

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-206-243-257>
EDN GGZFSO

В. З. Кантор, Ю. Л. Проект

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Публикация подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на 2022 г. на выполнение работы по проведению фундаментального научного исследования «Совершенствование и оценка профессиональных компетенций педагогов инклюзивных образовательных организаций».

Институционализация инклюзивного образования актуализирует вопросы ценностно-мотивационной детерминации профессиональной деятельности педагога в связи с формированием его инклюзивных компетенций. Целью предпринятого исследования стало выявление и изучение особенностей ценностно-мотивационных характеристик педагогов, обладающих различным уровнем развития инклюзивных профессиональных компетенций. Результаты исследования показали, что педагоги с высоким уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций обладают более зрелой мотивацией профессиональной деятельности, в которой выражены ее внутренний локус и познавательная направленность. Принимаемые ими ценности определяют стремление быть полезными обществу, воплощать идеалы гуманизма и устойчивого развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивные профессиональные компетенции, субъективная готовность, педагоги, ценности, мотивация, уровень притязания

V. Kantor, Yu. Proekt

VALUES AND MOTIVATIONS OF INCLUSIVE TEACHERS

The article is supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the 2022 state-commissioned assignment for conducting a fundamental research “Development and assessment of professional competences in inclusive teachers”.

The institutionalization of inclusive education raises questions about values and motivations that drive teachers to develop inclusive competencies. The purpose of the study was to identify and analyze values and motivations of teachers with different development level of inclusive professional competencies. The study showed that teachers with a high development level of inclusive professional competencies have a more pronounced motivation for professional activity. It contains an internal locus and an orientation towards cognitive activity. Their values show that they want to be useful to society, to promote humanism and sustainable development.

Keywords: inclusive education, inclusive professional competencies, subjective readiness, teachers, values, motivation, level of aspiration

Ценностно-мотивационные аспекты деятельности педагога, его профессионально-личностного статуса занимают одно из важных мест в практико-ориентированных психолого-педагогических исследованиях

в области образования: определяются ценностно-мотивационные составляющие профессиональной самореализации педагогов [11], выявляются факторы формирования ценностно-мотивационного отношения

будущего учителя к профессиональной деятельности [20], изучаются мотивационные источники самоактуализации педагога в этой деятельности [13] и др. Более того, применительно к отдельным педагогическим профессиям под личностной готовностью к профессиональной деятельности и вовсе понимается именно степень сформированности мотивационной структуры, которая позволяет полноценно осуществлять данную деятельность [15].

Между тем, институционализация инклюзии как основной тренд развития образования [21] обуславливает необходимость рассмотрения вопросов ценностно-мотивационной детерминации профессиональной деятельности педагога в новой актуальной плоскости, связанной с формированием и совершенствованием его инклюзивных компетенций.

Инклюзивный принцип, будучи системообразующим для современной образовательной политики, исходит из безусловного признания права любого человека на равный доступ к качественному образованию и расширение возможностей социализации.

При этом воплощение инклюзивного принципа в системе общего образования требует пересмотра подходов к осуществлению педагогической практики на всех уровнях ее реализации — от материально-технического оснащения школы до организационной культуры образовательного учреждения и ключевых ценностей, лежащих в ее основе. Речь идет о реформировании образовательной среды на базе ценностей инклюзии и — в результате — становлении инклюзивной организационной культуры образовательного учреждения как культуры принятия разнообразия и взаимопонимания [6]. Иными словами, организационная культура образовательного учреждения должна обогащаться за счет включения в ее структуру компонентов инклюзивной культуры, которая, по определению Е. Л. Тихомировой и Е. В. Шадровой, представляет собой «особую систему отношений всех субъектов образовательного процесса (администрации,

работников, обучающихся, их родителей, социальных партнеров), функционирующую на основе принимаемых всеми ценностей и принципов инклюзии, позволяющих эффективно взаимодействовать в условиях разнообразия для выполнения миссии образовательной организации» [17, с. 94]. Более того, как подчеркивают Т. Бут и М. Эйнскоу, имплементация подлинной инклюзии в образовании требует системного характера изменений образовательной среды школы, предполагающего формирование инклюзивной культуры, внедрение инклюзивной политики и осуществление инклюзивной практики [2]. Именно эти три трансформационных процесса обеспечивают становление инклюзивного мышления педагогов, их готовности стать основными проектировщиками инклюзивной образовательной среды, агентами продвижения идей инклюзии и ее ценностей, инноваторами в реализации новых образовательных стратегий и методических приемов, поддерживающих учеников с особыми образовательными потребностями, создателями компонентов инклюзивной политики образовательной организации на основе закрепления и институционализации лучших инклюзивных практик [7].

