

Профессиональные барьеры в готовности будущих педагогов к инклюзии

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-136-152

Руднева Инна Александровна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики, Researcher ID: ИСВ-2191-2023, ORCID: 0000-0001-9155-142X, inna.rudneva@mail.ru

Козырева Ольга Анатольевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Researcher ID: ADI-8469-2022, ORCID: 0000-0002-2537-1639, kozyrevaoa@mail.ru

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия
Адрес: 400005, г. Волгоград, пр-кт им. В.И. Ленина, д. 27

Аннотация. На острие научных исследований остаётся проблема отсутствия эмпирических данных, демонстрирующих степень проявления профессиональных барьеров в готовности будущих педагогов к инклюзии, возникающих на этапе подготовки в вузе. Цель статьи – представить результаты исследования качественных и количественных характеристик профессиональных барьеров, возникающих у будущих педагогов в процессе подготовки к инклюзии, результаты апробации педагогической технологии преодоления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов. В исследовании приняли участие 393 студента – будущих педагога, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Исследование проводилось в логике классического педагогического эксперимента с применением авторского опросника «Профессиональные барьеры в готовности будущего педагога к инклюзии». Материалы исследования позволили констатировать несовершенство процесса профессиональной подготовки будущего педагога к реализации инклюзивного образования школьников, выражающееся в академических, деятельностных, социально-личностных, ресурсных профессиональных барьерах, возникающих у будущих педагогов в процессе подготовки к инклюзии. Профессиональные барьеры в готовности будущих педагогов к инклюзии обусловлены различного рода дефицитами и не позволяют будущему педагогу выполнять профессионально-педагогическую деятельность на приемлемом уровне качества. На основе анализа эмпирических данных предложена классификация профессиональных барьеров, описаны содержание и признаки их проявления. Систематизация эмпирических данных позволила разработать педагогическую технологию преодоления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов в вузе. Апробация авторской педагогической технологии способствовала уточнению научных представлений о процессе профессионально-личностного становления будущих педагогов в части выявления и преодоления профессиональных барьеров в готовности будущих педагогов к инклюзии на этапе подготовки в вузе. Результаты исследования могут быть востребованы при мо-

делировании процесса методической подготовки к инклюзии студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», как значимого аспекта профессиональной подготовки современного педагога.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональные барьеры, профессиональные дефициты, готовность к инклюзии, будущие педагоги

Для цитирования: Руднева И.А., Козырева О.А. Профессиональные барьеры в готовности будущих педагогов к инклюзии // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 11. С. 136–152. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-136-152

Professional Barriers in the Future Teachers' Readiness to Work at Inclusive Schools

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-136-152

Inna A. Rudneva – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Department of Social Pedagogy, Researcher ID: ИСВ-2191-2023, ORCID: 0000-0001-9155-142X, inna.rudneva@mail.ru

Olga A. Kozyreva – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Department of Special Pedagogy and Psychology, Researcher ID: ADI-8469-2022, ORCID: 0000-0002-2537-1639, kozyrevaoa@mail.ru
Volograd State Socio-Pedagogical University, Volograd, Russian Federation
Address: 27 Lenin ave., Volograd, 400005, Russian Federation

Abstract. Nowadays there is a lack of empirical data demonstrating the degree of professional barriers in the future teachers' readiness to work at inclusive schools. This problem is relevant for the training teachers at universities. The purpose of this article is to present the results of the study of qualitative and quantitative characteristics of professional barriers that arise among future teachers in the process of preparing for working at inclusive schools, the results of the testing the pedagogical technology to overcome professional barriers in training future teachers. The study involves 393 students majoring in specialty "Pedagogical education". The authors use the questionnaire called "Professional barriers in the future teachers' readiness to work at inclusive schools". The research found the imperfection of professional training for the implementation of inclusive education. There are academic, activity, social, personal, resource professional barriers that arise among future teachers in preparing for working at inclusive schools. Professional barriers are caused by some deficits. They do not allow future teachers to perform their professional and pedagogical activities at an acceptable quality level. The classification of professional barriers based on the analysis of empirical data is presented. The content and features are described. The systematization of empirical data made it possible to develop a pedagogical technology to overcome professional barriers in training future teachers at the university. The approbation of pedagogical technology contributes to clarifying scientific ideas about the process of professional and personal formation of future teachers in terms of identifying and overcoming their professional barriers. The results of the study may be used in training students majoring in specialty "Pedagogical education". Professional barriers are considered to be a significant aspect of the professional teaching training.

Keywords: professional training, professional barriers, professional deficits, inclusion, inclusive education, future teachers

Cite as: Rudneva, I.A., Kozyreva, O.A. (2023). Professional Barriers in the Future Teachers' Readiness to Work at Inclusive Schools. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 11, pp. 136-152, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-136-152 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Глубокое реформирование системы образования, стремительная трансформация его целей, успешная реализация компетентностного подхода, усложнение профессиональных задач по типам деятельности, ежедневно возникающих перед педагогом в современной инклюзивной школе, усложнение контингента самих обучающихся справедливо привело к повышению основательности профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников [1–2]; необходимости формирования у студентов не дефектологического профиля подготовки компетенций в области устойчивого развития инклюзивного (включающего любые категории обучающихся) образования [2].

Состоятельность указанной научной позиции обусловлена широким спектром требований к профессиональной готовности современных педагогов, предъявляемых инклюзивным образованием и действующими нормативными документами. Содержание предметной, методической, психолого-педагогической компетентности современного педагога изложено в ряде документов – в профессиональном стандарте педагога, в образовательных стандартах среднего и основного общего образования. Коллектив авторов под руководством Ю.П. Ветрова справедливо отмечает, что «высокие требования, заданные ФГОС СОО и ФГОС ООО, обусловили столь же высокий уровень социально-общественных ожиданий от результативности работы педагогов. При этом учителя, оказавшись в условиях, когда необходимо ежедневно доказывать свою профессиональную состоятельность, зачастую

оказываются в условиях недостаточной методической и материально-технической обеспеченности» [3; с. 235].

