



## Исследование ориентации на личностную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию

Т. В. Сафонова<sup>1\*</sup>, А. С. Сунцова<sup>2</sup>, Р. Г. Аслаева<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»,  
г. Москва, Россия,

\* [safonova1956@mail.ru](mailto:safonova1956@mail.ru)

<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,  
г. Ижевск, Россия

<sup>3</sup> ГБОУ ВО «Башкирская академия государственной службы и управления  
при Главе Республики Башкортостан», г. Уфа, Россия

**Введение.** В статье представлены результаты изучения проблемы кадрового обеспечения инклюзивного образования. Актуальность проводимого исследования определяется многочисленными затруднениями педагогов при обучении детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы. Авторы рассматривают личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми в качестве структурного компонента профессиональной готовности к инклюзивному образованию. Цель статьи – выявление и анализ особенностей модели взаимодействия с обучающимися у педагогов различных типов образовательных организаций.

**Материалы и методы.** В исследовании использован опросник В. Г. Маралова, В. А. Ситарова, позволяющий дифференцировать ориентированность педагогов на учебно-дисциплинарную либо личностно-ориентированную модель взаимодействия в образовательном процессе. Для обработки результатов исследования применялись методы непараметрической статистики (коэффициент корреляции Спирмена, тест для двух независимых выборок Манна-Уитни).

**Результаты исследования.** По итогам проведенного исследования выявлено, что у большинства педагогов различных типов образовательных организаций доминирует учебно-дисциплинарная модель взаимодействия с детьми, что выступает одним из факторов, препятствующих освоению педагогическим сообществом идеи и ценностей инклюзивного (адаптирующегося к особенностям ребенка) образования. Однако у педагогов инклюзивных образовательных организаций и у студентов – будущих педагогов, по сравнению с педагогами общеобразовательных и специальных учреждений, показатели личностно-ориентированной модели достоверно выше по целевым и инструментальным характеристикам деятельности.

**Обсуждение и заключение.** Исследование показало, с одной стороны, приверженность педагогов стереотипам авторитарной модели деятельности, а, с другой – наметившуюся тенденцию к их преодолению педагогами инклюзивных школ и студентами, что выражает стремление к личностно-профессиональному саморазвитию. Практическая значимость исследования заключена в получении новых фактов, объясняющих затруднения педагогов в освоении современной стратегии образования. Перспективы исследования заключаются в дальнейшем выявлении составляющих личностно-профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию. Статья может быть интересна педагогам и специалистам, занимающимся вопросами кадрового обеспечения инклюзивного образования.

© Сафонова Т. В., Сунцова А. С., Аслаева Р. Г., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, личностно-профессиональная готовность педагогов, личностно-ориентированная модель взаимодействия, учебно-дисциплинарная модель взаимодействия, особые образовательные потребности

**Благодарность:** авторы выражают благодарность сотрудникам редакции и рецензенту за ценные замечания и рекомендации.

**Для цитирования:** Сафонова Т. В., Сунцова А. С., Аслаева Р. Г. Исследование ориентации на личностно-личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 50–65. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.050-065

## Exploring the Personal Model of Interaction with Special Needs Children as Structural Component of Teachers' Readiness for Inclusive Education

T. V. Safonova<sup>a\*</sup>, A. S. Suntsova<sup>b</sup>, R. G. Aslaeva<sup>c</sup>

<sup>a</sup> State University of Land Use Planning, Moscow, Russia,  
\*safonova1956@mail.ru

<sup>b</sup> Udmurt State University, Izhevsk, Russia

<sup>c</sup> The Bashkir Academy of Public Administration and Management under Head of the Republic Bashkortostan, Ufa, Russia

**Introduction.** The paper is devoted to a problem of staffing in the inclusive education. Relevance of the study is determined by many difficulties experienced by educators when teaching children with special educational needs in a high school. The authors consider a personality-oriented model of interaction with children as a structural component of professional readiness for inclusive education. The objective of the study is to identify and analyze specifics of the model of teacher-student interaction at different types of high schools.

**Materials and Methods.** The Maralova-Sitarov's questionnaire was used, enabling differentiation of teacher orientation by the educational disciplinary or personality-oriented model of interaction in the educational process. To process the study results, nonparametric statistical methods were used (Spearman's correlation coefficient and the two-sample test of Mann-Whitney).

**Results.** Most teachers at various types of schools practice an educational and disciplinary model of interaction with children, which impedes the development of the idea and values of inclusive education (i.e. education adapted to requirement of a child with special needs) in the teachers' community. However, for teachers of inclusive-education schools and future teachers, compared to teachers of general educational and special institutions, indicators of the personality-oriented model are significantly higher when speaking in terms of target and instrumental characteristics of activities.

**Discussion and Conclusion.** The study showed both the teacher community adherence to authoritarian stereotypes and the marked trend towards overcoming them by inclusive school teachers and students that reflects the desire for personal and professional self-development. The study reveals new explanations of teacher problems related to mastering the state-of-art educational strategy. In future, the components of the teacher's personal and professional readiness for inclusive education should be identified. The article may be of interest to educators and specialists dealing with issues of staff provision for inclusive education.

**Keywords:** inclusive education, personal and professional readiness of teachers, personality-oriented model of interaction, educational-disciplinary model of interaction, special educational needs

**Acknowledgements:** The authors are grateful to the editorial team and reviewer for valuable comments and recommendations.

**For citation:** Safonova T.V., Suntsova A.S., Aslaeva R.G. Exploring the Personal Model of Interaction with Special Needs Children as Structural Component of Teachers' Readiness for Inclusive Education. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):50-65. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.050-065



### Введение

В настоящее время профессиональным сообществом широко обсуждается проблема готовности педагогов к практике инклюзии, во многих регионах созданы центры, оказывающие поддержку образовательным организациям в освоении подходов и технологий инклюзивного образования, повсеместно проводятся курсы повышения квалификации. Несмотря на значительные усилия, констатируется неготовность системы образования, особенно ключевого ее субъекта – учителя, к работе с детьми с нетипичным развитием [1; 2].

Центральным аспектом в подготовке (переподготовке, повышении квалификации) педагогов к инклюзивной практике является знакомство с особенностями развития детей с ограниченными возможностями здоровья, технологиями совместного обучения, принципами разработки адаптированных основных образовательных программ для лиц с различными нозологиями [3–5]. Применяемые педагогом способы и технологии деятельности определены базовыми структурами его профессионализма: ценностно-мотивационным компонентом, позицией по отношению к себе и ребенку как модели, реализуемой в общении, обучении и оценке результатов деятельности [6; 7]. Следовательно, апробация педагогом новых технологий безотносительно к уточнению смысловых стратегий собственного профессионального развития в пространстве образовательных взаимоотношений не приводит к желаемому результату.

