
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-156-182

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В. З. Кантор¹, Ю. Л. Проект²

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: ¹v.kantor@mail.ru; ²proekt.jl@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* Институционализация инклюзии в высшей школе детерминирует новые требования к вузовским педагогам, обнаруживающиеся и в сфере психологической готовности к реализации образовательного процесса с участием студентов-инвалидов.

Цель исследования, материалы которого представлены в статье, заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке модели психологической готовности профессорско-преподавательского состава вузов к реализации инклюзивного образовательного процесса.

Методология и методики исследования. В методологическом плане исследование основывалось на представлении о том, что подлинная имплементация инклюзивного высшего образования обуславливается формированием инклюзивной культуры вузовских преподавателей, которая служит фундаментом реализации инклюзивной практики и политики и одним из имманентных атрибутов которой является психологическая готовность к осуществлению образовательного процесса с участием студентов-инвалидов.

В диагностико-методическом плане исследование опиралось на авторский опросник, содержащий блоки вопросов, построенных с использованием 5-пунктовой шкалы Лайкерта и характеризующих выраженность у вузовских педагогов различных компонентов такой готовности применительно к работе со студентами-инвалидами разных нозологических групп.

Результаты опроса подвергались качественному и количественному анализу с использованием коэффициента альфа Кронбаха, критериев Шапиро – Уилка, Колмогорова – Смирнова, Манна – Уитни, а также медианного теста с использованием критерия Пирсона. Для проверки состоятельности предложенной теоретической модели психологической готовности вузовских преподавателей к реализации инклюзивного образовательного процесса применялся метод моделирования структурными уравнениями (метод асимптотически непараметрической оценки). Для статистических расчетов использовались программа IBM SPSS Statistics ver.23 и модуль AMOS.

Результаты. Теоретически обоснована и экспериментально подтверждена интегративная модель психологической готовности вузовского преподавателя к реализации

инклюзивного образовательного процесса, которая включает в себя мотивационно-ценностный компонент (принятие ценностей инклюзивной культуры, убеждения и установки преподавателя, касающиеся инклюзивного образования), аффективный компонент (эмоциональное принятие ситуации инклюзивного образования и ее субъектов) и операциональный компонент (оценка преподавателем своих навыков в использовании инструментов инклюзивного образования) и в которой в качестве когнитивного компонента выступает методическая подготовленность преподавателя к обучению студентов с инвалидностью, а результирующим компонентом является реализация инклюзивной практики, основанная на готовности и способности взаимодействовать со студентами-инвалидами.

Установлено, что в наибольшей степени у вузовских преподавателей сформирована мотивационная готовность к реализации инклюзивного образования, но они испытывают дефицит операциональных навыков при работе со студентами с инвалидностью. При этом уровень психологической готовности к реализации инклюзивного образовательного процесса достоверно различается в зависимости от предметной специализации преподавателей и наличия/отсутствия у них предшествующего опыта взаимодействия с инвалидами.

Научная новизна результатов исследования определяется тем, что была разработана и эмпирически подтверждена модель психологической готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в России.

Практическая значимость исследования связана с тем, что в свете его результатов определяются этапы формирования психологической готовности вузовских преподавателей к инклюзивному образованию: от обеспечения базовой методической подготовленности в рамках повышения профессиональной квалификации – через создание внутренних условий готовности к инклюзивному образованию, с проработкой переживаний и психологических затруднений во взаимодействии с людьми с инвалидностью – к сопровождению собственно инклюзивной преподавательской практики.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, инклюзивный образовательный процесс, психологическая готовность, профессорско-преподавательский состав, вузовский педагог, студенты с инвалидностью.

Для цитирования: Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 3. С. 156–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-156-182

INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY: THEORETICAL AND EXPERIMENTAL MODEL OF TEACHERS' PSYCHOLOGICAL READINESS

V. Z. Kantor¹, Yu. L. Proekt²

*Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.
E-mail: ¹v.kantor@mail.ru; ²proekt.jl@gmail.com*

Abstract. *Introduction.* The institutionalisation of inclusion in higher education determines new requirements for university teachers, what is also found in the field of psychological

readiness for the implementation of the educational process with the participation of students with disabilities.

Aim. The present research was aimed to develop theoretical framework and experimental verification of the model of psychological readiness of academic teaching staff for the implementation of an inclusive educational process.

Methodology and research methods. Methodologically, the research was based on the idea that the true implementation of inclusive higher education is conditioned by the formation of an inclusive culture of university teachers, which serves as the foundation for the implementation of inclusive practices and policies and one of the immanent attributes of which is psychological readiness to implement the educational process with the participation of disabled students.

In the diagnostic and methodological terms, the current study relied on the authors' questionnaire containing the blocks of questions built using a 5-point Likert scale and characterising the severity of the various components of such readiness among university teachers in relation to working with disabled students of diverse nosological groups.

The survey results were analysed qualitatively and quantitatively using the Cronbach Alpha coefficient, Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney tests, and the median test applying the Pearson test. To check the consistency of the proposed theoretical model of the psychological readiness of university teachers to implement an inclusive educational process, structural equation modelling (or SEM – the method of asymptotically non-parametric assessment) was employed. For statistical calculations, the program IBM SPSS Statistics ver.23 and the AMOS module were used.

Results. The integrative model of the psychological readiness of faculty for the implementation of an inclusive educational process has been theoretically substantiated and experimentally confirmed. This model includes a motivational-value component (the acceptance of the values of an inclusive culture, beliefs and attitudes of the teacher regarding inclusive education), an affective component (the emotional acceptance of the situation of inclusive education and its subjects) and an operational component (the teacher's assessment of own skills in using the tools of inclusive education). In the presented model, the teacher's methodical preparedness for teaching students with disabilities acts as a cognitive component, and the resulting component is the implementation of inclusive practice based on the willingness and ability to interact with students with disabilities.

It was found that, to the greatest extent, university teachers have formed a motivational readiness to implement inclusive education, but they experience a deficit of operational skills, when working with students with disabilities. At the same time, the level of psychological readiness to implement an inclusive educational process significantly differs depending on the subject specialisation of teachers and the presence / absence of previous experience of interaction with people with disabilities.

Scientific novelty. The model of the psychological readiness of teachers for the implementation of inclusive education in Russia was developed and empirically confirmed.

Practical significance. The findings of this research highlight the significance of the stages of the formation of university teachers' psychological readiness for inclusive education. The following stages are determined: from providing basic methodological readiness in the framework of professional development through the creation of internal conditions for readiness for inclusive education, examining the experiences and psychological difficulties in interacting with people with disabilities, and, finally, to accompanying the actual inclusive teaching practice.

Keywords: inclusive higher education, inclusive educational process, psychological readiness, academic teaching staff, university teacher, students with disabilities.

For citation: Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inclusive educational process at the university: Theoretical and experimental model of teachers' psychological readiness. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (3): 156–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-156-182

Введение

Происходящие в последние годы существенные трансформации в сфере высшего образования, вызванные интенсивными технологическими и социальными изменениями, породили принципиально новые требования общества к преподавателю высшей школы. Современный вузовский педагог не только должен быть сенситивным к вызовам времени и отвечать на них гибкой «перенастройкой» своих курсов и высококачественными исследованиями, обладать способностью быстро осваивать новые информационные технологии и образовательные практики – ему также необходимо уметь работать с разными и все более различающимися категориями обучающихся, что обусловлено внутренней реструктуризацией популяции студентов вследствие увеличения возраста, этнокультурной диверсификации, усиления дифференциации образовательных потребностей и т. п.) [1].

Между тем особой категорией студентов со всей очевидностью являются лица с инвалидностью, причем их количество в последние годы устойчиво увеличивается. Например, в России, по данным Минобрнауки РФ, в 2014 г. в вузы было принято 5179 инвалидов, в 2015 г. – уже 5964, в 2016 г. и в 2017 г. – соответственно 6132 и 6926, в 2018 г. – 7594, в 2019 г. – 7773, а в 2020 г. – 8822. В итоге в настоящее время в вузах страны обучаются в общей сложности около 28 700 студентов-инвалидов.

