

УДК 159.9.072

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ
ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

Першина Наталья Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет, Бийск,
Россия*

e-mail: nataly200672@mail.ru

Шамардина Марина Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии

Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

e-mail: marav_sh@mail.ru

Лужбина Наталья Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент

Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

e-mail: nluzhbina@rambler.ru

Аннотация. В статье представлена авторская структура готовности педагога к освоению и реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Описан процесс разработки диагностических методик: опросник «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» и опросник «Оценка сформированности инклюзивной культуры в образовательных организациях». Осуществлена оценка уровня сформированности инклюзивной культуры в образовательных организациях в зависимости от роли участника образовательного процесса: педагог, родитель, обучающийся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, дети с ограниченными возможностями здоровья, личностный и организационный компонент, модель готовности педагогов к инклюзивному образованию.

**THE PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS DEFINING READINESS OF
TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION**

Pershina Natalya Anatolyevna,

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Altay State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia*

Shamardina Marina Valeryevna,

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Department Social psychology
Altai State University, Barnaul, Russia*

Luzhbina Natalya Anatolyevna,
*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Altai State University, Barnaul, Russia*

Abstract. The author's structure of readiness of teachers for development and realization of inclusive education of children with limited opportunities of health is presented in this article. The process of development of diagnostic methods is described: questionnaire "Psychological readiness for inclusive education" and questionnaire "Assessing the formation of an inclusive culture in educational organizations". Assessment of level of formation of inclusive culture in educational organizations depending on a role of the participant of educational process is carried out: teacher, parent, pupil.

Key words: inclusive education, inclusive culture, children with disabilities, personal and organizational component, a model of preparedness of teachers for inclusive education.

Во всем мире наблюдается тенденция роста числа детей с различными нарушениями в развитии и поведении. С.А. Черкасова, анализируя современные исследования, отмечает, что это во многом происходит из-за влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов [23]. Поэтому инклюзивное образование, становясь необходимой реальностью, активно изучается в зарубежной (Е. Avramidis, Р. Bayliss, R. Burden; J. Campbell, L. Gilmore, M. Cuskelly; A. De Boer, S.J. Pijl & A. Minnaert; J. O'Rourke; К.С. Stoiber, M. Gettinger, D. Goetz et al) [25–30] и отечественной (Е.Л. Агафонова, С.В. Алёхина, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, И.И. Мамайчук, Н.А. Першина, Е.В. Самсонова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, С.Н. Сорокоумова, А.В. Суворов, Н.Н. Хитрюк, С.А. Черкасова, Н.М. Шипицина, Н.Д. Шматко и др.) психолого-педагогической науке и практике [1–14; 16–18; 20; 22–24]. Спектр этих исследований достаточно широк и разнообразен и затрагивает разные проблемы реализации инклюзивного образования, где особую остроту приобретает проблема социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидов в современное общество.

Организация Объединенных Наций призывает все государства признавать принцип равных возможностей на всех ступенях образования для любых категорий граждан: «Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели, создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия, нарушений развития и ВИЧ-инфекции участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад» [19].

Законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, также предусматривает принцип равных прав на образование для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гласит: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [21].

Сегодня инклюзивным, или включающим образованием называют совместное обучение детей с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками. Л.С. Выготский одним из первых указал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с особенностями психофизического развития при обучении не исключался бы из общества нормативно-развивающихся детей [14].

Таким образом, каждый ребенок с инвалидностью и/или ОВЗ имеет возможность реализовать свое право на образование в любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь. При данной организации образовательного процесса все обучающиеся дети оказываются вовлеченными в социально активную деятельность общественной жизни школы. Все это позволяет

повысить адаптивные возможности ребенка и раскрыть индивидуальные способности личности, что соответствует современной модели развития мирового сообщества.

Однако апробация реализации инклюзивного образования в Алтайском крае и Республике Алтай показала, что существует целый ряд препятствий экономического и организационного характера, среди них можно выделить низкую готовность участников образовательного процесса принять особого ребенка или подростка. В России, наряду с общими проблемами, существуют и некоторые культурно-специфические факторы, затрудняющие переход к инклюзивному образованию, связанные, прежде всего, со сложившимися традициями подготовки педагогов, особенностями системы общего и специального образования, а также существующими в нашем обществе стереотипами относительно людей с ОВЗ. Так, С.В. Алёхина, М.А. Алексеева и Е.Л. Агафонова указывают на то, что основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников образовательного процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность педагога, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми [1–5].

