

Мотивационно-когнитивные аспекты формирования у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

Гутерман Л.А.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
(ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6294-4910>, e-mail: lara57@mail.ru

Горюнова Л.В.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
(ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>, e-mail: lvgoryunova@sfedu.ru

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества подготовки педагогических кадров к деятельности в условиях инклюзивного образования. Целью исследования являлось выявление оценки мотивационно-когнитивного аспекта готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии в сравнении с уровнем готовности педагогов школ. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке студентов 5 курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» в Южном федеральном университете (N=104), и педагогов г. Ростова-на-Дону и Ростовской области (N=12739). Ведущим методом исследования является анализ результатов анкетирования студентов университета и педагогов школ. Результаты исследования показали, что у респондентов преобладает средний уровень готовности к инклюзивному образованию. Полученные результаты исследования дают возможность говорить о том, что ведущим критерием готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования является мотивационно-когнитивный при умелом владении гуманитарными и ассистивными технологиями работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Материалы статьи представляют практическую ценность для проектирования программ подготовки педагогических кадров на уровне высшего и дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; готовность студентов и педагогов; мотивационно-когнитивный критерий; профессиональная подготовка.

Для цитаты: Гутерман Л.А., Горюнова Л.В. Мотивационно-когнитивные аспекты формирования у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 93—102. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280609>

Motivational and Cognitive Aspects of Formation of Teacher's Professional Readiness for Professional Activities in Inclusive Education

Larisa A. Guterman

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6294-4910>, e-mail: lara57@mail.ru

Liliya V. Goryunova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>, e-mail: lvgoryunova@sfedu.ru

The relevance of the study is the need to improve the quality of formation of teaching inclusive education. The purpose of the study was to identify an assessment of the motivational-cognitive aspect of the readiness of future teachers to work in inclusive environment comparing with their level of readiness. The materials of empirical research are obtained from a sample of 5th year students of "Pedagogical Education" at the Southern Federal University (N=104) and teachers in the city of Rostov-on-Don and the Rostov region (N=12739). The leading research method is analysis of the results of a survey of university students and schoolteachers. The results of the study showed that the average level of readiness for inclusive education prevails among respondents. The results of the study make it possible to say that the leading criterion for teachers' readiness is motivational and cognitive, with skillful knowledge of humanitarian and assistive technologies for working with persons with disabilities. The materials of the article are of practical value for the design of teacher training programs in higher and additional professional education.

Keywords: inclusive education; readiness of students and teachers; motivational-cognitive criterion; professional training.

For citation: Guterman L.A., Goryunova L.V. Motivational and Cognitive Aspects of Formation of Teachers' Professional Readiness for Professional Activities in Inclusive Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 93—102. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280609> (In Russ.).

Введение

Развитие инклюзивного образования закономерно влечет за собой повышение требований к деятельности педагогов, расширению их функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых и личностных характеристик. Современными учеными проведен ряд исследований, в которых рассматриваются вопросы готовности педагогических кадров работать в

условиях инклюзии. Исследователи раскрывают сущность поэтапного процесса формирования готовности педагогов к работе в инклюзивном образовании, опираясь на положения компетентностного подхода (И.В. Возняк, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк), определяют особенности подготовки специалистов к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной организации (Л.В. Горюнова, Л.А. Гутерман,

О.С. Кузьмина, В.В. Рубцов, Ю.В. Шумиловская), доказывают влияние степени готовности педагогов к работе в условиях инклюзии на успешность образования детей с ОВЗ (С.В. Алехина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова). Т.А. Челнокова с коллегами, исследуя становление инклюзивных практик в российских и зарубежных школах конца XX века, выделили ряд аспектов проблемы готовности педагогов: компетентностная готовность, навыки педагогической рефлексии [9]. По мнению С. Forlin, D. Chambers, роль педагога является критической детерминантой успеха или недостатка практики инклюзивного образования. Авторы говорят о том, что в европейском образовании активно внедряется инфузионный подход, описывающий изменения во всех областях учебной программы для учащихся с ограниченными возможностями [15]. Зарубежными исследователями разработан ряд инновационных моделей подготовки преподавателей в вузах на этапе доинклюзивного образования: практико-ориентированная модель, включающая практический опыт работы в инклюзивных классах, модель с включением курсового исследования по проблемам инклюзивного образования, модель включения в программу подготовки дисциплин, позволяющих ознакомиться со всем спектром методов и технологий обучения лиц, имеющих особые образовательные потребности, модель работы с родителями детей с ОВЗ как компонента практической подготовки и др.