Однако закрепленная в Конвенции ООН о правах инвалидов установка образовательной политики на то, чтобы «инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию ... без дискриминации и наравне с другими» в условиях обеспечения для них «инклюзивного образования на всех уровнях и обучения в течение всей жизни»¹, со всей очевидностью предполагает повышение не только количественных, но и качественных показателей инклюзивного высшего образования лиц с инвалидностью.

Но, как показывают исследования, студенты-инвалиды испытывают в процессе инклюзивного обучения специфические трудности, отражающие

¹Конвенции о правах инвалидов. Резолюция A/61/611, принята генеральной Ассамблеей ООН от 24 января 2007 г. Нью-Йорк: Организация Объединенных Наций [Электрон. ресурс] // Официальный сайт ООН. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 28.10.2020).

наличие у них особых потребностей, без удовлетворения которых должный качественный эффект достигнут быть не может. Причем речь идет и о потребностях собственно образовательного плана, связанных с получением учебной информации в доступном формате и освоением содержания образования в здоровьесберегающем режиме, и о потребностях социальных, сопряженных с социально-бытовой и пространственной ориентировкой, а также с деловой и неформальной коммуникацией и с интеграцией в социум [2]. Кроме того, у студентов-инвалидов в процессе обучения в вузе возникают и психологические барьеры [3–6].

Таким образом, очевидно, что качественные показатели инклюзивного высшего образования лиц с инвалидностью выходят за рамки лишь сугубо академической сферы, и, как справедливо подчеркивает Ю. А. Кальгин, к числу ключевых задач инклюзивного вузовского обучения относится не только академическая подготовка людей с инвалидностью к будущей профессиональной деятельности, но и формирование у них социальных компетенций, развитие адаптивных способностей и стремления к саморазвитию [7]. Более того, каждый вуз, осуществляющий инклюзивное обучение лиц с инвалидностью, вообще должен представлять собой двойственную – реабилитационно-образовательную – педагогическую систему, эффективность функционирования которой характеризуется в качественном аспекте и степенью овладения обучающимися-инвалидами теми или иными знаниями, умениями и навыками, отвечающими требованиям профессиональной компетентности, и социально-реабилитационной результативностью их обучения [8].

Следовательно, реализация инклюзивного образовательного процесса ставит перед вузовскими педагогами комплекс дополнительных задач, и от готовности профессорско-преподавательского состава к их решению в итоге и зависит подлинная имплементация инклюзии в высшей школе.

Многочисленные исследовательские данные, однако, свидетельствуют о том, что уровень подобной готовности в настоящее время отнюдь не является достаточным, причем обнаруживается это и в нехватке у преподавателей требуемых профессиональных навыков [9, с. 80], и в наличии у них культурных предубеждений по отношению к студентам-инвалидам [10, с. 107–108], и в их редуцированной внутренней мотивации к работе с такими студентами [11, с. 70–71, 73], и, наконец, в непонимании специальных нужд и потребностей студентов с инвалидностью [12] и неуверенности в возможности осуществления педагогической работы с ними [13]. Потому поставленный на постоянную основу консалтинг профессорско-преподавательского состава по вопросам инклюзивного высшего образования [14] и повышение квалификации соответствующей направленности, реализуемое как в масштабах отдельного вуза [15], так и на региональном [16] и межре-

гиональном (сетевом) уровнях [17], рассматривается в качестве важнейшего ресурса институционализации инклюзивного высшего образования.

Одним из ключевых компонентов готовности вузовских педагогов к реализации инклюзивного образовательного процесса является психологическая готовность.

Но несмотря на возрастающее внимание ученых к проблематике инклюзивного высшего образования, количество специальных теоретико-экспериментальных исследований, предметом которых выступала бы психологическая готовность профессорско-преподавательского состава вузов к работе в условиях инклюзии, остается весьма ограниченным. В итоге отсутствуют целостные и системные представления о структуре психологической готовности преподавателей к реализации образовательного процесса с участием студентов-инвалидов и о специфике ее компонентов в зависимости от профессионального опыта, должностного статуса и предметной специализации вузовского педагога.

Тому, чтобы до некоторой степени восполнить этот пробел, и служит настоящее теоретико-экспериментальное исследование, нацеленное на построение модели психологической готовности профессорско-преподавательского состава вузов к реализации инклюзивного образовательного процесса. Его результаты позволяют уяснить и осмыслить характер психологических затруднений, имеющих место у различных категорий вузовских преподавателей при обучении студентов-инвалидов и порождающих барьеры в диссеминации инклюзивного подхода в высшей школе. Тем самым определяются научно-практические ориентиры сопровождения вхождения этих преподавателей в пространство инклюзии.

Обзор литературы

Понимание инклюзивного образования в широком смысле подразумевает обеспечение равного доступа к интеграции в образовательные системы любого уровня людей вне зависимости от их возраста, пола, национальности, физических возможностей и прочих значимых социальных характеристик. Такой всеобщий доступ рассматривается как право человека на собственный выбор образовательного маршрута в целях достижения личностного и профессионального развития [18]. Инклюзивный подход в образовании предполагает не только компенсацию и ассимиляцию студентов с особыми образовательными нуждами в уже существующую образовательную систему, но и формирование у всех участников образовательного процесса инклюзивной культуры, в рамках которой устанавливаются значимые социальные и академические взаимодействия между всеми ее субъектами,

«различающимися по своему опыту, взглядам и свойствам» [19]. В высшем образовании инклюзия осуществляется тогда, когда студентам предлагается широкий репертуар возможностей в процессе обучения и при оценке его результатов с учетом многообразия их образовательных потребностей [20].

Три базисных основания инклюзивного образовательного пространства применительно к высшей школе проявляют себя через инклюзивную культуру, инклюзивную практику и инклюзивную вузовскую политику [21]. Преподаватели вуза, являясь ключевыми конструкторами инклюзивного образовательного пространства, становятся провайдерами идей инклюзии и ее ценностей, реализуют инклюзивные практики с помощью новых образовательных стратегий и методических средств, поддерживающих студентов с особыми образовательными потребностями, создают и внедряют элементы инклюзивной политики вуза на основе закрепления и институционализации лучших инклюзивных практик [22]. Формирование инклюзивной культуры при этом служит фундаментом для реализации инклюзивной практики и политики. В то же время, как указывают Д. З. Ахметова [23], А. П. Валицкая и В. А. Рабош [24], В. З. Кантор [25], владение лишь психолого-педагогическими технологиями не является достаточным условием для включения в инклюзивный процесс. Преподаватель должен обладать высоким нравственным потенциалом, быть ориентированным на служение обществу и людям вне зависимости от их физических и социально-демографических характеристик [26], понимать спектр жизненных и учебных затруднений, с которыми сталкивается студент с инвалидностью в образовательном процессе [27].

Однако именно в этой области исследователи отмечают наиболее существенные проблемы. В. S. S. Hong констатирует присутствие у профессорско-преподавательского состава негативных установок по отношению к людям с инвалидностью [28], А. Lombardi с соавторами фиксирует неоптимальность применяемых преподавателями практик [29], а Н. М. Martins с соавторами обращает внимание на недостаточное осознание профессорско-преподавательским составом особых нужд и потребностей обучающихся с инвалидностью [30]. В свою очередь, А. Morigiña, проведя систематический обзор недавних исследований в области инклюзивного высшего образования, отмечает, что преподаватели проявляют позитивное отношение к инклюзивному образованию, но не имеют достаточных навыков для его реализации [31].

