

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

Научная статья

УДК 378.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-90-100>

ОЦЕНКА ОБЪЕКТИВНОГО АСПЕКТА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

*Елена Витальевна Неумоева-Колчеданцева¹, Людмила Михайловна Волосникова²,
Сергей Александрович Быков³*

^{1, 2, 3} Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

¹ e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

² l.m.volosnikova@utmn.ru

³ s.a.bykov@utmn.ru

Аннотация

Образовательная инклюзия рассматривается как контекст и онтологическая основа самоопределения личности педагога. Актуальность оценки самоопределения личности педагога связана с признанием личностного фактора как движущей силы инклюзии. Самоопределение личности педагога исследуется на основе субъектно-деятельностного подхода через категорию «отношение». Субъективный аспект самоопределения составляют отношения личности к себе как субъекту инклюзии. Объективный аспект самоопределения включает отношения личности к условиям и процессам инклюзии относительно группы людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Диалектический характер связи субъективного и объективного аспектов самоопределения вызывает необходимость выбора релевантного подхода и инструментария оценки. Таким подходом является субъектно-объектный: оценка осуществляется по формализованным показателям, но включенным в инклюзивные процессы субъектом (педагогом). Предметом настоящего исследования является объективный аспект самоопределения педагога в инклюзивном образовательном пространстве. Исследование направлено на выявление, анализ и интерпретацию актуального статуса отношения педагогов к условиям и процессам инклюзии в образовании. Представленные результаты исследования позволяют констатировать невыраженную позитивную тенденцию в динамике отношений педагогов к инклюзии. В связи с этим перспективы инклюзивного образования связываются с «усилением» выявленной позитивной тенденции в процессе профессиональной подготовки (и переподготовки) педагогов.

Ключевые слова: образовательная инклюзия, самоопределение педагога, субъективный аспект самоопределения, объективный аспект самоопределения, отношение педагога к инклюзии

Источник финансирования: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

Для цитирования: Неумоева-Колчеданцева Е. В., Волосникова Л. М., Быков С. А. Оценка объективного аспекта самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 90–100. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-90-100>

TEACHER TRAINING

Original article

ASSESSMENT OF THE OBJECTIVE ASPECT OF TEACHER'S SELF-DETERMINATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INCLUSION

Elena V. Neumoyeva-Kolchedantseva¹, Lyudmila M. Volosnikova², Sergey A. Bykov³

^{1, 2, 3} Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

¹ *e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru*

² *l.m.volosnikova@utmn.ru*

³ *s.a.bykov@utmn.ru*

Abstract

Educational inclusion is considered as a context and ontological basis for self-determination of a teacher's personality. The relevance of assessing the self-determination of the teacher's personality is associated with the recognition of the personal «factor» as the driving force of inclusion. Self-determination of the teacher's personality is considered on the basis of the subject-activity approach through the category of «attitude». The subjective aspect of self-determination is the relationship of the individual to himself as a subject of inclusion. The objective aspect of self-determination includes the relationship of the individual to the conditions and processes of inclusion in relation to a group of people with disabilities and people with disabilities. The dialectical nature of the connection between the subjective and objective aspects of self-determination necessitates the choice of a relevant approach and assessment tools. This approach is a subject-object approach: the assessment is carried out according to formalized indicators, but included in the inclusive processes by the subject (teacher). The subject of this study is the objective aspect of the teacher's self-determination in an inclusive educational space. The study is aimed at identifying, analyzing and interpreting the current status of teachers' attitudes towards the conditions and processes of inclusion in education. The presented results of the study allow us to state an unexpressed positive trend in the dynamics of teachers' attitudes towards inclusion. In this regard, the prospects for inclusive education are associated with the “strengthening” of the identified positive trend, including in the process of professional training (and retraining) of teachers.

Keywords: *educational inclusion, teacher's self-determination, subjective aspect of self-determination, objective aspect of self-determination, teacher's attitude to inclusion*

For citation: Neumoyeva-Kolchedantseva E. V., Volosnikova L. M., Bykov S. A. Assessment of the objective aspect of teacher's self-determination in the context of educational inclusion [Otsenka obektivnogo aspekta samoopredeleniya pedagoga v kontekste obrazovatel'noy inkluzii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 90–100. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-90-100>

Инклюзия в образовании XXI в. является глобальным и национальным правовым императивом (ООН, Конвенция о правах инвалидов, 2006; ЮНЕСКО, Руководство по инклюзивной политике в образовании, 2009; ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» и др.) [1–4], что актуализирует для педагога задачу определения своего отношения к инклюзии, а для исследователя – задачу его измерения и анализа. Значимость оценки самоопределения личности педагога связана с признанием личностного фактора как движущей силы инклюзии: многочисленные исследования показывают, что учителя играют ключевую роль в успешном внедрении инклюзивного образования, а их позитивное отношение к инклюзии, ее принятие является предиктором успешного вовлечения и обучения детей с особыми образовательными потребностями [5–7].