Е.Н. Mattson, А.М. Hansen в своих работах приводят доказательства эффективности использования института наставничества для повышения степени готовности педагогов к работе в инклюзивном образовании. В основе деятельности наставника лежит педагогическая супервизия на рабочем месте. Образовательные организации, внедрившие институт наставничества, осуществили более гибкий переход к инклюзивному обучению [18]. J. Lancaster и A. Bain считают, что в основе программы обучения педагогов должно лежать наставничество будущих учителей в период практической подготовки [17]. Авторы

предлагают будущим педагогам в ходе освоения программы подготовки использовать возможности взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями. Исследование показало, что педагоги должны проходить курсы инклюзивного образования до поступления на работу. Освоение программы курса, как доказали ученые, формирует положительное отношение к инклюзии, снижает беспокойство педагогов, меняет их восприятие процесса работы с лицами с ОВЗ. По мнению De A. Boer, S.J. Pijl, A. Minnaert, ключевым компонентом, от которого зависит эффективность инклюзивного образования, являются педагоги. Авторы исследуют влияние отношения педагогов к инклюзии на успешное взаимодействие с лицами с ОВЗ, что позволило им выделить факторы, влияющие на формирование отношения педагогов к инклюзии: дополнительное образование, практический опыт взаимодействия [13]. J.-R. Kim пишет, что развитие инклюзивного образования оказало существенное влияние на образовательные программы подготовки педагогов, представляющие собой «компиляцию» программ педагогического образования и программ подготовки специальных педагогов, поэтому именно комбинированный тип программ позволяет формировать готовность к реализации инклюзии в образовании [16]. M.J. Zalizan отмечает, что при разработке программ подготовки педагогов следует опираться на междисциплинарный подход [20]. Y. Diker, Ü. Tosun в своих работах подчеркивают важность обучения педагогов разработке и использованию адаптированных материалов в инклюзивных школах [14]. T. Brandon, J. Charlton изучали опыт научно-методических центров совершенствования педагогического мастерства, которые позволяют обеспечить приобретение педагогами опыта практической работы с лицами с ОВЗ. Оценка работы подобных центров зафиксировала повышение степени готовности педагогов к инклюзии за счет возможности осуществлять постоянный обмен опытом с коллегами и получать научно-педагогическую поддержку специалистов [11]. K. Scorgie уделил в своих работах внимание потенциалу

виртуальных программ подготовки инклюзивных педагогов средствами «портфолио семейного взаимодействия», представляющего собой интерактивный кейс-комплекс реальных ситуаций. В ходе освоения портфолио ученые фиксировали у студентов повышение готовности оказывать родителям помощь в обучении детей [19]. Исследования В. Cagran, M. Schmidt показали, что успешность развития инклюзии в образовании имеет прямую зависимость от положительного отношения к ней педагогов. Однако ученые зафиксировали, что педагоги демонстрируют разную степень принятия учащих в зависимости от особенностей их нозологий. Также исследование показало, что еще одним значимым условием готовности педагогов к реализации инклюзивного образования является их профессиональная компетентность [12].

Согласно результатам проведенного нами анализа исследований по проблеме готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, отметим, что важными составляющими готовности выступают как мотивация к работе с обучающимися с ОВЗ, так и теоретико-методическая готовность педагогов. Следовательно, процесс формирования готовности педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования должен реализовываться в современном вузе преимущественно в мотивационно-когнитивном аспекте. Соответственно, оценка такой готовности проходит по двум критериям: мотивационно-ценностному (философско-идеологическое понимание инклюзивного образования, оценка влияния ценностей и тенденций его развития на процесс обучения детей, мотивация на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей, стремление к преобразованию собственного опыта и использование потенциала взаимодействия с коллегами) и когнитивному (система знаний и представлений об особенностях обучающихся различных нозологий, основных подходах к организации образовательного процесса в условиях инклюзии, специфических технологий, методик, форм и средств

обучения детей с особыми потребностями и ограниченными возможностями).

