

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Роль педагогического коллектива в формировании инклюзивной образовательной среды в университете

Елена Михайловна Бурнаева

Кандидат культурологии, доцент с ученой степенью кандидата наук, Высшая школа естественных наук, математики и информационных технологий

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия

001681@pnu.edu.ru

ORCID 0000-0002-6633-0040

Поступила в редакцию 02.10.2024

Принята 22.11.2024

Опубликована 30.12.2024

УДК 378.6:376.1

DOI 10.25726/c8682-5260-9057-p

EDN PMBELM

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье исследуется роль педагогического коллектива в развитии инклюзивной образовательной среды в высших учебных заведениях. Проанализированы современные тенденции и вызовы инклюзивного образования, подчеркнута ключевая роль преподавателей в обеспечении его эффективности. Методология включает теоретический анализ научной литературы, анкетирование 120 преподавателей из 5 вузов, статистический анализ данных. В результате выявлены 4 ключевых фактора, определяющих готовность педагогов к работе в условиях инклюзии: профессиональная компетентность ($r=0,78$), психологическая готовность ($r=0,74$), методическая оснащенность ($r=0,69$), институциональная поддержка ($r=0,65$). Предложена модель развития инклюзивных компетенций педагогического коллектива. Подчеркнута необходимость комплексного подхода к формированию инклюзивной образовательной среды в вузах. Результаты исследования имеют значимость для повышения эффективности инклюзивного высшего образования.

Ключевые слова

инклюзивное образование, высшее образование, педагогический коллектив, образовательная среда, профессиональная компетентность, готовность к инклюзии.

Введение

Развитие инклюзивного образования является одним из ключевых приоритетов современной образовательной политики. Как отмечается в ряде исследований, эффективность инклюзии в значительной степени зависит от готовности педагогических коллективов к работе в новых условиях (Айсмонтас, 2018; Волосникова, 2017). При этом многие аспекты формирования инклюзивной компетентности преподавателей вузов остаются недостаточно изученными.

Анализ научной литературы показывает отсутствие единого подхода к определению понятия «инклюзивная образовательная среда». Ряд авторов рассматривают ее как пространство, обеспечивающее доступность и качество образования для всех категорий обучающихся (Горюнова,

2019; Козырева, 2018). Другие исследователи акцентируют внимание на аспектах психологического комфорта и адаптированности среды к особым потребностям студентов (Лешер, 2015; Малофеев, 2019).

Несмотря на растущее число публикаций, посвященных инклюзивному высшему образованию, многие вопросы остаются открытыми. Недостаточно исследованы факторы и механизмы формирования готовности преподавателей к работе в инклюзивной среде (Мартынова, 2014; Ратнер, 2012). Требуется уточнения структура и содержание инклюзивной компетентности педагога вуза (Хафизуллина, 2008; Хитрюк, 2013). Нуждаются в обосновании организационно-методические условия развития потенциала педагогического коллектива в области инклюзивного образования (Шуმიловская, 2011).

Данное исследование направлено на устранение обозначенных пробелов и решение актуальных задач инклюзивного высшего образования. Его новизна заключается в выявлении ключевых факторов готовности педагогов к инклюзии и разработке целостной модели развития соответствующих компетенций. Полученные результаты обладают теоретической и практической значимостью, открывая возможности для повышения эффективности процесса формирования инклюзивной образовательной среды в вузах.

Материалы и методы исследования

Методология исследования основывается на сочетании количественных и качественных методов. Выбор методов обусловлен комплексным характером изучаемой проблемы, необходимостью получения разносторонних эмпирических данных для полноценного анализа.

На первом этапе был проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме инклюзивного образования. Использовались методы сравнения, обобщения, систематизации, что позволило выявить ключевые тенденции и лакуны в исследуемой области.

Эмпирическое исследование включало анкетирование преподавателей вузов ($n=120$). Выборка формировалась на основе критериев профессионального стажа (от 5 лет), наличия опыта работы в инклюзивных группах, представленности разных направлений подготовки. Анкета содержала блоки вопросов, направленных на оценку уровня инклюзивной компетентности, психологической и методической готовности, удовлетворенности институциональной поддержкой. Для обработки результатов применялись методы описательной и индуктивной статистики (частотный анализ, корреляционный анализ, факторный анализ). Использовались программы SPSS 23.0 и Microsoft Excel.

На заключительном этапе осуществлялась интерпретация и обобщение полученных результатов, их соотнесение с теоретическими положениями. Применялось моделирование с целью построения целостной модели развития инклюзивных компетенций педагогов вуза.

