

Стрильчук Вероника Петровна | [jawerona@mail.ru](mailto:jawerona@mail.ru)

Специалист по учебно-методической работе кафедры общего образования Калининградский областной институт развития образования Калининград, Россия

## Барьеры на пути готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: зарубежные и отечественные исследования

**Аннотация.** В статье изучается проблема готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в общеобразовательных школах. Это основной вопрос, возникающий при разработке программ повышения квалификации для педагогов, столкнувшихся с инклюзией в своих классах. Педагоги общеобразовательных организаций, как правило, встречаются с широким спектром образовательных потребностей обучающихся и зачастую оказываются к этому не готовы. В статье обобщаются данные, полученные в результате многочисленных отечественных и зарубежных исследований педагогической готовности к включению особых детей в общеобразовательный процесс. Описывается педагогическая готовность к работе в условиях инклюзивного образования как сложное качество, состоящее из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, при недостаточном формировании которых возникают барьеры, стоящие на пути развития системы инклюзивного образования в целом. Систематизируются профессиональные и личностные трудности

педагога в инклюзивном классе. Автор подчеркивает необходимость всесторонней поддержки педагогов массовых школ в вопросах организации инклюзивного образовательного процесса и в связи с этим поднимает вопрос о необходимости оценки инклюзии в образовательных организациях, в первую очередь готовности педагогов к работе с особыми детьми.

**Ключевые слова:** педагогическая готовность, инклюзия, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, гуманизация образования, компетенции.

Тема получения образования особыми детьми является актуальной. В соответствии с формулировкой Федерального закона от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», обучающийся с ОВЗ — «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие

получению образования без создания специальных условий» [Цит. по: 9]. Такому обучающемуся, как и всем детям, нужно качественное образование, чтобы развить свои навыки и реализовать свой потенциал [5, с. 35]. Долгие годы, вплоть до середины 60-х годов XX века, особые дети могли получать знания лишь в специальных школах и школах-интернатах. Гуманизация образования привела к возникновению таких концепций, как «интеграция», а после — «инклюзия», что позволило детям обучаться совместно со сверстниками, вне зависимости от состояния здоровья и с учетом индивидуальных возможностей [28]. Именно об этом писал Л. С. Выготский, когда говорил о «социальном воспитании»: «слепой останется слепым и глухой — глухим, но они перестанут быть дефективными, потому что дефективность есть понятие социальное» [Цит. по: 6, с. 72]. Идеи Л. С. Выготского легли в основу инклюзивного образования, признанного во всем мире наиболее гуманным и эффективным.

С 1990-х годов принцип инклюзивного образования надежно закреплен в законах многих стран. Принцип отражен в программах многих международных организаций — таких, как Организация экономического сотрудничества и развития (2005), Европейская комиссия (2010), Совет Европейского Союза (2010). Принцип инклюзивного образования провозглашен в Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, принятой Всемирной Конференцией по образованию

лиц с особыми потребностями (1994) и включен в Конвенцию о правах инвалидов (ООН, 2006). В 2012 году в российском федеральном законодательстве закрепляется понятие инклюзивного образования, что «гарантирует равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся» [Цит. по: 9]. В рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» к 2024 году планируется охватить до 70 % детей с ОВЗ для предоставления им качественного доступного дополнительного образования.

Однако выяснилось, что повсеместное внедрение инклюзивного образования оказалось сложной задачей. Во многих странах обучение особых детей совместно с нормотипичными сверстниками не получило широкого распространения [8, 27]. Педагоги общеобразовательных организаций столкнулись с широким спектром образовательных потребностей обучающихся и оказались к этому не готовы. Некоторые исследователи отмечают, что одной из основных проблем стало отношение учителей к инклюзии определенных обучающихся [21]. Важность отношения педагога на самом деле трудно переоценить, ведь если педагог не примет идею инклюзивного образования, «политические требования останутся декларациями, административные решения приведут к имитации» [Цит. по: 2, с. 14]. Так, исследования демонстрируют, что «инклюзия

в значительной степени зависит от отношения учителей к ученикам с особыми образовательными потребностями, точки зрения учителей на различия в классах и готовности положительно и эффективно реагировать на эти различия» [Цит. по: 21, с. 15].

Исследования проблем подготовки педагогов к профессиональной деятельности (в том числе в инклюзивном образовании) так или иначе затрагивали вопрос готовности к педагогической деятельности. В настоящее время выделяются несколько подходов к подготовке педагогов: аксиологический, системно-деятельностный, компетентностный и др.

К примеру, в рамках аксиологического подхода В. А. Сластенин, З. Г. Нигматов, А. С. Шамов и др. рассматривают содержательную сторону подготовки в формировании ценностных ориентаций педагога и его отношения к инклюзии особых детей.