Статистические данные, обобщённые Институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, констатируют значительные трудности в развитии инклюзивного образования и организации учительского труда в условиях инклюзивной школы объективного характера. Среди них – недостаточная доступность зданий образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального, основного и среднего общего образования для маломобильных групп населения (44,8%), низкий уровень оснащённости школ (только 29,8% из них имеют логопедический пункт (кабинет), 11,1% – кабинет педагога-дефектолога)¹.

В ситуации профессиональной деятельности в инклюзивной школе, когда педагог-предметник зачастую не имеет возможности получить консультацию и поддержку педагога-дефектолога, педагога-психолога по вопросам обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, качественная профессиональная подготовка педагогов, способных к инклюзии всех категорий обучающихся, предупреждает возникновение трудностей реализации инклюзивного образования субъективного характера. Такую позицию разделяют отечественные [4; 5] и зарубежные [6; 7] исследователи.

Обращение к феномену профессиональной готовности будущего педагога к инклюзии школьников позволяет решать педагогическую задачу подготовки кадров для

¹ Индикаторы образования: 2023: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023. С. 370–378.

современной инклюзивной школы. Профессиональная готовность будущих педагогов к инклюзии школьников, на наш взгляд, определяется профессионально-личностными характеристиками специалиста, среди которых сознательный выбор вариантов своего профессионального поведения, способность и готовность к выбору эффективных средств и способов саморазвития, организации педагогической работы в сотрудничестве, умение легко ориентироваться в приёмах коррекционно-педагогической деятельности, инклюзивных и ассистивных технологиях [8; 9]. Дефицитный уровень сформированности профессиональной готовности не позволяет будущему педагогу выполнять педагогическую деятельность на приемлемом уровне качества, обуславливает профессиональные барьеры в готовности будущих педагогов к инклюзии [10].

На данном этапе развития инклюзивного образования существует противоречие между чётко сформулированным социальным заказом на профессиональную подготовку педагога, способного качественно создавать условия для обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе, и отсутствием научно обоснованной технологии формирования профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзии школьников, нивелирующей возникновение профессиональных барьеров.

Целью исследования явилось выявление и анализ профессиональных барьеров в инклюзии школьников у будущих педагогов, установление их связи с профессиональными дефицитами, разработка и апробация педагогической технологии преодоления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов.

Обзор литературы

Проблема профессиональных барьеров активно обсуждается в свете анализа результатов выполнения трудовых функций

практикующими педагогами и качества инклюзивного образования в целом.

Профессиональные барьеры педагога представляют собой препятствия, преграды, не позволяющие эффективно выполнять профессиональные функции в области педагогической деятельности, и синонимичны понятию профессиональных затруднений. В рамках данного исследования профессиональные барьеры понимаются как препятствование процессу формирования профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзии школьников, которое не позволяет успешно осваивать теоретико-методические и технологические основы профессионально-педагогической деятельности и применять их на практике. В.В. Хитрюк справедливо отмечает, что профессиональные барьеры негативно сказываются на способности педагога воспринимать и осознавать инклюзивное образование как объект установки, его концептуальную идею, сущность, факторы, определяющие его эффективность, а также наличие знаний, характеризующих познавательную деятельность и личность «особых» детей, представлений об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования [11].

Исследователи отмечают, что профессиональные барьеры в готовности будущих педагогов к инклюзии обусловлены:

- нехваткой у педагогов психолого-педагогических знаний, методических приёмов работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности и возможности, влекущей за собой невысокую эффективность в организации предоставления учебных материалов таким детям в доступной для них форме [5];
- ситуациями неопределённости, когда привычные способы педагогических действий не срабатывают и требуется поиск новых способов педагогических действий, преодоление сложившихся стереотипов деятельности, антиинновационных барьеров [12];

- страхом перед неизвестным, страхом вреда инклюзии для остальных учащихся, негативными установками и предрешениями, профессиональной неуверенностью, нежеланием меняться, неготовностью к работе с «особыми» детьми [13].

Анализ психолого-педагогических трудов отечественных и зарубежных авторов позволил классифицировать затруднения студентов – будущих педагогов в процессе формирования профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзии школьников, выделить типичные барьеры:

- академический;
- деятельностный;
- социально-личностный;
- ресурсный.

Академический барьер выражается в недостаточности либо полном отсутствии у будущего педагога необходимых знаний об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья, условиях выявления и реализации их особых образовательных потребностях. Роль академического барьера и важность его своевременного преодоления изучены С.В. Алёхиной, М.Н. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой. Авторы отмечают, что в самоанализе эффективность профессиональной деятельности учителей больше всего волнует отсутствие специальных знаний [4]. Действительно, от современного педагога требуется глубокое знание сущности инклюзивного образования, кардинальных отличий инклюзивной практики от традиционной, психолого-педагогических особенностей и закономерностей развития обучающихся разных нозологий, инклюзивных технологий, методов и средств, ассистивных приспособлений, владение инклюзивными компетенциями на базовом или продвинутом уровне. Учитель, подготовленный для работы в инклюзивном классе, должен грамотно взаимодействовать с гетерогенным поликультурным классом детей с разными стартовыми воз-

можностями, способствовать культурной идентичности каждого обучающегося.

Основной причиной академического барьера Н.А. Лукьянова, Н.И. Шукина, Е.В. Фелл называют профессиональную неготовность педагогов к инклюзии [14]. Сходные результаты в своих исследованиях получили зарубежные авторы. Например, в работе М. Аграна, Л. Джексона, Дж. Курт и др. отмечается, что учителя не склонны включать школьников с инвалидностью в совместное обучение с нормативно развивающимися школьниками по общеразвивающим программам в связи с опасениями, что им не будет хватать знаний и специальных профессиональных компетенций для работы в инклюзивном формате [15].