Таким образом, в современной практике освоения инклюзии обнаруживается основное противоречие, заключающееся в попытке внедрения технологий инклюзивного образования без «проработки» антропологического базиса деятельности педагога, формирования установки на принятие детей с особенностями в развитии. Обозначилась научно-практическая проблема определения факторов, обуславливающих повышение уровня личностно-профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В структуре ключевых профессиональных компетенций педагогов необходимо выделить модель взаимодействия с детьми, которая может характеризоваться направленностью на субъект-субъектную (личностно-ориентированная модель) либо на субъект-объектную (учебно-дисциплинарная модель) парадигму. Стереотипы учебно-дисциплинарной модели выступают существенным фактором, препятствующим неформальному освоению педагогическим сообществом ценностей и технологий инклюзивного, адаптирующегося к особенностям ребенка, образования.

Целью исследования явилось выявление особенностей модели взаимодействия с детьми у педагогов общеобразовательных, инклюзивных, специальных (коррекционных) организаций, а также у студентов педагогических вузов. Предполагалось, что у педагогов инклюзивных образовательных организаций будет преобладать личностно-ориентированная модель взаимодействия с детьми в учебно-воспитательном процессе. Гипотеза была выдвинута на основе бесед с педагогами – слушателями курсов повышения квалификации, а также на основе анализа теоретических источников [8; 9]. Учитывая распространенное мнение о необходимости опоры на специальные (коррекционные) образовательные учреждения как на ресурсные центры поддержки практики инклюзии, мы включили в исследование педагогов и специалистов данных образовательных организаций. В исследовании также приняли участие студенты направления подготовки бакалавриат «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование» как будущие субъекты профессиональной деятельности в новой образовательной ситуации.

### Обзор литературы

Подготовка педагогов для инклюзивного образования – одна из острых проблем, отмечаемых в отечественной и зарубежной литературе. Профессионально-личностная готовность понимается как совокупность личностных

свойств, профессиональных качеств, компетенций, позволяющих успешно решать задачи практической деятельности [10]. Гуманистическая направленность и ценностно-смысловая сфера личности составляют базовый компонент модели профессиональной компетентности педагога, успешно работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья [11]. Это предполагает развитость таких профессионально-личностных качеств педагога, как эмпатия, толерантность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, нравственно-ценностные ориентации [12].

Учитель инклюзивной школы должен быть готов к многофункциональной деятельности, владеть технологиями разноуровневого обучения с учетом индивидуальных и личностных особенностей обучающихся, одновременно обучать детей с различными образовательными потребностями и возможностями [13; 14]. Ключевой компетентностью также является владение стратегией эффективного управления инклюзивным классом [15].

По мнению В. В. Хитрюк, качественно новые характеристики инклюзивной образовательной среды обусловили необходимость введения в педагогический дискурс понятия «инклюзивная готовность» педагога как самостоятельного компонента его профессиональной компетентности [16].

Похожее мнение находим у Л. Флориан, Х. Линклейтер, рассматривающих инклюзивное образование как альтернативную педагогику, основанную не столько на выделении особых потребностей (обусловленных констатацией слабых способностей некоторых обучающихся), сколько на альтернативном мышлении педагога, умеющего реагировать на разнообразие среди учащихся, поддерживать всех обучающихся в интегрированных группах [17, с. 370]. Л. Флориан предлагает трансформационный подход к обучению детей в инклюзивных школах, подготовке студентов к инклюзивной практике, профессиональному саморазвитию педагога, принимающего

идеи инклюзивного обучения. Суть трансформации (преобразования) заключена в гибком реагировании учителя на ситуации взаимодействия, основанного на доверии [18].

Подчеркивая необходимость развития стратегии высшего образования в направлении инклюзии, К. Аседо предлагает одновременно решать вопросы укрепления роли учителей, улучшения их статуса и условий работы. Немаловажным, считает автор, разрабатывать механизмы отбора подходящих кандидатов для работы в инклюзивной практике [19]. Обобщая исследования состояния инклюзивного образования в развивающихся странах, А. М. Тарук, А. Каур, М. Номан, Р. Аванг-Хашим отмечают позитивную роль проведенных политических реформ, ориентированных на достижение справедливости в образовании. Однако констатируют существующее расхождение между политикой и практикой, обусловленное несколькими факторами, в том числе и неподготовленностью педагогов к включению детей с различными физическими данными и заболеваниями в общий поток. Стратегию улучшения подготовки учителей авторы видят в развитии позитивного отношения к инклюзивным процессам [20; 21]. Существенной проблемой, по мнению Й. Загнер-Тапия, С. Шлессингер, выступают применяемые педагогами ограничения на включение детей с инвалидностью в общие классы, поскольку не все учителя готовы к поощрению участия всех без ограничений. Неготовность сами педагоги связывают не столько с профессиональными навыками, сколько с отношением к инвалидности и определяемых ею способностей к обучению [22; 23].

В своей работе К. Саттон анализирует влияние учебной литературы, используемой при подготовке педагогов к инклюзивной практике. В исследовании отмечено, что специальные учебники содержат информацию, характеризующую детей с точки зрения нарушений, негативных черт и недостатков, что противоречит инклюзивной подготов-



ке педагогов. Автор рекомендует использовать самоописания, истории жизни и внутренней борьбы самих людей с инвалидностью и членов их семей, что положительно влияет на формирование готовности педагогов к инклюзии, так как эти тексты показывают всю сложность состояния инвалидности и развивают у педагогов стремление к принятию и поддержке [24].

Таким образом, основу деятельности педагога инклюзивного образования составляют характеристики личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми. Исследования А. А. Деркач показали, что эта модель определяет стратегию профессионально-личностного роста, означающую принятие педагогом себя и ребенка как равноценных партнеров. Гибкость поведения и деятельности педагога обусловлена способностью к рефлексии, уточнению понимания себя глазами учащихся, во взаимосвязи с учащимися [25]. В контексте анализа процесса внедрения инклюзивного подхода в образовании исследования указывают психолого-педагогические механизмы конструктивного развития личности педагога. Освоение любых передовых способов и технологий происходит формально, если педагог не осмысливает собственную профессиональную позицию, модель взаимодействия с детьми.

Краткий обзор источников показывает, что при разработке и внедрении инклюзивных технологий в образовании становится принципиально значимым решение вопроса об аксиологических и антропологических основаниях деятельности педагога. Иначе вероятен риск формализации инклюзивного образования, при которой его потенциал не станет ресурсом развития, обучения и воспитания личности в интегрированном детском коллективе.