Между тем N. Gokool-Vaughoo и A. Asghar выделили 4 группы барьеров в реализации преподавателями вузов инклюзивного подхода. К ним относятся недостаточный уровень знаний и опыта решения задач по обучению студентов с инвалидностью; недостаточное знание законов и нормативных актов в области инклюзии; отсутствие информации о присутствии студен-

тов с инвалидностью в учебной группе вследствие конфиденциальности медицинской информации; ограничения в возможностях повышения квалификации по проблемам инклюзивного образования [32]. При этом авторы подчеркивают, что барьеры, переживаемые преподавателями в инклюзивном процессе, могут проявляться на двух уровнях: внешнем и внутреннем. На внешнем уровне подобные барьеры заключаются в недостаточной обеспеченности педагогов инструментами для реализации инклюзивной практики, и их устранение связано с преобразованием среды учебного заведения. Внутренние барьеры, напротив, связаны с убеждениями и установками преподавателей по отношению к студентам с инвалидностью. Эти барьеры наиболее трудно устранимы, поскольку представляют собой устоявшиеся убеждения, мнения и взгляды, лежащие в основе смыслопостроения и определения стратегии профессионального поведения преподавателя [33]. И именно такого рода барьеры выступают как главное препятствие на пути формирования инклюзивной культуры преподавателя, сущностной составляющей которой являются установки по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Результаты зарубежных исследований, проведенных как на уровне общего [34–35], так и на уровне высшего образования [36] свидетельствуют, что подобные установки обусловлены полом [34], возрастом [35], опытом взаимодействия с людьми с инвалидностью [36], уверенностью в своих профессиональных способностях [36]. При этом позитивные установки в отношении обучающихся с ОВЗ и высокая профессиональная самооценка способствуют выработке преподавателем более эффективных образовательных стратегий и практик инклюзивного образования [22]. Убежденность же преподавателя в том, что он обладает достаточными знаниями и навыками для реализации инклюзивного подхода в своей педагогической практике, является необходимым условием формирования его инклюзивной культуры, принятия ее ценностей [37].

Между тем представления о структуре психологической готовности педагога к реализации инклюзивного образовательного формата существенно разнятся, и в рамках различных подходов в ней выделяется от трех до восьми компонентов.

В частности, D. L. Ewing с соавторами предложена трехкомпонентная модель такой готовности, в соответствии с которой в ней дифференцируются когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты [38]. Однако О. В. Данилова, тоже построив трехкомпонентную модель психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и включив в ее структуру когнитивный компонент, тем не менее сопоставляет его с личностным и мотивационным компонентами [39].

В свою очередь, В. В. Хитрюк рассматривает инклюзивную готовность педагога как совокупность информационно-компетентного, эмоционально-нравственного, мотивационного и операционально-действенного компонентов [40], а С. В. Алехина, М. Н. Алексеева и Е. Л. Агафонова предлагают еще более разветвленную модель искомой готовности, включая в нее информационную готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики, индивидуальных отличий обучающихся, а также индивидуальных особенностей развития обучающихся с различными нарушениями в развитии; готовность моделировать занятие и использовать вариативность в образовательном процессе; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению; эмоциональное принятие обучающихся с различными типами нарушений в развитии; готовность включать обучающихся с нарушениями в развитии в совместную образовательную деятельность; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью. При этом, что принципиально важно, последние три компонента, согласно данному конструкту, относятся именно к психологической готовности педагога к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями [41].

С опорой на общее в существующих подходах к внутреннему структурированию инклюзивной готовности педагога как таковой и на основе их переосмысления применительно к специфике высшей школы может быть построена интегративная модель психологической готовности вузовского преподавателя к реализации инклюзивного образовательного процесса (рис. 1).

В соответствии с ней мотивационно-ценностный компонент этой готовности включает в себя принятие ценностей инклюзивной культуры, убеждения и установки преподавателя, касающиеся инклюзивного образования. Аффективный компонент проявляется в эмоциональном принятии ситуации инклюзивного образования и ее субъектов, а операциональный компонент – в оценке преподавателем своих навыков в использовании инструментов инклюзивного образования. Результатирующим компонентом готовности становится реализация инклюзивной практики, основанная на готовности и способности взаимодействовать с обучающимися с особыми образовательными потребностями. В качестве же когнитивного компонента, или знаниевой основы психологической готовности к инклюзивному образованию, выступает методическая подготовленность преподавателя к обучению студентов с инвалидностью.

Эта структурная модель позволяет перенести разработку проблематики психологической готовности профессорско-преподавательского состава вузов к реализации инклюзивного образовательного процесса в экспериментальную плоскость.



Рис. 1. Теоретическая модель психологической готовности преподавателя к реализации инклюзивного подхода в высшем образовании

Fig. 1. A theoretical model of a teacher's psychological readiness to implement an inclusive approach in higher education

Методология, материалы и методы

Участники исследования. Базой исследования послужили 23 государственных и негосударственных вуза Санкт-Петербурга и Ленинградской области, в которых обучаются в общей сложности более 760 студентов с инвалидностью, что составляет свыше 60 % от общей численности студентов-инвалидов в образовательных организациях высшего образования региона.

В качестве респондентов в исследовании приняли участие 427 преподавателей мужского и женского пола, имеющих различный стаж научно-педагогической работы и опыт взаимодействия с инвалидами, а также представляющих разные вузовские профили, предметные области и должностные категории (табл. 1).

Методический инструментарий. В настоящее время феномен психологической готовности вузовских преподавателей к реализации инклюзивного образовательного процесса остается малоисследованным на российских выборках, что не позволяет использовать стандартизированные диагностические методики. В связи с этим был разработан авторский опросник, включающий содержательные блоки, характеризующие выраженность у респондентов различных компонентов такой готовности применительно к реализации инклюзивного образовательного процесса с участием студентов-инвалидов разных нозологических групп (инвалиды по зрению, по слуху, вследствие нарушения опорно-двигательного аппарата).

Таблица 1

Социально-демографические характеристики выборки преподавателей вузов Санкт-Петербурга и Ленинградской области

Table 1

Socio-demographic characteristics of the sample of academic staff of universities in St. Petersburg and the Leningrad region

Характеристика		Численность, чел.	Удельный вес в выборке, %
Пол	Мужской	122	28,6
	Женский	305	71,4
Должность	Ассистент	19	4,5
	Преподаватель	40	9,4
	Старший преподаватель	75	17,6
	Доцент	242	56,6
	Профессор	51	11,9
Стаж преподавательской деятельности	До 5 лет	46	10,8
	5–10 лет	50	11,7
	10–15 лет	78	18,3
	15–20 лет	88	20,6
	Свыше 20 лет	165	38,6
Профиль преподавательской деятельности (циклы преподаваемых дисциплин)	Технический	41	9,6
	Физико-математический	15	3,5
	Естественно-научный	38	8,9
	Общественно-научный	85	19,9
	Филологический	48	11,2
	Финансово-экономический	114	26,7
	Психолого-педагогический	44	10,3
	Физкультурно-спортивный	11	2,6
Наличие опыта обучения студентов с инвалидностью	Есть	270	63,2
	Нет	157	36,8

Методическая подготовленность педагога оценивалась с помощью вопросов о знании специфики преподавания в инклюзивных группах и умения разрабатывать и реализовывать адаптированные программы (максимальный балл по шкале – 16). Аффективный компонент выявлялся на основе ответов на вопросы о психологических затруднениях и переживаниях, испытываемых преподавателями в процессе обучения студентов с инвалидностью (максимальный балл по шкале – 62). Мотивационно-ценностный ком-

понент определялся через выявление характера представлений и убеждений по отношению к возможностям включения студентов с инвалидностью в практику высшего образования, мотивации работы с инклюзивной группой (максимальный балл по шкале – 61). Операциональный компонент отражал степень владения инструментами инклюзивного образования, понимание специфики учебно-познавательной деятельности студентов с инвалидностью, принятие требований к реализации адаптированных образовательных программ и организации промежуточной и итоговой аттестации студентов с инвалидностью (максимальный балл по шкале – 40). Наконец, поведенческий компонент оценивался через вопросы о различных аспектах взаимодействия (индивидуального и на уровне учебной группы) со студентами с инвалидностью в ходе образовательного процесса (максимальный балл по шкале – 24).