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования авторами рассматривается через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность. Профессиональная готовность основывается на информационной готовности; владении педагогическими технологиями; знании основ психологии и коррекционной педагогики; знании индивидуальных отличий детей; готовности педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знании индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовности к профессиональному взаимодействию и обучению. Психологическая готовность

предполагает эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии; готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1–5].

Исследования зарубежных психологов (E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden; J. Campbell, L. Gilmore, M. Cuskelly; A. De Boer, S.J. Pijl & A. Minnaert; J. O'Rourke; K.C. Stoiber, M. Gettinger, D. Goetz and et al) относительно инклюзивного образования свидетельствуют о том, что для формирования позитивных установок по отношению к инклюзии решающее значение имеет соответствующая подготовка педагогов [25–30].

По мнению В.В. Хитрюк, инклюзивное образование определяет новые «иные» условия профессиональной деятельности педагога. А это означает, что уже на этапе профессионального становления будущего педагога следует создать условия формирования его готовности (психологической, дидактической, методической, социальной, ценностно-смысловой, коммуникативной и др.), компетентности к работе со всеми детьми в едином инклюзивном образовательном пространстве [22].

Изложенные факты свидетельствуют о наличии объективно существующих противоречий между:

– сложившейся традиционной системой профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе и необходимостью разработки методик изучения психологических детерминант готовности педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья;

– возросшими требованиями социального заказа к подготовке педагога, готового к инклюзивному образованию, и недостаточной научно-методической разработанностью основ диагностики и формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию.

В этой связи нам представляется некорректным прямой перенос зарубежного опыта в виде адаптации методик диагностики и подготовки педагогов. Считаем, что для успешного внедрения инклюзивного образования необходимо исследование психологических факторов, затрудняющих освоение педагогом технологий инклюзивного образования, и разработка на этой основе модели готовности педагога к освоению и реализации инклюзивного образования.

Поэтому главной задачей данного исследования стала разработка и апробация методик диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве методов сбора научной информации выступил метод опроса, реализуемый для создания авторских психодиагностических инструментов: опросник «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» (Н.А. Першина), опросник «Оценка сформированности инклюзивной культуры в образовательных организациях» (Т. Бут и М. Эйнскоу в модификации Н.А. Першиной), а также методы математико-статистической обработки данных (факторный, корреляционный анализы).

В исследовании психологических детерминант готовности к принятию педагогами учащихся с ОВЗ приняли участие 210 человек, проживающие на территории Алтайского края и Республики Алтай, давшие добровольное согласие. Из них: 103 – педагоги общеобразовательных школ, 65 – среднего профессионального образования, 42 воспитателя дошкольных образовательных учреждений. В выборочной совокупности 88 человек с опытом работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и 122 человека без опыта; 192 женщины и 18 мужчин; 97 респондентов, проживающих в сельской местности, 113 – городские.

В исследовании сформированности инклюзивной культуры принимали участие анонимно и на добровольной основе 230 человек, которые являются субъектами образовательного процесса в Алтайском крае. Из них: 100 педагогов, 55 родителей и 75 обучающихся.

Для диагностики готовности педагогов к инклюзивному образованию Н.А. Першиной был разработан опросник «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» и проведена адаптация опросника Т. Бута и М. Эйнскоу «Оценка сформированности инклюзивной культуры в образовательных организациях».

С целью конструирования психодиагностического инструмента «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» было проведено пилотажное исследование, где педагоги должны были в свободной форме высказать свои суждения по поводу инклюзивного образования. На этом этапе было отобрано 59 утверждений для опросника, которые подвергались процедуре оценивания по 5-балльной шкале Лайкерта. На основе полученного материала, с учетом того, что готовность к инклюзивному образованию, как к любому виду деятельности, включает в себя эмоциональный, регулятивный и когнитивный компоненты, были отобраны 40 валидных суждений. Итоговый вариант опросника также был предложен педагогам для оценивания.

Полученные результаты исследования были подвергнуты эксплораторному факторному анализу, который позволил выделить пять факторов: «понимание значимости инклюзии»; «осторожность и скептицизм»; «барьеры»; «неуверенность и некомпетентность»; «осмысленность». Для каждого из полученных факторов были вычислены коэффициенты надежности α -Кронбаха, которые лежат в пределах от 0,70 до 0,75, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности (табл. 1).

