

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-29-52

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СТАЖЕРСКОЙ ПРАКТИКИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

А. А. Баранов¹, А. С. Сунцова²

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия.

E-mail: ¹aabaranov@mail.ru; ²st.ped@mail.ru

Аннотация. Введение. В требованиях федеральных государственных стандартов подготовки педагогов и педагогов-психологов содержится перечень компетенций, относящихся к области обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, в том числе при организации их совместной деятельности со сверстниками в инклюзивном учебном учреждении. Реализация принципов инклюзии предполагает инновационные способы индивидуализации педагогического процесса, творческий характер освоения стратегий обучения и социализации детей с нетипичным развитием, что актуализирует проблему трансформации стереотипов мышления учителей. В связи с этим для профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей, соответствующей инклюзивной модели, нужен поиск механизмов и средств усиления субъектности личности, формирования способностей к проявлению активной, преобразующей позиции, синтезу знаний из различных научных областей, моделированию вариативных решений нестандартных задач инклюзивного процесса. Важным компонентом такой подготовки будущего учителя является практика в инклюзивных школах, в ходе которой при непосредственных интеракциях с детьми, имеющими разные физические и интеллектуальные возможности, происходят мобилизация собственных ресурсов студента и приобретение им необходимых навыков и умений.

Целью представленной в публикации опытно-экспериментальной работы было выявление факторов становления и развития субъектной позиции студента во время прохождения непрерывной стажерской практики в инклюзивных образовательных организациях.

Методология и методы. Основу исследования составили методологические принципы субъектного и личностно ориентированного подходов, а также положения концепции «трансформируемости» (concept of transformability), базирующейся на

максиме перманентного приумножения успешности каждого участника учебного процесса. В качестве диагностического инструментария использовались опросник «Уровень развития субъектности личности» М. А. Шукиной и опросник В. Г. Маралова и В. А. Ситарова, позволяющий определить предпочтения педагога в выборе стиля взаимодействия с учениками. Рефлексивные суждения респондентов подвергались качественному анализу. Данные обрабатывались в программе SPSS с помощью методов математической статистики (непараметрического теста Манна – Уитни).

Результаты и научная новизна. Дано рабочее определение субъектной позиции педагога, которая заключается не только в комплексе усвоенных и применяющихся им на деле определенных знаний и компетенций, но и, прежде всего, в высоком уровне самоорганизации и самоопределения личности в нестандартных ситуациях. Описана впервые предпринятая в отечественной системе образования попытка реализации идеи подготовки будущих учителей к деятельности в инклюзивной среде посредством формирования у них субъектной позиции. Обозначены факторы развития этой позиции, рассмотрена специфика ее выражения.

Практическая значимость. Результаты опытно-экспериментального исследования могут быть интересны преподавателям высшей школы, педагогам и руководителям образовательных учреждений, работающим в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: субъектность, субъектная позиция студента, инклюзивное образование.

Благодарности. Авторы выражают благодарность сотрудникам редакции и рецензентам за конструктивные замечания и ценные рекомендации.

Для цитирования: Баранов А. А., Сунцова А. С. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 29–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-29-52

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SUBJECT POSITION IN THE PROCESS OF INTERNSHIP IN AN INCLUSIVE SCHOOL

A. A. Baranov¹, A. S. Suntsova²

Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

E-mail: ¹aabaranov@mail.ru; ²st.ped@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The requirements of the Federal State Educational Standards for the training of teachers and teachers-psychologists determine the list of

competencies in the field of education of children with special educational needs, including the organisation of their joint activities with peers in an inclusive education institution. The implementation of inclusive principles is associated with the development of innovative ways for individualising the pedagogical process, creative nature of mastering learning strategies and socialising children with atypical development, which actualises the problem of transformation of pedagogical thinking stereotypes. In this regard, the professional training of students in the field of inclusive education requires searching for factors aimed at increasing personality subjectivity, development of abilities to demonstrate an active, transformative position, synthesis of knowledge from various scientific fields, modeling of variative solutions to non-standard situations of inclusive process. An important component of a future teacher education is internship in inclusive schools, in the course of which direct interactions with children with different physical and intellectual capabilities actualise own resources of students and acquisition of required skills.

The *aim* of the experimental work presented in this publication is to identify the development factors and characteristics of a student's subjective position in the process of continuous internship in inclusive education institutions.

Methodology and research methods. The present research is based on the methodological principles of the subjective and learner-centred approaches, as well as the provisions of the concept of transformability focused on the principle of permanent multiplication of success of each participant of the educational process. The questionnaire "Level of Personality Subjectivity" by M. A. Schukina and the questionnaire revealing a model of teacher-child interaction developed by V. G. Maralov, V. A. Sitarov were used as diagnostic tools. The method of qualitative analysis of students' reflexive judgments was applied. The data was processed in the SPSS programme using mathematical statistics methods (Mann – Whitney U-test).

Results and scientific novelty. A working definition of the subject position of the teacher is given. The teacher's subject position consists not only in the complex of specific knowledge and competencies learned and applied in practice, but also, and above all, in a high level of self-organisation and self-determination of the individual in non-standard situations. For the first time in the Russian education system, the authors of the present research made an attempt to implement the idea of future teachers' preparation for activities in an inclusive environment through the formation of the subject position. The factors, influencing the development of student' subjective position, are determined; the peculiarities of its manifestations are analysed.

Practical significance. The results of this experimental study could be of interest to teachers of higher education, teachers and heads of educational organisations, working in the conditions of inclusive education.

Keywords: subjectivity, subjective position of a student, inclusive education.

Acknowledgments. The authors are grateful to the editorial staff and the reviewers of the Education and Science Journal for constructive comments and valuable recommendations.

For citation: Baranov A. A., Suntsova A. S. Development of students' subject position in the process of internship in an inclusive school. *The Education and Science Journal*. 2020. 2 (22): 29–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-29-52

Введение

В педагогической науке идет непрерывный поиск эффективных способов и моделей подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования. Инклюзия представляет собой системную инновацию, «охватывающую наиболее важные направления деятельности образовательных организаций: создание инклюзивной культуры, разработка инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики» [1, с. 7]. Ее реализация обусловлена современными принципами социальной государственной политики и закреплена законодательно. Социальный запрос на развитие инклюзивной формы образования, позволяющей ребенку быть включенным в общество, инициируют родители, воспитывающие детей с инвалидностью [2].

