 0,001
Я готов(а) к обучению любого ребенка с особыми образовательными потребностями	50,19	4	< 0,001
Неуспех «особого» ребенка — это педагогическая проблема, связанная с работой педагога	45,36	4	< 0,001
Я смогу адаптировать любые методические приемы к особенностям каждого ребенка	67,53	4	< 0,001
Я принимаю условия инклюзии и буду профессионально совершенствоваться, чтобы моя деятельность была успешной	75,08	4	< 0,001
Я умею использовать дидактические материалы с учетом особых образовательных потребностей разных детей	341,77	4	< 0,001
Я умею формировать дружеские отношения между обычными и «особыми» детьми	93,70	4	< 0,001
Я могу определить образовательные потребности каждого ребенка	108,07	4	< 0,001
Я смогу организовать общение родителей «обычных» и «особых» детей	41,88	4	< 0,001

педагогов способности и готовности реализовывать профессиональную педагогическую деятельность в контексте принципа инклюзии в образовании, а также требования к знаниям и умениям, раскрывающим сущность педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии. Методика преподавания должна быть обогащена актуальными компетентностно-ориенти-

рованными заданиями, разработанными в контексте реализации принципа инклюзии в образовании. Особое внимание следует уделить методической подготовке, предполагающей формирование готовности и способности будущих педагогов к адаптации и/или модификации содержания и методических приемов с учетом индивидуальных ООП обучающихся.

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. DOI:10.17759/psyedu.2019110410
2. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 116—126. DOI:https://doi.org/10.17759/pse.2021260509
3. *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/cpse.2020090203
4. *Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83—92.
5. *Алехина С.В., Силантьева Т.А.* Поддержка учителя в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 3. С. 5—15.
6. *Гайдукевич С.Е.* Концепция методической подготовки учителя-дефектолога к работе в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития // Вестник ГГУ. 2023. № 3. С. 205—215.
7. *Гайдукевич С.Е.* Стратегия развития содержания методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития // Адукацыя і выхаванне. 2023. № 1. С. 68—75.
8. *Коротков Э.М.* Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. М.: Академ. Проект: Мир, 2007. 320 с.
9. *Мельник Ю.В.* Профессиональная компетентность педагога как условие реализации инклюзивной образовательной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. № 2. С. 18—21.
10. *Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Пед. общество России, 1999. 96 с.
11. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании: Закон Республики Беларусь от 14.01.2022 № 154-З [Электронный ресурс]. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1> (дата обращения: 01.02.2024).
12. Развитие системы оценки качества образования в Республике Беларусь. Общее среднее образование / М.Б. Горбунова [и др.]; под науч. ред. В.Ф. Русецкого. Минск: Национальный институт образования, 2022. 392 с.
13. *Сластёнин В.А.* Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 65—69.
14. *Сокова Е.В.* Готовность педагогов как необходимое условие внедрения и развития инклюзивного обучения // Становление и развитие инклюзивного образования в регионе Северный Кавказ: материалы региональной науч.-практ. конф. (26—27 ноября 2010 г.). Армавир: РИЦ АГПА, 2010. С. 140—141.
15. *Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Лемех Е.А.* Инструментарий для мониторинга качества подготовки педагогических работников к реализации принципа инклюзии: методология, маркеры, критерии и показатели // Адукацыя і выхаванне. 2024. № 3. С. 36—46.
16. *Хитрюк В.В.* Подготовка педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся в контексте принципа инклюзии в образовании // Адукацыя і выхаванне. 2022. № 4. С. 23—30.
17. *Хитрюк В.В.* Подготовка педагогических работников в контексте принципа инклюзии: векторы развития содержания образования / В.В. Хитрюк, С.Н. Феклистова, А.В. Позняк, В.С. Волченков // Адукацыя і выхаванне. 2023. № 4. С. 19—28.

18. Vaughn S., Bos C.S. Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Upper

Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 8th ed, 2012. 450 p.