Деятельностный барьер рассматривается сквозь призму сформированности у будущих педагогов профессиональных компетенций и определяется при применении полученных знаний на практике. В рамках педагогических проб взаимодействия студентов с обучающимися образовательных организаций становится возможным оценить степень сформированности безусловного принятия ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, отношение к инклюзии в целом, навыки организации обучения и воспитания обучающихся в инклюзивном формате [4; 8]. Полученные авторами результаты аналогичны выводам в работе [16] о том, что учителя естественных наук чаще чувствуют себя недостаточно подготовленными к обучению учащихся с ограниченными возможностями, поведенческие проблемы которых могут препятствовать их успехам в обучении.

Социально-личностный барьер рассматривается в связи с анализом отношения будущих педагогов к своей профессиональной деятельности в инклюзивном формате. Группа зарубежных авторов, изучая социально-личностный барьер и его проявления, утверждает, что нейтральное или негативное отношение педагогов к инклюзии на этапе

профессионального становления трансформируется в процессе педагогической деятельности [17; 18].

К. Бойл, К. Топпинг, Д. Джиндал-Снейп также установили, что огромное влияние на формирование положительной проекции у молодых учителей на инклюзивное образование имеет предшествующий опыт общения с особенными детьми/людьми [19]. Сходные выводы имеются в исследовании М.Т. Ахсана, У. Шармы и Дж. Демплер [20].

Вместе с тем в исследовании [21] отмечается, что сама по себе длительность педагогического стажа или формальный уровень квалификации учителя не играют значимой роли в успешности реализации инклюзивных практик, значение имеет положительный и вдохновляющий опыт в их повседневной преподавательской деятельности, вследствие чего педагог начинает чувствовать себя более эффективным.

Социально-личностный барьер во многом связан с уровнем сформированности инклюзивной культуры общества в целом, образовательной организации, класса, детей, их родителей (законных представителей) [22]. В значительной степени этот барьер затрагивает проблему дискриминации лиц с особенностями в развитии в обществе, социального неравенства, что выражается, в том числе, и в большей терпимости педагогов к детям с лёгкими нарушениями в развитии. Э. Кунц и Э. Картер считают, что педагоги общей практики часто не имеют достаточной подготовки в области реализации индивидуальных потребностей учащихся с тяжёлыми формами инвалидности, им необходим дополнительный опыт и практика, которые помогут им играть более активную роль в обучении учащихся с тяжёлыми формами инвалидности [23].

В исследовании [24] приводятся данные о том, что эффективная организация совместного обучения, основанного на дифференциации в связи с особенностями развития и здоровья обучающихся, оказывает позитивное влияние на уровень академического

обучения всех учащихся, содействует их социальному и эмоциональному развитию. Способность учителя адаптировать процесс обучения к индивидуальным потребностям учащихся в классе напрямую и положительно влияет на их школьное благополучие, социальную интеграцию и академическую самооценку.

Изучая и описывая *ресурсный барьер*, учёные актуализируют проблему недостаточности или отсутствия целого спектра необходимых для реализации инклюзии в образовательном процессе ресурсов [5; 13]. К ним относят существующие недостатки актуальной нормативной базы, недостаточность материально-технической базы, несовершенство психолого-педагогического сопровождения, отсутствие педагогических кадров или их недостаточная подготовленность к инклюзивному образованию и ряд других. В исследовании Т. Саловиты отмечается, что педагоги довольно часто считают отсутствие каких-либо ресурсов для включения в образовательный процесс класса обучающегося с ограниченными возможностями здоровья социально приемлемым оправданием отказа от инклюзивного образования, объясняемого, вероятнее всего, какими-то другими причинами [25].

Материалы и методы

Логика исследования носила этапный характер. Первый этап исследования был посвящён анализу и обобщению научных трудов отечественных и зарубежных учёных. Изучение научной литературы по проблеме выявления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии будущих педагогов позволило определить собственную исследовательскую позицию относительно данного педагогического явления и системы педагогических средств преодоления барьеров. На втором этапе была организована и проведена экспериментальная работа со студентами – будущими педагогами, направленная на апробацию педагогической технологии преодоления профессиональных барьеров

в готовности к инклюзии у будущих педагогов. Третий этап исследования включал аналитическую работу по обобщению результатов экспериментальной работы по преодолению профессиональных барьеров в готовности будущих педагогов к инклюзии школьников. Статистическая квалификация эмпирических данных выполнена с помощью критерия согласия Пирсона χ^2 .

Нами были уточнены границы применения методологии, которые сформулированы как ведущие векторы исследования: 1) анализ профессиональных барьеров будущих педагогов в процессе подготовки в вузе к инклюзии, определение их связи с профессиональными дефицитами; 2) разработка и апробация педагогической технология преодоления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

В исследовании приняли участие 393 студента направления «Педагогическое образование», обучающихся в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете и принадлежащих к различным факультетам и институтам: институт русского языка и словесности (114), институт иностранных языков (107), факультет математики, информатики и физики (62), институт естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности (57), факультет исторического и правового образования (53). В число испытуемых вошли студенты 3-го курса в возрасте от 19 до 27 лет, из них 355 девушек, 38 юношей.

Перед началом эксперимента респонденты были информированы о целях проведения исследования, участие являлось добровольным.

Для решения исследовательских задач нами была разработана авторская методика «Профессиональные барьеры в готовности будущего педагога к инклюзии», включающая опросник для самоанализа студентов. Результаты опросника распределялись по

четырем измерительным шкалам, позволяющим выявлять и анализировать имеющиеся у студентов профессиональные барьеры выделенных нами групп: академический, деятельностный, социально-личностный, ресурсный (табл. 1).

Диагностический инструментарий прошёл экспертную оценку и был признан надёжной и валидной методикой. Достоверность данных, полученных в 2022 году, подтверждалась сохранением тенденции в 2023 году (выборка составила 412 респондентов).