Классический системно-деятельностный подход к вопросам подготовки педагогов к профессиональной деятельности опирается на труды А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, И. А. Зимней и др. и рассматривает педагогическую деятельность как целенаправленное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, направленное на реализацию различных задач сопровождения особых детей.

На наш взгляд, необходимость исследования готовности педагога к работе

в условиях инклюзивного образования удалось объяснить именно с помощью компетентностного подхода к исследованию проблемы подготовки к педагогической деятельности. В различных исследованиях определение готовности педагогов к инклюзивному образовательному пространству синонимично понятиям психологической готовности (С. В. Алехина, Д. В. Воробьева) и инклюзивной готовности (В. В. Хитрюк). Так, В. В. Хитрюк предлагает трактовать готовность педагога к инклюзивному образованию как «сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций» [Цит. по: 11, с. 73]. Соответственно, барьерами педагогической готовности к инклюзивному образованию может стать несформированность одной или нескольких компетенций. Мы познакомились с различными исследованиями барьеров на пути к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и постарались систематизировать их в этой статье.

**Академические барьеры.** Инклюзивное обучение неуклонно проникает в современную образовательную реальность, и педагогам необходимо знание «эффективных методов, приемов и средств обучения детей с нарушениями [...] в условиях общеобразовательного учреждения» [Цит. по: 10, с. 191]. Руководствуясь компетентностным подходом к инклюзивному образованию, рассмотрим когнитивный аспект в виде овладения знанием

содержания компетенции. В работе В. В. Хитрюк рассматривается когнитивный компонент инклюзивной готовности, в котором, по мнению автора, содержатся знания «концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную деятельность и личность "особых" детей» [Там же]. В профессиональном стандарте педагога в рамках трудовой функции «развивающая деятельность» перечислены такие трудовые действия, как «освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных)» [Цит. по: 3, с. 14], которые необходимы для работы с различными обучающимися, в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями. Необходимы педагогу также знания законов «индивидуального и группового развития, которые [...] становятся базой педагогической практики — как педагогического совета, если угодно, «рецепта», так и предупреждения об опасностях» [Там же]. Среди прочего, несомненно важен переход знаний из эксплицитной формы в имплицитную для его принятия личностью и осознанным использованием на практике [4].

Для исследования затруднений педагога Институт проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета в течение четырех лет проводил опрос около 1000 российских педагогов. Исследование показало: педагогов больше всего волнует «отсутствие специальных знаний у учителя» [Цит. по: 1, с. 84].

Обзор исследований, проведенный E. Avramidis и B. Norwich, показал, что хотя большинство педагогов положительно относились к инклюзии, они не чувствовали себя готовыми к обучению студентов с особыми потребностями, особенно студентов с серьезными трудностями в обучении и поведенческими / эмоциональными расстройствами, так как не владели достаточными знаниями [14]. Также в различных исследованиях подчеркивается, что педагоги в своих классах терпимее относятся к детям с легкими нарушениями и негативно относятся к тому, чтобы взаимодействовать с обучающимися с серьезными нарушениями интеллекта или поведенческими проблемами [16].

**Профессиональные барьеры.** Профессиональная готовность рассматривается с точки зрения применения полученных педагогом знаний о методах, средствах и формах обучения для организации взаимодействия в инклюзивном коллективе. Барьеры возникают на пути получения практического опыта в оказании поддержки особым детям в образовательной организации. Было установлено, что предшествующее общение с людьми с инвалидностью повлияло на позитивное отношение к инклюзии [17].

В исследовании J. P. Sebastian и C. Mathot-Buckner, посвященном инклюзии студентов с серьезными трудностями в обучении, 20 педагогов были опрошены в начале и в конце учебного года для определения отношения к инклюзии. Педагоги практически единогласно

отвечали, что инклюзия работает, хотя им и требуется больше поддержки [15]. Так, В. LeRoy и С. Simpson изучали отношение к инклюзии в течение трехлетнего периода в штате Мичиган. Их исследование показало, что по мере того, как опыт педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями увеличивался, их готовность учить этих детей также повышалась [23].

Таким образом, негативное или нейтральное отношение учителей в начале таких нововведений, как инклюзивное образование, меняется со временем и с приобретением профессионального опыта [12, 14, 18].

**Социально-личностные барьеры и / или нехватка поддержки.** Еще одним возможным барьером является нехватка ресурсов [19, 22]. Чаще всего это отсутствие административной поддержки, неэффективное законодательство, недостаток адаптированных учебных материалов, тьюторов и т. д. В среднем только треть учителей полагала, что имеет доступ ко всем необходимым для успешной инклюзии ресурсам. Простое существование ресурсов, таких, как знания или помощь, само по себе не может повлиять на результат образовательной деятельности. Педагог должен научиться использовать эти ресурсы для достижения образовательных целей. Не существует точной меры для оценки предполагаемой нехватки ресурсов. А утверждение педагогов о нехватке ресурсов может быть просто социально приемлемым оправданием отказа от приема особых

детей в класс; решение, возможно, принято ими по другим причинам [26].