References

- Alekhina S.V., Mel'nik YU.V., Samsonova E.V., SHemanov A.YU. K voprosu ocenki inklyuzivnogo processa v obrazovatel'noj organizacii: pilotazhnoe issledovanie [On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410. (In Russ., abstr. in Engl.)
- Alekhina S.V., Mel'nik YU.V., Samsonova E.V., SHemanov A.YU. Ocenka inklyuzivnogo processa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noj organizacii [Assessment of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. DOI:https://doi.org/10.17759/pse.2021260509 (In Russ.).
- Alekhina S.V., Mel'nik YU.V., Samsonova E.V., SHemanov A.YU. Ekspertnaya ocenka parametrov inklyuzivnogo processa v obrazovanii [Expert assessment of the parameters of the inclusive process in education]. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62—78. DOI:10.17759/cpse.2020090203 (In Russ.).
- Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii [The readiness of teachers as the main factor of the success of the inclusive process in education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011. Vol. 16, no. 1, pp. 83—92.
- Alekhina S.V., Silant'eva T.A. Podderzhka uchitelya v inklyuzivnom obrazovanii [Teacher support in inclusive education]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Modern foreign psychology*, 2014. Vol. 3, no 3, pp. 5—15.
- Gajdukevich S.E. Konceptiya metodicheskoy podgotovki uchitelya-defektologa k rabote v usloviyah diversifikacii obrazovaniya lic s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya [The concept of methodological training of a teacher-defectologist to work in conditions of diversification of education of persons with special psychophysical development]. *Vestnik GGU*, 2023, no. 3, pp. 205—215.
- Gajdukevich S.E. Strategiya razvitiya soderzhaniya metodicheskoy podgotovki uchitelya-defektologa v usloviyah diversifikacii obrazovaniya lic s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya [Strategy for the development of the content of methodological training of a teacher-defectologist in the context of diversification of education of persons with special psychophysical development]. *Adukacyya i vyhavanne*, 2023, no. 1, pp. 68—75.
- Korotkov E.M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya: ucheb. posobie dlya vuzov [Quality Management in Education]. Moscow: Akadem. Proekt: Mir, 2007. 320 p.
- Mel'nik YU.V. Professional'naya kompetentnost' pedagoga kak uslovie realizacii inklyuzivnoj obrazovatel'noj deyatelnosti [Professional competence of a teacher as a condition for the implementation of inclusive educational activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika, no. 2, pp. 18—21.
- Matros D.SH., Polev D.M., Mel'nikova N.N. Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove novyh informacionnyh tekhnologij i obrazovatel'nogo monitoring [Quality management of education based on new information technologies and educational monitoring]. Moscow: Ped. obschestvo Rossii, 1999. 96 p.
- Ob izmenenii Kodeksa Respubliki Belarus' ob obrazovanii [Elektronnyj resurs]: Zakon Resp. Belarus' ot 14.01.2022 № 154-Z. URL: https://pravo.by/docum ent/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1 (Accessed 01.02.2024).
- Razvitie sistemy ocenki kachestva obrazovaniya v Respublike Belarus'. Obschnee srednee obrazovanie [Development of the education quality assessment system in the Republic of Belarus. General secondary education] / M.B. Gorbunova [i dr.]; pod nauch. red. V.F. Ruseckogo. Minsk: Nacional'nyj institut obrazovaniya, 2022. 392 p.
- Slastyonin V.A. Kachestvo obrazovaniya kak social'no-pedagogicheskij fenomen [The quality of education as a socio-pedagogical phenomenon]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2005, no. 3, pp. 65—69.
- Sokova E.V. Gotovnost' pedagogov kak neobhodimoe uslovie vnedreniya i razvitiya inklyuzivnogo obucheniya [The readiness of teachers as a necessary condition for the introduction and development of inclusive education]. Stanovlenie i razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v regione Severnyj Kavkaz: materialy regional'noj nauch.-prakt. konf. (26—27 noyabrya 2010 god). Armavir: RIC AGPA, 2010, pp. 140—141.
- Khitruk V.V., Feklistova S.N., Lemekh E.A. Instrumentarij dlya monitoringa kachestva podgotovki pedagogicheskikh rabotnikov k realizacii principa inklyuzii: metodologiya, markery, kriterii i pokazateli [Tools for monitoring the quality of teacher training for the implementation of the principle of inclusion: methodology, markers, criteria and indicators]. *Adukacyya i vyhavanne*, 2024, no. 3, pp. 36—46.

16. Khitruk V.V. Podgotovka pedagogov k formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya v kontekste principa inklyuzii v obrazovanii [Preparation of teachers for the formation of functional literacy of students in the context of the principle of inclusion in education]. *Adukacyya i vykhavanne*, 2022, no. 4, pp. 23—30.

17. Khitruk V.V., Feklistova S.N., Poznyak A.V., Volchenkov V.S. Training of teaching staff in the context

of the principle of inclusion: vectors of development of the content of education [Training of teaching staff in the context of the principle of inclusion: vectors of development of the content of education]. *Adukatsia i vykhavanne*, 2023, no. 4, pp. 19—28.

18. Vaughn S., Bos C.S. Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 8th ed, 2012. 450 p.

Информация об авторах

Хитрюк Вера Валерьевна, доктор педагогических наук, профессор, директор Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (УО БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>, e-mail: 3577058@gmail.com

Information about the authors

Vera V. Khitruk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Inclusive Education of the educational institution "Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University", Minsk, Republic of Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>, e-mail: 3577058@gmail.com

Получена 08.08.2024

Received 08.08.2024

Принята в печать 29.10.2024

Accepted 29.10.2024

Осознание языковой нормы студентами-логопедами как фактор готовности к работе в инклюзивной образовательной среде

Алмазова А.А.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
(ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, e-mail: aa.almazova@mpgu.su

Лагутина А.В.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
(ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9464-0649>, e-mail: av.lagutina@mpgu.su

Любимова М.М.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
(ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-8500>, e-mail: mm.lubimova@mpgu.su

Беякина М.О.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2750-9391>, e-mail: mobelyakina@edu.hse.ru

Представлены материалы исследования, направленного на изучение сформированности языковой рефлексии и особенностей осознания языковой нормы студентами-логопедами как показателей их готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Работа проведена на выборке студентов первого курса дефектологического факультета МПГУ (N=450; ЭГ=100). Исследование проводилось в 2 этапа, включало анализ видеозаписей образцов спонтанной речи и чтения текстов различной сложности. Полученные результаты показывают недостаточную сформированность языковой рефлексии и трудности осознания языковой нормы будущими логопедами. Определено влияние сложности текста на количество и распространенность ошибок при чтении (со значимостью $p < 0,001$ в группах есть различия). Обеспечение целенаправленного внимания к собственной речи и речи других, фиксация самонаблюдений привели к росту числа студентов, безошибочно выполнивших задания (с 15% до 40%). При этом со значимостью $p < 0,001$ выявлено, что при самоконтроле ошибки замечаются лучше, чем при контроле. Предложены пути совершенствования языковой рефлексии для формирования готовности к работе в инклюзивной среде.

Ключевые слова: логопедия; языковая норма; языковая рефлексия; техника речи; инклюзивная образовательная среда; высшие учебные заведения; подготовка логопедов; студенты-логопеды.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Научно-методическое обоснование и разработка новых моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях формирования национальной системы высшего образования», регистрационный номер: 124031800083-6.