Понимание инклюзии как потока трансформации процессов и способов обучения, воспитания, взаимодействия между учителем и учениками в инклюзивном классе, понимание диалектического

характера связей между объективным и субъективным в инклюзии открывает перспективы для изучения самоопределения педагога в инклюзивном образовательном контексте.

Инклюзия в образовании является значимым контекстом самоопределения личности: через призму объективных процессов и условий педагог рассматривает себя как ее субъекта, формирует отношение к ней и готовность к ее осуществлению [8]. Таким образом, оценка актуального состояния инклюзии не может быть полной без оценки самоопределения личности в условиях инклюзии. Многочисленные исследования доказывают, что на самоопределение педагогов в инклюзии влияют три группы факторов, которые во многом взаимосвязаны: 1) переменные, связанные с детьми (особенности нозологии, тип и тяжесть инвалидности); 2) переменные, связанные со средой (объективными ресурсами); 3) переменные, связанные с личностью учителя (возраст, пол, уровень образования, ценности, опыт, самооффективность и др.) [5].

В традициях отечественной психологии содержание самоопределения раскрывается через деятельность [9, 10] и отношения [11]. Собственно, деятельность и является онтологической основой отношений: включенность в деятельность (в том числе профессиональную, педагогическую) неизбежно связана с необходимостью выстраивания многочисленных и разноплановых связей личности, то есть формирования отношений. В русле субъектно-деятельностного подхода подчеркивается взаимная детерминация общественных отношений и индивидуальных жизненных отношений личности [10]. В русле данного исследования такую детерминацию можно представить следующим образом: отношение к инклюзии в образовании определяет личностное отношение к ней педагога и наоборот – отношение педагога к инклюзии «формирует» отношение к ней в образовании. Таким образом, рассматривая самоопределение педагога как формирование отношений к инклюзии в процессе педагогической деятельности (и, шире, жизнедеятельности личности), мы имеем основания для выделения объективного и субъективного аспектов самоопределения.

Объективный аспект самоопределения составляют отношения педагога к условиям и процессам инклюзии, создаваемым и осуществляющимся относительно людей с ОВЗ и инвалидностью на уровне таких субъектов, как государство, общество, профессиональное сообщество, личность. Так, на уровне государства определяется общая стратегия и политика инклюзии в образовательной сфере, осуществляется нормативно-правовое, материальное обеспечение инклюзии, обеспечение ее профессиональными кадрами, предлагаются механизмы оценки и контроля и т. д. На уровне общества формируется своего рода общественное мнение по вопросам инклюзии, отношение к инклюзии и к мерам, принимаемым государством в этой сфере, во многом определяющее, станет ли инклюзия одним из процессов эволюционного развития общества [12]. На уровне профессиональных сообществ практически осуществляется декларируемая и регламентированная государством стратегия, и степень ее реализации напрямую зависит от качества и готовности профессиональных кадров (педагогов, психологов, дефектологов, узких специалистов, социальных работников и др.), отработанности механизмов взаимодействия между ними [13]. На уровне личности происходит преломление объективных условий инклюзии через «призму» жизненного опыта, опыта общения, личностной зрелости, личной заинтересованности субъектов взаимодействия (педагога и учащихся с ОВЗ и инвалидностью). При этом отметим, что на уровне данного субъекта речь идет не о личности нашего респондента, а о личности «усредненной», о значимости личностного фактора инклюзии в целом.

Субъективный аспект самоопределения составляет отношение личности к себе как к субъекту инклюзии: объективные условия и процессы инклюзии мотивируют педагога к выходу из «зоны комфорта», расширению границ своего восприятия, переосмыслению своих ценностей и установок, познанию и пониманию себя, оценке своих способностей, освоению нетипичных паттернов поведения и способов деятельности и в целом формированию более осознанного, осмысленного, ответственного отношения как к объективным условиям, так и к себе как к субъекту инклюзии.