### Материалы и методы

Для изучения модели взаимодействия с детьми как базового компонента личностно-профессиональной готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования были использованы методика структурированного интервью, изучающего мнение об инклюзии в образовании; опросник В. Г. Маралова, В. А. Ситарова, позволяющий диагностировать направленность педагогов на учебно-дисциплинарную или личностно-ориентированную модели взаимодействия с детьми не только на уровне осознанных представлений, но и на уровне реальных действий<sup>1</sup>. Вопросы выявляют представления педагогов по следующим параметрам: понимание целей и результатов деятельности, собственной позиции во взаимодействии с детьми, сложившегося у педагога образа ребенка, преобладающих средств учебно-воспитательного процесса. При заполнении опросника респонденту нужно полностью либо частично согласиться, либо выразить сомнение «согласен и не согласен в равной степени», либо не согласиться с утверждениями относительно высказываний, характеризующих авторитарную позицию по отношению к детям, целям и процессу взаимодействия. При учебно-дисциплинарной модели основной целью педагога выступает реализация программы, вооружение детей знаниями, умениями, навыками. Средствами достижения цели выступают дисциплинированность, исполнительность, послушание ребенка. Образ ребенка представлен такими составляющими, как «ребенок подобен глине, из него можно лепить все, что угодно», он не самостоятелен – «деятельность детей нуждается в постоянном контроле». Позиция педагога определяется как главная, контролирующая, наказывающая. Чем выше баллы в ответах респондентов, тем более выражена дисциплинарная модель. Если педагог

<sup>1</sup> Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2000. 216 с.

не соглашается с данными утверждениями (ниже оценивает предложенные в опроснике утверждения), то его позиция характеризуется личностно-ориентированной направленностью (выраженной или умеренно выраженной).

### Результаты исследования

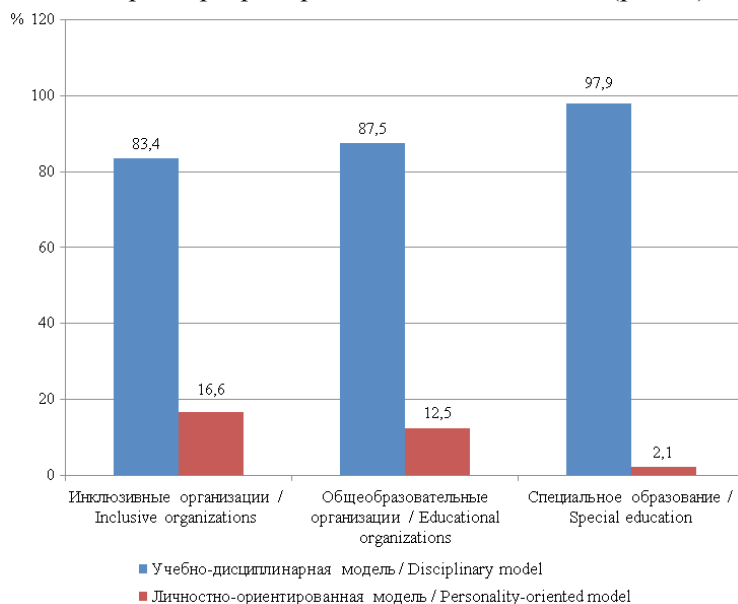
Исследование проводилось в городах Ижевск, Уфа среди педагогов инклюзивных школ и детских садов (156 чел.), педагогов общеобразовательных школ и детских садов, еще не работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (247 чел.). Также в опросе приняли участие 92 педагога специальных образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья (школы-интернат), 135 студентов – будущих педагогов-психологов и педагогов II–IV курсов Удмуртского государственного университета (г. Ижевск), Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа).

Полученные результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS версия 11,5 fo Windows. Использовались методы непараметрической статистики, так как они не зависят от характера распреде-

ления данных: непараметрический тест для несвязанных выборок Манна-Уитни. Достоверность и обоснованность результатов обеспечивались разработкой программы исследования, адекватной целям и задачам исследования; достаточным объемом выборки обследуемых; количественной обработкой полученных данных с выявлением статистической значимости различий результатов в сравниваемых группах, для чего использовались методы непараметрической статистики (коэффициент корреляции Спирмена, тест для двух независимых выборок Манна-Уитни).

Исследование проходило в три этапа:

1. Проведение опроса среди педагогов инклюзивных школ и детских садов, школ-интернатов для детей с ОВЗ, общеобразовательных школ и детских садов. Статистически значимых различий между ответами респондентов трех видов образовательных организаций не выявлено. Педагоги преимущественно реализуют учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми. Личностно-ориентированную модель проявили в инклюзивных образовательных организациях 26 педагогов (16,6 %) , 31 (12,5 %) – в общеобразовательных, 2 (2,1 %) – в специальных (рис. 1).



Р и с. 1. Соотношение выявленных моделей взаимодействия у педагогов инклюзивных, общеобразовательных и специальных организаций, %

F i g. 1. The revealed patterns of interaction among teachers in inclusive, secondary and special organizations, %



Таким образом, наше предположение о преобладании у педагогов инклюзивных образовательных организаций личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми не нашло подтверждения.

2. На втором этапе мы разделили выборку педагогов всех образовательных организаций по выявленным результатам: первую группу составили педагоги с учебно-дисциплинарной моделью взаимодействия – 436 чел. (88 %) из числа всех опрошенных (независимо от организации, в которой они работают), вторую – педагоги с личностно-ориентированной моделью – 59 чел. (12 %). Нам было важно выяснить, по каким показателям их позиции сходятся и различаются.

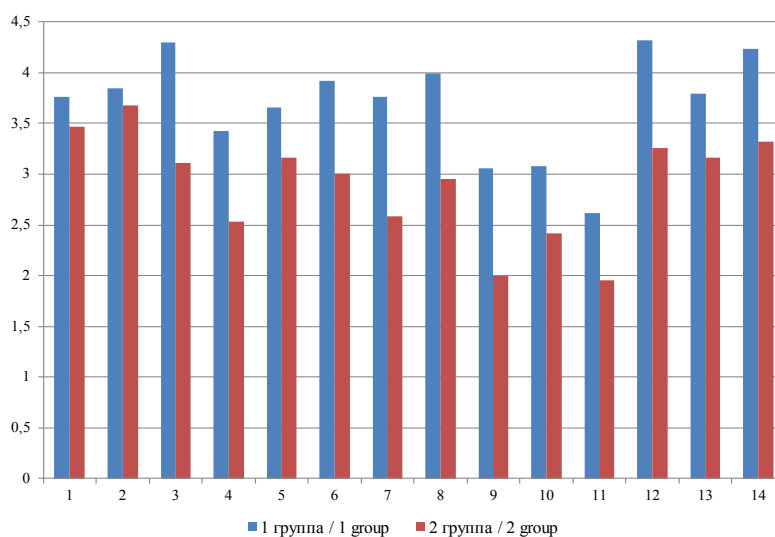
Сравнительный анализ данных с применением методики Манна-Уитни выявил значимые различия по всем параметрам, за исключением трех. Мнения педагогов обеих групп идентичны относительно собственной позиции: «воспитатель – главная фигура, от него зависит успех, эффективность воспитательно-образовательной работы»; относительно утверждений о том, что «строгий воспитатель лучше, чем не строгий»; ребенок «подобен глине, из него можно лепить все, что угодно» (параметры 1, 2, 5 рис. 2). Высокие значения по данным параметрам отражают эгоцентричную позицию педагогов, приверженность стереотипам, затруднения в установлении субъект-субъектных связей взаимодействия.