С учётом неоднородности относительно феномена профессиональной готовности будущих педагогов, в исследовании были определены уровни проявлений профессиональных барьеров в готовности будущих педагогов к инклюзии в процессе подготовки в вузе: дефицитный, средний, низкий. Характеристика уровней групп представлена в таблице 2.

Результаты исследования

Экспериментальная работа со студентами – будущими педагогами была спроектирована на основе анализа профессиональных барьеров практикующих педагогов в инклюзивной среде современной школы, изучения отечественных и зарубежных исследований в области выявления и поиска методов преодоления данных барьеров. В ходе экспериментальной работы со студентами – будущими педагогами была апробирована педагогическая технология преодоления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов. Работа строилась на основе основных положений системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, культурологического подходов [9].

Респонденты проходили опрос в начале и по завершении формирующего эксперимента, основным содержанием которого выступало освоение образовательного (инклюзивного) модуля, включавшего учебную дисциплину «Обучение лиц с ОВЗ» и программу производственной (технологической

Таблица 1

Барьеры формирования профессиональной готовности педагогов к инклюзии

Table 1

Barriers to the formation of teachers' professional readiness for inclusion

Барьер	Характеристика
Академический	Недостаток либо полное отсутствие специальных знаний о системе инклюзивного образования; его маркерах, ценностях, принципах организации инклюзивного образования и воспитания.
Деятельностный	Профессиональные затруднения в применении имеющихся специальных знаний об инклюзивном формате. Профессиональные затруднения в отборе и применении инклюзивных и ассистивных технологий; трудности выявления и учёта особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья; несформированная готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном формате. Профессиональные затруднения в выстраивании коммуникации и взаимодействии со специалистами службы сопровождения.
Социально-личностный	Низкий уровень мотивации профессиональной деятельности в условиях инклюзии или её отсутствие. Формирующаяся или несформированная инклюзивная культура педагога. Недостаточный или низкий уровень потребности в профессиональной реализации и профессиональном развитии. Отсутствие или недостаточный уровень сформированности эмпатии, принятия, толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.
Ресурсный	Отсутствие или недостаток ресурсов: административной поддержки; материально-технического обеспечения; неэффективность действующей нормативно-правовой базы.

Таблица 2

Характеристика уровней проявления профессиональных барьеров

Table 2

Characteristics of the levels of manifestation of professional barriers

Уровни	Характеристика
Дефицитный (III)	Профессиональные барьеры не позволяют выполнять профессионально-педагогическую деятельность на приемлемом уровне качества.
Средний (II)	Профессиональные барьеры представляются значительными, для выполнения профессионально-педагогической деятельности на хорошем уровне качества требуется сопровождение и наставничество.
Низкий (I)	Профессиональные барьеры носят единичный, эпизодический характер, не влияют на высокое качество профессионально-педагогической деятельности.

в системе инклюзивного образования) практики. Обобщённые данные приведены в *таблицах 3 и 4*.

Статистическая квалификация представленных в *таблицах 3 и 4* результатов выполнена с помощью критерия согласия Пирсона χ^2 . Условия применимости его с точки зрения ожидаемых частот в *таблицах сопряжённости*, очевидно, выполнены.

В первую очередь была проверена гипотеза об отсутствии статистически зна-

чимых различий между контрольной и экспериментальной группами в рамках контрольного эксперимента. Эта гипотеза проверена в отношении каждого из 4 барьеров, и полученные *p-value* в диапазоне от 0.9097–0.9561 свидетельствуют о том, что нет никаких статистических оснований отклонить эту гипотезу. Таким образом, можно заключить, что экспериментальная и контрольная группы извлечены из одной генеральной совокупности.

Таблица 3

Распределение студентов по уровням групп сформированности профессиональных барьеров (до формирующего эксперимента)

Table 3

Distribution of students by level groups of formation of professional barriers (before the formative experiment)

Барьеры	Экспериментальная группа, 326 студентов (%)			Контрольная группа, 67 студентов (%)		
	Дефицитный уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Дефицитный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Академический	132 40,5%	90 27,6%	104 31,9%	28 41,8%	19 28,3%	20 29,9%
Деятельностный	131 40,2%	112 34,3%	83 25,5%	27 40,9%	24 35,8%	16 23,9%
Социально-личностный	136 41,7%	119 36,5%	71 21,8%	29 43,3%	25 37,3%	13 19,4%
Ресурсный	118 36,2%	106 32,5%	102 31,3%	25 37,3%	20 29,9%	22 32,8%

Таблица 4

Распределение студентов по уровням групп сформированности профессиональных барьеров (после формирующего эксперимента)

Table 4

Distribution of students by level groups of formation of professional barriers (after the formative experiment)

Барьеры	Экспериментальная группа, 326 студентов (%)			Контрольная группа, 67 студентов (%)		
	Дефицитный уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Дефицитный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Академический	13 4,0%	35 10,7%	278 85,3%	7 10,4%	14 20,9%	46 68,7
Деятельностный	6 1,8%	107 32,8 %	213 65,4%	5 7,5%	27 40,3%	35 52,2%
Социально-личностный	16 4,9%	99 30,4%	211 64,7%	12 17,9%	26 38,8%	29 43,3%
Ресурсный	15 4,6%	101 31,0%	210 64,4%	7 10,4%	15 22,4%	45 67,2

Затем необходимо было проверить ответственность системы авторских педагогических средств для участников экспериментальной группы. Критерий согласия Пирсона χ^2 , применённый к соответствующим распределениям по каждому из 4 барьеров до и после формирующего эксперимента, даёт ничтожно малое p-value ($2.2e-16$). Это означает, что все распределения неслучайно изменились между измерениями, то есть на преодоление всех исследуемых барьеров оказано воздействие.