Признавая необходимость всестороннего изучения самоопределения педагога (в единстве и взаимосвязи объективного и субъективного аспектов самоопределения), в рамках данного исследования мы ограничимся выявлением, оценкой и интерпретацией объективного аспекта самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии. Понимание диалектического характера связей между объективным и субъективным аспектами самоопределения вызывает необходимость выбора релевантного подхода и инструментария оценки самоопределения педагога. В качестве такого подхода рассматривается субъектно-объектный, предполагающий, что оценка осуществляется по формализованным показателям, но заинтересованным и включенным в инклюзивные процессы субъектом (педагогом), способным оценить их «изнутри».

Осуществленный ранее теоретический анализ позволил выделить уровни и систематизировать показатели оценки, которые и составили содержание авторского опросника (опросник «Самоопределение личности в контексте социально-образовательной инклюзии», Е. В. Неумоева-Колчеданцева, С. А. Быков). Принцип структурирования методики заимствован из семантического дифференциала Ч. Осгуда [14], но, в отличие от него, авторская методика имеет опросный характер. Содержательные показатели оценки отношения личности к объективным условиям инклюзии систематизированы в зависимости от уровня субъекта инклюзии (государство, общество, профессиональное сообщество, личность). Предлагаемые в опроснике суждения (показатели самоопределения) построены как биполярные шкалы, что позволяет условно оценить отношение к объекту как позитивное, негативное или неопределенное (мораторий отношения). Кроме этого, оценка объективных условий по критериям их оптимальности (полноты, достаточности, насыщенности и пр.) позволяет условно квалифицировать их как «ресурсы» – условия, способствующие инклюзии, и «барьеры» – условия, препятствующие инклюзии. Для оценки степени (уровня выраженности) и модальности отношения используется семибалльная шкала (баллы в интервале от «3» до «-3»). Как объективные ресурсы инклюзии рассматриваются условия, получившие позитивную оценку, как барьеры (препятствия) инклюзии – условия, получившие негативную оценку респондентов. Балл 0 соответствует «отсутствию» оценки или иначе неопределенному отношению к объекту.

Исследование проводилось в период ноябрь 2019 г. – декабрь 2021 г. В нем приняли участие учителя общеобразовательных школ, педагоги дошкольных образовательных организаций, преподаватели ссузов и вузов, студенты магистратуры и аспирантуры педагогического направления подготовки и др. г. Тюмени в количестве 326 чел. Смешанный характер выборки не позволяет оценить качественные отличия между разными категориями педагогов, но дает возможность выявить общие тенденции в отношении педагогов к объективным условиям и процессам инклюзии, что имеет существенное значение как для оценки актуального статуса самоопределения педагога (в его объективном аспекте), так и для оценки объективных условий образовательной инклюзии.

Рассмотрим результаты исследования. На фоне невыраженных позитивных оценок объективных условий инклюзии, создаваемых на «уровне» государства, несколько выделяются оценки по показателю «Условия для инклюзивного образования» (превышают средние оценки по данному блоку показателей), что можно рассматривать как относительно благоприятные предпосылки для дальнейшего развития образовательной инклюзии: в городе в целом созданы условия для обеспечения равного доступа к образованию учащихся с ОВЗ и инвалидов. Примерно на одном уровне находятся показатели «3», «4» и «6»: создана доступная пространственно-предметная среда; есть условия для досуговой деятельности лиц с ОВЗ и инвалидов в учреждениях культуры и дополнительного образования; есть профессиональные кадры, необходимые для работы с лицами с ОВЗ и инвалидами. Несколько ниже оценки по показателям «1» и «2», что можно рассматривать как подтверждение наличия, но недостаточности нормативно-правовой базы для обеспечения жизнедеятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью, недостаточной отработанности механизмов контроля инклюзивных

процессов относительно представителей данных групп (рис. 1). Однако *невыраженный позитивный характер оценок говорит о недостаточности всех перечисленных условий.*