По остальным параметрам ответы педагогов имеют значимые различия: относительно утверждений, характеризующих целевые установки ( $U = 295,5$  при  $p \leq 0,01$ ); инструментов достижения целей – исполнительности ( $U = 470,5$  при  $p \leq 0,05$ ), послушания детей ( $U = 347,5$  при  $p \leq 0,01$ ) и приоритета требований воспитателя ( $U = 455$  при  $p \leq 0,05$ ); необходимости постоянно контролировать деятельность детей ( $U = 370$  при  $p \leq 0,01$ ); относительно утверждений о том, что «на занятиях ребенок должен выполнять только то, что намечено воспитателем» ( $U = 201$  при  $p \leq 0,01$ );

«ребенок должен выполнять все требования педагога» ( $U = 331$  при  $p \leq 0,01$ ); «наказание необходимо» ( $U = 453,5$  при  $p \leq 0,05$ ). Средние значения ответов педагогов обеих групп представлены графически на рисунке 2.

Наиболее высокие значения у педагогов с дисциплинарной моделью получили утверждения относительно целей: «основная цель – реализовать требования программы», «вооружение детей знаниями, умениями, навыками» (параметры 7, 8); средств достижения целей – исполнительность, дисциплинированность, контроль (параметры 3, 12, 14). В целом ответы педагогов этой группы согласованы, не противоречивы, выражают субъект-объектный, авторитарный тип взаимодействия с детьми. Заметим, что в общей выборке по данным показателям средние значения ответов педагогов специальных образовательных организаций самые высокие (4,4 балла), что свидетельствует о высоком уровне выраженности дисциплинарной модели их отношения к детям и средствам деятельности в педагогическом процессе.

В совокупности ответы педагогов с личностно-ориентированной моделью менее взаимосогласованы. Так, при высоких значениях по параметру образа ребенка «как глины, из которой можно лепить все, что угодно», отражающего его понимание как объекта педагогического процесса, они демонстрируют низкие значения по таким параметрам, как «деятельность ребенка нуждается в постоянном контроле», «главное в работе педагога – добиться исполнительности детей», «поощрять следует только ту инициативу детей, которая соответствует поставленным педагогам задачам», «послушание детей – заслуга педагога» (4, 9, 11, 14). Это может означать стремление педагогов расширить границы субъективной свободы ребенка, использовать преимущественно организационные формы воздействия, а не дисциплинарные. Существенно различаются представления относительно целей деятельности. Большинство педагогов с личностно-ориентированной моделью выразили несогласие с утверждениями



1. Строгость воспитателя / The strictness of the teacher

2. Доминирование воспитателя / Teacher's dominance

3. Зависимость ребенка / Dependence of the child

4. Послушание ребенка / Obedience of the child

5. Объектное отношение к ребенку / Object attitude to the child

6. Долженствование ребенка / Child duties

7. Цель – реализация программы / Goal – program implementation

8. Цель – знания, умения, навыки / The goal is knowledge, skills, abilities

9. Цель – исполнительность / Aim – response to assignments

10. Требовательность / Exactingness

11. Поощрение / Encouragement

12. Дисциплина / Discipline

13. Наказание / Punishment

14. Контроль / Control

Р и с. 2. Сравнение среднегрупповых значений показателей в 1 и 2 группах

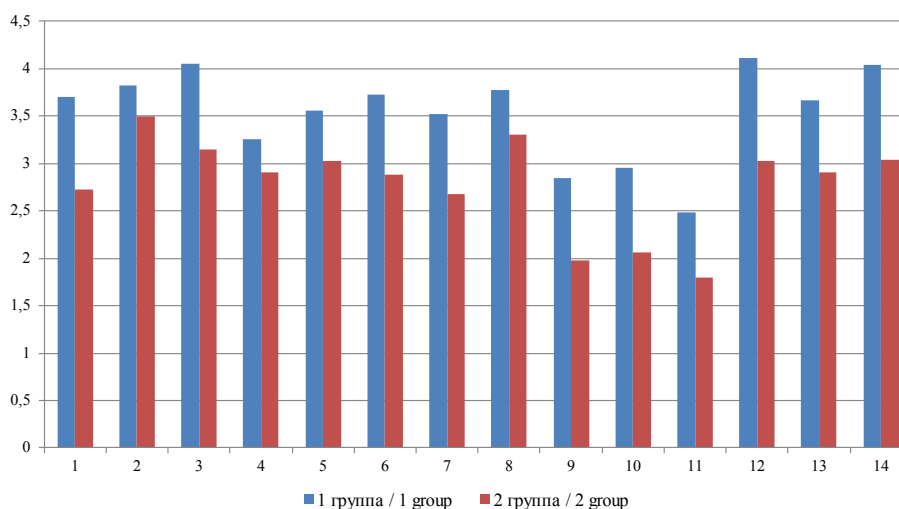
F i g. 2. Comparison of average values of indicators between 1 and 2 groups

относительно главенства программы в учебно-воспитательном процессе и с тем, что главная задача педагога – вооружить детей знаниями, умениями, навыками. Это можно охарактеризовать как попытку критически осмыслить стереотипные целевые установки, не согласиться с формальным отношением к личности ребенка как участнику педагогического взаимодействия.

3. На третьем этапе мы провели опрос среди студентов и сравнили полученные показатели с результатами опроса педагогов. В результате 46 (34 %) опрошенных студентов проявили направленность на учебно-дисциплинарную модель, а 89 (66 %) – на личностно-ориентированную. Проведенный сравнительный анализ показателей в 1 (педагоги) и 2 (студенты) груп-

пах по тесту Манна-Уитни выявил значимые различия по всем изучаемым показателям, кроме «Доминирование воспитателя». Так, позиция «воспитатель – главная фигура, от которой зависят успех, эффективность воспитательно-образовательной работы», демонстрирующая центрацию на себе как на субъекте педагогического процесса (явление педоцентризма), характерна как для большинства практикующих учителей и воспитателей, так и для будущих педагогов и психологов. Полученные результаты представлены графически на рисунке 3.