Особенности выборки, используемых средств и этапы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ЮФУ). Для оценки мотивационно-когнитивного аспекта готовности студентов и педагогов школ к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования проводилось анкетирование. В исследовании приняли участие 104 студента 5 курса бакалавриата заочной формы обучения, обучающихся на программах направления «Педагогическое образование» (20 студентов Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского, 20 студентов Института математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича, 20 студентов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, 44 студента Академии психологии и педагогики); в анкетировании приняли участие 12739 педагогов г. Ростова-на-Дону и Ростовской области.

Цель исследования: оценить мотивационно-когнитивный аспект готовности будущих педагогов и педагогов школ к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

На первом этапе исследования был проведен сбор эмпирических данных. В качестве диагностического инструментария использовалась анкета, разработанная специалистами Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ЮФУ, адаптированная под цели исследования. В анкетировании респондентам было задано 24 вопроса, содержание которых отражало мотивационно-ценностный и когнитивный критерии готовности. На втором этапе исследования выполнялись обработка и обобщение полученных данных.

Анализ и обсуждение результатов исследования

Статистическая обработка полученных результатов выявила ряд значимых различий

в показателях готовности респондентов к работе в условиях инклюзивного образования. Расчет критерия Фишера выявил, что количество студентов (91,1%), имеющих представление о философии инклюзивного образования, статистически выше ($\varphi=4,060$, $p=0,01$), в сравнении с педагогами (80,1%). При этом необходимо отметить, что курсы повышения квалификации, в рамках которых респонденты знакомятся с особенностями инклюзивного образования, прошли 53,8% педагогов и 17,8% студентов. Желание пройти курсы по данному вопросу изъявили 75,6% студентов и 47,6% педагогов. Большую заинтересованность в этом показали студенты (40,0%), чем педагоги (14,0%). Следовательно, можно сказать, что студенты в большей степени ориентированы на формирование готовности работать в условиях инклюзивного образования, в то время как педагоги не считают профессионально важными компетенции, обеспечивающие им эту готовность, до того момента, пока в школе не будут учиться дети с ОВЗ, что подтверждено результатами статистической обработки данных ($\varphi=4,986$, $p=0,01$ и $\varphi=5,464$, $p=0,01$ соответственно). В ходе изучения представлений студентов и педагогов о трудностях обучения инвалидов разных нозологий были выявлены различия: большинство педагогов (52,6%) считают, что инвалидность по зрению в наибольшей степени затрудняет получение общего образования, в то время как большая часть студентов (31,1%), в сравнении с педагогами, считают, что большие затруднения вызывает инвалидность по слуху ($\varphi=2,291$, $p=0,01$ и $\varphi=1,682$, $p=0,05$ соответственно).

Обучение детей-инвалидов в общеобразовательной школе поддержали 6,7% студентов и 7,9% педагогов. Скорее бы поддержали такую форму обучения 22,0% студентов и 18,3% педагогов. Учиться дома детям с ОВЗ предлагают 13,3% студентов и 19,8% педагогов, а в коррекционной школе — 37,8% студентов и 23,3% учителей. Следовательно, большинство как студентов, так и педагогов считают, что дети с ОВЗ должны быть сегрегированы, изолированы, статистически большее количество педагогов ориентирует детей

на домашнее обучение ($\varphi=2,037$, $p=0,05$), а студентов — на обучение в коррекционных школах ($\varphi=3,144$, $p=0,01$). Невысокие результаты поддержки процесса инклюзивного обучения детей с ОВЗ связаны с низкой грамотностью респондентов в сфере инклюзивного образования. При этом статистически большее количество педагогов (43,5%) предполагают, что ученик с ОВЗ никак не повлияет на образовательный процесс, а большинство студентов настаивают на отрицательном влиянии таких учеников ($\varphi=3,332$, $p=0,01$ и $\varphi=3,512$, $p=0,05$ соответственно), и только пятая часть опрошенных допускают возможность положительного влияния ребенка с ОВЗ на качество обучения в классе (23,5% и 20,0% соответственно).