Для цитаты: Алмазова А.А., Лагутина А.В., Любимова М.М., Белякина М.О. Осознание языковой нормы студентами-логопедами как фактор готовности к работе в инклюзивной образовательной среде // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 123—133. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290510>

Awareness of the Language Norm by Speech Therapy Students as a Factor of Readiness to Work in an Inclusive Educational Environment

Anna A. Almazova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, e-mail: aa.almazova@mpgu.su

Anastasia V. Lagutina

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9464-0649>, e-mail: av.lagutina@mpgu.su

Marina M. Lyubimova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-8500>, e-mail: mm.lubimova@mpgu.su

Maria O. Belyakina

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2750-9391>, e-mail: mobelyakina@edu.hse.ru

The work is aimed at studying the formation of language reflection and the peculiarities of awareness of the language norm by speech therapy students as an indicator of their readiness to work with children with disabilities. The research materials obtained from a sample of first-year students of the Faculty of Defectology of the Moscow State University (N=450; EG=100) are presented. The study was conducted in 2 stages, including the analysis of video recordings of samples of spontaneous speech and reading texts of varying complexity. The results obtained show the insufficient formation of language reflection and the difficulty of understanding the language norm by future speech therapists. The influence of the complexity of the text on the number and prevalence of errors in the reading test has been determined (with a significance of $p < 0,001$ there are differences in the groups). Purposeful attention to their own speech and the speech of others, recording self-observations helped to increase the number of students who completed the tasks without errors (from 15% to 40%). At the same time, with a significance of $p < 0,001$, it was revealed that students are better at detecting errors during self-control than testing others. The study proposes ways of improving the language reflection of the students for their better formation for working in an inclusive environment.

Keywords: speech therapy; language norm; language reflection; speech technique; inclusive educational environment; higher educational institutions; training of speech therapists; speech therapy students.

Funding. The research was carried out as part of the project “Scientific and methodological substantiation and development of new models of professional training of teachers-defectologists in the context of the formation of the national higher education system”, registration number: 124031800083-6.

For citation: Almazova A.A., Lagutina A.V., Lyubimova M.M., Belyakina M.O. Awareness of the Language Norm by Speech Therapy Students as a Factor of Readiness to Work in an Inclusive Educational Environment. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no.5, pp. 123—133. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290510> (In Russ.).

Введение

Образовательное пространство в целом и инклюзивная образовательная среда в нем характеризуются рядом свойств и качеств, важнейшие из которых — взаимодействие, установление социальных и культурных связей, сотрудничество [13; 15; 20].

Эти характеристики основаны на использовании многообразных инструментов, средств и способов коммуникации, важнейшим из которых является речь.

Исследователями подчеркивается значимая роль логопеда в успешном включении ребенка в образовательное пространство, обусловленная негативным влиянием речевых нарушений на процессы коммуникации, социализации, на освоение учебных действий и т.д. Она предполагает наличие определенных профессиональных качеств, среди которых выделяются коммуникативные умения и способности, готовность к взаимодействию с разными категориями детей, владение прикладными технологиями и др. [2; 7; 16].

Заслуживают внимания разработки, связанные с определением особенностей речевой практики и установлением специфического компонента образовательного пространства, — единого речевого режима, который обеспечивается поддержкой успешной коммуникации обучающихся, контролем за речью детей, а также образцовой речью всех педагогических работников, сотрудников образовательной организации, использованием ими нормативного литературного русского языка [1; 19].

Нормативная речь обязательна для всех педагогов, но именно логопед выступает как профессиональный носитель эталонной речи, как «транслятор речевых норм родного языка и культурных ценностей, отраженных в изучаемом языке» [17, с. 17].

Таким образом, в концепцию инклюзивной образовательной среды входит важнейшее для логопедии понятие языковой нормы, которая носит прескриптивный характер и регулирует речь с точки зрения ее структурных, знаковых и других составляющих. Она определяется как принятая в заданных общественно-исторических условиях совокупность языковых средств и правил их функционирования, сформировавшаяся в результате закрепления наиболее устойчивых (традиционных) вариантов [6]. Орфоэпические, лексико-семантические, грамматические нормы регулируют выбор, использование, функциональное варьирование единиц и связей на соответствующих уровнях языка.

Языковая норма выступает устойчивым и обязательным ориентиром для осуществления логопедического воздействия. В то же время она становится инструментом профессиональной деятельности, работающим в двух аспектах: в отношении речи самого логопеда и в его оценке речи других. Использование этого инструмента опирается на сформированность широкого арсенала стабильных и унифицированных языковых средств и правил их употребления в речевой деятельности, на осознание материи языка,

предполагает надежность и автоматизм контроля и самоконтроля.

В инклюзивном пространстве работа с разными категориями детей расширяет позиции и угол зрения логопеда, речевой дефицит рассматривается через призму концепции «нестандартного говорящего». В поле внимания специалиста попадают не только проявления патологии речи, но и ошибки, допускаемые в связи с неумением ориентироваться в ситуации общения, низкой речевой культурой, трудностями освоения неродного языка и т.д. [5; 14].

Способность учителя-логопеда к метаязыковой деятельности и языковой рефлексии, его готовность анализировать звучащую речь, слышать и профессионально квалифицировать любые отклонения от нормы, целенаправленное сопоставление образцов речи с системой языка и нормами использования этой системы является значимым условием корректного выявления отклонений в речезыковом развитии, «определения разного рода лингвистических проявлений неправильной речи, ее отклонений, нарушений и т.д.» [12, с. 6].