Таблица 1

Психологические детерминанты готовности педагогов к инклюзивному образованию (коэффициент α -Кронбаха)

Фактор (название шкалы)	Коэффициент α -Кронбаха
F1 «Понимание значимости инклюзии»	0,75
F2 «Осторожность и скептицизм»	0,73
F3 «Барьеры»	0,73
F4 «Неуверенность, некомпетентность»	0,70
F5 «Осмысленность» (личный смысл)	0,70

Для проверки согласованности данной структуры опросника, содержащего пять факторов, по исходным данным был выполнен конфирматорный факторный анализ в программе Mplus 7.2. Полученная в итоге модель показала удовлетворительное соответствие данным, значения индексов согласованности составили: $\chi^2 = 209,82$; $df = 147$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,045$; 90-% доверительный интервал для $RMSEA (0,030-0,059)$; $CFI = 0,919$; $TLI = 0,906$ ($N = 210$).

При оценке показателей согласованности модели использовались следующие критерии: значения сравнительного индекса согласия (CFI) и индекса согласия Такера-Льюиса (TLI) не менее 0,90 и значение среднеквадратической ошибки аппроксимации $RMSEA$ менее 0,08 свидетельствуют о приемлемом соответствии модели. О хорошем соответствии свидетельствуют значения CFI и TLI от 0,95 и $RMSEA$ менее 0,05. Таким образом, результаты факторного анализа и анализа психометрических

характеристик свидетельствуют о правомерности выделения указанных шкал [13].

Далее, для выявления достоверных различий психологических детерминант готовности к инклюзии педагогов в зависимости от пола, социально-демографических характеристик и опыта работы с детьми с ОВЗ, нами был проведен сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 2–4).

Таблица 2

Психологические детерминанты готовности педагогов к инклюзивному образованию в зависимости от пола (t-критерий Стьюдента)

Шкала	Женщины (N = 192)	Мужчины (N = 18)	t-критерий	df	p-уровень
Понимание значимости инклюзии	7,752	8,125	-0,434	206	0,664523
Осторожность и скептицизм	6,465	6,500	-0,046	206	0,963599
Барьеры	12,406	11,875	0,561	206	0,575108
Неуверенность, некомпетентность	10,382	10,125	0,253	206	0,800434
Осмысленность (личный смысл)	5,208	5,188	0,038	206	0,969518

Таблица 3

Психологические детерминанты готовности к инклюзивному образованию городских и сельских педагогов (t-критерий Стьюдента)

Шкала	Сельские педагоги (N = 97)	Городские педагоги (N = 113)	t-критерий	df	p-уровень
Понимание значимости инклюзии	8,000	7,183	1,572	157	0,117978

Осторожность и скептицизм	6,160	6,905	-1,703	157	0,090491
Барьеры	12,467	12,524	-0,099	157	0,921512
Неуверенность, некомпетентность	9,920	10,889	-1,700	157	0,091079
Осмысленность (личный смысл)	4,893	5,405	-1,536	157	0,126478

Таблица 4

Психологические детерминанты готовности педагогов к инклюзивному образованию с опытом работы с детьми с ОВЗ и не имеющих такого опыта (t-критерий Стьюдента)

Шкала	Есть опыт работы с детьми с ОВЗ (N = 88)	Нет опыта работы с детьми с ОВЗ (N = 122)	t-критерий	Df	p-уровень
Понимание значимости инклюзии	7,905	7,556	0,755	203	0,451203
Осторожность и скептицизм	6,470	6,444	0,061	203	0,951035
Барьеры	12,693	12,120	1,109	203	0,268590
Неуверенность, некомпетентность	12,383	8,818	7,307	203	0,000000
Осмысленность (личный смысл)	4,977	5,325	-1,176	203	0,240789

Следующий шаг нашего исследования заключался в модификации опросника Т. Бута и М. Эйнскоу, позволяющего оценить уровень сформированности инклюзивной культуры в образовательном учреждении. Целью данной процедуры явилась адаптация опросника к современным условиям образовательных учреждений г. Бийска Алтайского края.

Оригинальный опросник содержит 143 утверждения и ориентирован не только на вопросы создания инклюзивной культуры, но и на разработку инклюзивной практики, и на развитие инклюзивной политики. В каждом разделе каждой оси содержится от пяти до одиннадцати индикаторов. Они задают те направления движения к инклюзии, с которыми сравнивается текущая ситуация в школе с целью выявления приоритетных направлений развития школы. Каждый из индикаторов относится к одному из важных аспектов школьной жизни.

Авторы опросника М. Бут и М. Эйнскоу считают, что наилучший способ его использования – это адаптация материалов к конкретным условиям. Под инклюзией ученые понимают более широкий аспект развития образования, «способствующий большему включению в социум и образовательное пространство тех учащихся, чье развитие не является типичным» [6]. Тем более что за рубежом это больше связано с национальным вопросом, нежели с ограничениями в здоровье.