Тем самым, становление инклюзивной организационной культуры образовательного учреждения требует трансформации ценностей и мотивации педагогов как основных акторов изменений образовательной среды школы. С одной стороны, школьное образование зиждется на поддержке универсальных ценностей, истоки которых лежат в культурных, исторически сложившихся традициях общества; с другой же стороны, ускоренные темпы развития человеческой цивилизации требуют нового качества личностного обеспечения функционирования образовательной экосистемы, невозможного без изменения ценностно-мотивационной сферы занятых в ней педагогов. Именно педагог в процессе взаимодействия с учениками стимулирует их личностное развитие и достижением необходимых образовательных результатов,

содействует развитию способностей и возможностей ребенка [14].

Закономерно в данном контексте, что проблема готовности педагога к реализации инклюзивного образования находится в поле активного исследовательского интереса [см. напр.: 1; 8; 18; 23 и др.]. При этом конструируемые модели инклюзивной готовности педагога весьма многообразны, что определяется, прежде всего, различными фокусами в выстраивании системы ожиданий, касающихся профессионализма учителя, — от методической подготовленности и владения инструментами инклюзивной педагогики до установок и личностных смыслов, которые учителя вкладывают в собственную профессиональную деятельность.

Тем не менее, в большинстве моделей готовности педагога к работе в инклюзивном формате в ее состав включается мотивационная составляющая — компонент, проявляющий себя в совокупности мотивов и установок по отношению к работе в условиях инклюзии [5; 10; 18]. Именно поэтому изучению мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования уделяется специальное внимание в вузовской научно-педагогической практике [9; 16].

Мотивация служит фундаментом реализации педагогом инклюзивных компетенций, сознательного стремления развивать себя как профессионала и формировать комплекс знаний, навыков и педагогических приемов, необходимых для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Система мотивов и целей, ценностей, опосредующих систему отношений личности, выполняет значимую функцию в профессиональном развитии и самореализации педагогов.

Мотивационно-смысловая готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзии рассматривается как системообразующее звено успешности инклюзивной практики [8]. Недостаточная

же мотивация учителей и их негативные смысловые установки по отношению к возможностям совместного обучения детей с разными образовательными потребностями и возможностями, как свидетельствуют исследовательские данные, являются одним из распространенных факторов, препятствующих успешной реализации инклюзивного образования [3; 4; 12].

В этой связи целью предпринятого исследования стало выявление и изучение особенностей ценностно-мотивационных характеристик педагогов, обладающих различным уровнем развития инклюзивных профессиональных компетенций.

В исследовании приняли участие 517 педагогов, работающих в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга: 193 учителя начальной школы, 264 учителя средней школы и 60 педагогов дополнительного образования (средний возраст — 45,9 лет, 93,04% — женщины). Основная часть респондентов — 48,55% — имела педагогический стаж свыше 20 лет, педагоги со стажем работы от 16 до 20 лет составили 10,83% выборки, педагогик со стажем работы от 11 до 15 лет — 11,41%, педагоги со стажем работы менее 10 лет — 29,21%. Опыт профессиональной деятельности в условиях инклюзии имели 56,48% педагогов, участвовавших в исследовании.

Для решения задач исследования были использованы авторский тест инклюзивных профессиональных компетенций, авторская модификация методики диагностики инклюзивной готовности педагогов [19], ценностный опросник Ш. Шварца и опросник оценки уровня притязаний В. К. Гербачевского [14].

По результатам тестирования выборка была разделена на три группы в зависимости от наличного уровня развития инклюзивных профессиональных компетенций. В группу с высоким уровнем развития инклюзивных профессиональных компетенций вошел 101 педагог, в группу со средним уровнем

развития этих компетенций — 292 педагога, наконец, 124 педагога составили группу респондентов с низким уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций. Выявление различий в характеристиках ценностей и мотивации осуществлялось с применением медианного теста. Также был проведен факторный анализ с использованием метода главных компонент и варимакс вращением. Регрессионный анализ с применением пошагового включения в модель применялся для выявления влияния ценностно-мотивационных характеристик личности на характер инклюзивной готовности педагогов. Расчеты произведены в программе Statistica ver. 8.0.

На первом этапе исследования была осуществлена психометрическая проверка авторской модификации методики диагностики инклюзивной готовности педагогов (табл. 1). Проведенный факторный анализ имел объяснительную силу в 61,96% общей дисперсии. Факторизация пунктов методики позволила выявить четыре основные размерности инклюзивной готовности педагогов, включающие субъективную оценку готовности, убеждения по отношению к инклюзивному образованию, эмоциональное принятие детей с ОВЗ и принятие ценностей инклюзивного образования.