Как видно, средние значения, полученные при опросе студентов, свидетельствуют о формирующейся у них умеренной либо выраженной личностно-ориентированной модели педагогиче-



- |                                                                 |                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1. Строгость воспитателя / The strictness of the teacher        | 8. Цель – знания, умения, навыки / The goal is knowledge, skills, abilities |
| 2. Доминирование воспитателя / Teacher's dominance              | 9. Цель – исполнительность / Aim – response to assignments                  |
| 3. Зависимость ребенка / Dependence of the child                | 10. Требовательность / exactingness                                         |
| 4. Послушание ребенка / Obedience of the child                  | 11. Поощрение / Encouragement                                               |
| 5. Объектное отношение к ребенку / Object attitude to the child | 12. Дисциплина / Discipline                                                 |
| 6. Долженствование ребенка / Child duties                       | 13. Наказание / Punishment                                                  |
| 7. Цель – реализация программы / Goal – program implementation  | 14. Контроль / Control                                                      |

Р и с. 3. Сравнение среднегрупповых значений показателей в 1 (педагоги) и 2 (студенты) группах  
F i g. 3. Comparison of mean group values of 1 (teachers) and 2 (students) groups

ского взаимодействия. Ответы студентов демонстрируют согласованность относительно целевых ориентиров, образа ребенка, средств достижения цели. Менее всего студенты согласились с утверждениями о необходимости добиваться исполнительности, послушания ребенка, постоянного контроля за его деятельностью как инструментов достижения целей педагога. Это можно объяснить гуманистической парадигмой содержания педагогического образования в вузе. Студенчество – период устремленности к саморазвитию [26; 27], знакомства с лучшими образцами педагогической мысли, историческим и современным опытом педагогики сотрудничества, освоением интерактивных способов педагогического взаимодействия, в результате чего происходит становление ценностного отношения к детству, позитивное отношение к себе в роли педагога, психолога [28].

В целом в процессе анализа полученных результатов по методике В. Г. Маралова, В. А. Ситарова выявилось противоречие между установкой современного образования на гуманистическую парадигму и преобладанием дисциплинарной (предмето-центристкой) направленности педагогов. Методика интересна тем, что составлена из стереотипных утверждений педагогов. При ответах, казалось бы, трудно не согласиться с распространенными мнениями относительно целей, дисциплины, требовательности к детям. С противоположной точки зрения, нужно «включить» рефлексию, размышлять по поводу предлагаемых утверждений. Задумавшись, педагог с личностной направленностью должен усомниться в том, что педагог – главная фигура учебно-воспитательного процесса, так как отношения нужно строить с детьми на принципах партнерства и диалога; в том, что ребенок «должен выполнять

все требования педагога», потому что его нужно побуждать к деятельности, совместно вырабатывать правила, требования к себе и к окружающим; в том, что «деятельность детей нуждается в постоянном контроле», поскольку необходимо развивать и механизмы саморегуляции ребенка; а «добиться исполнительности» – не главное в работе воспитателя, потому что есть более важные качества, для развития которых необходимо создавать условия.

В ходе исследования были проведены беседы с педагогами, выделено и подвергнуто контент-анализу 19 720 утверждений относительно собственной позиции, отношения к детям, способам взаимодействия, мнения об инклюзивном образовании, его сущности и способах организации. Объем данной публикации не позволяет подробно привести все полученные результаты, однако отметим выявленное расхождение мнений педагогов, полученных в ходе интервью и с помощью опросника. Эти различия носят качественный, содержательный характер. В процессе бесед педагоги рассуждают в дискурсе гуманной педагогики, признают необходимость внимательного, бережного отношения к личности, индивидуальности ребенка, говорят о своем стремлении поддержать детей, имеющих трудности в обучении, о необходимости предоставления выбора ребенку и др. Однако высокие баллы относительно утверждений опросника свидетельствуют о стереотипном мышлении и установке на учебно-дисциплинарную модель подавляющего большинства педагогов. В обозначенном расхождении можно рассмотреть начавшийся процесс переработки педагогических стереотипов посредством появления в информационном поле сознания педагогов гуманистических представлений через осмысление современного запроса на диалоговые формы построения образовательного процесса. Трансформация стереотипов деятельности сопряжена с внутренней работой педагога, освобождением от психологических защит, самомотивацией к профессиональному

развитию, которое возможно только через обращенность к ребенку. Большинство же педагогов склонны видеть внешние по отношению к себе факторы, обуславливающие как затруднения деятельности, так и ее стимулирование. В беседах педагоги выразили озабоченность формализацией современных требований к результатам их деятельности, большой наполняемостью классов, что препятствует индивидуализации образовательного процесса, большой загруженностью в связи с кадровым дефицитом в сфере образования. Многие педагоги с длительным стажем работы признаются, что не имеют желания изменять привычные способы деятельности.

### Обсуждение и заключение

Инклюзивная готовность – сложный феномен, исследование которого только началось в отечественной науке. В ее основе лежит не просто методическая компетентность педагога, а прежде всего профессионально-личностные установки в отношении к социальным, психологическим, физическим различиям детей [29; 30]. Аксиологическая, антропо-культурная парадигма, выступающая базой компетентности педагога, предполагает признание за ребенком права на субъектность и веру в возможности его саморазвития, самосовершенствования.

Проведенное нами исследование показало приверженность значительной части педагогов профессиональным стереотипам авторитарной педагогики, в основе которых лежит субъект-объектная образовательная парадигма. Полученные результаты опровергли наше предположение о том, что имеющийся опыт включения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных образовательных организациях способствовал трансформации традиционных установок педагогов по отношению к себе, детям, способам деятельности. Большинство педагогов этих учреждений не проявили личностно-ориентированную модель взаимодействия, хотя в процентном соотношении их оказалось больше, чем в других школах и детских



садах. Будем полагать, что именно эта часть педагогов становится ресурсом освоения инклюзивной практики образования.

Очевидно, что базовые педагогические установки, профессиональное мышление педагога достаточно устойчивы, трансформация происходит медленно. В этой связи необходимо на курсах повышения квалификации, семинарах, конференциях, практикумах уделять пристальное внимание не только новым технологиям работы, но и ценностно-смысловым аспектам подготовки педагогов к деятельности в новых условиях. Важно формировать профессиональное образовательное пространство, культивирующее у педагогов личностно-ориентированную модель отношения к образовательно-воспитательному процессу.

Исследование также показало, что студенчество как перспективная часть профессионального образовательного пространства обладает большим потенциалом освоения личностно-ориентированного подхода к детям. Следовательно, практика подготовки педагогических кадров для всех уровней образования должна не только соответствовать происходящим стремительным изменениям, но и обладать осмысленной, методологически обоснованной стратегией, иначе даже самые продуктивные реформаторские идеи обречены на неуспех.