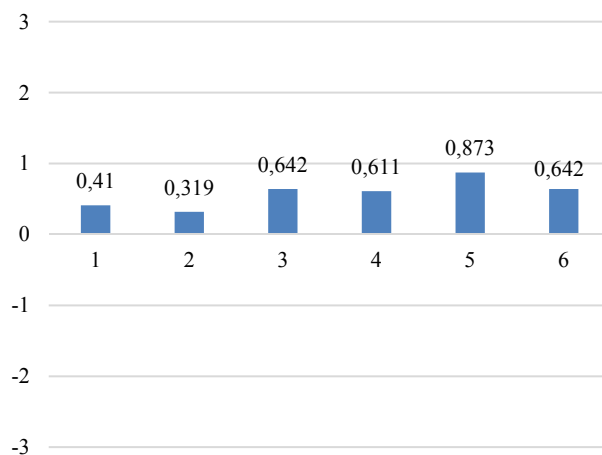


Рис. 1. Оценка условий инклюзии, создаваемых государством: 1 – достаточность нормативно-правовой базы для обеспечения жизнедеятельности лиц с ОВЗ и инвалидов; 2 – отработанность механизмов государственного и муниципального контроля за соблюдением принципов инклюзии в отношении лиц с ОВЗ и инвалидов; 3 – наличие в населенном пункте доступной физической (пространственно-предметной) среды, соответствующей потребностям лиц с ОВЗ и инвалидов; 4 – наличие в населенном пункте условий для досуговой деятельности лиц с ОВЗ и инвалидов в учреждениях культуры и дополнительного образования; 5 – наличие в населенном пункте условий для инклюзивного образования; 6 – наличие в населенном пункте профессиональных кадров, необходимых для работы с лицами с ОВЗ и инвалидами

На фоне невыраженных позитивных оценок объективных условий инклюзии в обществе несколько выделяются показатели «1» и «4», что можно рассматривать как подтверждение зависимости преобладающего в нашем обществе отношения к людям с ОВЗ и инвалидностью от «моды» на их поддержку, как подтверждение развитости системы общественных организаций, поддерживающих людей с ОВЗ и инвалидностью. На втором месте по выраженности показатель «3», что подтверждает сохранность в нашем обществе ценностей поддержки и помощи в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью. Значения по остальным показателям позволяют (хотя и не очень уверенно) говорить о непредвзятом отношении к представителям данных групп (показатели «2» и «6»), об инклюзивной культуре общества (показатель «6»), которая здесь рассматривается как интегративный показатель отношения к людям с ОВЗ и инвалидностью в обществе (рис. 2). Однако *невыраженный позитивный характер оценок говорит о недостаточности всех перечисленных условий.*

На фоне невыраженных позитивных оценок объективных условий инклюзии в профессиональном сообществе несколько выделяются показатели «1» и «3»: отмечаются относительная отработанность механизмов взаимодействия специалистов разных ведомств для оказания помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью, относительная достаточность актуального уровня профессиональной подготовки педагогов для осуществления инклюзивного образовательного процесса. Несколько ниже значения по показателям «2», «4», «5», «6», то есть в целом образовательный процесс обеспечен необходимыми кадрами, программными и методическими материалами, условиями для совместного обучения учащихся с ОВЗ и инвалидностью с обычными учащимися. Также позитивно оценивается готовность учащихся с нормативным развитием и их родителей к инклюзивному образованию (рис. 3) (отметим, что в ранее проведенных исследованиях других авторов отмечается обратная тенденция [15]). Однако *невыраженный позитивный характер оценок говорит о недостаточности всех перечисленных условий.*

Оценка личностного фактора инклюзии носит *выраженный позитивный характер*, что можно рассматривать как подтверждение значимости в самоопределении педагога таких факторов, как:

опыт общения с лицами с ОВЗ и инвалидностью, а также имеющийся у них опыт общения, личная заинтересованность человека в решении проблем представителей данных групп, личностная зрелость и жизненная позиция человека, в том числе людей с ОВЗ и инвалидностью, их мотивация к активной социальной жизни и стремление быть социально полезными (рис. 4). *Выраженный позитивный характер личностного фактора позволяет рассматривать личность как действующий ресурс инклюзии.*