Эмпирически определенная, таким образом, структура отражает ключевые компоненты

Таблица 1

Факторная структура и факторные нагрузки оценки инклюзивной готовности педагогов

Пункты методики	СОГ	У	ЭП	Ц
Я могу определить, кого, когда и как следует поддержать в инклюзивном образовании.	0,82	0,24	0,07	0,10
Я владею приемами обратной связи со всеми детьми, в том числе и «особыми».	0,78	0,20	0,11	0,12
Я могу определить образовательные потребности каждого ребенка.	0,75	0,07	0,05	0,03
Я владею техниками альтернативной коммуникации и могу свободно общаться с каждым ребенком в классе.	0,75	0,09	0,11	0,15
Я могу с успехом применять любые приемы и методы работы в инклюзивном образовании.	0,73	0,36	0,09	-0,05
Я умею формировать дружеские отношения между обычными и «особыми» детьми.	0,72	0,21	0,09	0,22
Я намерен(а) отбирать учебный материал в соответствии с образовательными потребностями каждого ребенка, в том числе и с учетом потребностей «особых» детей.	0,67	0,34	0,13	0,32
Я абсолютно готов(а) к работе с разными детьми и в любых условиях.	0,67	0,50	0,06	0,04
Я намерен(а) построить урок (занятие) с учетом образовательных потребностей всех детей, в том числе и «особых».	0,66	0,49	0,13	0,20
Я смогу мобилизовать все силы и эффективно работать в условиях инклюзии.	0,64	0,47	0,04	0,15

Таблица 1. Продолжение

Я намерен(а) использовать различные методические приемы и способы организации учебной деятельности детей с особенностями психофизического развития.	0,63	0,33	0,19	0,32
Меня восхищает мысль о перспективах и возможностях инклюзивного образования.	0,33	0,80	-0,05	0,04
Мне симпатична идея инклюзивного образования.	0,35	0,76	0,08	0,08
«Особые» дети могут и должны учиться вместе со своими сверстниками.	0,29	0,74	0,11	0,15
Инклюзия — это будущее массового образования.	0,33	0,70	0,01	0,17
Социализация «особых» детей — одна из задач школы, наряду с обучением и воспитанием.	0,34	0,59	0,15	0,25
Инклюзивное образование — это очевидная попытка следовать моде, подражая западным странам.	-0,05	-0,72	-0,32	0,00
Инклюзия — это утопия: благие намерения при невозможности реализации.	-0,15	-0,62	-0,40	0,04
Чем меньше думаю об инклюзивном образовании и «особых» детях, тем лучше себя чувствую.	0,01	-0,30	-0,65	-0,08
Я эмоционально не могу принять всех детей.	-0,17	-0,18	-0,64	0,08
Я люблю только умных детей, и меня раздражают все несообразительные дети.	-0,15	-0,03	-0,75	-0,16
В общении с «особыми» детьми я стараюсь «дистанцироваться».	-0,19	-0,06	-0,65	-0,09
Важно понять, что обеспечивает успех обучения «особого» ребенка в классе (группе).	0,37	0,20	0,19	0,71
Для обеспечения качества инклюзивного образования следует изменить подготовку педагогов.	-0,09	0,08	-0,14	0,70
Для меня важным является субъективный успех каждого ребенка.	0,35	0,00	0,11	0,62
Каждый ребенок вне зависимости от нарушений имеет знания и возможность развития.	0,29	0,11	0,16	0,60
Доля объясненной дисперсии	6,60	4,88	2,35	2,28
Вес фактора	25,38%	18,79%	9,04%	8,76

Примечание: СОЦ = субъективная оценка готовности, У = убеждения по отношению к инклюзивному образованию, ЭП = эмоциональное принятие детей с ОВЗ; Ц = принятие ценностей инклюзивного образования.

психологической готовности педагога к работе в условиях инклюзии — уверенность в своих силах и возможностях, убежденность в значимости инклюзии для современного образования, эмоциональное принятие детей с различными образовательными возможностями и потребностями, а также аксиологическую основу деятельности инклюзивного педагога — ценностное отношение к праву ребенка с ОВЗ на равный доступ к образованию. При этом все выявленные факторы,

выступающие в дальнейшем как шкалы, характеризуются высокими значениями надежности (табл. 2). Корреляционный же анализ, в свою очередь, фиксирует тесные связи между всеми размерностями (СОГ&У — $r = 0,68$; СОГ&ЭП — $r = 0,36$; СОГ&Ц — $r = 0,50$; У&ЭП — $r = 0,42$; У&Ц — $r = 0,35$; ЭП&Ц — $r = 0,25$). Тем самым, выявленные компоненты представляют собой единую структуру инклюзивной готовности педагога.