Современное состояние профессиональной готовности специалистов к инклюзивному образованию характеризуется противоречиями: большинство учителей общеобразовательных школ не имеет квалификации для обучения детей с ОВЗ, а подавляющая часть педагогов специального образования – для работы с нормативно развивающимися детьми. Дефектологи, подготовленные к индивидуальной коррекционной деятельности, представляют важнейший ресурс сопровождения обучающихся с ОВЗ, но не обладают компетенциями организации инклюзивной образовательной среды и поддержки учителя массовой школы в реализации принципов инклюзии. В целом педагогическое сообщество трудно адаптируется к вводимым новшествам. Отмеченные В. И. Загвязинским и Т. А. Строковой особенности освоения педагогами инноваций в полной мере относятся к вопросу инклюзивного образования: «Столкнувшись со сложностью вводимого новшества и с трудностями его постижения, педагоги отказываются от нововведения. Когда открыто уже невозможно демонстрировать свое негативное к нему отношение, они начинают формально приспосабливаться к новому, так до конца и не принимая его. Нередко они прибегают к частичному (аспектному) применению новшества, искажают его суть, внедряют новое старыми (привычными) способами или имитируют нововведение» [3, с. 6].

В сложившейся ситуации особую значимость имеет подготовка будущих педагогов, психологов, дефектологов к деятельности в инновационных условиях. Формирование новых компетенций связывают прежде всего с развитием гуманистической направленности личности студента, овладением специальными знаниями и умениями в области коррекционной работы и сопровождения обучающихся [4]. Однако исследователями еще не ставился вопрос о развитии субъектной позиции педагогов в пространстве инклюзивного образования, которая предполагает не только освоение стандартного комплекса компетенций, но и наращивание новых, альтернативных умений в решении специфичных ситуаций инновационного инклюзивного образования. Поэтому значимым является изучение самоопределения будущих учителей в период обучения профессии при непосредственном взаимодействии с детьми.

Цель статьи – выявить факторы развития субъектной позиции студента в процессе прохождения непрерывной практики в инклюзивных образовательных организациях.

Обзор литературы

Вопросы подготовки педагогических кадров являются ключевыми в научных работах, посвященных инклюзивному образованию. В литературе затрагивается широкий спектр соответствующих проблем и предлагаются разнонаправленные стратегии их решения. Обсуждаются задачи перестройки учебных планов подготовки будущих педагогов за счет включения специальных курсов, дающих более глубокое представление об «особенных» детях [5, 6]. Вместе с тем есть мнение о том, что такой подход недостаточен и образование педагогов нуждается в кардинальном реформировании [7]. Анализируя многолетний опыт продвижения инклюзивных практик, I. Lewis с соавторами полагают, что изменения в преподавании остаются ограниченными «не потому что инклюзивное образование является ошибочной концепцией, а потому что слишком много внимания уделяется тренингам, привлекающим общественность... но не обеспечивающим устойчивые изменения в системах образования и культурах» [8, с. 723].

Исследователями артикулируется проблема стигматизирующего отношения педагогов к детям с инвалидностью. С. Huang и R. Chen показали, что негативность обусловлена преимущественно слабой осведомленностью о заболеваниях детей [9]. K. Sutton выявила, что уже в период обучения у студентов – будущих учителей определяется восприятие обучающихся с инвалидностью как неспособных. В немалой степени оно вызвано использованием учебной литературы, акцентирующей внимание на

дефектах развития, негативных чертах и недостатках, что противоречит инклюзивной подготовке педагогов [10].

Рассматривая инклюзивное образование как политическую задачу, имеющую социальные следствия, Е. Walton предлагает направить обучение магистров на активизацию «гражданского долга будущего учителя, его ориентацию на критику дискриминации, что приведет к реальным изменениям в будущей профессиональной практике» [11, с. 856]. По мнению В. В. Хитрюк, следует формировать инклюзивную готовность как интегральное личностно-профессиональное свойство педагога, не сводимое к совокупности специальных знаний и умений, применяемых в общем образовании к обучению детей с инвалидностью, а представляющего качественно новый комплекс компетенций, детерминированных особыми параметрами инклюзивной образовательной среды [12].

М. Molbaek считает, что разработку эффективных стратегий подготовки педагогов следует осуществлять в тесной связи с проводимыми в разных странах исследованиями инклюзии, так как их результаты «дают учителям новые возможности на практике справляться с растущим разнообразием учащихся и требованиями к созданию учебной инклюзивной среды» [13, с. 1048]. При этом необходимо учитывать ряд факторов, зависящих от конкретной экономической, культурной ситуации, традиций образовательной системы, в рамках которой планируется внедрять инклюзивное обучение [14, 15]. К таким факторам F. Polat относит соблюдение в обществе социальной справедливости, так как это напрямую связано с инклюзией в образовании. Например, наличие материальных ресурсов не гарантирует успешную инклюзию детей с особыми образовательными потребностями. «Индекс включения» в школьное сообщество зависит от общности взглядов, демократических ценностей и культуры [16], основная роль в становлении которых определяется установками педагогов.

Особый интерес для нашего исследования представляют работы, акцентирующие внимание на развитии активности, самостоятельности и гибкости профессионального мышления будущего педагога. К. Messiu подчеркивает важность организации диалога между преподаванием и учением. В диалоге учитывается мнение студента, что уже является включением в культуру толерантности в образовании [17]. В качестве ключевой характеристики инклюзивной педагогики L. Florian выделяет умение учителя выстраивать стратегии, которые позволяют решать повседневные дилеммы, обусловленные разнообразием детей, чтобы все они могли участвовать в жизни класса [18]. По сути, автор анализирует субъектность педагога, его способность вариативно поддерживать достиже-

ния учащихся и исключать ситуации маркировки детей в зависимости от особенностей.

Изучая проблему развития субъектной позиции студента, мы опирались на положения методологии субъектного подхода К. А. Абульхановой, раскрывающей категорию субъекта как интегрального (интегрированного), целостного качества личности. «Став субъектом, личность вырабатывает индивидуальный способ своей организации. Субъект является интегрирующей, централизующей, координирующей “инстанцией” этой организации» [19, с. 167].