В заключение проверена гипотеза об отсутствии статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами после формирующего эксперимента. Эта гипотеза проверена в отношении каждого из 4 барьеров. Полученные p-value в диапазоне от $9.07e-5$ до 0.013 означают, что можно отклонить эту гипотезу для академического, деятельностного и социально-личностного барьеров, рискуя ошибиться с ничтожно малой, до 1%, вероятностью. То есть экспериментальная группа имеет значи-

мо отличные от контрольной распределения частот по этим барьерам, а система авторских педагогических средств действенна. $P\text{-value} = 0.09$ в тесте по ресурсному барьеру означает, что нет оснований утверждать, что проводимые мероприятия в рамках формирующего эксперимента повлияли на распределение этого барьера.

Анализ эмпирических данных констатирующего эксперимента позволил отобрать необходимые и достаточные педагогические средства преодоления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов. *Преодоление академического барьера* осуществлялось нами путём создания условий для формирования у студентов системных научно-педагогических знаний в области теории и практики инклюзивного образования, возрастных и типологических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, традиционных и инновационных педагогических технологий. Для решения данной задачи мы обогащали содержание образовательного модуля «Обучение лиц с ОВЗ» за счёт применения авторских учебных пособий, раскрывающих сущность феномена инклюзии как социального кода, теории и практики инклюзивного образования. Ключевыми педагогическими средствами выступали проблемные лекции, тематические семинары педагогов экспертной квалификации, обсуждение и решение профессиональных задач.

Преодоление деятельностного барьера было связано с организацией профессиональных проб студентов, осуществляемых как в рамках производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики, так и в системе волонтерской работы студентов – будущих педагогов. Важное значение, как мы считаем, приобретает деятельность института кураторов по психолого-педагогическому сопровождению профессионально-личностного становления будущих педагогов в процессе подготовки в вузе. Специально разработанная программа психолого-педагогического

сопровождения будущих педагогов позволяла разрабатывать и реализовывать образовательные маршруты будущих педагогов, значимость которых велика ввиду того, что процесс формирования готовности к инклюзии индивидуален. Ключевые педагогические средства – профессиональные пробы, психолого-педагогическое сопровождение становления личности будущего педагога.

Преодоление социально-личностного барьера предполагало создание условий для личностно-профессионального становления будущего педагога в целостном учебно-воспитательном процессе вуза, нацеленном на формирование профессионально-значимых качеств студентов. К таким качествам мы относим эмпатию, безусловное принятие, тактичность, внимательность, ответственность, нравственность и др. Ключевыми педагогическими средствами формирования личности инклюзивного педагога выступали волонтерские практики студентов, включение в которые становится значимым ресурсом эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзии, развития опыта принятия детей с ограниченными возможностями здоровья.

Преодоление ресурсного барьера для формирования готовности будущих педагогов к инклюзии было сопряжено с работой по созданию инклюзивной образовательной среды вуза совместно со специалистами университетского Центра обеспечения условий для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ключевыми педагогическими средствами являлись организация освоения студентами ассистивных технологий, технических средств и оборудования в условиях университетского технопарка и педагогического «Кванториума», методическая поддержка вузовских преподавателей в реализации инклюзивно ориентированного образования в вузе.

Проведённая после формирующего эксперимента диагностика показала позитивную динамику в проявлении академических барьеров к инклюзии у студентов – будущих

педагогов. Дефицитный уровень академических барьеров наблюдался у 13 респондентов (4,0% против 40,5% в начале эксперимента). Эти студенты показывали пороговый уровень знаний об инклюзии как социальном коде общества, минимально допустимый уровень представлений о системе инклюзивного образования. К среднему уровню нами были отнесены 35 студентов (10,7%), которые могли применять специальные дефектологические знания ситуативно, по образцу. Самостоятельно использовали знания об особенностях инклюзивного образования и воспитания школьников 278 опрошенных, что соответствует 85,3%.

К дефицитному уровню проявлений деятельности барьеров мы отнесли 6 студентов, что соответствует 1,8% опрошенных (против 40,2% в начале эксперимента). Они способны разрабатывать и осуществлять отдельные элементы инклюзивного учебно-воспитательного процесса со школьниками, разрабатывать фрагменты инклюзивного урока. Средний уровень проявлений деятельности барьеров диагностировался у 107 человек, что соответствует 32,8% респондентов. Эта группа студентов показывала способность проектировать содержание и формы инклюзивного урока, инклюзивного внеурочного мероприятия при поддержке и консультациях преподавателя-наставника. Творческий, самостоятельный подход к проектированию и реализации инклюзивного образования школьников обнаружился у 213 студентов (65,4% респондентов).

Дефицитный уровень проявления социально-личностных барьеров был обнаружен у 16 студентов (4,9% против 41,7% в начале эксперимента). Эта группа студентов характеризовалась отсутствием стремления к организации инклюзивного образования школьников, они избегали участия в инклюзивных волонтерских проектах. К среднему уровню были отнесены 30,4% респондентов (99 студентов), которые демонстрировали значительное принятие и заинтересованность в работе со школьниками с ограничен-

ными возможностями здоровья и инвалидностью, но при этом нуждались в поддержке их мотивации. Низкий уровень проявления социально-личностных барьеров диагностировался у 64,7% студентов (211 студентов), проявивших готовность к активному, мотивированному включению в профессионально-педагогическую деятельность в инклюзивной образовательной среде, к инициации авторских инклюзивных волонтерских проектов.

Анализ эмпирических данных по четвертому блоку вопросов опросника позволил определить в качестве самоанализа перечень ресурсов, которые будущие педагоги выделяли как недостаточные для успешного формирования их готовности к инклюзии в вузе. К их числу студенты отнесли:

- недостаточное количество занятий по дисциплине «Образование лиц с ОВЗ», в том числе производственной практики;
- несовершенство организации производственной практики, в период которой студенты не могли взаимодействовать с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности всех нозологических групп;
- недостаточность материально-технической базы как стремление посещать занятия исключительно в условиях университетского технопарка и педагогического «Кванториума»;
- несовершенство психолого-педагогического сопровождения преподавателей-наставников в части недостаточного вовлечения студентов в волонтерские инклюзивные практики.