Практически совпадают мнения в оценке сложности работы в инклюзивном классе: сложна в психологическом плане — 31,0% педагогов, 35,6% студентов; сложна, но не имеет непреодолимые препятствия — 55,5% педагогов, 53,3% студентов; сложности нет — 13,3% педагогов, 11,0% студентов. Идентичны мнения респондентов по вопросу возникновения трудностей методического характера при обучении детей с ОВЗ: трудно-преодолимы — 29,0% педагогов, 31,1% студентов; трудности преодолимы — 60,7% педагогов, 62,2% студентов; трудностей не возникнет — 10,2% педагогов, 6,7% студентов. Обработка данных показывает, что статистически большее количество педагогов, в сравнении со студентами, считает, что трудностей нет ($\varphi=2,859$, $p=0,01$), если они возникают, то они достаточно велики ($\varphi=1,791$, $p=0,05$), а большее количество студентов, в сравнении с педагогами, указывают, что любые трудности легко преодолимы ($\varphi=1,741$, $p=0,05$). Полученные данные позволяют констатировать, что среди студентов (6,7%) статистически большее количество опрошенных уверены, что очень хорошо знакомы с техническими средствами обучения инвалидов, в сравнении с педагогами (3,2%) ($\varphi=2,383$, $p=0,01$), при этом большее количество педагогов (44,9%), в сравнении со студентами (35,6%), знакомы с такими средствами только в общем плане ($\varphi=2,828$, $p=0,01$). Такую же уверенность в

своих знаниях показали студенты в отношении ассистивных технологий. Статистически выше количество студентов, знакомых с системой Брайля: хорошо — 1,7% педагогов и 4,4% студентов, в общем плане — 10,3% педагогов и 20,0% студентов ($\varphi=2,257$, $p=0,05$ и $\varphi=2,485$, $p=0,01$ соответственно). Больше количество педагогов (41,6%), в сравнении со студентами (31,1%), слышали о системе Брайля, но не знакомы с ней ($\varphi=3,085$, $p=0,01$). Схожая картина в вопросе знаний о дактилологии: хорошо знакомы с жестовым языком 2,4% педагогов, 8,9% студентов ($\varphi=3,542$, $p=0,01$); знакомы в общем плане статистически больше студентов, чем педагогов — 17,8%, 11,7% соответственно ($\varphi=1,785$, $p=0,05$); слышали, но не знакомы с языком жестов — 41,6% педагогов, 31,1% студентов; не знают о нем вообще — 19,6% педагогов, 11,1% студентов ($\varphi=2,971$, $p=0,01$ и $\varphi=1,831$, $p=0,05$ соответственно).

Отчетливые представления о специфике обучения детей различных нозологий имеют 7,7% педагогов, 13,3% студентов; в общем плане — 77% педагогов, 73% студентов; вообще не имеют — 15% педагогов, 13,3% студентов. Статистически значимые различия выявлены только в количестве студентов и педагогов, хорошо знающих специфику ($\varphi=1,831$, $p=0,05$). Следовательно, среди педагогов и студентов большинство не знакомы с различными видами поражений, с типичными нарушениями при различных видах поражения. На вопрос о том, на каких условиях они готовы работать с детьми с ОВЗ, получены следующие ответы: на обычных условиях — 13,2% педагогов, 22% студентов; за дополнительную оплату — 13,8% педагогов, 6,7% студентов; за дополнительную оплату и с тьюторским сопровождением — 34% педагогов, 55,6% студентов; ни при каких условиях — 7,5% педагогов, 4,4% студентов; затруднились ответить — 31,4% педагогов, 11% студентов. Статистическая обработка данных выявила, что большее количество студентов, в сравнении с педагогами, готовы работать с детьми с ОВЗ на обычных условиях или в случае назначения тьютора и дополнительных выплат ($\varphi=2,049$, $p=0,05$ и

$\varphi=3,069$, $p=0,01$ соответственно), а большее число педагогов, в сравнении со студентами, согласны работать с детьми с ОВЗ только за дополнительную оплату ($\varphi=2,152$, $p=0,05$ и $\varphi=4,651$, $p=0,01$ соответственно).

Несмотря на то, что небольшая часть педагогов считают, что знают специфику обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии, умеют разрабатывать адаптированную образовательную программу (АОП) для разных категорий детей 10,1%, для одной категории — 41,4%. Среди студентов эти показатели ниже и составляют 6,7% и 26,7% соответственно. Среди студентов большинство не умеют разрабатывать АОП — 57,7%. Однако статистический анализ выявил значимые различия только по двум категориям: умеют разрабатывать АОП для одной категории ($\varphi=3,380$, $p=0,01$) и не умеют ($\varphi=3,160$, $p=0,01$). Следовательно, количество педагогов, которые смогут разработать АОП для одной категории детей с ОВЗ, статистически выше, чем среди студентов, большинство которых не умеют выполнять данную работу. В то же время считают, что умеют разрабатывать адаптированные учебно-методические материалы для разных категорий, 8,9% студентов, 7,3% педагогов; для одной категории — 28,9% студентов, 37,4% педагогов. Не умеют это делать 48,9% студентов и 40,3% педагогов. Статистический анализ выявил значимые различия только в количестве студентов и педагогов, указавших, что умеют разрабатывать адаптированные учебно-методические материалы для одной категории детей с ОВЗ ($\varphi=2,078$, $p=0,05$).