Значима для нас позиция Н. А. Бутровой, акцентирующей необходимость «перехода от субъектности, обращенной преимущественно “на себя”, к пониманию субъектности, центрированной “на Другом”», что позволяет выявить наиболее глубинные смысловые основания субъектно-личностного становления будущего педагога [20, с. 202]. В инклюзивном образовательном пространстве очевидны наиболее болезненные вопросы, связанные с познанием нетипичного Другого, что «ставит педагога в ситуацию поиска смысла, своего контекста субъектности, создает ту желаемую вопросительность мышления, которая является основой развития лично-профессионального потенциала субъекта» [Там же, с. 208]. Для успешного освоения инклюзии учителю необходимо признать и принять ценность различий и уметь опираться на них в осуществлении педагогического процесса.

Профессиональная субъектность выражает степень зрелости специалиста [21], и ее развитие нужно начинать в период подготовки педагога к профессиональной деятельности через погружение в образовательную среду в процессе непрерывной практики. Субъектная позиция личности наиболее отчетливо проявляется в трудных ситуациях жизнедеятельности. Такой ситуацией выступает инклюзивное образование, характеризующееся на современном этапе неустойчивостью, высоким уровнем неопределенности смысловых, содержательных, технологических компонентов. «Различные интерпретации сделали невозможным формулирование универсального определения инклюзии, что привело к появлению разных, часто противоречивых, способов ее практической реализации» [22, с. 1259]. Сегодня освоение инклюзивной практики – это своего рода профессиональная проба, в том числе для специалистов с большим опытом работы. Специфика образовательной среды во многом определяет вектор и активность развития и саморазвития ее субъектов [23], поэтому участие будущего педагога в сложном процессе обустройства инклюзивного пространства будет способствовать становлению его субъектной позиции.

В качестве рабочего определения в рамках данного исследования под субъектной позицией будущего педагога будем понимать специфическую форму его самоопределения в различных нестандартных ситуациях профессиональной деятельности, которая актуализируется и развивается в конкретных обстоятельствах выбора, проявляется через суждение, принятие решения, действие, переживание, выполняя функцию профессионально-личностной самоидентификации. Зрелая субъектная позиция – готовность личности преобразовывать, структурировать, проектировать события, взаимодействие, развитие и саморазвитие потенциала детей и взрослых в нетипичных пока для России условиях инклюзивного образовательного процесса.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 96 студентов Удмуртского государственного университета, обучающихся по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). Стажерская практика, по итогам которой выдавался сертификат, осуществлялась в свободное от учебы время на добровольной основе на протяжении 2–4-го курсов. Ее участники составили экспериментальную группу (ЭГ), а их сокурсники, проходившие традиционные виды практик, предусмотренные учебным планом, – контрольную группу (КГ).

В основу содержания экспериментальной работы был положен научно-практический подход L. Florian и H. Linklater, предполагающий развитие у будущих педагогов альтернативного мышления, базирующегося на концепции «трансформируемости» («concept of transformability») – использовании образовательных стратегий таким образом, чтобы оно улучшало успешность всех детей в классе. Подход исключает определение способности ребенка к обучению исходя из нарушения развития, так как по отношению к ученикам, идентифицируемым как «нуждающиеся в поддержке», ожидания учителей изначально снижаются, что закрепляет неизбежность неудач.

Трансформируемость воплощается на практике посредством принципов

- сотрудничества (разделение ответственности между учителем и учащимися в процессе обучения);
- участия каждого (исключение дифференциации по способностям, стремление к единству, а не единообразию (типичности);
- доверия (понимание потенциала развития ребенка и того, что способность – не фиксированное, а динамичное понятие) [24, с. 372].

Подход вовсе не отрицает дополнительной помощи некоторым ученикам, но не центрирован на этой помощи. Он не означает упрощения содержания и методов обучения или предопределения обучения на установленном уровне, а предполагает выбор учениками заданий различной сложности и оказание поддержки в их выполнении. Задача педагога – обеспечить учет индивидуальных потребностей каждого обучающегося и включить всех в работу группы.

Организационно практика предусматривала:

- самоопределение студента в выборе роли (ассистента ребенка, тьютора в классе, организатора внеклассных дел, помощника учителя в проведении уроков, помощника координатора по инклюзии и др.);
- разработку студентом совместно с педагогами школы индивидуальной программы практики (изначально ему была предложена позиция субъекта планирования практической деятельности, профессионально-личностного саморазвития в контексте поддержки детей и их учителей);
- свободу самоорганизации деятельности на основе собственного выбора способов соучастия в делах инклюзивных классов;
- сочетание традиционных видов деятельности (диагностика личности и группы обучающихся, консультирование, проведение уроков, внеурочных мероприятий) и нетрадиционных, обусловленных требованиями инклюзивного образования (участие в проектировании индивидуальной программы развития обучающихся с трудностями в обучении и социализации, сопровождение обучающихся с ОВЗ и помощь семье, организация общения особого ребенка со сверстниками, участие в деятельности школьного консилиума, в обучающих семинарах, проводимых для педагогов школ, разработка и реализация творческих проектов по собственной инициативе, включение коллег в проект);
- оценку достижений студента посредством качественной (содержательной) индивидуальной и групповой рефлексии;
- сопровождение деятельности студента совместно со школьными координаторами по инклюзии на принципах сотрудничества;
- индивидуальную и групповую рефлексию, направленную на осмысление ценностей, принципов, методов инклюзивного образования.

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента проводился сбор эмпирических материалов с помощью опросника М. А. Щукиной «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ), выявляющего субъектность как свойство личности [25], и опросника В. Г. Маралова, В. А. Ситарова, определяющего направленность педагогов на учебно-дисциплинарную или личностно-ориентированную модель взаимодействия с деть-

ми¹. Выбор методик обусловлен известными принципами целостности личности и деятельности педагога. Статистические данные обрабатывались в программе SPSS (версия 11.5 for Windows) (использовался непараметрический тест Манна – Уитни). Также применялся качественный анализ суждений и самоописаний деятельности студентов.