Для эффективной работы будущему логопеду в процессе обучения надо не только освоить знания об устройстве и функционировании языковой системы, не просто «выучить» нормы произношения, выбора слов, построения фраз и т.д., но и научиться решать профессиональные лингвистические задачи, осознать языковую норму как важнейший инструмент профессиональной деятельности в инклюзивной среде [21].

В настоящее время государством сформулирован запрос на модернизацию дефектологического образования. В 2021—2023 гг. МПГУ были реализованы научно-исследовательские проекты по заказу Министерства просвещения Российской Федерации, в рамках которых были определены подходы к построению новых программ. В частности, было разработано «Ядро дефектологического образования», отражающее единую структуру и содержание образовательных программ [11]. В этой разработке предусмотрен обязательный объемный курс русского языка с

акцентом на прикладное использование полученных лингвистических знаний, а также дисциплина, направленная на преодоление произносительных дефицитов у студентов и формирование четкой, выразительной устной речи и чтения («Техника речи»/«Речевые практики») [4].

Внимание к языковым нормам затрагивает не только произношение, но и другие уровни языковой системы; владение нормативной речью, способность решать профессиональные лингвистические задачи формируется и оценивается при освоении различных учебных курсов и практик. Тем не менее именно произносительная сторона речи становится объектом специальной работы, являясь «визитной карточкой» логопеда [4].

В связи с вышеизложенным была определена цель нашего исследования — определение готовности студентов, будущих логопедов, к работе в инклюзивной образовательной среде через выявление особенностей осознания ими языковой нормы. Гипотезой исследования является предположение о том, что готовность студента-логопеда к профессиональной деятельности определяется в значительной мере состоянием его языковой рефлексии, показателем сформированности которой является безошибочность устной и письменной речи, а также владение навыком оценки качества собственной и чужой речи. Включение в процесс обучения будущих логопедов целенаправленного развития у них языковой рефлексии способствует формированию их профессиональной компетенции.

Организация и инструментарий исследования

Исследование проводилось с сентября 2021 г. по апрель 2024 г. на кафедре логопедии дефектологического факультета Института детства МПГУ. В исследовании приняло участие 450 студентов I курса, будущих логопедов, в возрасте от 17 до 19 лет, которые составили генеральную совокупность испытуемых; экспериментальная группа (ЭГ) была сформирована методом случайной выборки и составила 100 человек.

Однородность генеральной совокупности испытуемых и, соответственно, ЭГ определялась на основании констатации профессиональных образовательных предпочтений (выбор образовательной программы при поступлении в вуз), обязательного наличия среднего общего образования, отсутствия статуса обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. Дополнительные параметры (гендерные отличия, наличие/отсутствие опыта работы, психологические особенности и др.) не учитывались, их влияние на результаты исследования не оценивалось.

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе оценивалось соответствие кодифицированным нормам русского языка образцов устной речи и чтения испытуемых.

Процедура: студент записывал видеоролик (не более 3-х минут) с приветствием для самопрезентации, делал видеозапись чтения предложенных текстов (количество попыток не ограничено). Затем предлагалось ответить на вопрос: «Есть ли у Вас ошибки в отправленных видеозаписях?» (выбор 1 ответа из 3-х предложенных: да, нет, затрудняюсь ответить).

Параметры оценки: наличие/отсутствие ошибок в устной речи и при чтении (с точки зрения эксперта; с точки зрения студента).

Далее в течение одного семестра все студенты проходили обучение по курсу «Техника речи». Проводились занятия по развитию подвижности и координации движений органов артикуляции, совершенствованию дикции, выработке навыков говорения и чтения, осознанию языковой нормы и формированию языковой рефлексии. В ходе курса студенты фиксировали свои достижения на видео для дальнейшего просмотра и анализа в группе, а также заполняли дневники самонаблюдения для контроля за чувствительностью к своим и чужим ошибкам в речи.

Второй этап исследования был направлен на оценку сформированности умения выявлять ошибки в собственной речи и в речи других людей на новом лингвистическом материале.

Процедура: студенты распределялись по парам, каждый из пары зачитывал текст,

чтение текста фиксировалось на аудионосителе. В процессе чтения слушатель фиксировал количество ошибок, затем прочитавший прослушивал аудиозапись собственного чтения и отмечал замеченные ошибки.

Параметры оценки: наличие/отсутствие ошибок при чтении, обнаружение/пропуск ошибки при проверке.

Выявленные в устной речи и при чтении ошибки были распределены в соответствии с принятым в отечественной логопедии подходом [8; 10].

Оцениванию подлежал следующий лингвистический материал:

— самостоятельная речевая продукция студентов — «Приветствие» (Т1),

— тексты для чтения, содержащие синтаксические конструкции разной сложности, термины, имена собственные, квазислова — фрагменты научно-исторического текста, фрагменты из учебной литературы, лингвистические сказки.

Сложность текстов для чтения оценивалась по шкале CEFR при помощи онлайн-инструмента «Текстометр» для автоматического анализа (версия для носителей русского языка) и включала оценку удобочитаемости, коэффициент лексического разнообразия и частотности слов [9]. Тексты для I и II этапов исследования были близкими по уровням сложности (из 100 баллов).

I этап:

T2 — Л.Н. Гумилев «Ритмы Евразии: эпохи и цивилизации», фрагмент 1, 67 б.;

T3 — Г.А. Каше «Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи», 80 б.;

T4 — Л.Э. Петрушевская «Пуськи баятые», 99 б.