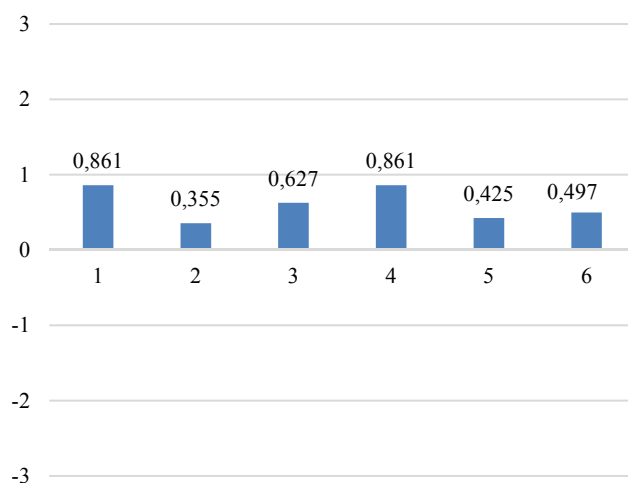


Рис. 2. Оценка условий инклюзии в обществе: 1 – зависимость преобладающего в обществе отношения к лицам с ОВЗ и инвалидам от «моды» на их поддержку; 2 – распространенность в обществе непредвзятого отношения к лицам с ОВЗ и инвалидам (зависимость от социальных стереотипов); 3 – сохранность в обществе ценностей поддержки и помощи в отношении к лицам с ОВЗ и инвалидам; 4 – развитость системы общественных организаций, поддерживающих лиц с ОВЗ и инвалидов; 5 – развитость в обществе инклюзивной культуры по отношению к лицам с ОВЗ и инвалидам; 6 – зависимость отношения в обществе к лицам с ОВЗ и инвалидам от социального статуса их семей (родителей)

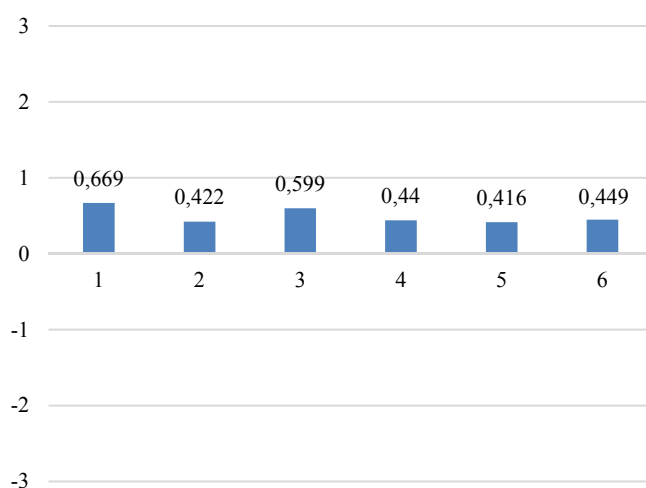


Рис. 3. Оценка условий инклюзии в профессиональном сообществе: 1 – отработанность в профессиональном сообществе механизмов взаимодействия специалистов разных ведомств для оказания помощи лицам с ОВЗ и инвалидам; 2 – обеспеченность образовательного процесса лиц с ОВЗ и инвалидов необходимыми кадрами, налаженность их взаимодействия; 3 – актуальный уровень профессиональной подготовки педагогов для осуществления инклюзивного образовательного процесса; 4 – обеспеченность образовательного процесса лиц с ОВЗ и инвалидов необходимыми программными и методическими материалами; 5 – наличие в образовательных учреждениях условий для совместного обучения лиц с ОВЗ и инвалидов с обычными учащимися; 6 – готовность обычных учащихся и их родителей к инклюзивному образованию

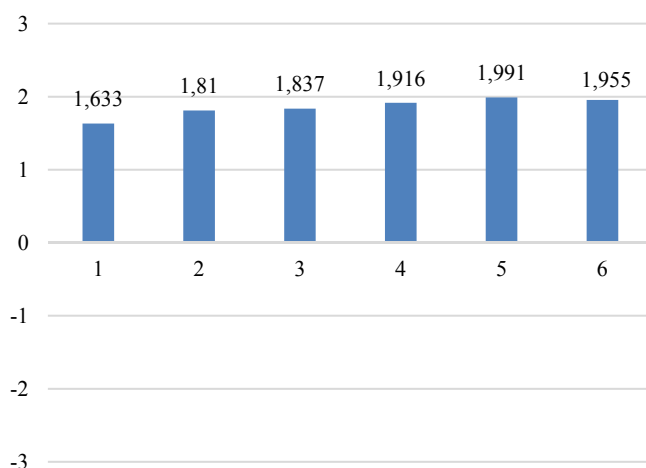


Рис. 4. Оценка личностного фактора инклюзии: 1 – опыт общения с лицами с ОВЗ и инвалидами; 2 – личная заинтересованность человека в решении проблем лиц с ОВЗ и инвалидов; 3 – личностная зрелость и жизненная позиция человека; 4 – опыт общения (широты, разноплановости, качества контактов) лиц с ОВЗ и инвалидов; 5 – мотивация лиц с ОВЗ и инвалидов к активной социальной жизни и их стремление быть социально полезными; 6 – личностная зрелость и жизненная позиция лиц с ОВЗ и инвалидов

Анализ соотношения оценок объективных условий инклюзии позволяет констатировать высокую значимость личностного фактора, что является существенным подтверждением роли личности в объективных инклюзивных процессах: создание даже самых идеальных объективных условий не гарантирует успех инклюзии без участия и поддержки личности. Иначе говоря, практическая реализация инклюзии невозможна без включенности педагога, осознающего себя как ее актуального или потенциального субъекта (рис. 5).