Типичные ответы студентов о недостаточных ресурсах коррелируют с проявлениями академических, деятельности барьеров в их готовности к инклюзии школьников. Так, пороговый уровень знаний студентов из области специальной педагогики и психологии, способности к проектированию и реализации инклюзивного урока и инклюзивного внеурочного мероприятия отразился в минимальных по-

Таблица 5

Педагогическая технология преодоления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов

Table 5

Pedagogical technology of overcoming of teachers' professional readiness for inclusion

Методологический блок	Методологические основания технологии: системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный, культурологический подходы.		
	Принципы: целостности, деятельностной активности, самостоятельности, продуктивности, культуросообразности.		
Диагностический блок	Авторская диагностическая методика «Профессиональные барьеры в готовности будущего педагога к инклюзии», позволяющая выявить профессиональные барьеры (констатирующий эксперимент).		
	Уровни проявлений профессиональных барьеров: дефицитный, средний, низкий.		
Целевой блок	Цель: преодоление профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов в процессе подготовки вузе (академический, деятельностный, социально-личностный, ресурсный барьеры).		
Технологический блок	Организационно-педагогические условия: - инклюзивная образовательная среда вуза, в т. ч. образовательное пространство университетского технопарка, техническое, методическое, психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса; - образовательный (инклюзивный) модуль «Обучение лиц с ОВЗ»; - производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика; - волонтерские инклюзивные практики студентов.		
	Педагогические средства преодоления академического барьера: проблемные лекции педагогов-дефектологов, тематические семинары практикующих педагогов, решение профессиональных задач в области инклюзивного обучения и воспитания в условиях массовой школы.	Педагогические средства преодоления деятельностного барьера: профессиональные пробы студентов в рамках производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики и в системе волонтерской работы.	Педагогические средства преодоления социально-личностного барьера: инклюзивные волонтерские практики студентов во взаимодействии с инклюзивными педагогами, с детьми с ОВЗ и инвалидностью различных нозологических групп.
Результативный блок	Авторская диагностическая методика «Профессиональные барьеры в готовности будущего педагога к инклюзии», позволяющая выявить динамику в проявлении профессиональных барьеров; в сравнении данных контрольного и констатирующего экспериментов.		
	Результат преодоления академического барьера: будущий педагог готов применять специальные дефектологические знания в инклюзивном формате обучения и воспитания школьников.	Результат преодоления деятельностного барьера: будущий педагог готов использовать технологии инклюзивного обучения и воспитания школьников.	Результат преодоления социально-личностного барьера: будущий педагог готов к профессионально-педагогической деятельности на основе принятия ценности инклюзии.

ложительных оценках по дисциплине «Образование лиц с ОВЗ» и производственной практике. Низкий уровень потребности в профессиональной реализации и профессиональном развитии, отсутствие мотивации профессионально-педагогической деятель-

ности в условиях инклюзии стали препятствием для участия студентов в инклюзивных волонтерских проектах.

Позитивная динамика количественных характеристик уровневых групп респондентов, сопряженность объективной оцен-

ки, основанной на анализе наблюдаемой учебно-профессиональной деятельности студентов, на оценке практикующих специалистов – руководителей производственной практики и преподавателей-наставников, и субъективной оценки студентами собственной профессиональной готовности и профессиональных барьеров в готовности к инклюзии школьников показывает эффективность педагогической технологии преодоления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов (табл. 5).

Выводы и заключение

Проведённое исследование подтвердило, что профессиональные барьеры и их проявления у будущих педагогов в процессе подготовки в вузе оказывают непосредственное влияние на формирование их профессиональной готовности к инклюзии. В результате исследования нами были сделаны следующие выводы и достигнуты следующие результаты.

1. Профессиональные барьеры в готовности к инклюзии будущих педагогов представляют собой многокомпонентную научно-педагогическую и методическую задачу, интерес к разработке которой подтверждается актуальным социальным запросом, значительным количеством и серьёзным качеством научных исследований в России и за рубежом. Обращение к феномену профессиональной готовности будущего педагога к инклюзии с позиции профессиональных барьеров как дефицитов, не позволяющих эффективно выполнять профессиональные функции в области педагогической деятельности, способствует эффективному решению педагогической задачи подготовки кадров для современной инклюзивной школы. Выявление, учёт и преодоление профессиональных барьеров – академического, деятельностного, социально-личностного, ресурсного – у будущих педагогов в процессе подготовки в вузе позволят оптимизировать процесс формирования их готовности к инклюзии.

2. Данные экспериментального исследования на констатирующем этапе позволили зафиксировать уровневый характер проявлений профессиональных барьеров у будущих педагогов. Профессиональные барьеры в готовности к инклюзии школьников характеризуют до 30% студентов – будущих педагогов – 3-го курса, нуждающихся в создании специальных условий обучения для качественного осуществления будущей профессиональной деятельности в системе инклюзивного обучения и воспитания школьников. В исследовании показано, что преодоление профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов требует специальной организации деятельности в вузе, направленной на создание условий для профессионально-личностного становления и развития студентов в ходе освоения актуального ФГОС ВО 3+.

3. Авторами разработана педагогическая технология преодоления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов. Педагогическими средствами преодоления профессиональных барьеров выступают: проблемные лекции педагогов-дефектологов, тематические семинары практикующих педагогов, решение профессиональных задач, профессиональные пробы студентов в рамках производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики, инклюзивные волонтерские практики студентов во взаимодействии с инклюзивными педагогами, с детьми с ОВЗ и инвалидностью различных нозологических групп. Апробация авторской технологии показала её эффективность в преодолении профессиональных барьеров в готовности будущих педагогов к инклюзии. Вместе с тем анализ данных контрольного эксперимента показал, что для 3,6% испытуемых характерен по-прежнему дефицитный уровень проявления профессиональных барьеров, что подчёркивает необходимость дальнейшего научного поиска эффективных технологий профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников.