Результаты исследования

Сравнительный анализ показателей в ЭГ (38 человек) и КГ (58 человек) на констатирующем этапе не выявил существенных расхождений по параметрам субъектности личности, однако индикаторы направленности, полученные по опроснику В. Г. Маралова, оказались значимо различны (табл. 1).

Таблица 1

Достоверность различий показателей уровня развития субъектности и направленности личности в ЭГ и КГ (на констатирующем этапе эксперимента)

Table 1

Reliability of differences in the level of development of subjectivity and personality orientation in the experimental group and control group (at the ascertaining stage of experiment)

Показатель	Среднее значение показателей		Критерий достоверности	
	ЭГ	КГ	U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
Активность – реактивность	27,84	28,91	959,5	$p > 0,05$
Автономность – зависимость	26,0	25,47	1040,0	$p > 0,05$
Целостность – неинтегративность	20,87	20,83	1062,5	$p > 0,05$
Опосредованность – непосредственность	30,0	31,67	958,0	$p > 0,05$
Креативность – репродуктивность	19,45	20,13	943,0	$p > 0,05$
Самоценность – малоценность	26,28	24,24	882,5	$p > 0,05$
Направленность педагога (по В. Г. Маралову)	40,45	46,76	574,0	$p \leq 0,05$ ($p = 0,0001$)

¹ Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2000. 216 с.

Данные, полученные по методике М. А. Щукиной, позволяют построить профиль субъектности – объектности личности (в диапазоне от 0 до 52 баллов): чем больше баллов набрал испытуемый, тем выше уровень субъектности его личности. Средние значения, установленные в результате опроса, свидетельствовали о преимущественно среднем и низком уровнях развития субъектности студентов в обеих группах. Самые низкие показатели выявлены по параметру «креативность – репродуктивность», характеризующему разнообразие поведенческого репертуара личности в социальных отношениях. Несколько выше оказались средние значения «опосредованности – непосредственности», выражающие стремление личности обдумывать, прогнозировать свое поведение, и «активности – реактивности», означающей «место» нахождения активности личности (внутри или вовне).

Различие средних значений, установленных по методике В. Г. Маралова, означает, что у выбравших стажерскую практику в инклюзивной школе достоверно выше направленность на личностно ориентированное взаимодействие с детьми, чем у их сокурсников, нацеленных преимущественно на реализацию учебно-дисциплинарной модели.

Результаты диагностики были учтены нами в опытно-экспериментальной работе. Особое внимание в сопровождении студентов уделялось поддержке инициативы, обучению техникам выбора решений и воспитанию ответственности, что в целом стимулировало развитие свойств субъектности личности.

Содержательный анализ активности участников практики позволил выявить качественные характеристики становления их субъектной позиции. У представителей КГ преобладал адаптивный вид поведения, связанный с доминированием репродуктивной деятельности – по образцу. Они выполняли программные задания, назначенные извне, решали задачи включения в модель взаимодействия наставника и оценивались в соответствии с его представлениями о результатах их труда. Творческая инициатива проявлялась только в выработке стиля общения с детьми и в методических аспектах деятельности.

У студентов ЭГ обнаружен большой репертуар преобразующей активности по отношению к ситуации развития нетипичного ребенка и его включения во взаимодействие. Поиск способов событийности и укрепления общности в инклюзивных группах позволил практикантам открыть собственные личностные и профессиональные возможности. Субъектность выражалась по-разному, в соответствии с их личностными каче-

ствами и мерой включенности в жизнедеятельность особенного ребенка и группы.

Становление субъектной позиции имеет когнитивный, ценностный, деятельностный аспекты в соответствии с «тремя важнейшими реальностями, в которых проявляется субъект: познание (мира, себя, других), отношения (к миру, к себе, к другим), преобразование (мира, себя, других)» [26, с. 41]. Познав разнообразие типов детского развития, студенты смогли вскрыть и проанализировать очевидные проблемы современного инклюзивного образования: стереотипность мышления педагога, ориентированность на «среднего» ученика, затруднения в принятии ребенка с нетипичным развитием, слабую согласованность взаимодействия специалистов разных педагогических профилей, трудность выработки общих позиций в интересах детей. Стажеры обнаружили, что не всегда срабатывают традиционные психодиагностические процедуры, так как они направлены на дифференциацию уровней нормы и отклонений, а для помощи ребенку важно определение его потенциала, «сильных» сторон его личности как опоры в планировании. В целом развитие когнитивного компонента субъектной позиции связано с нахождением индивидуального и общего в подходе к детям.

К ценностному аспекту относится формирование отношения к подопечному и к себе во взаимосвязи с ним, а также к инклюзивному образованию. Развитие субъектности ориентировано на открытие потенциала возникающих взаимоотношений с ребенком. Приведем пример из дневника студентки:

«Чтобы понять, как “видит” Дима (пятиклассник, слепой с рождения), я завязала себе глаза и, ощупывая предметы, с трудом передвигалась по комнате. Я проводила такую игру с видящими детьми в классе, чтобы они прочувствовали, каково ему... но потом поняла, что это ничего не дает в плане принятия, а только вызывает сочувствие и больше ничего... Надо понять что-то еще... Он по-своему узнает предметы и мир, но это не значит, что хуже других живет или меньше узнает. У него это как-то по-другому происходит... Как сделать так, чтобы мы могли быть интересны друг другу? И сделать так, чтобы с ним было интересно детям? Дети привыкли ему помогать, а он привык к помощи. Но он многое может сам, он не беспомощный! И он многому может научить других!».

Этот пример демонстрирует, как ценностный компонент субъектной позиции проявляется через личностно ориентированную направленность студента и поиск механизмов трансляции выработанного отношения.