Отметим, что полученные результаты в целом согласуются с результатами исследований и позициями других авторов. Так, С. В. Алехина с соавторами отмечает относительную близость оценок родительского сообщества, экспертов и педагогов по показателю инклюзивных ценностей, что свидетельствует о единстве понимания всеми субъектами определяющего значения инклюзивной культуры [16]. В. З. Кантор и Ю. Л. Проект отмечают, что родители детей с ОВЗ придают приоритетное значение готовности и способности педагога учитывать специфику физического и психического развития ребенка, осуществлять индивидуальный подход к нему, оказывать ему психолого-педагогическую поддержку [17]. А в исследовании М. Р. Хуснутдиновой отсутствие индивидуального подхода при обучении детей с разными образовательными потребностями, повышенная эмо-

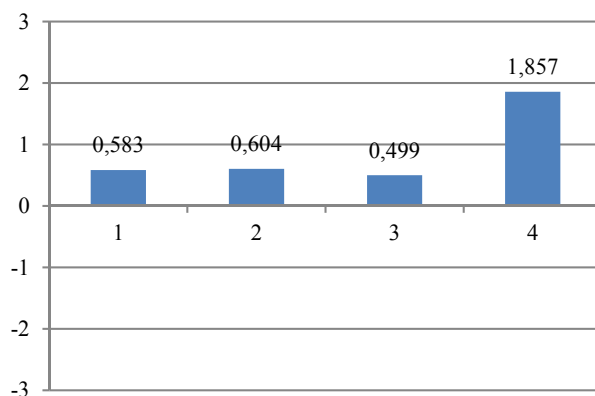


Рис. 5. Соотношение оценок на уровне разных субъектов инклюзии: 1 – условия инклюзии, создаваемые государством; 2 – условия инклюзии в обществе; 3 – условия инклюзии в профессиональном сообществе; 4 – личностный фактор инклюзии

циональная нагрузка на ребенка и сложности восприятия сверстниками школьника с инвалидностью квалифицируются как наиболее значимые для родителей риски инклюзивного образования [18]. Приведенные результаты исследований не противоречат нашему тезису о значимости личностного фактора инклюзии и еще раз подчеркивают необходимость специальной подготовки педагогов к инклюзивному образованию.

Таким образом анализ результатов проведенного исследования позволяет квалифицировать условия инклюзии, создаваемые на уровне государства, условия инклюзии в обществе и в профессиональном сообществе как *позитивные невыраженные*, что является подтверждением наличия, но при этом недостаточности условий для обеспечения инклюзии лиц с ОВЗ и инвалидностью. Иначе говоря, объективные условия пока представляют собой «слабые» ресурсы инклюзии и не могут рассматриваться как надежная опора для самоопределения педагога в инклюзивном пространстве. Однако по сравнению с результатами ранее проведенного исследования (ноябрь 2018 – февраль 2019 г.), выявившего неопределенно-негативное отношение педагогов к инклюзии [19, 20], даже невыраженная позитивная оценка представляется важным «сдвигом» в отношении педагогов к инклюзии. Вероятно, такой «сдвиг» можно объяснить как оптимизацией объективных условий, так и постепенным «привыканием» личности к инклюзии. Инклюзивные процессы постепенно преодолевают социальные стереотипы и негативные установки, становятся неотъемлемой частью жизни нашего общества и образования, а значит – частью жизни человека. Конечно, для дальнейшего роста выявленной позитивной тенденции необходимо усиление внешней поддержки инклюзии и, учитывая подтвердившуюся значимость личностного фактора, особое внимание – подготовке педагога к инклюзивному образованию.

Ближайшую перспективу наших исследований по данной теме составит оценка субъективного аспекта самоопределения педагога (его отношения к себе как к субъекту инклюзии). Полагаем, что выполненное исследование и реализация обозначенной перспективы внесут свой вклад в формирование целостного представления как об инклюзивных процессах, так и о самоопределении педагога в контексте образовательной инклюзии.