Проведённое исследование, результаты экспериментальной работы вносят вклад в развитие системы подготовки профессиональных кадров для современной инклюзивной школы. Предложенная авторская педагогическая технология преодоления профессиональных барьеров в готовности к инклюзии у будущих педагогов может быть экстраполирована для изучения подобного феномена у студентов направления «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», а также у молодых педагогов. Кроме того, результаты исследования могут быть применены для разработки проблемы развития инклюзивной компетентности и инклюзивной культуры будущих педагогов, способных к эффективному обучению и воспитанию обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М.* Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 64–81. DOI: 10.17759/pse.2018230106
2. *Малюфеев Н.Н.* От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 8–15. EDN: VPHSCG.
3. *Ветров Ю.П., Галустов Р.А., Чернова А.В., Дорофеева О.А., Егизарьянц М.Н., Герлах И.В.* Профессиональные дефициты педагогов в области предметных компетенций (русский язык), проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования // Перспективы Науки и Образования. 2022. № 2 (56). С. 235–255. DOI: 10.32744/pse.2022.2.14
4. *Алёхина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.А.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83–92. EDN: NIYXQF.
5. *Гаврилова Е.А.* Подготовка будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8 (100). С. 235–239. DOI: 10.24158/spp.2022.8.36
6. *Holzinger A., Feyerer E., Grabner R., Hecht P., Peterlini H.K.* Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung // Nationaler Bildungsbericht Österreich. 2018. Vol. 2. P. 63–98. DOI: 10.17888/nbb2018-2-2
7. *Kurth J., Foley J.A.* Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education // Inclusion. 2014. Vol. 2. No. 4. P. 286–300. DOI: 10.1352/2326-6988-2.4.286
8. *Кантор В.З., Проект Ю.А., Кондракова И.Э., Литовченко О.В., Залаутдинова С.Е.* Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 1 (110). С. 82–99. DOI: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099
9. *Руднева И.А., Козырева О.А., Сафронова Е.М., Шитилова Е.В.* Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников: монография. Саратов: Вузовское образование. 2022. 140 с. ISBN: 978-5-4487-0801-5. EDN: OCRSDX.
10. *Козырева О.А., Руднева И.А.* Экспериментальная работа по методической подготовке будущих педагогов к инклюзии школьников в условиях университетского технопарка // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 485. С. 145–154. DOI: 10.17223/15617793/485/16
11. *Хитрюк В.В.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2013. № 3 (79). С. 189–194.
12. *Мазниченко М.А., Платонова А.Н.* Профессиональные затруднения учителя и возможности их преодоления средствами интеграции научных и внеаучных форм предъявления педагогической информации // Наука и школа. 2021. № 1. С. 157–168. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-1-157-168
13. *Алёхина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
14. *Лукьянова Н.А., Щукина Н.И., Фелл Е.В.* Инклюзия в корпоративной культуре вуза: подходы к пониманию и направления изменения // Вестник науки Сибири. 2016. № 1 (20). С. 101–110. EDN: VVQHBX.

15. Agran M., Jackson L., Kurth J.A., Ryndak D., Burnette K., Jameson M. et al. Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors // *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2020. Vol. 45. No. 1. P. 4–13. DOI: 10.1177/1540796919878134
16. Kabn S., Lewis A.R. Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes // *Journal of Science Teacher Education*. 2014. Vol. 25. No. 7. P. 885–910. DOI: 10.1007/s10972-014-9406-z
17. Koliqi D., Zabeli N. Variables Affecting the Attitudes of Teachers' Towards Inclusive Education in Kosovo // *Cogent Education*. 2022. Vol. 9. No. 1. P. 1–18. DOI: 10.1080/2331186X.2022.2143629
18. Zabeli N., Gjelij M. Preschool Teacher's Awareness, Attitudes and Challenges Towards Inclusive Early Childhood Education: a Qualitative Study // *Cogent Education*. 2020. Vol. 9. No. 7 (1). P. 1–17. DOI: 10.1080/2331186X.2020.1791560
19. Boyle C., Topping K., Jindal-Snape D. Teachers' Attitudes Towards Inclusion in High Schools // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2014. Vol. 19. No. 5. P. 527–542. DOI: 10.1080/13540602.2013.827361
20. Absan M.T., Sharma U., Deppeler J.M. Exploring Pre-service Teachers' Perceived Teaching-efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh // *International Journal of Whole Schooling*. 2012. Vol. 8. No. 2. P. 1–20. URL: <https://www.researchgate.net/publication/267227489> (дата обращения: 18.08.2023).
21. Shareefa M., Zin R.A.M., Abdullab N.Z.M., Jawawi R. Mainstream and Special Education Teachers' Implementation of Differentiated Instruction // *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. 2019. Vol. 4. No. 31. P. 260–268. DOI: 10.35631/IJEPSC.4310022
22. Рощина Н.В. Психологические барьеры и ресурсы профессионального становления будущих учителей физической культуры // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 4. С. 161–165. DOI: 10.34216/1998-0817-2020-26-4-161-165
23. Kuntz E.M., Carter E.W. Effects of a Collaborative Planning and Consultation Framework to Increase Participation of Students with Severe Disabilities in General Education Classes // *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2021. Vol. 46. No. 1. P. 35–52. DOI: 10.1177/1540796921992518
24. Pozas M., Letzel V., Lindner K.-T., Schwab S. DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept // *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. P. 1–11. DOI: 10.3389/educ.2021.729027
25. Saloviita T. Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland // *Scandinavian journal of educational research*. 2020. Vol. 64. No. 2. P. 270–282. DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819

Статья поступила в редакцию 19.08.2023

Принята к публикации 23.10.2023

References

1. Margolis, A.A., Safronova, M.A., Panfilova, A.S., Shishlyannikova, L.M. (2018). The Results of an Independent Assessment of the Formation of General Professional Competencies Among Future Teachers. *Psibologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 23, no. 1, pp. 64–81, doi: 10.17759/pse.2018230106 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Malofeev, N.N. (2018). From Equal Rights to Equal Opportunities, From Special School to Inclusion. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena = Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*. No. 190, pp. 8–15. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36642685_27434976.pdf (accessed 18.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Vetrov, Yu.P., Chernova, L.V., Dorofeeva, O.A., Egizaryants, M.N., Gerlakh, I.V. (2022). Professional Deficits of Teachers in the Field of Subject Competencies (Russian), Manifested in the Conditions of Digital Transformation of Education. *Perspektivy nauki i obrazovania = Prospects of Science and Education*. No. 2 (56), pp. 235–255, doi: 10.32744/pse.2022.2.14 (In Russ., abstract in Eng.).