Деятельностный аспект заключается в многочисленных профессиональных пробах, найденных нестандартных решениях и доказательстве опытным путем их успешности для развития ребенка и группы. Из рассказа студентки:

«Я никак не могла понять, почему на занятиях с сурдопедагогом Вова (слабослышащий второклассник) говорит внятно, все проговаривает, а на уроках русского языка он совсем другой (теряется, не может сформулировать мысль, говорит непонятно, хотя учитель его поддерживает, ребята терпеливо слушают). Мне приходилось долго разбирать с ним текст, заучивать предложения, и все равно он многое забывал. Однажды, когда мы разбирали профессии, он сказал, что хочет быть учителем, я еще подумала, что совсем не адекватная мечта (как же быть учителем, если плохо говоришь). Но тут меня осенило: он же всегда только повторяет за другими, поэтому плохо складывает свои мысли. Тогда я предложила ему стать моим учителем: "Давай ты будешь моим учителем, я больше не пойду с тобой на русский. А после урока ты научишь меня всему, что там было, чтобы я поняла тему и смогла сделать задание". Вова долго не соглашался, был не уверен в себе. Но мы начали такую работу в виде игры. Он брал мел, писал на доске, потом брал указку и объяснял мне. Мне и правда было непонятно, он нервничал, клал передо мной учебник и говорил: "Вот и читай сама", обижался. Я задавала ему вопросы и делала вид, что вдруг меня "осенило", что я поняла, как надо правильно выполнить задание. Он радовался, что смог объяснить. Думаю, это вдохновляло его внимательно слушать учителя, изучать учебник. Так уже вторую четверть он меня учит, мы так делаем с ним задания по русскому, но все равно с трудом. Ему проще повторять за другими, чем объяснять самому. Потом учительница включилась в нашу игру и стала поддерживать его: "Вова, вот это еще обязательно объясни Юле, а то она сделает ошибку"... Теперь уже все отмечают, что он стал лучше говорить и складывать предложения».

Приведенное описание показывает, как студент направляет собственную активность на активизацию сил ребенка, как его позиция стимулирует развитие субъектности другого.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика. Численность групп изменилась в связи с движением контингента обучающихся и выходом части студентов из проекта в течение первого и второго года стажерской практики. ЭГ составили 25 человек, КГ – 67 человек.

Сравнительный анализ показателей субъектности личности по тесту М. А. Щукиной выявил, что по всем изучаемым параметрам, кроме «опо-

средованность – непосредственность», у всех практикантов отмечалось некоторое улучшение значений субъектности личности к старшему курсу. Однако между респондентами обеих групп обнаружались статистически значимые различия (табл. 2).

Таблица 2

Достоверность различий показателей уровня развития субъектности и направленности личности в ЭГ и КГ (на контрольном этапе эксперимента)

Table 2

Reliability of differences in the level of development of subjectivity and personality orientation in the experimental group and control group (at the control stage of experiment)

Показатель	Среднее значение		Критерий достоверности	
	ЭГ	КГ	U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
Активность – реактивность	35,44	27,69	229	$p \leq 0,01$
Автономность – зависимость	32,32	26,56	317,5	$p \leq 0,01$
Целостность – неинтегративность	31,6	22,29	76	$p \leq 0,01$
Опосредованность – непосредственность	32,6	30,25	486	$p > 0,05$
Креативность – репродуктивность	34,08	21,31	97	$p \leq 0,01$
Самоценность – малоценность	35,6	27,09	203	$p \leq 0,01$
Направленность педагога (по В. Г. Маралову)	36,56	42,82	221	$p \leq 0,05$ ($p = 0,0001$)

Примечание. $U_{\text{крит}} = 408$ для $p = 0,01$, $U_{\text{крит}} = 435$ для $p = 0,05$.

Полученные значения характеризуют развитие процессов самоуправления у участников экспериментальной работы. Согласно параметрам использованной методики, у них повысилась способность находить источник активности внутри себя, проявлять самостоятельность и ответственность в межличностных отношениях, обдумывать и прогнозировать поступки, строить стратегии взаимодействия с социальной средой в зависимости от поставленных целей. У студентов КГ зафиксированы преимущественно средне-низкие значения показателей субъектности, лишь у немногих обнаружен высокий уровень. В ЭГ показатели довольно однородны, в основном они имеют средне-высокие значения.

Результаты диагностики по методике В. Г. Маралова также достоверно различаются в ЭГ и КГ. Следует отметить снижение приверженности учебно-дисциплинарной модели и линейный рост показателей личностно-ориентированной направленности в обеих группах. Однако у тех, кто проходил стажировку в инклюзивных школах, последние достоверно выше на обоих этапах эксперимента. Возможно, указанная направленность является механизмом становления педагога как субъекта. Изучение соотношения данных показателей может стать продолжением исследования.

Проведенная работа позволила выделить совокупность факторов, способствующих развитию субъектной позиции личности будущего педагога в ходе участия в инклюзивном образовательном процессе.

Взаимодействие с ребенком с нетипичным развитием. Отсутствие в предыдущем опыте студента модели взаимодействия с таким ребенком актуализирует определение личного отношения к нему, переработку стереотипов восприятия людей с инвалидностью. «Особенные» дети стимулируют самопознание, поиск педагогических возможностей в организации ситуаций поддержки их самопроявлений в интегрированном образовательном процессе.

Специфика инклюзивной образовательной среды, в которой не нужно специально создавать обучающие проблемные ситуации для обеспечения личностного и профессионального развития. Эта среда содержит трудности и противоречия, связанные с перестройкой способов деятельности в связи с включением особенных детей. В педагогическом коллективе есть те, кто успешно обеспечивает инклюзивное обучение, и те, кто не принимает идею инклюзии (или реализует ее формально). Сравнивая различные позиции педагогов, студент приобретает индивидуальный опыт критической оценки происходящих событий и проблемы, находит и обосновывает ее решения, выявляет личностный смысл инклюзивного образования, учится противостоять деструктивным воздействиям и следовать здравому смыслу.

Особенности организации и содержания практики, во время которой студент изначально поставлен в позицию субъекта. Выбор стажерской практики предполагает формулирование собственного запроса по отношению к тому, чему он хочет научиться, в чем желает себя реализовать, кому стремится помочь и каким образом может это сделать. Коллективный способ сопровождения практиканта в процессе профессиональной пробы через совместное обсуждение, рекомендации, поддержку его инициативы, делегирование полномочий, проявление доверия к его мнению, действиям снимает «оценочно-директивный» стиль руководства его деятельностью.