Инклюзивное образование предполагает индивидуализацию и дифференциацию среды и образования в соответствии с потребностями различных детей – одаренных, с языковыми проблемами, проблемами поведенческого характера и др. В учебных планах профессиональной подготовки будущих педагогов необходимо увеличить объем соответствующих дисциплин [31]. Следует обратить внимание на такой аспект личностной и профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзии, как необходимость приобретения студентами в процессе обучения в вузе личного опыта проектирования собственных индивидуальных профессионально-образовательных траекторий в зависимо-

сти от особенностей, формирующихся интересов и возможностей. Важно, чтобы будущий педагог-психолог, учитель формировался в инвариантной, гибкой профессионально-образовательной среде, выступая субъектом выбора и определения собственного образовательного маршрута. Другими словами, чтобы понять сущность и механизмы формирования индивидуальной образовательной программы для ребенка, уметь ее грамотно выстроить в будущей профессиональной деятельности, студент в процессе освоения профессии в вузе должен иметь возможность быть включенным в планирование организационных, содержательных и технологических аспектов собственного образования, на «себе» апробировать процесс индивидуализации, дифференциации, вариативности образовательного процесса. Только тогда это станет неотъемлемой частью профессиональной культуры и менталитета будущего педагога, ему будут понятны смысл, механизмы, способы проектирования и моделирования образования для учащегося, в том числе и с особыми образовательными потребностями.

Данное исследование также поднимает проблему переработки профессиональных стереотипов педагогами специальной системы образования. У этой категории педагогов оказались самыми высокими значения выраженности дисциплинарной модели взаимодействия с детьми. Сегодня, с одной стороны, очевидна попытка сближения систем общего и специального образования за счет включения детей с нарушенным развитием в педагогический процесс массовых детских садов и школ, с другой – специальные организации рассматриваются как потенциальные центры методического сопровождения инклюзивных организаций, т. е. проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья вышла за рамки специального (коррекционного) образования. Считаем, что механический перенос специальных методов деятельности в систему массового образования без преодоления стереотипов в понимании педагогом себя



и ребенка не эффективен. Становление специальных учреждений в качестве ресурсов инклюзивных практик сопряжено с выходом на новый уровень развития ценностно-мотивационных и смысловых установок педагогов и специалистов.

Результаты проведенного исследования согласуются с данными исследования зарубежных авторов, к примеру, в работе Ц. Тимор изучены подходы начинающих учителей специального образования к управлению деятельностью учеников. Автор выделяет подходы «опека» и «контроль» (ориентированные на учителя) как малоэффективные и акцентирует внимание на необходимости усовершенствования программ профессиональной подготовки в направлении усиления гуманистического подхода как управления, ориентированного на учащихся. Эмпирическое исследование Ц. Тимор выявило смешанное использование подходов: в обучении начинающие педагоги более склонны к гуманистическому подходу, а в управлении классом – к контролю и дисциплинарным мерам. Автор считает, что стратегии учебного

процесса должны изменяться в сторону гуманизации через разнообразие в отношении к собственному поведению и поведению учеников, т. е. через увеличение набора педагогического инструментария [32].

В заключении отметим, что подготовка кадров для инклюзивного образования требует системного подхода и социального партнерства в процессе решения множества преград и противоречий. Приоритетом в процессе профессиональной подготовки должна стать личность педагога как главный ресурс любой образовательной системы. Следовательно, предметом особой заботы должно быть возвращение субъектности, психологической и личностной зрелости профессионала готового к работе с детьми, имеющими разнообразные стартовые возможности и особые потребности.

Статья будет полезна преподавателям вузов, организаторам курсов повышения квалификации, специалистам, ведущим мастер-классы и тренинги по развитию инклюзивных компетенций, а также руководителям образовательных организаций.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ряписова А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного университета. 2017. Т. 7, № 1. С. 7–20. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.01
2. Хуснутдинова М. Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 26–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46
3. Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения / В. В. Рубцов [и др.] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 34–49. DOI: 10.17759/pse.2017220106
4. Горюнова Л. В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 169–174. URL: <https://clck.ru/F3w88> (дата обращения: 17.03.2018).
5. Севрюкова А. А., Фазылова М. Ф. Внутриорганизационное обучение педагогов школы для осуществления инклюзивного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 1 (30). С. 5–13. URL: <http://ipk74.ru/upload/documents/jornal30.pdf> (дата обращения: 17.03.2018).
6. Personality Traits of Expert Teachers of Students with Ebd: Clarifying a Teacher's X-Factor / B. Svenja [et al.] // International Journal of Inclusive Education. 2016. Vol. 20, Issue 6. Pp. 569–587. DOI: 10.1080/13603116.2015.1100222
7. Айбазова М. Ю., Лавринец К. Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика. 2014. № 5. С. 82–86. URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2014/06> (дата обращения: 17.03.2018).
8. Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies in Teacher Education / H. Gudjonsdottir [et al.] // Journal of Research on Technology in Education. 2007. Vol. 40, Issue 2. Pp. 165–182. DOI: 10.1080/15391523.2007.10782503