Модифицированный Н.А. Першиной опросник «Оценка сформированности инклюзивной культуры в образовательных организациях» состоит из шести блоков и содержит 40 утверждений. Первый блок вопросов направлен на изучение мнения о сформированности представлений о сути понятий «инклюзия» и «инклюзивная культура», а также о доступности и качестве информации об образовательной организации. Второй блок вопросов отражает изучение отношений в образовательной организации, в том числе к людям с ОВЗ. Третий блок вопросов содержит информацию о сформированности (с точки зрения педагогов) у обучающихся представлений об инклюзивной культуре. Четвертый блок вопросов помогает понять, является ли ограничение возможностей ребенка преградой для включения таких детей в общественно-значимую воспитательную деятельность и каким образом оцениваются их

способности. Пятый блок вопросов направлен на понимание основ инклюзивной культуры сотрудниками образовательной организации. Шестой блок определяет личную готовность педагога к инклюзивной деятельности в контексте понимания им инклюзивной культуры.

Участников образовательного процесса (педагоги, родители, обучающиеся) просили оценить степень согласия с каждым из утверждений по 5-балльной шкале Лайкерта. Для каждого из вопросов-суждений были вычислены коэффициенты надежности α -Кронбаха, которые лежат в пределах от 0,70 до 0,75, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности. Однако в данной работе мы приведем обобщенные данные по компонентам сформированности инклюзивной культуры (табл. 5).

Таблица 5

Компоненты сформированности инклюзивной культуры (коэффициент α -Кронбаха)

Название шкалы	Коэффициент α -Кронбаха
1. «Мнение о сформированности представлений о сути понятий инклюзия и инклюзивная культура, а также о доступности и качестве информации об образовательной организации»	0,30
2. «Отношение в образовательной организации к людям с ОВЗ»	0,82
3. «Информация о сформированности (с точки зрения респондента) у обучающихся представлений об инклюзивной культуре»	0,65
4. «Помогает понять: является ли ограничение возможностей ребенка преградой для включения детей в общественно значимую воспитательную деятельность и каким образом оцениваются способности обучающихся»	0,62
5. «Понимание основ инклюзивной культуры сотрудниками образовательной организации»	0,72
6. «Личная готовность респондента к инклюзивной деятельности в контексте понимания им инклюзивной культуры»	0,74

Далее была осуществлена процедура корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона) с целью обнаружения взаимосвязи между шкалами опросника сформированности инклюзивной культуры (табл. 6).

Таблица 6

Результаты корреляционного анализа шкал опросника сформированности инклюзивной культуры (коэффициенты корреляции Пирсона)

	Среднее	Стандартное отклонение	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6
Шкала 1	18,10	2,76	-					
Шкала 2	33,06	5,20	0,26***	-				
Шкала 3	14,82	2,94	0,25***	0,55***	-			
Шкала 4	23,00	3,67	0,17**	0,56***	0,54***	-		
Шкала 5	42,55	5,71	0,07	0,43***	0,32***	0,52***	-	
Шкала 6	22,02	5,09	0,37***	0,34***	0,40***	0,33***	0,40***	-

* – Коэффициент корреляции значим при $p < 0.05$

** – Коэффициент корреляции значим при $p < 0.01$

*** – Коэффициент корреляции значим при $p < 0.001$

Далее для выявления достоверных различий в компонентах сформированности инклюзивной культуры в зависимости от категории субъекта образовательного процесса (педагог, родитель, обучающийся) была осуществлена процедура сравнительного анализа с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 7–9).

Таблица 7

Компоненты сформированности инклюзивной культуры педагогов и родителей (t-критерий Стьюдента)

	Педагог (n = 100)	Родитель (n = 55)	t-критерий	Степени свободы (df)	p-уровень
Шкала 1	17,99	17,85	0,27	153	0,789721
Шкала 2	34,06	32,40	1,92	153	0,057159
Шкала 3	15,19	14,85	0,72	153	0,474069
Шкала 4	24,17	22,44	3,05	153	0,002666
Шкала 5	44,13	42,40	1,84	153	0,067344
Шкала 6	22,97	22,15	1,01	153	0,315645

Таблица 8

Компоненты сформированности инклюзивной культуры педагогов и обучающихся (t-критерий Стьюдента)

	Педагог (n = 100)	Обучающийся (n = 75)	t- критерий	Степени свободы (df)	p-уровень
Шкала 1	17,99	18,41	-1,05	173	0,293175
Шкала 2	34,06	32,20	2,41	173	0,017115
Шкала 3	15,19	14,29	2,03	173	0,043771
Шкала 4	24,17	21,85	4,35	173	0,000023
Шкала 5	44,13	40,55	4,42	173	0,000017
Шкала 6	22,97	20,67	3,01	173	0,003016