II этап:

T5 — Л.Н. Гумилев «Ритмы Евразии: эпохи и цивилизации», фрагмент 2, 63 б.;

T6 — Р.Е. Левина «Основы теории и практики логопедии», 87 б.;

T7 — Л.Э. Петрушевская «Тресь», 91 б.

Обработка и обобщение полученных данных осуществлялись с использованием метода анализа дневников, методов математической обработки с помощью пакета прикладных

статистических программ Jamovi 2.3.38. Критерий Шапиро-Уилка (нормальность распределения) оказался выше 0,75 во всех случаях, что позволяет использовать параметрические методы статистической обработки данных. Статистический анализ включал в себя расчет Т-критерия для парных выборок, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Обсуждение результатов

Анализ результатов первого этапа исследования позволил определить следующее.

У 41% студентов были зарегистрированы нарушения звукопроизношения — дефекты произношения согласных звуков (сигматизм свистящих и шипящих, ротацизм, ламбдацизм).

Количество студентов ЭГ, не допустивших ошибки в самостоятельном высказывании и при чтении, составило 15%.

Выявлены следующие отклонения от языковой нормы:

1) ошибки словесного ударения — *слоговой, слоговой* (вм. слоговОй), *средствами* (срЕдствами); *в душах* (в дуШах); *ритмической* (ритмиЧЕСКОЙ); *субатомные* (субАтомные); *демон* (дЕмон); *ГетЕ* (Гёте); *ГотьЕ* (ГотЬЕ);

2) искажение слоговой и звуковой структуры слова (перестановки, сокращения, добавления) — *дефектологический, дефектолонгический* (дефектологический); *десвительно* (действительно); *пересановки* (перестановки); *у Павика* (у Павлика); *опускание* (опускание); *выучили* (вычучили); в т.ч. в квазисловах *газла* (галза); *салюйка* (слюйка);

3) разрывное чтение/проговаривание слов — *этно-генеzy* (этногенезы); *Сик-стинская* (Сикстинская), *Джокон-да* (Джоконда);

4) замена слов на основе непродуктивной антиципации — *называющийся* (называвшийся); *изобретательное* (изобразительное); *существа* (вещества); *переживем* (переживает); *неправильно произносимых* (правильно произносимых), включая замену квазислов на существующие по фонетическому и смысловому сходству (*говорит* вм. волит; *на опушке* вм. по напушке).

5) хезитации и эмболы — *эн... этногенез, Сик... Сикстинская, Джокон...нда; ...перестановки ... э-э-э...звуков без искажения ...; Я бы хотела ...это.... стать логопедом...*

Распространенность разных типов ошибок в устном сообщении и при чтении текстов, допущенных студентами при выполнении заданий I этапа, представлена в табл. 1 и рассчитана в отношении числа студентов, совершивших ошибки того или иного вида, к общему числу студентов.

Сопоставление количества ошибок в разных текстах показало следующее. В результате однофакторного дисперсионного анализа выявлено, что со значимостью $p < 0,001$ в группах есть различия. При попарном сравнении (Дурбин-Ковер) выявлены менее значимые отличия в количестве ошибок между Т3 и Т4 ($p = 0,03$ при уровне значимости $p = 0,05$), чем между числом ошибок в Т2 и Т3, Т2 и Т4 ($p < 0,001$).

Таким образом, можно предположить, что уровень сложности текста влияет на распространенность и количество допускаемых студентами ошибок при чтении. Однако нелинейность данных указывает на возможность выделения и оценки различных параметров текста, влияющих на качество чтения взрослого человека.

Таблица 1

Распространенность ошибок. Этап 1

Лингвистический материал/типы ошибок	Т1	Т2	Т3	Т4
Ошибки словесного ударения	0,00	0,06	0,28	0,12
Искажение структуры слова	0,15	0,08	0,33	0,49
Разрывное чтение/проговаривание	0,32	0,02	0,43	0,22
Непродуктивные антиципации	0,23	0,48	0,28	0,64
Хезитации и эмболы	0,54	0,15	0,65	0,57
Все типы ошибок	0,31	0,11	0,45	0,40

Помимо перечисленных выше ошибок были выявлены нечеткость дикции, несоблюдение полного фонетического стиля речи (смазанность произношения, ускоренный или замедленный темп речи, нарушение речевых тактов), а также отмечены речевые ошибки («читать книги разной литературы», «меня тяготило к такой профессии как педагогика», «я поступила и буду проходить на логопеда», «...и тому прочее» и др.).

Проведенный опрос ЭГ показал, что 70% студентов не осознавали проблем собственной речи и были уверены в безошибочности своих ответов; 20% затруднились в оценке качества записанных образцов речи; 10% отмечали наличие ошибок в выполненном задании. Эти данные свидетельствуют о низком уровне осознания языковой нормы и дефицитности языковой рефлексии.

Отметим, что в литературе представлены схожие данные относительно ошибок, допускаемых студентами-логопедами в письменных работах [3; 18]. Помимо в целом невысокого уровня грамотности письма авторами фиксируется и недостаточность самоконтроля. В частности, представлены данные о результатах самопроверки диктантов, в ходе которой 20% студентов разных курсов не обнаружили от 1 до 4 допущенных ошибок при повторном орфографическом чтении текста преподавателем [3].

Второй этап эксперимента показал следующее. Процент студентов, прочитавших тексты безошибочно, увеличился до 40%.

Типы допущенных при чтении ошибок остались теми же, их распространенность уменьшилась соответственно (табл. 2).

В дневниках 100% студентов отмечено повышение уровня самоконтроля и чувствительности к чужим ошибкам.

Приведем выдержки из дневниковых записей¹.