С требованиями организации аттестации лиц с ОВЗ хорошо знакомы 53,3% студентов (21,8% педагогов); в общем плане — 22,3% студентов (59,1% педагогов); не знакомы 24,5% студентов (19,1% педагогов). Статистический анализ показывает, что хорошо знакомы с требованиями к аттестации детей с ОВЗ примерно одинаковое количество студентов и педагогов, в то время как большее количество студентов не знают этих требований ($\varphi=5,939$, $p=0,01$), а статистически большее количество педагогов знакомы с требованиями лишь в общем плане ($\varphi=7,875$, $p=0,01$).

Несмотря на активную просветительскую работу о сути инклюзивного образования, не испытывают беспокойство по поводу ухудшения образовательных результатов у нормативных детей в инклюзивном классе 40,0% студентов, 12,9% педагогов; испытывают значительное беспокойство 37,8% студентов, 28,3% педагогов; испытывают незначительное беспокойство 22,2% студентов, 58,9% педагогов. Статистическое большинство педагогов испытывают незначительное беспокойство по поводу ухудшения образовательных результатов у нормативных детей в инклюзивном классе ($\varphi=5,448$, $p=0,01$), а среди студентов либо сильно переживают ($\varphi=2,530$, $p=0,01$), либо не переживают вообще ($\varphi=3,432$, $p=0,01$).

Подавляющее большинство студентов (68,9%) и педагогов (51,95%) сходятся во мнении, что стратегия и тактика ведения учебной дисциплины значительно изменятся с появлением в классе детей с ОВЗ. Больше количество студентов (20,0%), в сравнении с педагогами (3,7%), уверены, что ничего не изменится ($\varphi=6,221$, $p=0,01$), в то время как среди педагогов больше респондентов (44,3%), в сравнении со студентами (11,1%), считающих, что методика преподавания дисциплин претерпит незначительные изменения ($\varphi=7,721$, $p=0,01$).

Таким образом, обобщая результаты статистического анализа с помощью критерия Фишера, было доказано, что статистически большее число педагогов общеобразовательных школ, в сравнении со студентами, плохо знакомы с философией инклюзивного образования и не заинтересованы в повышении квалификации, если этого не требует ситуация. Педагоги лучше, чем студенты, знакомы с нозологическими группами и особенностями типичных нарушений у лиц разных нозологических групп, считая, что ребенок с ОВЗ в классе никак не повлияет на эффективность образовательного процесса, а в некоторых случаях может даже повысить ее. Но при этом они уверены, что инклюзивное образование в целом и обучение лиц с ОВЗ в частности вызывают ряд методических трудностей. Согласно стати-

стическому анализу полученных данных, большее количество педагогов считают, что плохо знакомы с техническими средствами обучения детей с ОВЗ, с системой Брайля, языком жестов, но умеют разрабатывать АОП и адаптационные учебно-методические материалы. При этом, по мнению педагогов, стратегия и тактика преподавания учебных дисциплин, как и качество обучения нормативных детей в процессе инклюзивного образования останутся неизменными. В ходе проведенного исследования было доказано, что статистически большее количество педагогов школ готовы работать с детьми с ОВЗ, в сравнении со студентами, при условии предоставления тьюторского сопровождения и дополнительной оплаты.

Заключение

Развитие инклюзивного образования имеет особое значение и детерминировано необходимостью формирования готовности педагогов к осуществлению своей деятельности в его условиях. Учет мотивационно-когнитивного компонента формирования данной готовности имеет практическую обусловленность, что связано с разработкой образовательных программ подготовки педагогических кадров.