Ответы на вопросы анкеты были построены с использованием 5-пунктовой шкалы Лайкерта. Проверка внутренней согласованности оценок по шкалам опросника показала его методическую ценность (коэффициент альфа Кронбаха для шкалы «Методическая подготовленность» – 0,953; для шкалы «Аффективный компонент» – 0,809; для шкалы «Мотивационно-ценностный компонент» – 0,742; для шкалы «Операциональный компонент» – 0,835; для шкалы «Инклюзивная практика (поведенческий компонент)» – 0,816; общая согласованность опросника – 0,889).

Анализ данных. Проверка нормальности распределения баллов по шкалам показала удовлетворительные данные только по шкале «Мотивационно-ценностный компонент» (Критерий Шапиро – Уилка $W = 0,995$; $p > 0,05$, критерий Колмогорова – Смирнова $\lambda = 0,34$; $p > 0,05$). По остальным шкалам нулевая гипотеза отвергается, в связи с чем для сравнительного анализа использовались непараметрические критерии различий (критерий Манна – Уитни U , медианный тест с использованием критерия ² Пирсона). Сравнительный анализ проводился с целью выявления различий в психологической готовности к инклюзивному образованию по социально-демографическим параметрам преподавателей (пол, должность, стаж, область преподавательской деятельности, наличие опыта взаимодействия с людьми с инвалидностью). Для выявления различий по области преподавательской деятельности циклы преподавательских дисциплин были объединены в три категории. К первой категории относились респонденты, занятые в области преподавания технических, естественно-научных и физико-математических дисциплин (аналог в зарубежных исследованиях – STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics). Вторая категория включала преподавателей, реализующих дисциплины в области общественных и социальных наук. К третьей категории были отнесены педагоги, специализирующиеся в иных предметных областях. Для проверки состоятельности предложенной

теоретической модели психологической готовности к реализации инклюзивного образовательного процесса использовался метод моделирования структурными уравнениями (метод асимптотически непараметрической оценки). Для статистических расчетов были применены программа IBM SPSS Statistics ver.23 и модуль AMOS.

Результаты исследования

На первом этапе анализа была рассмотрена выраженность изучаемых компонентов на общей выборке респондентов.

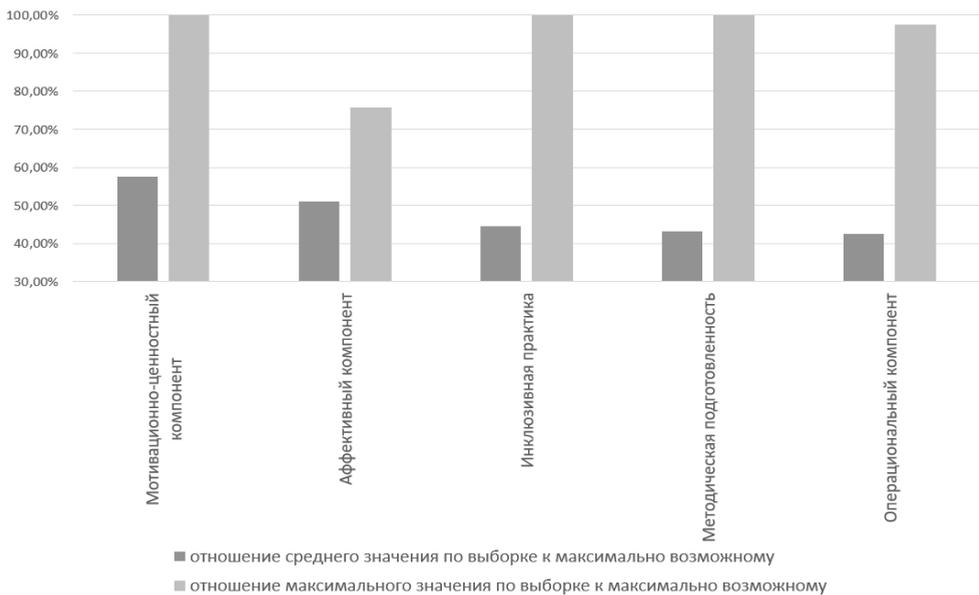


Рис. 2. Процентное соотношение описательных статистик по общей выборке к максимально возможным значениям по компонентам психологической готовности к инклюзивному образованию

Fig. 2. Percentage distribution of descriptive statistics for the general sample to the maximum possible values for the components of psychological readiness for inclusive education

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в структуре психологической готовности вузовских преподавателей к реализации инклюзивного образования наиболее выражен мотивационно-ценностный компонент (рис. 2). Тем самым большая часть участников исследования разделяет ценности инклюзивной философии, демонстрирует готовность к взаимо-

действию и сотрудничеству со студентами с инвалидностью. Остальные компоненты выражены в меньшей степени, причем наибольший дефицит обнаруживается применительно к операциональному компоненту готовности. Кроме того (и данное обстоятельство также примечательно), эмоциональное принятие ситуации инклюзивного образования не находит своих экстремумов в исследуемой выборке преподавателей, т. е. среди них отсутствуют те, кто в полной мере проявляет эмоциональную готовность к реализации инклюзивного подхода в образовании.

При этом наиболее выраженные различия в компонентах психологической готовности к инклюзивному образованию обнаруживаются среди преподавателей, имевших и не имевших опыта взаимодействия с людьми с инвалидностью (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения основных компонентов психологической готовности к инклюзивному образованию в сравниваемых группах

Table 2

Mean values and standard deviations of the main components of psychological readiness for inclusive education in the compared groups

Компоненты	Пол		Опыт взаимодействия с людьми с инвалидностью			
			В обучении студентов		В личном общении	
	Мужской	Женский	Есть	Нет	Есть	Нет
Методическая подготовленность	6,78 (4,07)	6,97 (3,61)	7,61*** (3,91)	5,72*** (3,10)	7,23 (3,80)	6,59 (3,66)
Аффективный компонент	31,96 (6,41)	31,53 (5,65)	32,40** (5,60)	30,36** (6,11)	32,17* (5,85)	31,11* (5,79)
Мотивационно-ценностный компонент	35,07 (13,14)	35,16 (10,43)	37,10*** (10,36)	31,74*** (11,94)	37,85*** (10,43)	32,24*** (11,41)
Операциональный компонент	17,18 (7,39)	16,88 (7,62)	18,77*** (7,14)	13,86*** (7,22)	18,28** (7,37)	15,57** (7,49)
Инклюзивная практика	9,75* (5,36)	11,03* (5,47)	11,48*** (5,60)	9,27*** (4,93)	11,72*** (5,57)	9,55*** (5,13)

Примечание. Уровень значимости различий * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ по критерию U Манна – Уитни.

Note. Level of significance of differences * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ according to Mann – Whitney U test.

Так, опыт личного общения с людьми с инвалидностью (родственниками или друзьями) способствует большей выраженности мотивационно-ценностного ($U = 29\ 116$; $p < 0,0001$), операционального ($U = 27\ 086$; $p < 0,0001$), аффективного ($U = 25\ 475$; $p < 0,05$) компонентов и показателей инклюзивной практики ($U = 27\ 942$; $p < 0,0001$), в то время как методическая подготовленность значимо не отличается в сравниваемых группах ($U = 24\ 913$; $p = 0,87$).

Вместе с тем опыт инклюзивного образования проявляется в выраженности у преподавателей всех компонентов психологической готовности к реализации инклюзивного образовательного процесса. Обращает на себя внимание то, что единственным достоверно значимым различием в ее компонентах у преподавателей разного пола является готовность к взаимодействию со студентами с инвалидностью ($U = 16\ 179$; $p < 0,05$). При этом достоверные различия в показателях психологической готовности к реализации инклюзивного образовательного процесса по критериям стажа работы и должности отсутствуют, однако различия в зависимости от области преподаваемых дисциплин обнаруживаются (рис. 3).