Список литературы

1. Организация Объединенных Наций. Конвенция о правах инвалидов. Принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года № 61/106, ратифицирована Федеральным законом от 03.05.2012 № 46-ФЗ. URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 10.01.2022).
2. UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris, 2009. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (дата обращения: 10.01.2022).
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 год. М.: Эксмо, 2017. 224 с. (Актуальное законодательство).
4. Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 № ИП-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/> (дата обращения: 10.01.2022).
5. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature // European Journal of Special Needs Education. 2002. Vol. 17, № 2. P. 129–147. doi: 10.1080/08856250210129056. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056> (дата обращения: 13.01.2022).
6. Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teacher e-cacy to implement inclusive practices // Journal of Research in Special Educational Needs. 2011. Vol. 12, № 1. P. 12–21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x. URL: https://www.researchgate.net/publication/229981351_Measuring_teacher_efficacy_to_implement_inclusive_practices (дата обращения: 13.01.2022).
7. Miesera S., Gebhardt M. Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education // European Journal of Special Needs Education. 2018. Vol. 33, № 5. P. 707–722. doi: doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1421599> (дата обращения: 13.01.2022).

8. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Инклюзия в образовании как «пространство» самоопределения педагога // Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы: материалы VI Междунар. научно-практ. конф. (Москва, 20–21 октября 2021 г.) / гл. ред. С. В. Алёхина. М.: МГППУ, 2021. С. 33–36.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 322 с.
11. Журавлев А. А., Купрейченко А. Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Вестник практической психологии образования. 2007. № 2 (11) апрель–июнь. С. 7–13.
12. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем. 1993. № 2. С. 94–122.
13. Ярская В. Н., Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 133–140.
14. Osgood C. E. The nature and measurement of meaning // Psychological Bulletin. 1952. № 49 (3). P. 197–237.
15. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100–106.
16. Алехина С. В., Мельник Ю. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 116–126. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509>
17. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивные профессиональные компетенции педагога в оценках родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 377–392. doi: [10.32744/pse.2022.1.24](https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.24)
18. 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](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-26-46)
19. Неумоева-Колчеданцева Е. В., Быков С. А., Федина Л. В. Инклюзивная среда школы: «взгляд» учителей // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3, № 5. С. 180–186.
20. Neumoeva-Kolchedantseva E., Bykov S., Volosnikova L. Inclusion illusion: teachers' attitudes towards inclusion of disabled children in western siberian schools / EDULEARN Proceedings // International Academy of Technology, Education and Development (IATED). 2021. P. 7341–7345. doi: [10.21125/iceri.2021](https://doi.org/10.21125/iceri.2021). URL: <http://library.iated.org/view/NEUMOEVAKOLHEDANTSE-VA2021INC> (дата обращения: 18.01.2022).

References

1. *Organizatsiya Ob"edinennykh Natsiy. Konventsiya o pravakh invalidov. Prinyata Rezolyutsiyey General'noy Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 goda N 61/106, ratifitsirovana Federal'nym zakonom ot 03.05.2012 N 46-FZ* [United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Adopted by Resolution of the UN General Assembly of December 13, 2006 N 61/106, ratified by Federal Law of 03.05.2012 N 46-FZ] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (accessed 10 January 2022).
2. UNESCO. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, 2009 (accessed 10 January 2022). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
3. *Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» po sostoyaniyu na 2017 god* [Federal Law “On Education in the Russian Federation” as of 2017]. Moscow, Eksmo Publ., 2017. 224 p. (in Russian).
4. *Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 07.06.2013 N IR-535/07 «O korrektsionnom i inklyuzivnom obrazovanii detey»* [Letter of the Ministry of Education and Science of Russia dated 07.06.2013 N IR-535/07 “On Correctional and Inclusive Education of Children”] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/> (accessed 10 January 2022).
5. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 2002, vol. 17, no. 2, pp. 129–147. doi: [10.1080/08856250210129056](https://doi.org/10.1080/08856250210129056). URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056> (accessed 13 January 2022).
6. Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teacher e-cacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2011, vol. 12, no. 1. pp. 12–21. doi: [10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x) URL: https://www.researchgate.net/publication/229981351_Measuring_teacher_efficacy_to_implement_inclusive_practices (accessed 13 January 2022).
7. Miesera S., Gebhardt M. Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special*

Needs Education, 2018, vol. 33, no. 5, pp. 707–722 doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1421599> (accessed 13 January 2022).