Таблица 9

Компоненты сформированности инклюзивной культуры родителей и обучающихся (t-критерий Стьюдента)

	Родитель (n = 55)	Обучающийся (n = 75)	t- критерий	Степени свободы (df)	p- уровень
Шкала 1	17,85	18,41	-1,21	128	0,228197
Шкала 2	32,40	32,20	0,21	128	0,830124
Шкала 3	14,85	14,29	1,01	128	0,314856
Шкала 4	22,44	21,85	0,88	128	0,382905
Шкала 5	42,40	40,55	1,83	128	0,069445
Шкала 6	22,15	20,67	1,61	128	0,109399

В результате проведенного исследования выявлены психологические детерминанты, определяющие готовность педагогов к инклюзивному образованию детей с ОВЗ (понимание значимости инклюзии; осторожность и скептицизм; барьеры; неуверенность и некомпетентность; осмысленность). Сконструированный на их основе психодиагностический инструмент «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» применялся для опроса педагогов. Обратимся к осмыслению полученных данных.

В цивилизованном обществе все дети должны иметь возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. Несправедливо лишать детей с особыми потребностями возможности посещать массовую школу, где они могут получить качественное образование и социально-психологическую адаптацию в обществе. Инклюзивное образование полезно не только ребенку с ОВЗ, но и нормативно развивающимся детям, поскольку воспитывает у них милосердие, сострадание, толерантность. Так считают 42% опрошенных педагогов, и 2% полностью с этим не согласны. 60% педагогов с осторожностью относятся к инклюзивному образованию, так как это новое явление и для его понимания и осмысления нужно время. Для такой работы потребуется много усилий, необходимы будут специальные методики и программы. И лишь 3% педагогов готовы к работе с детьми с особыми потребностями. У 10% респондентов возникают различные барьеры, прежде всего это опасение, что другие дети и их родители не будут принимать ребенка с ОВЗ. Да и сам педагог не принял бы в свой класс такого ребенка, если бы не руководство, потому что не смог бы нормально обучать других детей при наличии в классе ребенка с ОВЗ. Подобные страхи отсутствуют у 14,5% опрошенных. Разрушение барьеров и объединение общественного пространства при получении образования способствует изменению отношения в обществе к инвалидности в целом, тем

самым инвалидность будет считаться не пороком человека, а его особенностью. Не готовы к работе с детьми с ОВЗ 23% педагогов, так как они осознают, что не владеют приемами работы с такими детьми и не разбираются в их психологических особенностях, а 10,5% уверены в своей компетентности. Педагоги понимают, что обучение детей с ОВЗ – это трудное дело, но благодарное. И когда у детей с ОВЗ появляются успехи в учебе, их это вдохновляет и мотивирует к работе. 48% педагогов видят смысл своей деятельности, а 1% нет.

Результаты проведенного сравнительного анализа психологических детерминант готовности к принятию педагогами учащихся с ОВЗ свидетельствуют о том, что пол и место проживания испытуемых (город или село) не играют существенной роли в готовности педагогов к инклюзивному образованию. А вот опыт работы с детьми с ОВЗ оказывает значимое влияние на показатели неуверенности и некомпетентности. Исследование показало, что педагоги, у которых отсутствует опыт работы с детьми с ОВЗ, относятся к инклюзивному образованию негативно. А испытуемые, имеющие такой опыт, оценивают себя как более компетентных в работе с детьми с ОВЗ, тем самым демонстрируя свою готовность к принятию таких детей. Это свидетельствует о влиянии профессионального опыта и наличия знаний об особенностях детей с ОВЗ на уровень их эмоционального принятия педагогами.

Похожие статистические данные можно увидеть в работах С.В. Алёхиной, где также отмечается недостаточно высокий процент готовности педагога к работе с ребенком с ОВЗ [2–5]. Таким образом, формирование психологической готовности педагогов к принятию учащихся с ОВЗ является неотъемлемой частью инклюзивной культуры.

Перейдем к обсуждению результатов изучения сформированности инклюзивной культуры. Первоначально обратим внимание на данные

корреляционного анализа (табл. 6). Как видно, коэффициент корреляции значим при $p < 0.001$ для всех шкал, кроме первой шкалы и пятой: «Мнение о сформированности представлений о сути понятий инклюзия и инклюзивная культура, а также о доступности и качестве информации об образовательной организации» и «Понимание основ инклюзивной культуры сотрудниками образовательной организации». Этот факт принят к сведению и послужил основой для дальнейшей доработки вопросов, входящих в эти блоки.