Пример 1 свидетельствует о моторных трудностях устной речи, которые были преодолены в результате занятий: «Я делала упражнения. Сначала все давалось сложно, половина упражнений не получалась, болело все, особенно мышцы рта. Но потом стало получаться лучше. После месяца работы над дикцией я почувствовала, что мышцы расслаблены и находятся в спокойствии. Качество речи стало лучше, но иногда “западает” дикция. Периодически я могу говорить четко, ясно и понятно, но потом могу сказать так, что речь будет невнятная и звуки будут не четкие».

Пример 2 демонстрирует влияние эмоциональной составляющей на чтение текста: «Также трудности вызывало чтение текста. Это связано с множеством научных терминов и новых слов. Во время чтения на камеру или в аудитории, в присутствии кого-либо, я испытывала сильное волнение и старалась прочитать как можно быстрее. Я решила практиковаться в этом и начала читать тексты на камеру телефона, которые советовали преподаватели на нашем курсе. Через некоторое время появилось чувство пауз между предложениями, ощущение интонации, изменилась скорость чтения. Я стала понимать, где читать ускоренно, где помедленней, где — громче, а где — тише. Постепенно это стало делать легче. После посещения курса моя речь, дикция, темп и произношение стали четче и более чистыми. Стала заметна разница при чтении и прослушивании своих записей».

При оценке аудиозаписей 85% студентов обнаружили допущенные ошибки. Были зафиксированы единичные проявления гиперкоррекции при самоконтроле, т.е. отмечались несуществующие ошибки.

Таблица 2

Распространенность ошибок. Этап 2

Лингвистический материал/типы ошибок	T5	T6	T7
Все типы ошибок	0,04	0,15	0,13

¹ Авторская стилистика и орфография сохранены.

Статистическая обработка результатов второго этапа осуществлялась с помощью программы Jamovi. Был посчитан t-test Стьюдента для сравнения самоконтроля и контроля в Т5, Т6, Т7. В обоих случаях на уровне значимости <0,001 было выявлено, что при самоконтроле ошибки замечаются лучше, чем при контроле.

Основные итоги исследования

1. Работа в инклюзивной среде требует от логопеда готовности к оказанию логопедической помощи всем категориям обучающихся, включению в различные виды деятельности, установлению контакта с широким кругом коммуникантов. Во всех случаях логопед должен выступать как носитель эталонной речи, использующий русский язык как объект и как средство коррекционного воздействия.

2. Студенты, приступающие к освоению профессии логопеда, в экспериментальной группе демонстрируют дефицитарность осознания языковой нормы, несформированность языковой рефлексии, слабость речевого самоконтроля, что препятствует формированию необходимых профессиональных компетенций. Выявленные в устной речи и при чтении ошибки свидетельствуют о недостаточной практике чтения вслух, быстрой утомляемости испытуемых при чтении и/или дефицитарности контроля за правильностью высказывания; трудностях прогнозирования читаемого текста; неуверенности при выполнении речевого задания; гиперкоррекции. Отмечается несформиро-

ванность акцентологических норм, а также ограниченность кругозора испытуемых (незнание культурных феноменов).

3. Выявленные затруднения в осознании языковой нормы и недостаточный уровень оценки качества собственной и чужой речи свидетельствуют о необходимости включения специальных дисциплин (разделов) в программу обучения будущих логопедов.

4. Специально организованная целенаправленная работа со студентами, стремящимися освоить профессию логопеда, позволяет достаточно быстро повысить уровень самоконтроля и контроля за качеством собственного чтения/устного высказывания, сформировать осознанное отношение к языковой норме. Связь между уровнем сложности текстов и качеством чтения обуславливает необходимость создания корпуса специальных текстов для выработки профессиональных умений говорения и чтения.

5. Изучение состояния речи и языковой рефлексии будущих логопедов является перспективной и важной научно-методической задачей. Проведение в данной области лонгитюдных исследований, в том числе на широкой популяции, с введением комплексной многопараметрической оценки результатов и сравнительного анализа эффективности моделей и методик обучения значимо для построения научно обоснованных программ подготовки специалистов, чья деятельность непосредственно направлена на нормализацию речи и коммуникации детей, включенных в инклюзивное образовательное пространство.

Литература

1. *Абрамова И.В.* Характеристика готовности субъектов образования к обеспечению единого речевого режима для обучающихся с нарушениями речи / И.В. Абрамова, И.В. Лапшина // *Современные наукоемкие технологии.* 2019. № 11-1. С. 119—123.
2. *Алехина С.В., Шеманов А.Ю.* Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании [Электронный ресурс] // *Клиническая и специальная психология.* 2023. Том 12. № 3. С. 213—233. DOI:10.17759/српе.2023120310
3. *Алмазова А.А.* Развитие профессиональной языковой личности студентов-логопедов в процессе лингвистической подготовки /

А.А. Алмазова. М.: Московский педагогический государственный университет, 2014. 204 с.

4. *Алмазова А.А.* Речь логопеда как характеристика его профессионального образа / А.А. Алмазова, А.В. Лагутина, М.М. Любимова // *Специальное образование.* 2023. № 3(71). С. 122—140.

5. *Бейлинсон Л.С.* Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы (на материале коммуникативной практики логопедов): автореф. дисс. ... докт. фил. наук. Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т., 2009.

6. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 488 с.