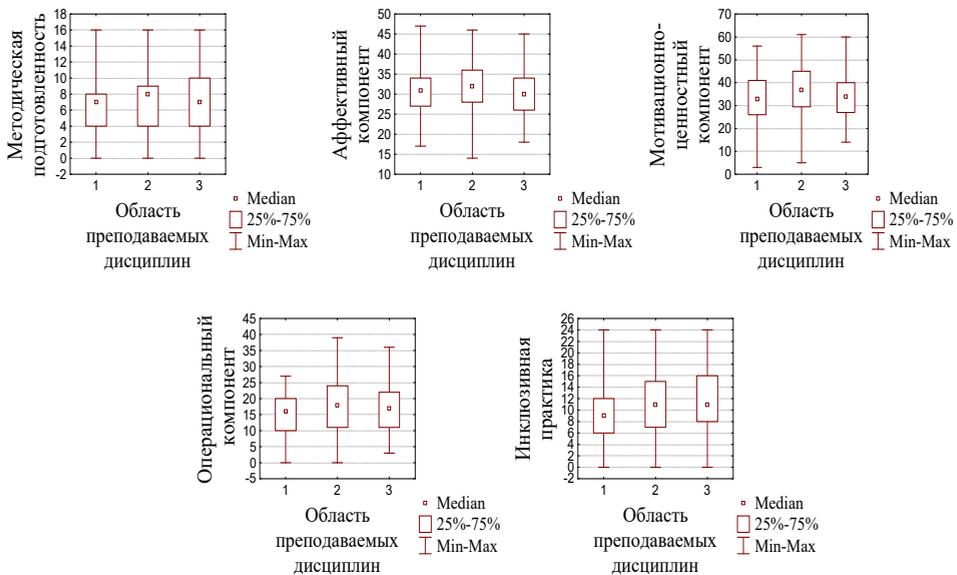


Рис. 3. Диаграммы размаха выраженности компонентов психологической готовности к инклюзивному образованию в зависимости от области преподавательской деятельности

Fig. 3. Boxplot for the components of psychological readiness for inclusive education according to the field of teaching

Сравнительный анализ на основе медианного теста показал, что респонденты, занятые преподаванием общественных и социальных наук, характеризуются наиболее выраженными мотивационно-ценностным ($\chi^2 = 7,80$, $p < 0,05$) и операциональным ($\chi^2 = 6,56$, $p < 0,05$) компонентами, в большей степени готовы к реализации инклюзивной практики ($\chi^2 = 6,61$, $p < 0,05$) и характеризуются большей методической подготовленностью к ней ($\chi^2 = 7,08$, $p < 0,05$). Напротив, менее всего компоненты психологической готовности к инклюзивному образованию выражены у преподавателей точных и естественно-научных дисциплин (STEM). В то же время достоверные различия в выраженности аффективного компонента не зафиксированы.

Оценка состоятельности теоретической модели психологической готовности к инклюзивному образованию проводилась с помощью моделирования структурными уравнениями. Для проверки было предложено несколько моделей отношений компонентов психологической готовности к реализации инклюзивного образовательного процесса.

Проведенный анализ продемонстрировал эмпирическое подтверждение той модели, где аффективный компонент не оказывает непосредственного влияния на инклюзивную практику, а опыт личного взаимодействия с людьми с инвалидностью из модели исключен (рис. 4). Критерии согласия показали значения, допустимые для принятия модели ($\chi^2 = 1,716$; $df = 1$; $p = 0,19$; CFI = 0,996; AGFI = 0,971; RMSEA = 0,041). Согласно полученной модели, большинство оценок регрессионных коэффициентов и ковариаций оказываются достоверно значимыми, кроме некоторых исключений. Так, недостоверным представляется прямое влияние методической подготовленности (0,095) и опыта работы в инклюзивных группах (0,085) на инклюзивную практику. Эти параметры модели оказывают на готовность к взаимодействию со студентами с инвалидностью опосредующее влияние через внутренние условия психологической готовности. Также выявлено, что методическая подготовленность (0,093) не предсказывает степень эмоционального принятия ситуации инклюзивного образования (аффективный компонент). Методическая подготовленность обладает наибольшей предсказательной силой по отношению к операциональному компоненту (0,50). В свою очередь, операциональный компонент оказывает наибольшее влияние на инклюзивную практику (0,30). При этом все компоненты модели, отражающие внутренние условия психологической готовности к инклюзивному образованию, имеют достоверно значимые ковариационные связи, что характеризует их внутреннюю согласованность.

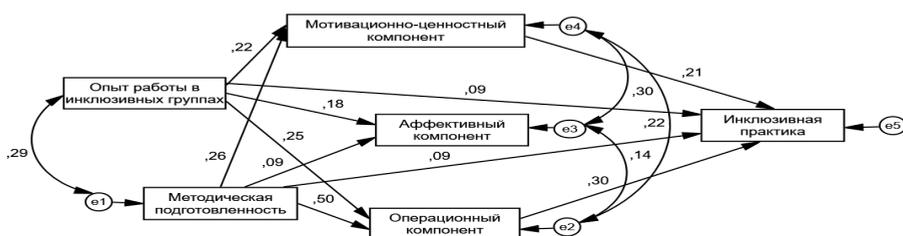


Рис. 4. Результаты проверки модели при помощи структурных уравнений на исследуемой выборке преподавателей

Fig. 4. Results of a structural equation model verification on the studied sample of academic staff

Обсуждение

Основной целью проведенного исследования являлось построение эмпирически подтвержденной модели психологической готовности преподавателя высшей школы к реализации инклюзивного образовательного процесса. Модель строилась на основе опыта предыдущих исследований, связанных с выявлением дефицитов и возможностей вузовских преподавателей при работе в условиях инклюзии, представленного в литературном обзоре выше. Полученные в ходе исследования данные согласуются с результатами этих исследований. Так, выявлено, что в наибольшей степени у современных преподавателей высшей школы сформирована мотивационная готовность к реализации инклюзивного образования, но они испытывают нехватку операциональных навыков при работе со студентами с инвалидностью. Это, в свою очередь, может провоцировать негативные эмоциональные переживания и приводить к неприятной ситуации инклюзивного образования на аффективном, а не сознательном уровне. Такой результат отражен, например, в исследовании восприятия студентами с инвалидностью своих отношений с преподавателями [6], которые, по их мнению, имеют позитивные установки по отношению к инклюзии, но стараются строить с ними отношения неадекватными способами. Выявленное противоречие в принятии ценностей инклюзивного образования с одной стороны, но отсутствии необходимых инструментальных навыков для его осуществления отмечается и в работах, где объектом исследования выступали преподаватели вузов [42–44]. Проведенное исследование зафиксировало ключевую роль опыта инклюзивного образования в формировании внутренних предпосылок реализации инклю-

живной практики. Результаты предыдущих исследований также неоднократно указывали на личностные изменения преподавателей, получающих опыт работы в инклюзивных группах [22, 45, 46]. Такой феномен обозначен как «гипотеза контакта», согласно которой взаимодействие с людьми с инвалидностью способствует формированию позитивных установок по отношению к ним [47].

Обращает на себя внимание также неоднородность, имеющая место применительно к сформированности психологической готовности вузовских педагогов к реализации инклюзивного образовательного процесса, ее зависимость от их предметной специализации. Полученные результаты подтверждаются и более ранними исследованиями, результаты которых свидетельствуют о том, что преподаватели точных и естественно-научных дисциплин (STEM) испытывают больше сложностей при включении в инклюзивный процесс и недостаточная представленность гуманитарной и психолого-педагогической составляющих в их профессиональной подготовке осложняет формирование готовности к инклюзии [48]. Наибольшей готовностью к инклюзии (и это очевидно и закономерно) отличаются педагоги, имеющие базовое профессиональное дефектологическое образование, и это неоднократно подтверждалось в эмпирических исследованиях [42]. Такой же очевидностью характеризуются и выявленные в исследовании различия, демонстрирующие большую готовность к инклюзии у преподавателей общественных и социальных наук, в базовой подготовке которых обычно предусмотрены психолого-педагогические дисциплины.