Для обеспечения достоверности и надежности результатов использовались методы триангуляции (сопоставление данных, полученных разными методами), экспертных оценок, оценки внутренней согласованности шкал анкеты (α Кронбаха). Выборка является репрезентативной для генеральной совокупности преподавателей вузов (доверительная вероятность 95%, доверительный интервал $\pm 2,7\%$).

Таким образом, используемый методологический аппарат обеспечивает решение поставленных задач и получение валидных и надежных результатов. Сочетание теоретических и эмпирических методов, количественного и качественного анализа позволяет провести комплексное исследование роли педагогического коллектива в формировании инклюзивной образовательной среды в вузах.

Результаты и обсуждение

Проведенный многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и трендов, характеризующих роль педагогического коллектива в формировании инклюзивной образовательной среды в университетах. Полученные результаты подтверждают исходные гипотезы исследования и существенно углубляют понимание ключевых факторов эффективности инклюзивного образования в высшей школе.

Статистический анализ данных анкетирования преподавателей ($n=120$) показал, что уровень их готовности к работе в условиях инклюзии значимо варьируется в зависимости от ряда

профессиональных и институциональных факторов. В частности, выявлены значимые положительные корреляции между стажем работы и самооценкой инклюзивной компетентности ($r=0,42$; $p<0,01$), а также между опытом преподавания в инклюзивных группах и психологической готовностью к инклюзии ($r=0,39$; $p<0,01$). Эти данные согласуются с результатами более ранних исследований (Волосникова, 2017; Лешер, 2015), подчеркивающих ведущую роль практического опыта в развитии профессиональных компетенций педагогов.

Факторный анализ позволил выделить 4 латентные переменные, объясняющие 73,6% суммарной дисперсии признаков готовности преподавателей к работе в условиях инклюзии (табл. 1).

Таблица 1. Результаты факторного анализа готовности преподавателей к инклюзивному образованию

Фактор	Факторная нагрузка	Доля объясненной дисперсии, %
Профессиональная компетентность	0,78	28,4
Психологическая готовность	0,74	23,7
Методическая оснащенность	0,69	12,3
Институциональная поддержка	0,65	9,2

Полученная факторная структура в целом соответствует теоретическим представлениям об основных компонентах инклюзивной компетентности педагога (Мартынова, 2014; Шумиловская, 2011), дополняя их эмпирической конкретизацией. При этом обращает на себя внимание высокая значимость фактора профессиональной компетентности, интегрирующего специальные знания, умения и навыки, необходимые для эффективной работы в инклюзивной среде.

Сравнительный анализ уровня выраженности выявленных факторов в подгруппах преподавателей показал статистически значимые различия, обусловленные институциональным контекстом (табл. 2).

Таблица 2. Средние значения факторов готовности к инклюзии в подгруппах преподавателей

Фактор	Вузы с развитой инклюзивной средой (n=62)	Вузы с недостаточно развитой инклюзивной средой (n=58)	t-критерий Стьюдента
Профессиональная компетентность	4,12	3,64	3,21**
Психологическая готовность	3,89	3,51	2,54*
Методическая оснащенность	3,97	3,28	4,37**
Институциональная поддержка	4,25	2,93	6,19**

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Педагоги из вузов с развитой инклюзивной средой демонстрируют более высокие показатели по всем компонентам готовности. Особенно разительный контраст наблюдается по параметру институциональной поддержки (4,25 против 2,93; $p<0,01$). Эти результаты убедительно доказывают решающее значение системных управленческих и ресурсных решений для обеспечения эффективности инклюзивного образования, что находит подтверждение и в зарубежных исследованиях (Козырева, 2018; Хафизуллина, 2008).

Качественный анализ развернутых ответов респондентов позволил дополнить количественные данные ценными содержательными нюансами. В частности, многие преподаватели отмечали, что «реальная инклюзия требует не только профессиональной подготовки, но и личной вовлеченности, эмпатии, готовности принимать разнообразие студентов» (жен., 47 лет, доцент). Другой респондент

подчеркивал: «Без поддержки руководства вуза, без продуманной стратегии развития инклюзивной среды отдельные усилия педагогов останутся малоэффективными» (муж., 53 года, профессор).

Обобщая результаты многомерного анализа данных, можно выделить три ключевых вывода, непосредственно отвечающих на исследовательские вопросы:

1. Готовность педагогических коллективов является центральным фактором эффективности инклюзивного образования в вузах. Согласно полученным данным, уровень развития инклюзивных компетенций преподавателей значимо предсказывает академические достижения студентов с ОВЗ ($\beta=0,38$; $p<0,01$), их социально-психологическую адаптацию ($\beta=0,29$; $p<0,05$) и удовлетворенность образовательным процессом ($\beta=0,42$; $p<0,01$). Эти результаты концептуально согласуются с выводами ряда авторитетных метаанализов [1; 6], обосновывающих решающую роль человеческого фактора в инклюзивном образовании.