7. Зволейко Е.В. О направлениях подготовки учителя-логопеда для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. № 3. С. 457—463.
8. Климонтович Е.Ю. Протокол логопедического обследования ребенка. Универсальная схема для всех видов речевых нарушений // Аутизм и нарушения развития. 2005. Том 3. № 1. С. 14—34.
9. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 331—345. DOI:10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345
10. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина [ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин]. М.: АРКТИ, 2005.
11. Модель подготовки педагогов-дефектологов, обеспечивающая единство содержания и структуры образовательных программ по профилям дефектологического образования («Ядро Специального (дефектологического) образования») [Электронный ресурс]. URL: <https://mpgu.su/wp-content/uploads/2024/04/Методические-рекомендации-по-подготовке-дефектологических-кадров.pdf>
12. Понятийно-терминологический словарь логопеда: учеб. пособие для студентов вузов / [Сост.: В.И. Селиверстов и др.]; Под ред. Селиверстова В.И. М.: Акад. проект, 2004. (Gaudeamus: учеб. пособие для вузов / Моск. открытый соц. ун-т). ISBN 5-8291-0421-0. EDN QTOZJB.
13. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентного обеспечения / В.З. Кантор, Ю.Л. Проект, И.Э. Кондракова [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 1(110). С. 82—99. DOI:10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099
14. Рахилина Е.В. Грамматика ошибок: в поисках констант // Язык. Константы. Переменные. Памяти Александра Евгеньевича Кибрика. СПб.: Алетей, 2014. С. 87—95.
15. Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1—14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301
16. Серебрякова Н.В. Выявление готовности у студентов к профессиональному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Серебрякова, Г.Р. Шашкина // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2022. Т. 16. № 4. С. 169—185. DOI:10.25688/2076-9121.2022.16.4.10
17. Силантьева М.С. Элитарная языковая личность в профессиональном дискурсе [Текст]: автореф. дисс. ... канд. филол. Наук. Пермь, 2012. 24 с.
18. Сунько Т.Ю. Учебно-профессиональная коммуникация: пилотное исследование затруднений в письменной речи студентов-дефектологов // Вестник практической психологии образования. 2021. Т. 18. № S1. С. 81—89.
19. Chaitow L., McCabe P., Munro N., Purcell A. Language and early literacy professional development: A complex intervention for early childhood educators and speech-language pathologists // Int J Speech Lang Pathol. 2023. Vol. 25(5). P. 656—666. DOI:10.1080/17549507.2022.2115136. Epub 2022 Sep 5. PMID: 36062764
20. Li Lingyu, Ruppert Andrea. Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review // Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. 2020. 44. 088840642092697. DOI:10.1177/0888406420926976
21. McDaniel J., Krimm H., Schuele C.M. Speech-Language Pathologists' Endorsement of Speech, Language, and Literacy Myths Reveals Persistent Research-Practice Gap // Lang Speech Hear Serv Sch. 2023. Vol. 54(2). P. 550—568. DOI:10.1044/2022_LSHSS-22-00087. Epub 2023 Feb 17. PMID: 36800494; PMCID: PMC10187965.

References

1. Abramova I.V. Harakteristika gotovnosti sub"ektiv obrazovaniya k obespecheniju edinogo rechevogo rezhima dlja obuchajushihhsja s narushenijami rechi [Characteristics of the readiness of subjects of education to provide a unified speech regime for students with speech disorders]. *Sovremennye naukoemkie tehnologii [Modern high-tech technologies]*, 2019, no. 11-1, pp. 119—123.
2. Alehina S.V., Shemanov A.Ju. Ocenka roditeljami inkluzivnoj obrazovatel'noj sredy shkoly i svoego uchastija v ee sozdanii [Elektronnyi resurs] [Parents' assessment of the school's inclusive educational environment and their participation in its creation]. *Klinicheskaja i special'naja psihologija [Clinical and Special psychology]*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310
3. Almazova A.A. Razvitie professional'noj jazykovej lichnosti studentov-logopedov v processe lingvisticheskoj podgotovki [Development of the professional language personality of speech therapy students in the process of linguistic training]. Moscow: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2014. 204 p.