Обсуждение и заключения

Развитие субъектности будущего педагога должно стать предметом особого внимания в связи с постоянно усложняющимися условиями профессиональной деятельности. Опытнo-экспериментальная работа подтвердила правомерность высказывания А. В. Горюновой о необходимости подготовки кадров к инклюзивному образованию, основанной на общепедагогической методологии, позволяющей преодолеть узкопрофессиональное мышление педагога [27]. Сегодня ставится задача «обретения человеком принципиально новой квалификационной характеристики – транспрофессионализма, готовности к межпрофессиональной коммуникации и трансдисциплинарному синтезу знаний, что развивает способность к социально-профессиональной мобильности, к саморазвитию, преодолению стереотипов прошлого опыта и формирует новый тип профессионализма специалиста» [28, с. 23]. Именно эти характеристики определяют вариативность и гибкость в решении профессиональных задач, готовность педагога к субъектной деятельности.

Очевидно, что в стадии становления позиция практиканта, погруженного в образовательную среду школы, еще не отличается целостностью и взаимосогласованностью компонентов. А. С. Яроцкой выявлено, что уровень субъектности студента в период обучения в вузе отличается динамичностью: он повышается к старшему курсу бакалавриата в связи с дальнейшим профессиональным самоопределением, но снижается на 1-м курсе магистратуры, как только такой задачи перед студентом не стоит [29].

Самоорганизация деятельности, формирование собственного мнения, поиск нестандартного решения, его доказательство вызывают существенные затруднения, поэтому требуют постоянной поддержки наставника. Однако большинство стажеров в ходе практики обнаружили способность развития Другого посредством взаимодействия. Это дает будущему педагогу преимущество не только для формирования профессиональных компетенций, но и для становления себя как личности и субъекта, инициирующего управление своей активностью во взаимосвязи с Другим.

Инновационные процессы современной образовательной практики, в частности в инклюзивных организациях, требуют смены методологической платформы вузовского образования. Наше исследование показало, что реализуемые традиционно в профессиональной подготовке будущих педагогов элементы исследовательской деятельности, проблематизации теоретического содержания оказываются недостаточными для развития субъектной позиции. Профессиональное обучение остается преимущественно репродуктивным, направленным на формирование совокупности

компетенций, обеспечивающих деятельность «по образцу». Выработавшийся репродуктивный способ учебно-познавательной деятельности препятствует переходу к проблемно-поисковому профессиональному мышлению. Так, некоторые достаточно преуспевшие в теории студенты до конца практики сохраняли низкий уровень субъектности: нуждались в пошаговых инструкциях и строгом контроле, испытывали затруднения, если руководитель побуждал их к самостоятельности и творческой активности.

Проявляющаяся в интегративных характеристиках личности активная, инициативная, ответственная позиция по отношению к себе как субъекту деятельности и участникам образовательного процесса как субъектам взаимодействия включает когнитивный, ценностный, деятельностный компоненты. На ее развитие влияют факторы нетипичности, инновационности инклюзивной образовательной среды и личностно ориентированный подход к руководству профессиональной пробой студента. Мы наблюдали, как в период практики данная позиция уточняется, актуализируется, структурируется в ситуациях затруднения и преобразуется в соответствии с поставленной целью, приобретаемым профессиональным опытом.

Методика оценки внеситуативной субъектности личности М. А. Щукиной оказалась чувствительной к оцениванию субъектной позиции студента, однако требуется разработка отдельного диагностического инструментария, выявляющего средовые и индивидуальные детерминанты ее развития с учетом динамики становления в процессе профессиональной деятельности. В научных публикациях представлено несколько моделей субъектной позиции педагога, определены критерии, но исследователями не разработаны конкретные инструменты ее диагностики и оценки.

Необходимо сопровождение молодого специалиста в период адаптации в профессиональном пространстве. Ранее мы продемонстрировали, что под влиянием «гуманистической парадигмы содержания педагогического образования в вузе, целенаправленного формирования установок на ценностное отношение к детству и позитивное отношение к себе в роли педагога» студенты обнаруживают достоверно более высокие показатели личностно-ориентированной направленности в сравнении с практикующими педагогами [30, с. 59]. Однако вызывает опасение, что профессиональная адаптация в условиях формализации деятельности и приверженности стереотипам в профессиональной среде может деформировать выработанную в студенческий период субъектную позицию. Так, Т. Тімог показал неустойчивость самоопределения молодых педагогов, работающих с детьми, в том числе имеющими специальные образовательные потребности (special educational

needs). Выявлены смешанные установки начинающих педагогов: склонность к гуманистическому подходу в стратегиях учебного процесса и к использованию контроля и дисциплинарных мер в управлении классом [31].

В сравнительных исследованиях Н. В. Hanssen описана заданная в постсоветских странах ориентация педагогов на академический результат в ущерб эмоциональной близости к детям и их поддержке. Такая система формализована, устойчива, имеет преимущества в достижении образовательного результата, но при безусловном доминировании педагога несет риск нарушения свободы самоорганизации ребенка как активного, смыслообразующего субъекта [32].

В заключение отметим практическую значимость педагогической технологии, обеспечивающей преемственность вузовской подготовки и профессиональной образовательной среды, в которой молодой специалист приступает к работе.

Список использованных источников

1. Ряписова А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного университета. 2017. Т. 7, № 1. С. 7–20. DOI: 10.15293/2226–3365.1701.01
2. Реан А. А., Баранов А. А., Сунцова А. С. Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Развитие личности. 2017. № 4. С. 38–56 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rl-online.ru/uploads/38–56.pdf> (дата обращения: 06.12.2018).
3. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3. С. 3–21. DOI: 10.17853/1994–5639–2014–3–3–21
4. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
5. Шкутина Л. А., Рымханова А. Р., Мирза Н. В., Ашимханова Г. С., Алшынбекова Г. К. Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 21–33. DOI: 10.15293/2226–3365.1701.02
6. Nimante D., Tubele S. Key challenges for Latvian teachers in mainstream schools: a basis for preparing teachers for inclusion // Journal of Research in Special Educational Needs. 2010. Vol. 10, issue s1. P. 168–176. DOI: 10.1111/j.1471–3802.2010.01169.x
7. Siddik A. B., Kawai N. Preparing primary level teachers for inclusive education in Bangladesh // Asian Journal of Inclusive Education. 2018. Vol. 6, issue 1. P. 49–71. Available from: <https://www.ajie-bd> (date of access: 10.02.2019).
8. Lewis I., Coreoran S., Juma S., Kaplan L., Little D., Pinnock H. Time to stop polishing the brass on the Titanic: moving beyond “quick-and-dirty” teacher education for inclusion, towards sustainable theories of change // International

Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23, issue 7–8. P. 722–739. DOI: 10.1080/13603116.2019.1624847

9. Huang C., Chen R. Attitudes toward inclusive education: a comparison of general and special education teachers in Taiwan // Asian Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 5, issue 1. P. 23–37. Available from: <http://www.ajie-bd> (date of access: 14.02.2019).