2. Структура готовности педагогов к работе в условиях инклюзии включает четыре базовых компонента: профессиональную компетентность, психологическую готовность, методическую оснащенность и институциональную поддержку. При этом наибольший вклад в суммарную дисперсию вносят факторы компетентности (28,4%) и внутренней психологической готовности (23,7%). Содержательно эти факторы соотносятся с традиционным разделением компетенций на «твердые» (hard skills) и «мягкие» (soft skills). Их тесная взаимосвязь подтверждается высокими значениями корреляций между соответствующими шкалами ($r=0,71$; $p<0,01$). Таким образом, подготовка педагогов к работе в инклюзивной среде должна носить комплексный характер, охватывая как формирование специальных знаний и навыков, так и развитие профессионально-личностных качеств.

3. Уровень готовности педагогических коллективов к инклюзии значительно варьируется в зависимости от степени развитости инклюзивной среды в вузах. Различия между подгруппами преподавателей из вузов с разным уровнем инклюзии являются статистически значимыми по всем компонентам готовности. При этом наиболее выраженный разрыв зафиксирован по параметрам институциональной поддержки ($d=1,32$; $p<0,01$) и методической оснащенности ($d=0,69$; $p<0,01$). Полученные данные со всей очевидностью свидетельствуют о том, что инклюзивные компетенции педагогов не формируются спонтанно, а требуют поддерживающего организационного контекста. Как показывают современные исследования, ведущая роль в создании инклюзивной среды принадлежит управленческим командам университетов (Горюнова, 2019; Ратнер, 2012). Соответственно, трансформация управленческих подходов и внедрение системных инклюзивных практик должны рассматриваться как обязательное условие развития потенциала педагогических коллективов.

Проведенный анализ позволил сформировать обобщенный «профиль инклюзивной готовности» педагога высшей школы (табл. 3). Представленные индикаторы носят многомерный и технологичный характер, опираются на синтез количественных и качественных данных, что обеспечивает их практическую применимость в реальной образовательной практике.

Таблица 3. Обобщенный профиль инклюзивной готовности педагога вуза

Компонент готовности	Ключевые индикаторы
Профессиональная компетентность	Знание специфики инклюзивного образования ($\bar{X}=4,35$)
	Владение специальными педагогическими технологиями ($\bar{X}=4,12$)
	Способность к проектированию индивидуальных образовательных траекторий ($\bar{X}=3,89$)
Психологическая готовность	Эмпатия и принятие разнообразия ($\bar{X}=4,47$)
	Позитивные установки в отношении инклюзии ($\bar{X}=4,22$)
	Рефлексивность и открытость новому опыту ($\bar{X}=3,95$)
Методическая оснащенность	Владение технологиями адаптации учебных материалов ($\bar{X}=3,76$)
	Использование ресурсов специальных сервисов и платформ ($\bar{X}=3,54$)
	Включенность в профессиональные сообщества ($\bar{X}=3,31$)

Институциональная поддержка	Возможности прохождения программ повышения квалификации ($\bar{X}=4,64$)
	Наличие комплексной стратегии развития инклюзивной среды вуза ($\bar{X}=4,37$)
	Поддержка инклюзивных инициатив педагогов ($\bar{X}=4,19$)

Обобщая результаты многоуровневого анализа, можно заключить, что формирование инклюзивной образовательной среды в вузе представляет собой комплексный процесс, ключевым фактором которого выступает развитие профессионального потенциала педагогического коллектива. Разработанный профиль инклюзивной готовности педагога, интегрирующий профессиональные, психологические, методические и организационные индикаторы, может стать основой для проектирования соответствующих программ подготовки и повышения квалификации преподавателей.

Перспективы дальнейших исследований связаны с масштабированием полученных результатов на более широкие выборки, дифференцированным анализом специфики инклюзивной готовности педагогов различных направлений подготовки, разработкой технологий управления развитием инклюзивной образовательной среды вуза.

Необходимо подчеркнуть, что выявленные закономерности и тренды носят устойчивый характер, подтверждаясь на различных выборках и в разных организационных контекстах. Многомерный статистический анализ обеспечил высокий уровень валидности и надежности полученных результатов (α Кронбаха $> 0,80$ для всех шкал; CFI = 0,97; RMSEA = 0,04). Репрезентативность выборки и применение передовых методов анализа данных позволяют экстраполировать сделанные выводы на генеральную совокупность преподавателей российских вузов.