Заключение

Построенная по результатам исследования структурная модель психологической готовности профессорско-преподавательского состава вузов к реализации инклюзивного образовательного процесса, подтвержденная эмпирическими данными, имеет хорошую объяснительную силу и позволяет проанализировать отношения между основными компонентами данной готовности, включая необходимый перечень условий для ее формирования.

В свете этой модели правомерной оказывается постановка вопроса о необходимости поэтапного формирования психологической готовности вузовских преподавателей к инклюзивному образованию.

На первом этапе целесообразно формирование методической подготовленности и наращивание опыта преподавания в инклюзивных группах в рамках повышения профессиональной квалификации. Следующий этап может быть связан с формированием внутренних условий готовности к инклюзивному образованию, причем особого внимания здесь требует к себе про-

работка переживаний и психологических затруднений во взаимодействии с людьми с инвалидностью, содействие эмоциональному принятию ситуации инклюзивного образования. Завершающий этап связан с поддержкой инклюзивной практики преподавателя вуза, предупреждением возможных затруднений, которые могут возникать в ходе ее реализации.

При этом данное исследование обладает потенциалом дальнейшего развития. Речь идет, во-первых, о выходе за региональные рамки Санкт-Петербурга и Ленинградской области и переносе исследования на межрегиональный уровень, что позволило бы расширить выборку респондентов за счет охвата преподавателей из вузов других субъектов Российской Федерации, на основе чего, в свою очередь, могла бы быть осуществлена проверка построенной модели психологической готовности преподавателей высшей школы к реализации инклюзивного образования применительно к другим региональным условиям, а также выявлено наличие или отсутствие кросс-культурных различий в формировании компонентов этой готовности.

Второе перспективное направление развития проведенного исследования связано с проверкой полученной модели на выборках преподавателей, имеющих значительные успехи в реализации инклюзивных практик или получающих положительную оценку со стороны студентов с инвалидностью, как это было реализовано, например, в исследовании А. Мориña [49]. Осуществление такого исследовательского плана имело бы большое значение с учетом отсутствия объективных параметров реализации инклюзивных практик (их интенсивности и успешности).

Список использованных источников

1. Vališová A., Svoboda P. Nauczyciel szkoły wyższej i jego kompetencja zawodowa // *Studia Edukacyjne*. 2018. № 50. P. 241–255. DOI: 10.14746/se.2018.50.16
2. Кантор В. З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе [Электрон. ресурс] // *Психолого-педагогические исследования*. 2019. Т. 11, № 3. Режим доступа: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n3/Kantor.shtml (дата обращения: 24.10.2019). DOI: 10.17759/psyedu.2019110304
3. Getzel E. E., Thoma C. A. Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings // *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. 2008. № 31. P. 77–84. DOI: 10.1177/0885728808317658
4. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream? // *International Journal of Inclusive Education*. 2015. № 19 (10). P. 1080–1095.
5. Vickerman Ph., Blundell M. Hearing the voices of disabled students in higher education // *Disability & Society*. 2010. № 25 (1). P. 21–32. DOI: 10.1080/09687590903363290
6. Yssel N., Pak N., Beilke J. A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2016. № 63 (3). P. 384–394. DOI: 10.1080/1034912X.2015.1123232

7. Кальгин Ю. А. Современные подходы к формированию психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования инвалидов в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2011. № 622. С. 119–132.
8. Кантор В. З. Социально-реабилитационное сопровождение интегрированного вузовского образования лиц ограниченными возможностями здоровья: научно-практические основы // Образование на протяжении всей жизни: разнообразие идей, концепций, форм, методов, технологий: Международная монография в 10 томах: Том 7. Обучение лиц со специальными потребностями / Под ред. С. С. Лебедевой, Г. Г. Иванова. Санкт-Петербург: Политехника-сервис, 2013. С. 94–114.
9. Ефимова Г. З., Волосникова А. М., Огороднова О. В. Гендерное измерение инклюзии: Кейс университетов Западной Сибири // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 2. С. 77–88.
10. 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.
11. Сорокин Н. Ю., Луковенко Т. Г. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 68–76.
12. Molina V. M., Rodriguez H. P., Aguilar N. M., Fernández A. C., Moriña A. The role of lecturers and inclusive education // Journal of Research in Special Educational Needs. 2016. № 16 (s1). P. 1046–1049.
13. Ortiz Colón A. M., Agreda Montoro M., Colmenero Ruiz M. J. Toward Inclusive Higher Education in a Global Context // Sustainability. 2018. № 10 (8). Article number 2670. Available from: <https://www.mdpi.com/2071-1050/10/8/2670> (date of access: 04.11.2020).
14. Кантор В. З., Антропов А. П., Войлокова Е. Ф., Пузань В. В. Консалтинг в сфере инклюзивного вузовского обучения: потребности участников образовательных отношений // Специальное образование. 2020. № 3. С. 52–62.
15. Рымханова А. Р., Тебеннова К. С., Мусеева Г. Н., Сериков Т. Ш., Баянов М. А. К вопросу готовности преподавателя вуза к обучению студентов с особыми образовательными потребностями // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 3–4. С. 673–676.
16. Каштанова С. Н., Кудрявцев В. А. О некоторых проблемах и тенденциях развития образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования, обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидностью по итогам мониторинга [Электрон. ресурс] // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/635/613> (дата обращения: 13.08.2020). DOI: 10.26795/2307-1281-2017-3-11
17. Марголис А. А., Рубцов В. В., Серебрянникова О. А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 10–17.
18. Boyle C., Sharma U. Inclusive education – Worldly views? // Support for Learning. 2015. № 30. P. 2–3.
19. Tienda M. Diversity ≠ inclusion: promoting integration in higher education // Educational Researcher. 2013. Vol. 42, № 9. P. 467–475.
20. Waterfield J., West B. Inclusive Assessment in Higher Education: A Resource for Change. Plymouth: University of Plymouth. 2006. 288 p. Available from: <https://www.plym->

outh.ac.uk/uploads/production/document/path/3/3026/Space_toolkit.pdf (date of access: 03.11.2020).

21. Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M., Shaw L. Index for Inclusion. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education; 2002. 106 p. Available from: <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf> (date of access: 03.11.2020).

22. Emmers E., Baeyens D., Petry K. Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education // *European Journal of Special Needs Education*. 2020. Vol. 35, № 2. P. 139–153. DOI: 10.1080/08856257.2019.1628337

23. Ахметова Д. З. Готовность российских педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику (концепция и реальность) // *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития*. Часть 1. Москва: МАНПО. 2016. С. 68–74.

24. Валицкая А. П., Рабош В. А. Инклюзивное образование для всех // *Социальная педагогика*. 2009. № 1. С. 18–22.

25. Кантор В. О подготовке педагога для инклюзивного образования // *Вестник Герценовского университета*. 2010. № 6 (80). С. 29–31.

26. Dunn C., Rabren K. S., Taylor S. L., Dotson C. K. Assisting students with high-incidence disabilities to pursue careers in science, technology, engineering, and mathematics // *Intervention in School and Clinic*. 2012. № 48 (1). P. 47–54. DOI 10.1177/1053451212443151

27. Кантор В. З., Проект Ю. А. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // *Образование и наука*. 2019. Т. 21, № 1. С. 51–73. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-51-73

28. Hong B. S. S. Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experience in Higher Education // *Journal of College Student Development*. 2015. № 56 (3). P. 209–226. DOI:10.1353/csd.2015.0032

29. Lombardi A., Vukovic B., Sala-Bars I. International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States // *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2015. № 28 (4). P. 447–460.