10. Sutton K. Nontraditional pre-service teachers: what they learn from inclusion literature // Electronic Journal for Inclusive Education. 2015. Vol. 3, № 4. Available from: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie> (date of access: 24.03.2018).

11. Walton E. Inclusive education in the academy: pedagogical and political imperatives in a master's course // International Journal of Inclusive Education. 2018. Vol. 22, issue 8. P. 856–869. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412512

12. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 5. С. 112–120 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3002/8414> (дата обращения: 15.04.2019).

13. Molbaek M. Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas // International Journal of Inclusive Education. 2018. Vol. 22, issue 10. P. 1048–1061. DOI: 10.1080/13603116.2017.1414578

14. Abery B., Tichá R., Kincade L. Moving toward an inclusive education system: lessons from the U. S. and their potential application in the Czech Republic and other central and Eastern European countries // Social Education. 2017. Vol. 5, issue 1. P. 48–62. DOI: 10.7441/soced.2017.05.01.03

15. Engelbrecht P., Savolainen H. Theachers' perspectives of inclusive education: an international comparative approach // World Studies in Education. 2014. Vol. 15, issue 1. P. 5–21. DOI: 10.7459/wse/15.1.02

16. Polat F. Inclusion in education: a step towards social justice // International Journal of Educational Development. 2011. Vol. 31, issue 1. P. 50–58. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2010.06.09

17. Messiou K. The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23, issue 7–8. P. 768–781. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623326

18. Florian L. Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? // Scottish Educational Review. 2015. Vol. 47, № 1. P. 5–14. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085> (date of access: 22.03.2018).

19. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 162–168 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/issue/view/11 (дата обращения: 20.04.2018).

20. Бугрова Н. А. Ценностно-смысловые основы становления субъектности будущего педагога // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 38. С. 202–210. DOI: 10.15217/issn2078-1768-1774

21. Алексеенко И. Н. Определение сущности профессиональной субъектности в социо-философском дискурсе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9, № 3/1. С. 127–131. DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-3/1-127-131
22. Makoele T. Pedagogy of inclusion: a quest for inclusive teaching and learning // Mediterranean Journal of Social Sciences. MCSER Publishing, Rome-Italy. 2014. Vol. 5, № 20. P. 1259–1267. DOI: 10.5901/mjss.2014.v5n20p1259-1267
23. Ходякова Н. В., Митин А. И. Учет психологических механизмов развития личности в проектировании образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 4. С. 101–109. DOI: 10.17759/pse.2017220414
24. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40, № 4. P. 369–386. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588
25. Щукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 2. С. 7–22 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315715/Shukina_11-02pp7-22.pdf (дата обращения: 11.04.2019).
26. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 2. С. 36–50 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315546/Vachkov_11-02pp36-50.pdf (дата обращения: 11.03.2019).
27. Горюнова Л. В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 169–174 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/03/gn-2-38-2017.pdf> (дата обращения: 06.12.2018).
28. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28
29. Яроцкая А. С. Динамика развития субъектности студентов и учебных групп на различных этапах обучения в вузе // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 2. С. 93–109. DOI: 10.17759/sps.2018090207
30. Сафонова Т. В., Сунцова А. С., Аслаева Р. Г. Исследование ориентации на личностную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 51–66. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.051-066
31. Timor T. Attitudes of beginner teachers of special education to classroom management: who's the boss here? // Electronic Journal for Inclusive Education. 2011. Vol. 2, № 7. Available from: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie> (date of access: 19.12.2018).
32. Hanssen N. Preschool staff relationships with children with language difficulties: a comparative study in Belarusian and Norwegian preschools // European Journal of Special Needs Education. 2018. Vol. 33, issue 3. P. 366–381. DOI: 10.1080/08856257.2017.1314112

References

1. Ryapisova A. G. Inclusive education as a system innovation. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Novosibirsk State University*. 2017; 7, 1: 7–20. DOI: 10.15293 / 2226–3365.1701.01 (In Russ.)
2. Rean A. A., Baranov A. A., Suntsova A. S. Family resources in socio-cultural integration of children with disabilities. *Razvitiye lichnosti = Development of Personality* [Internet]. 2017 [cited 2018 Dec 06]; 4: 38–56. Available from: <https://rl-online.ru/uploads/38–56.pdf> (In Russ.)
3. Zagvyazinsky V. I., Strokova T. A. Resistance to innovation: Essence, preventive measures and ways out. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2014; 3: 3–21. DOI: 10.17853/1994–5639–2014–3–3–21 (In Russ.)
4. Alekhina S. V. Inclusive education: From politics to practice. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016; 21, 1: 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112 (In Russ.)
5. Shkutina L. A., Rymkhanova A. R., Mirza N. V., Ashimkhanova G. S., Alshynbekova G. K. Human resource is a key factor in the successful implementation of the inclusive education system. *Vestnik Novosibirskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta = Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*. 2017; 1: 21–33. DOI: 10.15293/2226–3365.1701.02 (In Russ.)
6. Nimante D., Tubele S. Key challenges for Latvian teachers in mainstream schools: a basis for preparing teachers for inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2010; 10, 1: 168–176. DOI: 10.1111/j.1471–3802.2010.01169.x
7. Siddik A. B., Kawai N. Preparing primary level teachers for inclusive education in Bangladesh. *Asian Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2018 [cited 2019 Feb 10]; 6, 1: 49–71. Available from: <https://www.ajie-bd>
8. Lewis I., Coreoran S., Juma S., Kaplan L., Little D., Pinnock H. Time to stop polishing the brass on the Titanic: moving beyond “quick-and-dirty” teacher education for inclusion, towards sustainable theories of change. *International Journal of Inclusive Education*. 2019; 23, 7–8: 722–739. DOI: 10.1080/13603116.2019.1624847
9. Huang C., Chen R. Attitudes toward inclusive education: A comparison of general and special education teachers in Taiwan. *Asian Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2017 [cited 2019 Feb 14]; 5, 1: 23–37. Available from: <http://www.ajie-bd>
10. Sutton K. Nontraditional pre-service teachers: What they learn from inclusion literature. *Electronic Journal for Inclusive Education* [Internet]. 2015 [cited 2018 Mar 24]; 3 (4). Available from: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie>
11. Walton E. Inclusive education in the academy: pedagogical and political imperatives in a master’s course. *International Journal of Inclusive Education*. 2018; 22, 8: 856–869. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412512
12. Khitryuk V. V. Formation of inclusive readiness of future teachers: The effectiveness of the didactic model. *Vestnik Baltiyskogo Federal’nogo universiteta im. I. Kanta = Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant* [Internet]. 2015 [cited 2019 Apr 15]; 5: 112–120. Available from: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3002/8414> (In Russ.)