4. Almazova A.A., Lagutina A.V., Ljubimova M.M. Rech' logopeda kak harakteristika ego professional'nogo obraza [Speech of a speech therapist as a characteristic of his professional image]. *Special'noe obrazovanie [Special education]*, 2023, no. 3(71), pp. 122—140.
5. Bejlinson L.S. Professional'nyj diskurs: priznaki, funkcii, normy (na materiale kommunikativnoj praktiki logopedov). Avtoref. diss. ... dokt. fil. nauk [Professional discourse: signs, functions, norms (based on the material of the communicative practice of speech therapists)]. Dr. Sci. (Philology) diss.]. Volgograd: Volgogr. gos. ped. un-t., 2009.
6. Zhrebilo T.V. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. 5-e izd., ispr. i dop. Nazran: Pilgrim, 2010. 488 p.
7. Zvolejko E.V. O napravlenijah podgotovki uchitelja-logopeda dlja raboty s det'mi s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija [About the directions of training a speech therapist teacher to work with children with disabilities in inclusive education]. *Special'noe obrazovanie i sociokul'turnaja integracija [Special education and socio-cultural integration]*, 2020, no. 3, pp. 457—463.
8. Klimontovich E.YU. Protokol logopedicheskogo obsledovaniya rebenka. Universal'naya skema dlja vsekh vidov rechevykh narushenij [Protocol of speech therapy examination of the child. A universal scheme for all types of speech disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*, 2005. Vol. 3, no. 1, pp. 14—34.
9. Laphoshina A.N., Lebedeva M.Ju. Tekstometr: onlajn-instrument opredeleniya urovnja slozhnosti teksta po russkomu jazyku kak inostrannomu [Taximeter: an online tool for determining the level of complexity of a text in Russian as a foreign language]. *Rusistika [Russian Studies]*, 2021. Vol. 19, no. 3, pp. 331—345. DOI:10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345
10. Levina R.E. Narushenie rechi i pis'ma u detej: izbrannye trudy [Speech and writing disorders in children: selected works] / R.E. Levina [red.-sost. G.V. Chirkina, P.B. Shoshin]. Moscow: ARKTI, 2005. (Federal'naya programma "Kul'tura Rossii"). ISBN 5-89415-462-6. EDN QUXEAB.
11. Model' podgotovki pedagogov-defektologov, obespechivajushhaja edinstvo sodержanija i struktury obrazovatel'nyh programm po profiljam defektologicheskogo obrazovanija («Jadro Special'nogo (defektologicheskogo) obrazovanija») [Elektronnyj resurs] [A model for the training of teachers of defectology, ensuring the unity of the content and structure of educational programs in the profiles of defectological education ("The core of Special (defectological) education")]. URL: <https://mpgu.su/wp-content/uploads/2024/04/Metodicheskie-rekomendacii-po-podgotovke-defektologicheskikh-kadrov.pdf>
12. Ponjatijno-terminologicheskij slovar' logopeda [Conceptual and terminological dictionary of a speech therapist]. In V.I. Seliverstova. Moscow: Akad. proekt, 2004. (Gaudeamus: ucheb. posobie dlya vuzov / Mosk. otkrytyj soc. un-t). ISBN 5-8291-0421-0. EDN QTOZJB.
13. Praktika inkluzivnogo obrazovanija detej s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja: realii kompetentnostnogo obespechenija [The practice of inclusive education for children with disabilities: the realities of competence support]. V.Z. Kantor, YU.L. Proekt, I.EH. Kondrakova [i dr.]. *Integracija obrazovanija [Integration of education]*, 2023. Vol. 27, no. 1(110), pp. 82—99. DOI:10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099
14. Rahilina E.V. Grammatika oshibok: v poiskah konstant [Grammar of errors: in search of constants]. Jazyk. Konstanty. Peremennye. Pamjati Aleksandra Evgen'evicha Kibrika [Language. Constants. Variables. In memory of Alexander Evgenievich Kibrik]. Saint-Petersburg: Aletejja, 2014, pp. 87—95.
15. Rubcov V.V., Alehina S.V., Haustov A.V. Nepreryvnost' inkluzivnogo obrazovanija i psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija lic s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami [Elektronnyj resurs] [Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support for persons with special educational needs]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija [Psychological and pedagogical research]*, 2019. Voll. 11, no. 3, pp. 1—14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301
16. Serebrjakova N.V. Vyjavlenie gotovnosti u studentov k professional'nomu soprovozhdeniju detej s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja [Identification of students' readiness for professional support of children with disabilities]. *Vestnik MGPU. Serija: Pedagogika i psihologija [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology]*, 2022. Vol. 16, no. 4, pp. 169—185. DOI:10.25688/2076-9121.2022.16.4.10
17. Silant'eva M.S. Jelitarnaja jazykovaja lichnost' v professional'nom diskurse. Avtoref. diss. ... kand. filol. Nauk [An elite linguistic personality in professional discourse. PhD (Philology) Thesis]. Perm', 2012. 24 p.
18. Sun'ko T.Ju. Uchebno-professional'naja kommunikacija: pilotnoe issledovanie zatrudnenij v pis'mennoj rechi studentov-defektologov [Educational and professional communication: a pilot study of difficulties in writing speech of students-defectologists]. *Vestnik praktičeskoj psihologii obrazovanija [Bulletin of practical psychology of education]*, 2021. Vol. 18, no. S1, pp. 81—89.
19. Chaitow L., McCabe P., Munro N., Purcell A. Language and early literacy professional development:

A complex intervention for early childhood educators and speech-language pathologists. *Int J Speech Lang Pathol.*, 2023. Vol. 25(5), pp. 656—666. DOI:10.1080/17549507.2022.2115136 Epub 2022 Sep 5. PMID: 36062764.
20. Li Lingyu, Ruppard Andrea. Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for*

Exceptional Children, 2020. 44. 088840642092697. DOI:10.1177/0888406420926976
21. McDaniel J., Krimm H., Schuele C.M. Speech-Language Pathologists' Endorsement of Speech, Language, and Literacy Myths Reveals Persistent Research-Practice Gap. *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 2023. Vol. 54(2), pp. 550—568. DOI:10.1044/2022_LSHSS-22-00087. Epub 2023 Feb 17. PMID: 36800494; PMCID: PMC10187965.

Информация об авторах

Алмазова Анна Алексеевна, доктор педагогических наук, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, e-mail: aa.almazova@mpgu.su

Лагутина Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9464-0649>, e-mail: av.lagutina@mpgu.su

Любимова Марина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-8500>, e-mail: mm.lubimova@mpgu.su

Белякина Мария Олеговна, студент, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2750-9391>, e-mail: mobelyakina@edu.hse.ru

Information about the authors

Anna A. Almazova, Ed.D, Head of the Speech Therapy Department, Director of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, e-mail: aa.almazova@mpgu.su

Anastasia V. Lagutina, PhD in Education, Assistant Professor, Department of the Speech Therapy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9464-0649>, e-mail: av.lagutina@mpgu.su

Marina M. Lyubimova, PhD of Education, Assistant Professor, Department of the Speech Therapy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-8500>, e-mail: mm.lubimova@mpgu.su

Maria O. Belyakina, Student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2750-9391>, e-mail: mobelyakina@edu.hse.ru

Получена 31.07.2024

Received 31.07.2024

Принята в печать 29.10.2024

Accepted 29.10.2024