30. Martins H. M., Borges M. L., Gonçalves T. Attitudes Towards Inclusion in Higher Education in a Portuguese University // *International Journal of Inclusive Education*. 2018. № 22 (5). P. 527–542. DOI:10.1080/13603116.2017.1377299

31. Moriña A. Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities // *European Journal of Special Needs Education*. 2017. № 32 (1). P. 3–17. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964

32. Gokool-Baurhoo N., Asghar A. “I can’t tell you what the learning difficulty is”: Barriers experienced by college science instructors in teaching and supporting students with learning disabilities // *Teaching and Teacher Education*. 2019. № 79. P. 17–27. DOI: 10.1016/j.tate.2018.11.016

33. Alleman N. F., Holly L. N., Costello C. A. Leveraging a new building to overcome first and second-order barriers to faculty technology integration // *Journal of Learning Spaces*. 2013. Vol. 2, Iss. 1. Available from: <http://www.partnershipsjournal.org/index.php/jls/article/view/381> (date of access: 11.06.2020).

34. Avramidis E., Norwich B. Teachers’ Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature // *European Journal of Special Needs Education*. 2002. Vol. 17, Iss. 2. P. 129–147. DOI: 10.1080/08856250210129056

35. Hwang Y.-S., Evans D. Attitudes Towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice // *International Journal of Special Education*. 2011. Vol. 26, Iss. 1. P. 136–146.

36. Murray C., Lombardi A., Wren C. T. The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff // Remedial and Special Education. 2011. Vol. 32, Iss. 4. P. 290–300. DOI: 10.1177/0741932510362188

37. Tschannen-Moran M., Hoy A. W. Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct // Teaching and Teacher Education. 2001. Vol. 17, Iss. 7. P. 783–805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1

38. Ewing D. L., Mosen J. J., Kielblock S. Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires // Educational Psychology in Practice. 2018. Vol. 34, Iss. 2. P. 150–165. DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822

39. Данилова О. В. К вопросу о психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Вестник Марийского государственного университета. 2017. № 3 (27). С. 62–67.

40. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. Беларусь, Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.

41. Алехина 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.

42. Афанасьев Д. В., Денисова О. А., Леханова О. А., Поникарова В. Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию [Электрон. ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 3. Режим доступа: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n3/Afanasyev_Denisova_et_al.shtml (дата обращения: 24.10.2019). DOI: 10.17759/psyedu.2019110311

43. Кантор В. З., Антропов А. П., Проект Ю. А. Готовность профессорско-преподавательского состава вузов к инклюзивному обучению студентов с инвалидностью: проблемное поле // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 195. С. 7–25.

44. Zhang Y., Rosen S., Cheng L., Li J. Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think? // Higher Education Studies. 2018. Vol. 8, Iss. 4. P. 104–115. DOI: 10.5539/hes.v8n4p104

45. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority // Educational Psychology. 2000. Vol. 20, Iss. 2. P. 191–211. DOI: 10.1080/713663717

46. Leyser Y., Kapperman G., Keller R. Teacher Attitudes toward Mainstreaming: A Cross-Cultural Study in Six Nations // European Journal of Special Needs Education. 1994. Vol. 9, Iss. 1. P. 1–15. DOI: 10.1080/0885625940090101

47. MacMillan M., Tarrant M., Abraham C., Morris C. The Association between Children's Contact with People with Disabilities and Their Attitudes Towards Disability: A Systematic Review // Developmental Medicine & Child Neurology. 2014. Vol. 56, Iss. 6. P. 529–546. DOI: 10.1111/dmcn.12326

48. Norman K., Caseau D., Stefanich G. Teaching students with disabilities in inclusive science classrooms: Survey results // Science Education. 1998. Vol. 82. P. 127–146. DOI: 10.1002/(SICI)1098-237X(199804)82:23.0.CO;2-G

49. Moriña A. Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching // Teaching in Higher Education. Ahead-Of-Print, 2020 Feb 11. P. 1–16. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2020.1724938> (date of access: 28.10.2020). DOI: 10.1080/13562517.2020.1724938

References

1. Vališová A., Svoboda P. Higher-education teacher in the context of his professional competency. *Studia Edukacyjne*. 2018; 50: 241–255. DOI: 10.14746/se.2018.50.16
2. Kantor V. Z. Inclusive higher education: Special environmental conditions for teaching disabled students. *Psichologo-pedagogicheskie issledovanija = Psychological-Educational Studies*. 2019; 11 (3): 44–56. DOI: 10.17759/psyedu.2019110304 (In Russ.)
3. Getzel E. E., Thoma C. A. Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. 2008; 31: 77–84. DOI: 10.1177/0885728808317658
4. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*. 2015; 19 (10): 1080–1095.
5. Vickerman Ph., Blundell M. Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*. 2010; 25 (1): 21–32. DOI: 10.1080/09687590903363290
6. Yssel N., Pak N., Beilke J. A Door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2016; 63 (3): 384–394. DOI: 10.1080/1034912X.2015.1123232
7. Kalgin Yu. A. Modern approaches to the formation of psychological and pedagogical support for inclusive education of disabled people at the university. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*. 2011; 622: 119–132. (In Russ.)
8. Kantor V. Z. Social'no-reabilitacionnoe soprovozhdenie integrirovannogo vuzovskogo obrazovanija lic ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: nauchno-prakticheskie osnovy = Social and rehabilitation support of integrated higher education for persons with disabilities: Scientific and practical foundations. In: S. S. Lebedeva, G. G. Ivanova (eds.). *Obrazovanie na protjazhenii vsej zhizni: raznoobrazie idej, koncepcij, form, metodov, tehnologij: Mezhdunarodnaja monografija v 10 tomah: Tom 7. Obuchenie lic so special'nymi potrebnostjami = Education throughout life: A variety of ideas, concepts, forms, methods, technologies. International monograph in 10 volumes. Vol. 7. Education for persons with special needs*. St. Petersburg: Polytechnic-service; 2013. p. 94–114. (In Russ.)
9. Efimova G. Z., Volosnikova L. M., Ogorodnova O. V. Gender dimension of inclusion: The case of Western Siberia universities. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2018; 23 (2): 77–88. (In Russ.)
10. Lukyanova N. A., Shchukina N. I., Fell E. V. Inclusion in the corporate culture of the university: approaches to understanding and directions of change. *Vestnik nauki Sibiri = Bulletin of Science of Siberia*. 2016; 1 (20): 101–110. (In Russ.)
11. Sorokin N. Yu., Lukovenko T. G. Readiness for training disabled students in academic staff of universities. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2018; 23 (2): 68–76. DOI: 10.17759/pse.2018230208 (In Russ.)
12. Molina V. M., Rodriguez H. P., Aguilar N. M., Fernández A. C., Moriña A. The role of lecturers and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2016; 16 (s1): 1046–1049.
13. Ortiz Colón A. M., Agreda Montoro M., Colmenero Ruiz M. J. Toward inclusive higher education in a global context. *Sustainability* [Internet]. 2018 [cited 2020 Nov 04]; 10 (8): 2670. Available from: <https://www.mdpi.com/2071-1050/10/8/2670>