Результаты сравнительного анализа компонент сформированности инклюзивной культуры в образовательных организациях свидетельствуют, что у родителей и у обучающихся нет различий. В то время как между педагогами и обучающимися различия достоверно значимы практически по всем шкалам (уровень значимости $p \leq 0,05$), кроме первой «Мнение о сформированности представлений о сути понятий инклюзия и инклюзивная культура, а также о доступности и качестве информации об образовательной организации». Исходя из этого следует, что как у педагогов, так и у обучающихся сформировано представление об инклюзии и инклюзивной культуре и т.п., а вот остальные компоненты достоверно выше в группе педагогов, чем у обучающихся.

Исходя из этого можно предложить психолого-педагогическому составу образовательных организаций обратить внимание на проведение систематических просветительских мероприятий, направленных на формирование инклюзивной культуры подрастающего поколения, так как еще недостаточно осмыслена социальная и психологическая необходимость инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Нами были обнаружены достоверные различия (уровень значимости $p < 0,05$) в структуре сформированности инклюзивной культуры педагогов и родителей только по шкале 4 «Помогает понять: является ли ограничение возможностей ребенка преградой для включения детей в общественно

значимую воспитательную деятельность и каким образом оцениваются способности обучающихся» ($p = 0,002$). Получается, что педагоги лучше, чем родители, понимают последствия социального ограничения детей с ОВЗ и т.п.

Технологию формирования инклюзивной культуры предлагают Т. Бут и М. Эйнскоу, которые ориентируют коллектив школы при участии учеников и родителей на создание безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Такая школьная культура, по мысли авторов, создает общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми педагогами, родителями и обучающимися. Индикаторы инклюзивной культуры направлены на развитие толерантного отношения к членам школьного сообщества, имеющих отличия по цвету кожи, языку, состоянию здоровья, происхождению и т.п. [6].

Таким образом, в проведенном нами исследовании было выявлено, что оценка уровня сформированности инклюзивной культуры в общеобразовательных учреждениях варьируется в зависимости от роли субъекта образовательного процесса: педагог, родитель, обучающийся. Скорее всего, достаточно высокий уровень сформированности инклюзивной культуры у педагогов обусловлен, в первую очередь, серьезной и высокопрофессиональной работой управления образования г. Бийска Алтайского края по организации повышения уровня профессиональной подготовки педагогов в связи с переходом на ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598, 1599; введены в действие с 1 сентября 2016 г.) [15].

Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в процессе психолого-педагогического сопровождения должна учитывать сложную структуру этого явления, включающую личностный компонент, отражающий индивидуально-психологические особенности педагога, и организационный компонент, характеризующий восприятие педагогом сформированности инклюзивной культуры в образовательном учреждении.

Личностный компонент готовности педагогов к инклюзивному образованию включает в себя эмоционально-смысловой (понимание значимости инклюзии и наличия личностного смысла), когнитивный (компетентность в сфере инклюзивного образования) и поведенческий (наличие барьеров, осторожности и скептицизма) элементы. Организационный компонент готовности педагогов к инклюзивному образованию включает в себя отношение в образовательной организации к людям с ОВЗ в целом и понимание педагогом образовательной среды в контексте инклюзивной культуры, в частности.

Список литературы:

1. Агафонова Е.В. На пути принятия: психологическая поддержка родителей детей с ОВЗ // Инклюзивное образование : сборник статей / сост. М.Р. Битянова. М. : «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. С. 169–174.
2. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
3. Алёхина С.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 97-104.

4. Алёхина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.

5. Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

6. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеева; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. М. : РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.

7. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Дефектология. 2010. № 5. С. 14–20.

8. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71–78.

9. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2001. 220 с.

10. Назарова Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 5–11.

11. Першина Н.А., Арутюнян А.Ю., Дейкина Л.С. Становление и формирование инклюзивной культуры в контексте исследования готовности учителя // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : сборник трудов II Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (г. Барнаул, 24–25 февраля 2017 г.) / под ред. М.В. Сурниной. Барнаул : АлтГПУ, 2017. С. 293-297.

12. Першина Н.А., Афанасьева Я.В. Факторы психологической готовности принятия педагогами учащихся с ограниченными возможностями здоровья //

Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы : сборник научных статей шестой Всероссийской интернет-конференции (октябрь–декабрь 2016 г.) / под науч. ред. Л.З. Карповой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. С. 32–38.