Данные проведенного исследования могут лечь в основу разработки программ подготовки будущих педагогов, переподготовки и повышения квалификации работающих педагогических кадров в двух направлениях: повышение мотивации к работе с обучающимися с особыми потребностями и ограниченными возможностями; повышение теоретико-методической готовности. Образовательные программы подготовки педагогов и программы дополнительного профессионального образования согласно этим двум направлениям должны претерпеть ряд изменений в содержательной и организационной части. Описанные эмпирические данные свидетельствуют о сложности проектирования образовательных программ подготовки кадров для сферы инклюзивного образования, что обусловлено многообразием предметного пространства професси-

ональной деятельности педагога, а также необходимостью овладения широким спектром предметной подготовки применительно к различным категориям детей.

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты и педагоги имеют примерно одинаковые уровни готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: высокий уровень продемонстрировали 7% опрошенных студентов и 6% педагогов; выше среднего — 22% студентов и 20% педагогов; средний уровень показали 34% студентов и 40% педагогов; низкий уровень — 30% студентов и 25% педагогов; очень низкий — 7%

студентов и 9% педагогов. Следовательно, у студентов и работающих педагогов установлен преимущественно средний уровень готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования в мотивационно-когнитивном аспекте. Данные результаты связаны с тем, что респонденты, демонстрируя интерес к проблемам обучения детей в инклюзивных школах, имеют невысокую готовность самостоятельно работать в данных условиях. Таким образом, результаты эксперимента говорят о необходимости пересмотра программ подготовки педагогов к данной деятельности на теоретическом и практическом уровнях.

Литература

1. *Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83—92.
2. *Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н.* Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 128—142. DOI:10.17759/psyedu.2019110311
3. *Возняк И.В.* Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Белгород, 2017. 25 с.
4. *Горюнова Л.В., Гутерман Л.А., Кирик В.А., Ромашевская Е.С.* Южный федеральный как центр развития инклюзивного образования в регионе // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 106—118. DOI:10.17759/pse.2017220112
5. *Кузьмина О.С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 24 с.
6. *Рубцов В.В., Алехина С.В., Вихристюк О.В., Войтас С.А., Забродин Ю.М., Зарецкий В.К., Леонова О.И., Марголис А.А., Саитгалиева Г.Г., Семья Г.В., Холмогорова А.Б., Шариков С.В.* О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 8—34. DOI:10.17759/bppe.2020170201
7. *Хафизуллина И.Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 22 с.

8. *Хитрюк В.В.* Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход // Материалы II Международной науч.-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология». М.: Буки Веди, 2013. С. 666—671.
9. *Челнокова Т.А., Клишко Н.В., Паранина Н.А.* Развитие инклюзивных практик в зарубежных и отечественных школах в 90-е годы XX в. // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 7—17. DOI:10.17759/jmfp.2018070101
10. *Шумиловская Ю.В.* Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 27 с.
11. *Brandon T., Charlton J.* The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 1. P. 165—178. DOI:10.1080/13603116.2010.496214
12. *Čagrana B., Schmidt M.* Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. 2011. Vol. 37. № 2. P. 171—195. DOI:10.1080/03055698.2010.506319
13. *Boer Anke de, Pijl Sip Jan, Minnaert Alexander.* Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 3. P. 331—353. DOI:10.1080/13603110903030089
14. *Diker Y., Tosun Ü., Masaroqlu E.* Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2009. Vol. 1. P. 2758—2762. DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.489
15. *Forlin C., Chambers D.* Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising

concerns // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011. Vol. 39. № 1. P. 17—32. DOI:10.1080/1359866X.2010.540850

16. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 3. P. 355—377. DOI:10.1080/13603110903030097

17. Lancaster J., Bain A. The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2010. Vol. 38. P. 117—128. DOI:10.1080/13598661003678950

References

1. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoi faktor uspešnosti inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [The readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011, no. 1, pp. 83—92. (In Russ.).

2. Afanas'ev D.V., Denisova O.A., Lekhanova O.L., Ponikarova V.N. Gotovnost' prepodavatelei vysshei shkoly k inkluzivnomu obrazovaniyu. [Elektronnyi resurs] [Readiness of higher education teachers for inclusive education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya PSYEDU.ru = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2019, Vol. 11. no. 3. pp. 128—142. DOI:10.17759/psyedu.2019110311.

3. Voznyak I.V. Formirovanie gotovnosti pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniyu detei v sisteme povysheniya kvalifikatsii: Avtoref. diss. ...kand. ped. nauk. [Forming the readiness of teachers for inclusive education of children in the system of advanced training. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Belgorod, 2017, 25 p.