13. Molbaek M. Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*. 2018; 22, 10: 1048–1061. DOI: 10.1080/13603116.2017.1414578
14. Abery B., Tichá R., Kincade L. Moving toward an inclusive education system: Lessons from the U. S. and their potential application in the Czech Republic and other central and Eastern European countries. *Social Education*. 2017; 5, 1: 48–62. DOI: 10.7441/soced.2017.05.01.03
15. Engelbrecht P., Savolainen H. Teachers' perspectives of inclusive education: An international comparative approach. *World Studies in Education*. 2014; 15, 1: 5–21. DOI: 10.7459/wse/15.1.02
16. Polat F. Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*. 2011; 31, 1: 50–58. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2010.06.09
17. Messiou K. The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2019; 23 (7–8): 768–781. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623326
18. Florian L. Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review* [Internet]. 2015 [cited 2018 Mar 22]; 47 (1): 5–14. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085>
19. Abulkhanova K. A. The worldview meaning and the value of the category of subject. *Vestnik Krasnoyarskogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. P. Astafyeva = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev* [Internet]. 2016 [cited 2018 Apr 20]; 4 (38): 162–168. Available from: vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/issue/view/11 (In Russ.)
20. Bugrova N. A. Value-semantic foundations of the formation of the future teacher's subjectivity. *Bulletin Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2017; 38: 202–210. DOI: 10.15217/issn2078–1768–1774 (In Russ.)
21. Alekseenko I. N. Determination of essence of professional subjectivity in socio-philosophical discourse. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' = Historical and Social Educational Idea*. 2017; 3: 127–131. DOI: 10.17748/2075–9908–2017–9–3/1–127–131 (In Russ.)
22. Makoele T. M. Pedagogy of inclusion: A quest for inclusive teaching and learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences. MCSER Publishing, Rome-Italy*. 2014; 5, 20: 1259–1267. DOI: 10.5901/mjss.2014.v5n20p1259–1267
23. Khodyakova N. V., Mitin A. I. Accounting for psychological mechanisms of personality development in the design of the educational environment. *Psihologicheskaja nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*. 2017; 22, 1: 101–109. DOI: 10.17759/pse.2017220414 (In Russ.)
24. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010; 40, 4: 369–386. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588
25. Shchukina M. A. Subjectivity approach to self-development of the personality: theoretical understanding and empirical study. *Psihologija. Zhurnal*

Vysshey shcoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economics [Internet]. 2014 [cited 2019 Apr 11]; 2: 7–22. Available from: https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315715/Shukina_11-02pp7-22.pdf (In Russ.)

26. Vachkov I. V. Polysubject interaction in instructional environment. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shcoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economics* [Internet]. 2014 [cited 2019 Mar 11]; 11, 2: 36–50. Available from: https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315546/Vachkov_11-02pp36-50.pdf (In Russ.)

27. Goryunova L. V. Peculiarities of master's preparation of pedagogical staff for organising in the system of inclusive education of sociocultural animation, rehabilitation, habilitation of students with disabilities. *Gumanitarnyye nauki = Humanitarian Sciences* [Internet]. 2017 [cited 2018 Dec 06]; 2 (38): 169–174. Available from: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/03/gn-2-38-2017.pdf> (In Russ.)

28. Zeer E. F., Symaniuk E. E. Methodological guidelines for the transprofessionalism development among vocational educators. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28

29. Iarotckaia A. S. Dynamics of the subject development of students and study groups at different stages of educational process in university. *Sotsial'naya psikhologiya i obshestvo = Social Psychology and Society*. 2018; V. 9 № 2: 93–109. DOI: 10.17759/sps.2018090207

30. Safonova T. V., Suntsova A. S., Aslaeva R. G. Exploring the personal model of interaction with special needs children as structural component of teachers' readiness for inclusive education. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2018; 23, 1: 51–66. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.051-066

31. Timor T. Attitudes of beginner teachers of special education to classroom management: who's the boss here? *Electronic Journal for Inclusive Education* [Internet]. 2011 [cited 2018 Dec 19]; 2 (7). Available from: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie>

32. Hanssen N. Preschool staff relationships with children with language difficulties: A comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*. 2018; 33, 3: 366–381. DOI: 10.1080/08856257.2017.1314112

Информация об авторах:

Баранов Александр Аркадьевич – доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и социальных технологий, заведующий кафедрой психологии развития и дифференциальной психологии Удмуртского государственного университета; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1878-8305>; Ижевск, Россия. E-mail: aabaranov@mail.ru

Сунцова Александра Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3817-4762>; Ижевск, Россия. E-mail: st.ped@mail.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в исследование.

Статья поступила в редакцию 06.07.2019; принята в печать 13.11.2019.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Aleksandr A. Baranov – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies, Head of the Department of Developmental Psychology and Differential Psychology, Udmurt State University; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1878-8305>; Izhevsk, Russia. E-mail: aabaranov@mail.ru

Alexandra S. Suntsova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Udmurt State University; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3817-4762>; Izhevsk, Russia. E-mail: st.ped@mail.ru

Contribution of the authors. The authors have made equal contributions to the preparation of the present research.

Received 06.07.2019; accepted for publication 13.11.2019.
The authors have read and approved the final manuscript.