13. Першина Н.А., Сычев О.А., Казанцева О.А. Готовность педагогов Алтайского края и Республики Алтай к реализации инклюзивного образования // Развитие личности в образовательном процессе : сборник трудов XIV Всероссийской научно-практической конференции (г. Бийск, 10 июня 2016 г.) / отв. ред. Л.А. Мокрецова. Бийск : Изд-во АГГПУ им. В.М.Шукшина, 2016. С. 73–80.

14. Першина Н.А., Шамардина М.В. Метод деловой игры в контексте организации самостоятельной работы студентов-психологов (на примере темы: инклюзия в образовательном пространстве) // Формирование и развитие самостоятельности студентов и школьников как стратегический образовательный приоритет в практико-ориентированном обучении : сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции (Горно-Алтайск, 10–13 августа 2016 г.) / под ред. А.В. Петрова, Н.С. Часовских. Горно-Алтайск. : Изд-во ФГБЦУ ВПО «Горно-Алтайский университет», 2016. С. 115–118.

15. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35847) [Электронный ресурс].

Режим

доступа:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddf518/

16. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 97–112.

17. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М. : АРКТИ, 2000. 208 с.

18. Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис... доктора психол. наук. Н. Новгород, 2011. 44 с.

19. Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.kgmu.kcn.ru/files/miftahova89/Standartnie_pravila_obespechenia.pdf

20. Суворов А.В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 27–31.

21. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

22. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник Брянского государственного университета. Выпуск № 1. Брянск, 2012. С. 80–84.

23. Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования : Дис. ...канд. психол. наук. М., 2012. 240 с.

24. Шипицына Л.М., Назарова Л.П. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха : методические рекомендации. СПб. : Образование, 2001. 64 с.

25. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority // *Educational Psychology*. 2000. Vol. 20 (2). P. 191–211.

26. Campbell J., Gilmore L., Cuskelly M. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion // *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2003. Vol. 28 (4). P. 369–379.

27. De Boer A., Pijl S.J., & Minnaert A. Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2010. 25 (2). P. 165–181.

28. Gordon J.-S. Is Inclusive Education a Human Right? // *Journal of Law, Medicine and Ethics*. Vol. Human Rights and Disability. 2013. P. 754–767.

29. O'Rourke J. Inclusive Schooling: if it's so good – why is it so hard to sell? // *International Journal of Inclusive Education*. 2015. P. 530–546.

30. Stoiber K.C., Gettinger M., Goetz D. Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs About Inclusion // *Early Childhood Research Quarterly*. 1998. Vol. 13(1). P. 107–124.

References:

1. Agafonova E.V. Na puti prinjatija: psihologičeskaja podderzhka roditelej detej s OVZ // *Inkljuzivnoe obrazovanie: sbornik statej / sost. M.R. Bitjanova. M.*, 2015. P. 169–174.

2. Aljohina S.V. Inkljuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike // *Psihologičeskaja nauka i obrazovanie*. 2016. T. 21. № 1. P. 136–145.

3. Aljohina S.V. Metodologicheskie podhody k psihologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniju inkljuzivnogo processa v obrazovanii // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 5. P. 97–104.
4. Aljohina S.V. Principy inkljuzii v kontekste izmenenij obrazovatel'noj praktiki // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2014. № 1. P. 5–16.
5. Aljohina S.V., Alekseeva M.A., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inkljuzivnogo processa v obrazovanii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2011. № 1. P. 83–92.
6. But T., Jejnskou M. Pokazateli inkljuzii: prakticheskoe posobie / pod red. M. Vogana; per. s angl. I. Anikeeva; nauch. red. N. Borisova, pod obshh. red. M. Perfil'evoj. M., 2007. 124 p.
7. Malofeev N.N., Nikol'skaja O.S., Kukushkina O.I. Deti s otklonenijami v razvitii v obshheobrazovatel'noj shkole: obshhie i special'nye trebovanija k rezul'tatam obuchenija // Defektologija. 2010. № 5. P. 14–20.
8. Malofeev N.N., Shmatko N.D. Bazovye modeli integrirovannogo obuchenija // Defektologija. 2008. № 1. P. 71–78.
9. Mamajchuk I.I. Psihologicheskaja pomoshh' detjam s problemami v razvitii. SPb., 2001. 220 p.
10. Nazarova N.M. K probleme razrabotki teoreticheskikh i metodologicheskikh osnov obrazovatel'noj integracii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2011. № 3. P. 5–11.
11. Pershina N.A., Arutjunjan A.Ju., Dejkina L.S. Stanovlenie i formirovanie inkljuzivnoj kul'tury v kontekste issledovanija gotovnosti uchitelja // Obrazovanie lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: opyt, problemy, perspektivy : sbornik trudov II vserossijskoj (zaочноj) nauchno-prakticheskoi konferencii (g. Barnaul, 24–25 fevralja 2017 g.) / pod red. M.V. Surninoj. Barnaul, 2017/ P. 293–297.