4. Alekhina, S.V., Alekseeva, M.N., Agafonova, E.L. (2011). Readiness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education. *Psibologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 16, no. 1, pp. 83-92. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_15855149_49565560.pdf (accessed 18.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Gavrilova, E.A. (2022). Future Teachers Training to Work in Inclusive Educational Environment. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. No. 8 (100), pp. 235-239, doi: 10.24158/spp.2022.8.36 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., Peterlini, H.K. (2018). Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. Vol. 2, pp. 63-98, doi: 10.17888/nbb2018-2-2
7. Kurth, J., Foley, J.A. (2014). Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education. *Inclusion*. Vol. 2, no. 4, pp. 286-300, doi: 10.1352/2326-6988-2.4.286
8. Kantor, V.Z., Project, Y.L., Kondrakova, I.E., Litovchenko, O.V., Zalautdinova, S.E. (2023). The Practice of Inclusive Education of Children with Disabilities: the Realities of Competence Support. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 27, no. 1 (110), pp. 82-99, doi: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Rudneva, I.A., Kozyreva, O.A., Safronova, E.M., Shipilova, E.V. (2022). Preparation of Future Teachers for Inclusive Education of Schoolchildren: Monograph. Saratov: University education; 140 p. ISBN: 978-5-4487-0801-5. (In Russ.).
10. Kozyreva, O.A., Rudneva, I.A. (2022). Experimental Work on the Methodology of Preparing Future Teachers for the Inclusion of Schoolchildren in the Conditions of a University Technopark. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Tomsk State University*. No. 485, pp. 145-154, doi: 10.17223/15617793/485/16 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Khitryuk, V.V. (2013). Teachers' Readiness for Working under the Conditions of Inclusive Education. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I.Ya. Yakovleva = Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev*. No. 3 (79), pp. 189-194. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Maznichenko, M.A., Platonova, A.N. (2021). Professional Difficulties of the Teacher and the Possibility of Overcoming Them by Means of Integration of Scientific and Non-scientific Forms of Presentation of Pedagogical Information. *Nauka i shkola = Science and School*. No. 1, pp. 157-168, doi: 10.31862/1819-463X-2021-1-157-168 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Alyokhina, S.V. (2016). Inclusive Education: from Politics to Practice. *Psibologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 1, no. 21, pp. 136-145, doi: 10.17759/pse.2016210112 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Lukyanova, N.A., Shchukina, N.I., Fell, E.V. (2016). Inclusion in the Corporate Culture of the University: Approaches to Understanding and Directions of Change. *Vestnik nauki Sibiry = Siberian Journal of Science*. No. 1 (20), pp. 101-110. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25939139> (accessed 18.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Agran, M., Jackson, L., Kurth, J.A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M. et al. (2020). Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. Vol. 45, no. 1, pp. 4-13, doi: 10.1177/1540796919878134
16. Kahn, S., Lewis, A.R. (2014). Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes. *Journal of Science Teacher Education*. Vol. 25, no. 7, pp. 885-910, doi: 10.1007/s10972-014-9406-z

17. Koliqi, D., Zabeli, N. (2022). Variables Affecting the Attitudes of Teachers' Towards Inclusive Education in Kosovo. *Cogent Education*. Vol. 9, no. 1, pp. 1-18, doi: 10.1080/2331186X.2022.2143629
18. Zabeli, N., Gjelij, M. (2020). Preschool Teacher's Awareness, Attitudes and Challenges Towards Inclusive Early Childhood Education: a Qualitative Study. *Cogent Education*. Vol. 9, no. 7 (1), pp. 1-17, doi: <http://10.1080/2331186X.2020.1791560>
19. Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. (2014). Teachers' Attitudes Towards Inclusion in High Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 19, no. 5, pp. 527-542, doi: 10.1080/13540602.2013.827361
20. Ahsan, M.T., Sharma, U., Deppeler, J.M. (2012). Exploring Pre-service Teachers' Perceived Teaching-eficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*. Vol. 8, no. 2, pp. 1-20. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/267227489> (accessed 18.08.2023).
21. Shareefa, M., Zin, R.A.M., Abdullah, N.Z.M., Jawawi, R. (2019). Mainstream and Special Education Teachers' Implementation of Differentiated Instruction. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. Vol. 4, no. 31, pp. 260-268. doi: 10.35631/IJEPC.4310022
22. Roshchina, N.V. (2020). Psychological Barriers and Resources of Professional Formation of Future Teachers of Physical Culture. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psibologiya. Sociokinetika = Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. No. 4, pp. 161-165, doi: 10.34216/1998-0817-2020-26-4-161-165 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Kuntz, E.M., Carter, E.W. (2021). Effects of a Collaborative Planning and Consultation Framework to Increase Participation of Students with Severe Disabilities in General Education Classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. Vol. 46, no. 1, pp. 35-52, doi: 10.1177/1540796921992518
24. Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T., Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. *Frontiers in Education*. Vol. 6, pp. 1-11, doi: 10.3389/educ.2021.729027
25. Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 64, no. 2, pp. 270-282, doi: 10.1080/00313831.2018.1541819

*The paper was submitted 19.08.2023
Accepted for publication 23.10.2023*