В исследовании L. Bowman обнаружилось, что учителя в тех странах, где закон требовал интеграции либо инклюзии, наиболее положительно относились к этой практике. Таким образом, автор полагал, что мнения педагогов отражают официальную политику страны [16]. Однако более поздние исследования это опровергли. Так, Y. Leyser, G. Karperman и R. Keller провели кросс-культурное исследование в США, Германии, Израиле, Гане, Тайване и Филиппинах. Их выводы показали, что существуют различия в отношении к интеграции между этими странами. Педагоги в США и Германии относились к интеграции более положительно. Позитивное отношение в США объясняется тем, что интеграция была закреплена законом. Однако положительные взгляды немецких учителей удивляли, поскольку на момент исследования в Германии не было специальных законов об образовании детей с особыми образовательными потребностями. Это противоречит утверждению L. Bowman о простой взаимосвязи между законодательной системой и готовностью педагогов к инклюзии. Авторы предположили, что положительное отношение немецких педагогов отражает общекультурную чувствительность немцев к группам «иных» и, таким образом, к инвалидам [20, 24]. Но, безусловно, отрицать влияние законодательных актов на отношение педагогов и общества в целом к инклюзии нам представляется недопустимым.

Данные, полученные на основе анализа литературы по проблеме барьеров на пути готовности педагогов к инклюзивному образованию, мы обобщили в

таблице 1, составленной в соответствии с критериями результативности дидактической модели формирования ценностей инклюзивного образования [11].

Таблица 1 — Барьеры на пути педагогической готовности

Барьер	Значение
Академический	Отсутствие / недостаточность знаний о концепции инклюзивного образования, ее сущности и факторах, определяющих эффективность, о познавательной деятельности и личности особых детей
Профессиональный	Неумение применять знания о ценностях, формах и методах инклюзивного образования в контексте решения практических педагогических задач либо их применение без учета принципов поддержки и взаимодействия
Социально-личностный	Отсутствие мотивированного желания профессиональной реализации в условиях инклюзивного образования
Отсутствие / нехватка ресурсов	Отсутствие таких ресурсов, как административная поддержка; неэффективность законодательства; нехватка адаптированных учебных материалов, тьюторов и т. д.

Концепция инклюзии положительно повлияла на образовательную систему; многочисленные исследования привели к реорганизации школ во всем мире, результатом чего стало лояльное отношение к обучающимся с различными особенностями здоровья [13, 25]. Предполагается, что все дети могут учиться вместе в дошкольных учреждениях, школах, профессиональных и высших учебных заведениях при поддержке специалистов и местных специальных (коррекционных) организаций. Развитие образования требует «принципиально

нового взаимодействия специальных и обычных психологов, специальных и обычных педагогов, общеобразовательных и специальных (коррекционных) учебных заведений» [Цит. по: 7, с. 73]. В свете разворачивающихся событий школе нужны новые педагоги, каждый из которых «компетентностный специалист», способный «учиться в течение всей жизни» [Цит. по: 4, с. 137].

Таким образом, в нашей статье мы определили, что педагогическая готовность к работе в условиях инклюзивного

образования формируется у педагога как сложное качество, состоящее из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, при недостаточном формировании которых возникают барьеры, стоящие на пути развития системы инклюзивного образования в целом (таблица 1).

Первостепенная задача профессиональной подготовки педагога общеобразовательной школы к работе с особыми детьми, на наш взгляд, состоит в формировании педагогической готовности к инклюзии. Нами будет разработан ряд опросников и тестов, использование которых поможет оценить проблему инклюзии в общеобразовательных организациях и позволит разработать рекомендации для преодоления барьеров на пути готовности педагогов к инклюзивному образованию в Калининградской области.

#### Список литературы

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — Т. 16. — № 1. — С. 83-92.
2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алехина. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. — 33 с.
3. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций / Б. М. Бим-Бад. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 208 с.
4. Вейдт, В. П. Формирование профессионального тезауруса педагога: от теории к практике: Монография / В. П. Вейдт; под науч. ред. Т. Б. Гребенюк. — Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2016. — 180 с.
5. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А. Ю. Шеманова. — М.: ГБОУ г. Москвы центр образования № 491 «Марьино», 2012. — 213 с.
6. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
7. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. — 2008. — № 1. — С. 71-78.
8. Малярчук, Н. Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. — 2015. — Т. 1. — № 4 (4). — С. 251-267.
9. Федеральный закон от 21.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. — URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 19.05.2021).

10. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2013. — № 3 (79) — С. 189-194.
11. Хитрюк, В. В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта, 2013. — № 11. — С. 72-79.
12. Ahsan, M. T. Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh / M. T. Ahsan, U. Sharma, J. M. Deppeler // International Journal of Whole Schooling. — 2012. — Vol. 8. — № 2. — Pp. 1-20.
13. Alvarez McHatton, P. Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates / P. Alvarez McHatton, E. D. McCray // Action in Teacher Education. — 2007. — Vol. 29. — № 3. — Pp. 25-32.
14. Avramidis, E. Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England / E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden // International Journal of Inclusive Education. — 2002. — Vol. 6. — № 2. — Pp. 143-163.
15. Avramidis, E. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature / E. Avramidis, B. Norwich // European Journal of Special Needs Education. — 2002. — Vol. 17. — № 2. — Pp. 129-147.
16. Bowman, I. Teacher training and integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen-nation UNESCO study / I. Bowman // European Journal of Special Needs Education. — 1986. — Vol. 1. — № 2. — Pp. 29-38.
17. Boyle, C. Teachers' attitudes towards inclusion in high schools / C. Boyle, K. Topping, D. Jindal-Snape // Teachers and Teaching: Theory and Practice — 2013. — Vol. 19. — № 5. — Pp. 527-542.
18. Center, Y. Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools / Y. Center, J. Ward // The Exceptional Child. — 1987. — Vol. 34. — № 1. — Pp. 41-56.
19. Chazan, M. The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties / M. Chazan // European Journal of Special Needs Education. — 1994. — Vol. 9. — № 3. — Pp. 261-274.
20. Cook, B. G. A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities / B. G. Cook // Journal of Special Education. — 2001. — Vol. 34. — № 4. — Pp. 203-213.
21. Forlin, C. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-service Teachers' Perceptions about Inclusion / C. Forlin [et.] // Exceptionality Education International. — 2011. — № 21 (3). — Pp. 50-65.
22. Larrivee, B. Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude / B. Larrivee, L. Cook // The Journal of

- Special Education. — 1979. — Vol. 13. — № 3. — Pp. 315-324.
23. LeRoy, B. Improving student outcomes through inclusive education / B. LeRoy, C. Simpson // Support for Learning — 1996. — № 11. — Pp. 32-36.
24. Leysner, Y. Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations / Y. Leysner, G. Kaapperman, R. Keller // European Journal of Special Needs Education. — 1994. — Vol. 9. — № 1. — Pp. 1-15.
25. Moberg, S. Education for all in the North and the South: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia / S. Moberg // Education and Training in Developmental Disabilities. — 2003. — Vol. 38 — № 4. — Pp. 417-428.
26. Saloviita, T. Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland / T. Saloviita // Scandinavian journal of educational research. — 2020. — Vol. 64. — № 2. — Pp. 270-282.
27. Special Needs Education: Thematic publication [Electronic resource] / edit. C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins. — Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. — 63 p. — URL: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf) (accessed 19.02.2020).
28. Subban, P. Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia / P. Subban, U. Sharma // International Journal of Special Education. — 2006. — Vol. 21. — № 1. — Pp. 42-52.

### Veronika P. Strilchuk

Kaliningrad Regional Institute  
of education development  
Kaliningrad, Russia

## Barriers to teacher`s readiness to implement inclusive education: Russian and foreign researches

**Abstract.** *The article studies the problem of the teachers' readiness to implement inclusive education in Secondary schools. This is the main issue that arises in the forming teacher development programs for pedagogues who have met an inclusion in the classroom. Generally teachers meet with a wide range of educational needs of their students and are not often ready for it. The article summarizes the information, got as a result of numerous Russian and foreign researches about pedagogical readiness to the inclusion of children to the educational process. The pedagogical readiness to work in the conditions of the inclusive education is described as a complex quality, consisting of interrelated and interdependent elements, with insufficient formation of which barriers could arise preventing the inclusive education system from the development. The professional and personal teacher difficulties in an inclusive class have been systematized. The necessity of comprehensive support of teachers of mainstream schools in questions of organizing the inclusive educational process is emphasized by the author. Consequently the issue about the*

*necessity of assessment of inclusion in educational organizations has been raised. First of all, it is about the readiness of teachers to work with children with special needs.*

**Keywords:** *pedagogical readiness, inclusion, inclusive education, special educational needs, education humanization, competencies.*

Статья поступила в редакцию 25.01.2022;  
одобрена после рецензирования 08.02.2022;  
принята к публикации 06.06.2022.

The article was submitted 25.01.2022;  
approved after reviewing 08.02.2022;  
accepted for publication 06.06.2022.