4. Goryunova L.V., Guterman L.A., Kirik V.A., Romashevskaya E.S. Yuzhnyi federal'nyi kak tsentr razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya v regione [Southern Federal as a center for the development of inclusive education in the region]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, Vol. 22, no. 1, pp. 106—118. DOI:10.17759/pse.2017220112

5. Kuz'mina O.S. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. [Preparing teachers to work in inclusive education. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Omsk, 2015, 24 p.

6. Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Vikhristyuk O.V., Voitov S.A., Zabrodin Yu.M., Zaretskii V.K., Leonova O.I., Margolis A.A., Saitgalieva G.G., Sem'ya G.V., Kholmogorova A.B., Sharikov S.V. O problemakh professional'noi podgotovki spetsialistov sotsial'noi sfery dlya raboty s uyazvimymi kategoriyami naseleniya. [On the problems of

18. Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24. № 4. P. 465—472. DOI:10.1080/08856250903223112

19. Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise // *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14. № 7. P. 697—708. DOI:10.1080/13603111003778494

20. Zalzan M.J. Learner Diversity and Inclusive Education: A New Paradigm for Teacher Education in Malaysia // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 7. P. 201—204. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.10.028

professional training of social sector specialists to work with vulnerable categories of the population]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*. 2020, Vol.17, no. 2, pp. 8—34. DOI:10.17759/bppe.2020170201

7. Khafizullina I.N. Formirovanie inkluzivnoi kompetentnosti budushchikh uchitelei v protsesse professional'noi podgotovki Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. [Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Astrakhan, 2008, 22 p.

8. Khitryuk V.V. Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov k rabote v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: kompetentnostnyi podkhod [Forming the readiness of future teachers to work in inclusive education: a competency-based approach]. *Materialy Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Inkluzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya"* (Moskov: Publ. Buki Vedi, 2013, pp. 666—671.

9. Chelnokova T.A., Klimko N.V., Paranina N.A. Razvitie inkluzivnykh praktik v zarubezhnykh i otechestvennykh shkolakh v 90-e gody XX v. [Development of inclusive practices in foreign and domestic schools in the 90s of the twentieth century]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2018, Vol. 7, no. 1, pp. 7—17. DOI:10.17759/jmfp.2018070101

10. Shumilovskaya Yu.V. Podgotovka budushchego uchitelya k rabote s uchashchimisya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Preparing future teachers to work with students in inclusive education. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Shuya, 2011, 27 p. 11.

11. Toby Brandon, Joyce Charlton. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 1. P. 165—178. DOI:10.1080/13603116.2010.496214

12. Branka Čagrana, Majda Schmidt. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school //

- Educational Studies. 2011. Vol. 37. № 2. P. 171—195. DOI:10.1080/03055698.2010.506319
13. Anke de Boer, Sip Jan Pijl, Alexander Minnaert. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 3. P. 331—353. DOI:10.1080/13603110903030089
14. Diker Y., Tosun Ü., Masaroqlu E. Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2009. Vol. 1. P. 2758—2762. DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.489
15. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 39, № 1. P. 17—32. DOI:10.1080/1359866X.2010.540850
16. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 3. P. 355—377. DOI:10.1080/13603110903030097
17. Lancaster J., Bain A. The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 38. P. 117—128. DOI:10.1080/13598661003678950
18. Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // European Journal of Special Needs Education. 2009. Vol. 24. № 4. P. 465—472. DOI:10.1080/08856250903223112
19. Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise // International Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 14. № 7. P. 697—708. DOI:10.1080/13603111003778494
20. Zalizan M.J. Learner Diversity and Inclusive Education: A New Paradigm for Teacher Education in Malaysia // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 7. P. 201—204. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.10.02818

Информация об авторах

Гутерман Лариса Александровна, кандидат биологических наук, доцент, руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6294-4910>, e-mail: lara57@mail.ru

Горюнова Лилия Васильевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>, e-mail: lvgoryunova@sfedu.ru

Information about the authors

Larisa A. Guterman, PhD in Biology, Associate Professor, Director of the Resource Training and Methodological Center of the Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6294-4910>, e-mail: lara57@mail.ru

Liliya V. Goryunova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Inclusive Education and Social-Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-5404>, e-mail: lvgoryunova@sfedu.ru

Получена 05.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Received 05.10.2023

Accepted 20.12.2023