8. Neumoyeva-Kolchedantseva E. V. Inklyuziya v obrazovanii kak «prostranstvo» samoopredeleniya pedagoga [Inclusion in education as a “space” for self-determination of a teacher]. *Inklyuzivnoye obrazovaniye i obshchestvo: strategii, praktiki, resursy: materialy VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Moskva, 20–21 oktyabrya 2021* [Inclusive education and society: strategies, practices, resources: materials of the VI International Scientific and Practical Conference. Moscow, October 20–21, 2021]. Ed. S.V. Alekhina. Moscow, MGPPU Publ., 2021. 376 p. Pp. 33–36 (in Russian).
9. Rubinsteyn S. L. *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1973. 424 p. (in Russian).
10. Rubinsteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii: v 2-kh tomakh. Tom 2* [Fundamentals of General Psychology: in 2 volumes. Vol. 2]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 322 p. (in Russian).
11. Zhuravlev A. A., Kupreychenko A. B. Nekotorye vidy sotsial’no-psikhologicheskikh prostranstv samoopredelyashchegosya sub’ekta [Some types of socio-psychological spaces of a self-determining subject]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2007, no. 2 (11), pp. 7–13 (in Russian).
12. Parsons T. Ponyatiye obshchestva: komponenty i ikh vzaimosvyaz’ [The concept of society: components and their relationship]. *TEZIS: teoriya i istoriya ekonomicheskikh i sotsial’nykh institutov i sistem – THESIS: theory and history of economic and social institutions and systems*, 1993, no. 2, pp. 94–122 (in Russian).
13. Yarskaya V. N., Yarskaya-Smirnova E. R. Inklyuzivnaya kul’tura sotsial’nykh servisov [Inclusive culture of social services]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Research*, 2015, no. 12, pp. 133–140 (in Russian).
14. Osgood C. E. The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 1952, no. 49 (3), pp. 197–237.
15. Yarskaya-Smirnova E. R., Loshakova I. I. Inklyuzivnoye obrazovaniye detey-invalidov [Inclusive education of children with disabilities]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological research*, 2003, no. 5, pp. 100–106 (in Russian).
16. Alekhina S. V., Mel’nik Yu. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Yu. Otsenka inklyuzivnogo protsessa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel’noy organizatsii [Assessment of Inclusive Process as a Tool for Designing Inclusion in Educational Institution]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 116–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509> (in Russian).
17. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inklyuzivnye professional’nye kompetentsii pedagoga v otsenkakh roditeley detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov’ya [Inclusive professional competencies of a teacher in the assessments of parents of children with disabilities]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 55 (1), pp. 377–392. doi: 10.32744/pse.2022.1.24 (in Russian).
18. Khusnutdinova M. R. Riski inklyuzivnogo obrazovaniya [Risks of inclusive education]. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science*, 2017, vol. 19, no. 3, pp. 26–46. doi: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46 (in Russian).
19. Neumoyeva-Kolchedantseva E. V., Bykov S. A., Fedina L. V. Inklyuzivnaya sreda shkoly: «vzglyad» uchiteley [Inclusive School Environment: Teachers’ “View”]. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy – Review of Pedagogical Research*, 2021, vol. 3, no. 5, pp. 180–186 (in Russian).
20. Neumoyeva-Kolchedantseva E., Bykov S., Volosnikova L. Inclusion illusion: teachers’ attitudes towards inclusion of disabled children in western siberian schools. *EDULEARN Proceedings. International Academy of Technology, Education and Development (IATED)*, 2021, pp. 7341–7345. doi: 10.21125/iceri.2021. URL: <http://library.iated.org/view/NEUMOEVAKOLHEDANTSE-VA2021INC> (accessed 18 January 2022).

Информация об авторах

Неумоева-Колчеданцева Е. В., кандидат психологических наук, доцент,
Тюменский государственный университет (ул. Володарского, 6, Тюмень, Россия, 625003).
E-mail: e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

Волосникова Л. М., кандидат исторических наук, доцент, Тюменский государственный университет (ул. Володарского, 6, Тюмень, Россия, 625003).
E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Быков С. А., кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (ул. Володарского, 6, Тюмень, Россия, 625003).

E-mail: s.a.bykov@utmn.ru

Information about the authors

Neumoyeva-Kolchedantseva E. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tyumen State University (ul. Volodarskogo, 6, Tyumen, Russian Federation, 625003).

E-mail: e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

Volosnikova L. M., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Tyumen State University (ul. Volodarskogo, 6, Tyumen, Russian Federation, 625003).

E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Bykov S. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tyumen State University (ul. Volodarskogo, 6, Tyumen, Russian Federation, 625003).

E-mail: s.a.bykov@utmn.ru

Статья поступила в редакцию 06.02.2022; принята к публикации 28.04.2022

The article was submitted 06.02.2022; accepted for publication 28.04.2022