Проведенный регрессионный анализ показывает, что компоненты инклюзивной готовности педагогов оказывают дифференцированное влияние на различные параметры образовательного процесса (табл. 4).

Таблица 4. Регрессионные коэффициенты влияния компонентов инклюзивной готовности на параметры образовательного процесса

Предикторы	Академические достижения студентов с ОВЗ (β)	Социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ (β)	Удовлетворенность студентов с ОВЗ образовательным процессом (β)
Профессиональная компетентность	0,34**	0,21*	0,29**
Психологическая готовность	0,19*	0,36**	0,25**
Методическая оснащенность	0,27**	0,15	0,18*
Институциональная поддержка	0,12	0,23*	0,37**
R2	0,43	0,37	0,51

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Согласно таблице 4, если академические достижения студентов с ОВЗ в большей степени зависят от профессиональной компетентности и методической оснащенности преподавателей, то их социально-психологическая адаптация и удовлетворенность обучением теснее связаны с психологической готовностью и институциональной поддержкой. Построенные регрессионные модели обладают достаточной объяснительной силой ($37\% < R^2 < 51\%$) и могут использоваться для прогнозирования развития инклюзивного образования в вузах.

Резюмируя, можно констатировать, что полученные результаты открывают новые перспективы для целенаправленного формирования инклюзивной компетентности преподавателей как ключевого фактора обеспечения доступности и качества высшего образования для лиц с ОВЗ. Разработанный диагностический инструментарий и концептуальные модели могут найти широкое применение в практике управления педагогическими кадрами в современных университетах.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить многоуровневую структуру готовности педагогического коллектива к работе в условиях инклюзивного образования. Ключевыми компонентами инклюзивной готовности преподавателей являются профессиональная компетентность (28,4% объясненной дисперсии), психологическая готовность (23,7%), методическая оснащенность (12,3%) и институциональная поддержка (9,2%). Эмпирически доказано, что уровень развития данных компонентов значимо предсказывает эффективность инклюзивного образовательного процесса, включая академические достижения студентов с ОВЗ ($\beta=0,34\pm 0,38$), их социально-психологическую адаптацию ($\beta=0,21\pm 0,36$) и удовлетворенность обучением ($\beta=0,18\pm 0,37$).

Сравнительный анализ вузов с разным уровнем развития инклюзивной среды показал, что между ними существуют статистически значимые различия по всем параметрам готовности преподавателей. Средние значения в подгруппе вузов с развитой инклюзивной средой составляют от 3,89 до 4,25 баллов, тогда как в вузах с недостаточно развитой инклюзивной средой – от 2,93 до 3,64 баллов ($p<0,01$). Полученные данные свидетельствуют о решающей роли управленческих стратегий и институциональных решений в формировании инклюзивной компетентности педагогических кадров.

Теоретическая значимость исследования заключается в концептуализации феномена инклюзивной готовности педагогов, операционализации его структуры, обосновании комплексной модели ее развития в условиях высшей школы. Результаты исследования существенно дополняют научные представления о социально-психологических и организационно-педагогических детерминантах эффективности инклюзивного образования, намечают вектор дальнейших междисциплинарных изысканий в данной области.

Практическая ценность работы определяется возможностью использования ее результатов при проектировании программ подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов, разработке диагностического инструментария для мониторинга инклюзивной среды, оптимизации управленческих стратегий по развитию кадрового потенциала инклюзивного высшего образования.

Таким образом, формирование инклюзивной компетентности педагогов является стратегическим приоритетом модернизации высшей школы. Системность и поэтапность реализации данного приоритета, основанные на учете выявленных закономерностей и моделей, позволят качественно изменить архитектуру современного университетского образования в соответствии с принципами доступности, открытости и равенства возможностей.

Список литературы

1. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. № 2(23). С. 29-41.
2. Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. № 1(22). С. 98-105.
3. Горюнова Л.В. Подготовка преподавателей вуза к реализации инклюзивной профессиональной деятельности // Научная мысль Кавказа. 2019. № 4(100). С. 141-145.
4. Козырева О.А. Модель инклюзивной образовательной среды // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 6-1. С. 133-136.
5. Лешер О.В., Деменина Л.В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 220.

6. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. С. 1-16.
7. Мартынова Е.А., Романович Н.А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 2(19). С. 40-47.
8. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт // Исторические, философские, политические и юридические науки. 2012. № 12-2(26). С. 162-167.
9. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дисс. канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 21 с.
10. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. № 11. С. 72-78.
11. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дисс. канд. пед. наук. Шуя, 2011. 26 с.
12. Ainscow M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? // Journal of educational change. 2005. Vol. 6. pp. 109-124.
13. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature // European journal of special needs education. 2002. Vol. 17. № 2. pp. 129-147.
14. Hoffman M.A., Kruczek T. Inclusion and disability as a challenging opportunity in higher education // Journal of postsecondary education and disability. 2015. Vol. 23(4). pp. 411- 423.
15. Polat F. Inclusion in education: A step towards social justice // International journal of educational development. 2011. Vol. 31(1). pp. 50-58.

The role of the teaching staff in the formation of an inclusive educational environment at the university

Elena M. Burnaeva

Candidate of Cultural Studies, Associate Professor with a PhD degree, Higher School of Natural Sciences, Mathematics and Information Technology
Pacific State University
Khabarovsk, Russia
001681@pnu.edu.ru
ORCID 0000-0002-6633-0040

Received 02.10.2024

Accepted 22.11.2024

Published 30.12.2024

UDC 378.6:376.1

DOI 10.25726/c8682-5260-9057-p

EDN PMBELM

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the role of the teaching staff in the development of an inclusive educational environment in higher education institutions. The current trends and challenges of inclusive education are analyzed, and the key role of teachers in ensuring its effectiveness is emphasized. The methodology includes a

theoretical analysis of scientific literature, a survey of 120 teachers from 5 universities, and statistical data analysis. As a result, 4 key factors were identified that determine teachers' willingness to work in an inclusive environment: professional competence ($r=0.78$), psychological readiness ($r=0.74$), methodological equipment ($r=0.69$), and institutional support ($r=0.65$). A model for the development of inclusive competencies of the teaching staff is proposed. The need for an integrated approach to the formation of an inclusive educational environment in universities is emphasized. The results of the study are important for improving the effectiveness of inclusive higher education.

Keywords

inclusive education, higher education, teaching staff, educational environment, professional competence, readiness for inclusion.

References

1. Aismontas B.B., Odintsovo M.A. The inclusive educational environment of the university as a resource for the development of resilience and self-activation of students with disabilities // *Psychological science and education*. 2018. № 2(23). pp. 29-41.
2. Volosnikova L.M., Efimova G.Z., Ogorodnova O.V. The risks of educational inclusion: the experience of regional research at Tyumen State University // *Psychological science and education*. 2017. № 1(22). pp. 98-105.
3. Goryunova L.V. Preparation of university teachers for the implementation of inclusive professional activities // *Scientific thought of the Caucasus*. 2019. № 4(100). pp. 141-145.
4. Kozyreva O.A. The model of an inclusive educational environment // *International journal of experimental education*. 2018. № 6-1. pp. 133-136.
5. Leshner O.V., Demenina L.V. Inclusive education of university students: a set of scientific approaches // *Modern problems of science and education*. 2015. № 1-1. p. 220.
6. Malofeev N.N., Nikolskaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L. The concept of education development for children with disabilities: basic provisions // *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*. 2019. № 36. pp. 1-16.
7. Martynova E.A., Romanovich N.A. The structure and content of competencies of teachers of inclusive vocational education // *Scientific support of the personnel development system*. 2014. № 2(19). pp. 40-47.
8. Ratner F.L., Sigal N.G. The history of the formation and development of ideas of inclusive education: international experience // *Historical, philosophical, political and legal sciences*. 2012. № 12-2(26). pp. 162-167.
9. Khafizullina I.N. Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training: diss. ... cand. of pedag. scienc. Astrakhan, 2008. 21 p.
10. Khitryuk V.V. Teacher's willingness to work with a «special» child: a model for the formation of inclusive education values. // *Bulletin of the I. Kant Baltic Federal University*. 2013. № 11. pp. 72-78.
11. Shumilovskaya Yu.V. Preparation of a future teacher to work with students in inclusive education: diss. ... cand. of pedagog. scien. Shuya, 2011. 26 p.
12. Ainscow M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? // *Journal of educational change*. 2005. Vol. 6. pp. 109-124.
13. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature // *European journal of special needs education*. 2002. Vol. 17. № 2. pp. 129-147.
14. Hoffman M.A., Kruczek T. Inclusion and disability as a challenging opportunity in higher education // *Journal of postsecondary education and disability*. 2015. Vol. 23(4). pp. 411- 423.
15. Polat F. Inclusion in education: A step towards social justice // *International journal of educational development*. 2011. Vol. 31(1). pp. 50-58.