9. *Timo S.* How Common are Inclusive Educational Practices Among Finnish Teachers? // *International Journal of Inclusive Education*. 2018. Vol. 22, Issue 5. Pp. 560–575. DOI: 10.1080/13603116.2017.1390001
10. *Костенко Е. П., Лебединцева О. И.* Современные подходы к анализу понятия «профессиональная готовность» // *Акмеология*. 2017. № 4. С. 30–33. URL: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/1269/603> (дата обращения: 19.03.2018).
11. *Герасименко Ю. А.* Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 6. С. 145–150. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/932/25.pdf> (дата обращения: 18.03.2018).
12. *Яковлева И. М.* Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник Московского государственного областного университета*. 2009. № 4. С. 140–144. URL: <http://vestnik-mgou.ru/articles/doc/2005> (дата обращения: 15.03.2018).
13. *Biktagirova G. F., Khitryuk V. V.* Formation of Future Pre-School Teachers Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion // *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. Vol. 11, Issue 3. Pp. 185–194. DOI: 10.12973/ijese.2016.302a
14. *Алехина С. В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 21, № 1. С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
15. *Hosford S., O'Sullivan S.* A Climate for Self-Efficacy: The Relationship Between School Climate and Teacher Efficacy for Inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. 2016. Vol. 20, Issue 6. Pp. 604–621. DOI: 10.1080/13603116.2015.1102339
16. *Хитрюк В. В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели // *Вестник Балтийского Федерального университета им. И. Канта*. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2015. Вып. 5. С. 112–120. URL: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3002/8414> (дата обращения: 15.03.2018).
17. *Florian L., Linklater H.* Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All // *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40, Issue 4. Pp. 369–386. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588
18. *Florian L.* Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach to Individual Differences but Can it Help Reduce Educational Inequalities? // *Scottish Educational Review*. 2015. Vol. 47, No. 1. Pp. 5–14. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085> (дата обращения: 22.03.2018).
19. *Acedo C.* Preparing Teachers for Inclusive Education // *Prospects*. 2011. Vol. 41. P. 301. DOI: 10.1007/s1125-011-9198-2
20. *Taruq A. M.* Challenges of Inclusive Educational Reforms in Asian Countries // *Asian Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 5, № 1. Pp. 1–4. URL: [http://ajie-bd.net/journal\\_year/july-2017](http://ajie-bd.net/journal_year/july-2017) (дата обращения: 18.03.2018).
21. *Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R.* Exploring Strategies of Teaching and Classroom Practices in Response to Challenges of Inclusion in a Thai School: A Case Study // *International Journal of Inclusive Education*. 2016. Vol. 20, Issue 5. Pp. 474–485. DOI: 10.1080/13603116.2015.1090489
22. *Sagner-Tapia J.* An Analysis of Alterity in Teachers' Inclusive Pedagogical Practices // *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 22, Issue 4. Pp. 375–390. DOI: 10.1080/13603116.2017.1370735
23. *Schlessinger S.* Reclaiming Teacher Intellectualism Through and for Inclusive Education // *International Journal of Inclusive Education*. 2018. Vol. 22, Issue 3. Pp. 268–284. DOI: 10.1080/13603116.2017.1362598
24. *Sutton K.* Nontraditional Pre-Service Teachers: What They Learn from Inclusion Literature [Электронный ресурс] // *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2015. Vol. 3, No. 4. URL: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie> (дата обращения: 24.03.2018).
25. *Деркач А. А.* Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // *Акмеология*. 2016. № 1. С. 8–13. URL: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/892/261> (дата обращения: 19.03.2018).
26. Структурная модель личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов / Ж. Г. Гаранина [и др.] // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21, № 4. С. 596–608. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608
27. *Маралов В. Г.* Приобретение или избавление: проблема выбора студентами стратегий самосовершенствования // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21, № 3. С. 477–488. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488
28. К вопросу об интерактивных технологиях обучения студентов в вузе / Т. В. Сафонова [и др.] // *Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса*. 2018. № 1 (42). С. 263–266. URL: <http://vestnik.volbi.ru/upload/numbers/142/article-142-2063.pdf> (дата обращения: 26.03.2018).



29. Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students Learning and Assessment Experiences / M. Madriaga [et al.] // *Studies in Higher Education*. 2010. Vol. 35, Issue 6. Pp. 647–658. DOI: 10.1080/03075070903222633

30. Martius H. M., Borges M. L., Concalves T. Attitudes Towards Inclusion in Higher Educational in a Portuguese University // *International Journal of Enclusive Education*. 2018. Vol. 22, Issue 5. Pp. 527–542. DOI: 10.1080/13603116.2017.1377299

31. Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования / Л. А. Шкутина [и др.] // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. Т. 7, № 1. С. 21–33. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02

32. Timor T. Attitudes of Beginner Teachers of Special Education to Classroom Management: Who's the Boss Here? [Электронный ресурс] // *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2011. Vol. 2, No. 7. URL: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/2> (дата обращения: 19.03.2018).

Поступила 15.05.2018; принята к публикации 19.09.2018; опубликована онлайн 29.03.2019.

#### Об авторах:

**Сафонова Татьяна Витальевна**, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству» (105064, Россия, г. Москва, ул. Казакова, д. 15), доктор педагогических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8871-2069>**, **Researcher ID: B-1751-2019**, [safonova1956@mail.ru](mailto:safonova1956@mail.ru)

**Сунцова Александра Сергеевна**, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1), кандидат педагогических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3817-4762>**, **Researcher ID: B-1640-2019**, [st.ped@mail.ru](mailto:st.ped@mail.ru)

**Аслаева Рахима Гильметдиновна**, профессор кафедры дополнительного профессионального образования ГБОУ ВО «Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан» (450000, Россия, г. Уфа, ул. Заки Валиди, д. 40), доктор педагогических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7455-7854>**, **Researcher ID: B-2259-2019**, [rakhima.aslaeva@mail.ru](mailto:rakhima.aslaeva@mail.ru)

#### Заявленный вклад авторов:

Сафонова Татьяна Витальевна – концепция, теоретическое обоснование исследования; обобщение полученных результатов; доработка текста.

Сунцова Александра Сергеевна – теоретический анализ источников; сбор и обработка материалов исследования; анализ и обобщение полученных данных.

Аслаева Рахима Гильметдиновна – концепция, теоретическое обоснование исследования; организация исследования; обсуждение полученных результатов.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи*

#### REFERENCES

1. Ryapisova A.G. Inclusive Education as a Systemic Innovation. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2017; 7(1):7-20. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15293/2226-3365.1701.01

2. Husnutdinova M.R. Risks of Inclusive Education. *Obrazovaniye i nauka* = Education and Science. 2017; 19(3):26-46. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46

3. Rubtsov V.V., Vasina L.G., Kuravsky L.S., Sokolov V.V. Creating a Model of Special Educational Settings for Disabled Students in Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* = Psychological Science and Education. 2017; 22(1):34-49. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17759/pse.2017220106

4. Goryunova L.V. The Features of Master Teacher Training to Organization in the System of Inclusive Education Socio-Cultural Animation, Rehabilitation and Habilitation of Students with Disabilities. *Gumanitarnyye nauki* = The Humanities. 2017; (2):169-174. Available at: <https://clck.ru/F3w88> (accessed 17.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

5. Sevryukova A.A., Fazylova M.F. Corporate Training of School Teachers for the Implementation of Inclusive Education. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* = Scientific Support



of a Sistem of Advanced Training. 2017; (1):5-13. Available at: <http://ipk74.ru/upload/documents/jornal30.pdf> (accessed 17.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

6. Svenja B., Sip Jap P., Jap B., Els V. Personality Traits of Expert Teachers of Students with EBD: Clarifying a Teacher's X-Factor. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; 20(6):569-587. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2015.1100222

7. Aybazova M.Yu., Lavrinets K.Yu. Preparing Future Teachers to Work in the Conditions of Inclusive Education. *Pedagogika = Pedagogy*. 2014; (5):82-86. Available at: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2014/06> (accessed 17.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

8. Gudjonsdottir H., Cacciattolo M., Dakich E., Davies A., Kelly C., Dalmau M. Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies in Teacher Education. *Journal of Research on Technology in Education*. 2007; 40(2):165-182. (In Eng.) DOI: 10.1080/15391523.2007.10782503