12. Pershina N.A., Afanas'eva Ja.V. Faktory psihologicheskoy gotovnosti prinjatija pedagogami uchashhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Realizacija standartov vtorogo pokolenija v shkole: Problemy i perspektivy: sbornik nauchnyh statej shestoj vsrossijskoj internet-konferencii (oktjabr'–dekabr' 2016 g.) / pod nauch. red. L.Z. Karpovoj. Jaroslavl', 2016. P. 32–38.

13. Pershina N.A., Sychev O.A., Kazanceva O.A. Gotovnost' pedagogov altajskogo kraja i respubliki Altaj k realizacii inkljuzivnogo obrazovanija // Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe : sbornik trudov XIV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Bijsk, 10 ijunja 2016 g.) / otv red. L.A. Mokrecova. Bijsk, 2016. P. 73–80.

14. Pershina N.A., Shamardina M.V. Metod delovoj igry v kontekste organizacii samostojatel'noj raboty studentov psihologov (na primere temy: inkljuzija v obrazovatel'nom prostranstve) // Formirovanie i razvitie samostojatel'nosti studentov i shkol'nikov kak strategicheskij obrazovatel'nyj prioritet v praktiko-orientirovannom obuchenii : sbornik nauchnyh trudov po materialam III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Gorno-Altajsk, 10–13 avgusta 2016 g.) / pod red. A.V. Petrova, N.S. Chasovskih. Gorno-Altajsk. P. 115–118.

15. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19.12.2014 № 1598 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja" (Zaregistrovano v Minjuste Rossii 03.02.2015 N 35847) [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddf518/

16. Samsonova E.V., Mel'nikova V.V. Gotovnost' pedagogov obshheobrazovatel'noj organizacii k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja i det'mi s invalidnost'ju kak osnovnoj faktor uspešnosti

inkluzivnogo processa // Klinicheskaja i special'naja psihologija. 2016. T. 5. № 2. P. 97–112.

17. Semago N.Ja., Semago M.M. Problemnye deti: Osnovy diagnosticheskoj i korekcionnoj raboty psihologa. M., 2000. 208 p.

18. Sorokoumova S.N. Psihologicheskoe soprovozhdenie inkluzivnogo obrazovanija doskol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja : avtoref. dis. ... doktora psihol. nauk. N. Novgorod, 2011. 44 p.

19. Standartnye pravila OON po obespečeniju ravnyh vozmozhnostej dlja invalidov [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.kgmu.kcn.ru/files/miftahova89/Standartnie_pravila_obespechenia.pdf

20. Suvorov A.V. Inkluzivnoe obrazovanie i lichnostnaja inkluzija // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2011. № 3. P. 27–31.

21. Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" ot 29.12.2012 # 273-FZ [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

22. Hitrjuk V.V. Inkluzivnaja gotovnost' kak jetap formirovanija inkluzivnoj kul'tury pedagoga: strukturno-urovnevyy analiz // Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk № 1. Brjansk, 2012. P. 80–84.

23. Cherkasova S.A. Formirovanie psihologo-pedagogicheskoy gotovnosti budushhih pedagogov-psihologov k rabote v sisteme inkluzivnogo obrazovanija : dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2012. 240 p.

24. Shipicyna L.M., Nazarova L.P. Integrirovannoe obuchenie detej s narusheniem sluha: Metodicheskie rekomendacii. SPb., 2001. 64 p.

25. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority // Educational Psychology. 2000. Vol. 20 (2). P. 191–211.

26. Campbell J., Gilmore L., Cuskelly M. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion // *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2003. Vol. 28 (4). P. 369–379.

27. De Boer A., Pijl S.J., & Minnaert A. Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2010. 25 (2). P. 165–181.

28. Gordon J.-S. Is Inclusive Education a Human Right? // *Journal of Law, Medicine and Ethics*. Vol. Human Rights and Disability. 2013. P. 754–767.

29. O'Rourke J. Inclusive Schooling: if it's so good – why is it so hard to sell? // *International Journal of Inclusive Education*. 2015. P. 530–546.

30. Stoiber K.C., Gettinger M., Goetz D. Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs About Inclusion // *Early Childhood Research Quarterly*. 1998. Vol. 13 (1). P. 107–124.