14. Kantor V. Z., Antropov A. P., Voilokova E. F., Puzan V. V. Consulting in the field of inclusive university education: The needs of participants in educational relations. *Special'noe obrazovanie = Special Education*. 2020; 3: 52–62. (In Russ.)
15. Rymkhanova A. R., Tebenova K. S., Museeva G. N., Serikov T. Sh., Bayanov M. A. To the question of the readiness of a university teacher to teach students with special educational needs. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij = International Journal of Applied and Fundamental Research*. 2016; 3–4: 673–676. (In Russ.)
16. Kashtanova S. N., Kudryavtsev V. A. On some problems and tendencies of development of educational organizations of higher education and the regional resource centers, higher education, training of persons with special needs and disabilities on the results of monitoring. *Vestnik Mininskogo universiteta = Bulletin of Minin University* [Internet]. 2017 [cited 2020 Aug 13]; 3 (20). Available from: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/635/613> (In Russ.)
17. Margolis A. A., Rubtsov V. V., Serebryannikova O. A. Promoting the quality and accessibility of higher education for people with disabilities in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2017; 22 (1): 10–17. (In Russ.)
18. Boyle C., Sharma U. Inclusive education – Worldly views? *Support for Learning*. 2015; 30: 2–3.
19. Tienda M. Diversity ≠ inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*. 2013; 42 (9): 467–475.
20. Waterfield J., West B. Inclusive assessment in higher education: A resource for change [Internet]. Plymouth: University of Plymouth; 2006 [cited 2020 Aug 13]. 288 p. Available from: https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/3/3026/Space_toolkit.pdf
21. Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M., Shaw L. Index for inclusion [Internet]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education; 2002 [cited 2020 Aug 24]. 106 p. Available from: <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
22. Emmers E., Baeyens D., Petry K. Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*. 2020; 35 (2): 139–153. DOI: 10.1080/08856257.2019.1628337
23. Akhmetova D. Z. Gotovnost' rossijskih pedagogov realizovyvat' inkljuzivnuju kul'turu i inkljuzivnuju praktiku (konceptcija i real'nost') = Readiness of Russian teachers to implement inclusive culture and inclusive practice (concept and reality). In: Professionalizm pedagoga: sushhnost', sodержanie, perspektivy razvitija. Chast' 1 = Professionalism of the teacher: Essence, content, development prospects. Part 1. Moscow: International Academy of Sciences of Pedagogical Education; 2016. p. 68–74. (In Russ.)
24. Valitskaya A. P., Rabosh V. A. Inclusive education – education for all. *Social'naja pedagogika = Social Pedagogy*. 2009; 1: 18–22. (In Russ.)
25. Kantor V. Z. On the preparation of teachers for inclusive education. *Vestnik Gercenovskogo universiteta = Bulletin of the Herzen University*. 2010; 6 (80): 29–31. (In Russ.)
26. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inclusive higher education: socio-psychological well-being of students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 21 (2): 51–73. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2- 51-73 (In Russ.)
27. Dunn C., Rabren K. S., Taylor S. L., Dotson C. K. Assisting students with high-incidence disabilities to pursue careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Intervention in School and Clinic*. 2012; 48 (1): 47–54. DOI 10.1177/1053451212443151

28. Hong B. S. S. Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*. 2015; 56 (3): 209–226. DOI: 10.1353/csd.2015.0032
29. Lombardi A., Vukovic B., Sala-Bars I. international comparisons of inclusive instruction among college faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2015; 28 (4): 447–460.
30. Martins H. M., Borges M. L., Gonçalves T. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*. 2018; 22 (5): 527–542. DOI:10.1080/13603116.2017.1377299
31. Moriña A. Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*. 2017; 32 (1): 3–17. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964
32. Gokool-Baurhoo N., Asghar A. “I can’t tell you what the learning difficulty is”: Barriers experienced by college science instructors in teaching and supporting students with learning disabilities. *Teaching and Teacher Education*. 2019; 79: 17–27. DOI: 10.1016/j.tate.2018.11.016
33. Alleman N. F., Holly L. N., Costello C. A. Leveraging a new building to overcome first and second-order barriers to faculty technology integration. *Journal of Learning Spaces* [Internet]. 2013 [cited 2020 June 11]; 2 (1). Available from: <http://www.partnershipsjournal.org/index.php/jls/article/view/381>
34. Avramidis E., Norwich B. Teachers’ attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002; 17 (2): 129–147. DOI: 10.1080/08856250210129056
35. Hwang Y.-S., Evans D. Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*. 2011; 26 (1): 136–146.
36. Murray C., Lombardi A., Wren C. T. The effects of disability-focused training on the attitudes and perceptions of university staff. *Remedial and Special Education*. 2011; 32 (4): 290–300. DOI: 10.1177/0741932510362188
37. Tschannen-Moran M., Hoy A. W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 2001; 17 (7): 783–805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
38. Ewing D. L., Monsen J. J., Kielblock S. Teachers’ attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*. 2018; 34 (2): 150–165. DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822
39. Danilova O. V. To the question of the psychological readiness of teachers for professional activity in the context of inclusive education. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Mari State University*. 2017; 3 (27): 62–67. (In Russ.)
40. Khitryuk V. V. Inkluzivnaja gotovnost’ pedagogov: genezis, fenomenologija, koncepcija formirovanija = Inclusive readiness of teachers: Genesis, phenomenology, concept of formation. Belarus, Baranovichi: Baranovich State University; 2015. 276 p. (In Russ.)
41. Alekhina S. V., Agafonova E. L., Alekseeva M. N. Preparedness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2011; 16 (1): 83–92. (In Russ.)
42. Afanasiev D. V., Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N. Higher education teacher readiness for inclusive education. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija = Psychological-Educational Studies*. 2019; 11 (3): 128–142. DOI: 10.17759/psyedu.2019110311 (In Russ.)

43. Kantor V. Z., Antropov A. P., Proekt Yu. L. Academic staff readiness for inclusion in education: The problematic field. *Izvestia RGPU im. A. I. Herzen = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2020; 195: 7–25. (In Russ.)

44. Zhang Y., Rosen S., Cheng L., Li J. Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *Higher Education Studies*. 2018; 8 (4): 104–115. DOI: 10.5539/hes.v8n4p104

45. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*. 2000; 20 (2): 191–211. DOI: 10.1080/713663717

46. Leyser Y., Kapperman G., Keller R. Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*. 1994; 9 (1): 1–15. DOI: 10.1080/0885625940090101

47. MacMillan M., Tarrant M., Abraham C., Morris C. The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2014; 56 (6): 529–546. DOI: 10.1111/dmcn.12326

48. Norman K., Caseau D., Stefanich G. Teaching students with disabilities in inclusive science classrooms: Survey results. *Science Education*. 1998; 82: 127–146. DOI: 10.1002/(SICI)1098-237X(199804)82:23.0.CO;2-G

49. Moriña A. Faculty members who engage in inclusive pedagogy: Methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education* [Internet]. Ahead-Of-Print. 2020 Feb 11 [cited 2020 Oct 28]; 1–16. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2020.1724938> DOI: 10.1080/13562517.2020.1724938

Информация об авторах:

Кантор Виталий Зорахович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; ORCID 0000-0002-9700-7887, Researcher ID Y-6834-2018, Scopus Author ID 57197712404; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: v.kantor@mail.ru

Проект Юлия Львовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; ORCID 0000-0002-1914-9118, Researcher ID D-9792-2017, Scopus Author ID 57197748967; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: proekt.jl@gmail.com

Вклад соавторов:

В. З. Кантор – определение теоретико-методологических основ исследования, организация и проведение эмпирического исследования, обобщение результатов исследования и предложения о перспективах исследования.

Ю. Л. Проект – математико-статистическая обработка эмпирических данных, анализ и интерпретация результатов исследования.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 23.09.2020; принята в печать 10.02.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vitali Z. Kantor – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Basics of Special Education, Herzen State Pedagogical University of Russia; ORCID 0000-0002-9700-7887, Researcher ID Y-6834-2018, Scopus Author ID 57197712404; St. Petersburg, Russia. E-mail: v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activity, Herzen State Pedagogical University of Russia; ORCID 0000-0002-1914-9118, Researcher ID D-9792-2017, Scopus Author ID 57197748967; St. Petersburg, Russia. E-mail: proekt.jl@gmail.com

Contribution of the authors:

V. Z. Kantor – determination of the research conceptual framework, organisation and conduction of empirical study, summarising research results, proposals for directions of future research.

Yu. L. Proekt – mathematical-statistical processing of empirical data, analysis and interpretation of research results.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 23.09.2020; accepted for publication 10.02.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.