9. Timo S. How Common are Inclusive Educational Practices Among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education*. 2018; 22(5):560-575. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2017.1390001

10. Kostenko E.P., Lebedintseva O.I. Modern Approaches to the Analysis of "Professional Readiness" Concept. *Akmeologiya = Acmeology*. 2017; (4):30-33. Available at: <https://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/1269/603> (accessed 19.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

11. Gerasimenko Yu.A. Professional and Personal Preparation of Teachers to Work in the Conditions of Inclusive Education. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2015; (6):145-150. Available at: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/932/25.pdf> (accessed 18.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

12. Yakovleva I. Professional and Personal Teacher's Preparedness for Working with Disabled/ Special Needs Children. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*. 2009; (4):140-144. Available at: <http://vestnik-mgou.ru/articles/doc/2005> (accessed 15.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

13. Biktagirova G.F., Khitryuk V.V. Formation of Future Pre-School Teachers Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion. *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016; 11(3):185-194. (In Eng.) DOI: 10.12973/ijese.2016.302a

14. Alekhina S.V. Inclusive Education: From Policy to Practice. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*. 2016; 21(1):136-145. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17759/pse.2016210112

15. Hosford S., O'Sullivan S. A Climate for Self-Efficacy: The Relationship Between School Climate and Teacher Efficacy for Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; 20(6):604-621. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2015.1102339

16. Khitryuk V.V. [Formation of Inclusive Readiness of Future Teachers: The Effectiveness of the Didactic Model]. *Vestnik Baltiyskogo Federalnogo universiteta im I. Kanta. Ser.: Filologiya, pedagogika, psihologiya = Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Ser. Philology, Pedagogy, and Psychology*. 2015; (5):112-120. Available at: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3002/8414> (accessed 15.03.2018). (In Russ.)

17. Florian L., Linklater H. Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*. 2010; 40(4):369-386. (In Eng.) DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588

18. Florian L. Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach to Individual Differences but Can it Help Reduce Educational Inequalities? *Scottish Educational Review*. 2015; 47(1):5-14. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085> (accessed 22.03.2018). (In Eng.)

19. Acedo C. Preparing Teachers for Inclusive Education. *Prospects*. 2011; 41:301. (In Eng.) DOI: 10.1007/s11125-011-9198-2

20. Taruq A.M. Challenges of Inclusive Educational Reforms in Asian Countries. *Asian Journal of Inclusive Education*. 2017; 5(1):1-4. Available at: [http://ajie-bd.net/journal\\_year/july-2017](http://ajie-bd.net/journal_year/july-2017) (accessed 18.03.2018). (In Eng.)

21. Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R. Exploring Strategies of Teaching and Classroom Practices in Response to Challenges of Inclusion in a Thai School: A Case Study. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; 20(5):474-485. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2015.1090489

22. Sagner-Tapia J. An Analysis of Alterity in Teachers' Inclusive Pedagogical Practices. *International Journal of Inclusive Education*. 2017; 22(4):375-390. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2017.1370735

23. Shlessinger S. Reclaiming Teacher Intellectualism Through and for Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. 2018; 22(3):268-284. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2017.1362598

24. Sutton K. Nontraditional Pre-Service Teachers: What They Learn from Inclusion Literature [Electronic recourse]. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2015; 3(4). Available at: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie> (accessed 24.03.2018). (In Eng.)
25. Derkach A.A. Professional Subjectivity as a Psycho-Acmeological Phenomen (continued). *Akmeologiya = Acmeology*. 2016; (1):8-13. Available at: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/892/261> (accessed 19.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
26. Garanina Zh.G., Andronova N.V., Lashmaykina L.I., Maltseva O.E., Polyakov O.E. The Structural Model of Future Employees' Personal and Professional Self-Development. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21(4):596-608. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608
27. Maralov V.G. Acquisition or Disposal: the Problem of the Choice of a Self-Improvement Strategy by Students. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21(3):477-488. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488
28. Safonova T.V., Aslaeva R.G., Lyalkina S.I., Suntsova A.S. On the Issue of Interactive Technologies for Teaching Students at the University. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa = Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute*. 2018; (1):263-266. Available at: <http://vestnik.volbi.ru/upload/numbers/142/article-142-2063.pdf> (accessed 26.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Madriaga M., Hanson K., Heaton C., Kay H., Newitt S., Walker A. Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students Learning and Assessment Experiences. *Studies in Higher Education*. 2010; 35(6):647-658. (In Eng.) DOI: 10.1080/03075070903222633
30. Martius H.M., Borges M.L., Concalves T. Attitudes Towards Inclusion in Higher Educational in a Portuguese University. *International Journal of Enclusive Education*. 2018; 22(5):527-542. (In Eng.) DOI: 10.1080/13603116.2017.1377299
31. Shkutina L.A., Rymkhanova A.R., Mirza N.V., Ashimkhanova G.S., Alshynbekova G.K. Human Resource is a Key Factor in the Successful Implementation of the Inclusive Education System. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2017; 7(1):21-33. (In Eng.) DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02
32. Timor T. Attitudes of Beginner Teachers of Special Education to Classroom Management: Who's the Boss Here? [Electronic recourse]. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2011; 2(7). Available at: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/2> (accessed 19.03.2018). (In Eng.)

Submitted 15.05.2018; revised 19.09.2018; published online 29.03.2019.

*About the authors:*

**Tatyana V. Safonova**, Professor of Chair of Social and Humanities Sciences, State University of Land Use Planning (15 Kazakova St., Moscow 105064, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8871-2069>**, **Researcher ID: B-1751-2019**, [safonova1956@mail.ru](mailto:safonova1956@mail.ru)

**Alexandra S. Suntsova**, Associate Professor of Chair of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Udmurt State University (1 Universitetskaya St., Izhevsk 426034, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3817-4762>**, **Researcher ID: B-1640-2019**, [st.ped@mail.ru](mailto:st.ped@mail.ru)

**Rakhima G. Aslaeva**, Professor of Chair of Continuing Education, The Bashkir Academy of Public Administration and Management under Head of the Republic Bashkortostan (40 Zaki Validi St., Ufa 450000, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7455-7854>**, **Researcher ID: B-2259-2019**, [rakhima.aslaeva@mail.ru](mailto:rakhima.aslaeva@mail.ru)

*Contribution of the authors:*

Tatyana V. Safonova – concept, theoretical justification of the research; generalization of the results; revision of the text.

Alexandra S. Suntsova – theoretical analysis of sources; collection and processing of research materials; analysis and generalization of the data obtained.

Rakhima G. Aslaeva – the concept, theoretical substantiation of the research; organization of research; discussion of the results.

*All authors have read and approved the final manuscript*