Таблица 2

Психометрические характеристики авторской модификации методики оценки инклюзивной готовности педагога

Факторы методики	Количество пунктов в шкале	α	r	\bar{x}	S
Субъективная оценка готовности	11	0,95	0,96	6,76	1,94
Убеждения по отношению к инклюзивному образованию	7	0,89	0,90	5,75	2,22
Эмоциональное принятие детей с ОВЗ	4	0,70	0,69	7,20	2,25
Ценности инклюзивного образования	4	0,69	0,67	8,14	1,62

Примечания: α — значения коэффициента Альфа — Кронбаха, r — оценка надежности методом расщепления; \bar{x} — среднее значение; S — стандартное отклонение.

Следующий этап исследования предполагал проведение сравнительного анализа выявленных размерностей инклюзивной готовности у педагогов с различным уровнем развития инклюзивных профессиональных компетенций.

Полученные результаты свидетельствуют о значительной согласованности между уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагога и ключевыми параметрами его готовности к работе в условиях инклюзии (табл. 3). Наиболее отчетливо это проявляется в аспекте эмоционального принятия детей с ОВЗ, применительно к которому обнаруживается самый существенный разрыв между педагога-

ми, относящимися к разным уровневим группам, причем педагоги с низким уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций в наибольшей степени склонны к дистанцированию от таких детей и испытывают страхи в работе с ними.

При этом обнаруживается амбивалентность мотивационно-ценностной позиции педагогов как субъектов инклюзивного образования.

С одной стороны, наиболее выраженным компонентом их готовности к работе в условиях инклюзии вне зависимости от уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций является принятие ценностей инклюзивного образования,

Таблица 3

**Средние значения параметров инклюзивной готовности у педагогов
с различным уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций**

Параметры инклюзивной готовности педагога	Общая выборка	Уровни сформированности инклюзивных профессиональных компетенций			с	р
		низкий	средний	высокий		
Субъективная оценка готовности	6,76	6,37	6,68	7,48	13,81	0,001
Убеждения по отношению к инклюзивному образованию	5,75	4,97	5,74	6,73	17,60	0,0002
Эмоциональное принятие детей с ОВЗ	7,20	6,17	7,37	7,98	38,41	0,0000
Ценности инклюзивного образования	8,14	7,65	8,23	8,50	14,32	0,0008

Примечание: χ^2 — значения критерия χ^2 Пирсона; р — уровень значимости различий.

признание равных прав детей в получении доступа к качественному образованию и интеграции в социум. С другой же стороны, педагоги в наименьшей степени обнаруживают убежденность в возможности детей с ОВЗ воспользоваться своими правами и интегрироваться в социальное и образовательное пространство общеобразовательных учреждений. Подобный диссонанс может свидетельствовать о том, что педагоги принимают ценности инклюзивного образования формально, а на уровне убеждений скорее отрицают перспективы их реализации, причем такого рода расхождения между принятием ценностей инклюзии и установками в плане возможности ее осуществления обнаружены и другими исследователями в рамках разработки проблематики отношения учителей к инклюзивному образованию [22].

В свою очередь, при сравнении исследуемых групп педагогов по шкалам опросника оценки уровня притязаний Гербачевского выявлены достоверные различия в структуре мотивации педагогов в зависимости

от уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций (табл. 4).

Так, педагоги с высоким уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций демонстрируют наибольшую выраженность внутренней и познавательной мотивации. В качестве тенденции у них обнаруживается более высокая мотивация самоуважения при редуцированном проявлении мотива смены деятельности; кроме того, они больше уверены в своем потенциале решения поставленной задачи. При этом педагоги с высоким уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций в большей степени готовы реализовывать волевое усилие, они выше оценивают уровень достигнутых результатов и их закономерность. Педагогов с высоким уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций отличает и более высокий намеченный уровень мобилизации усилий. Вместе с тем, в виде тенденции такие педагоги демонстрируют наименьшую оценку значимости результатов.

Средние значения шкал опросника оценки уровня притязаний Гербачевского в группах педагогов с различным уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций

Шкалы опросника	Общая выборка	Уровни сформированности инклюзивных профессиональных компетенций			с	р
		низкий	средний	высокий		
Внутренний мотив	12,61	11,88	12,80	12,93	8,29	0,0158
Познавательный мотив	15,52	14,38	15,66	16,54	16,67	0,0002
Мотив избегания	12,11	12,02	12,11	12,21	0,03	–
Состязательный мотив	11,83	11,55	11,86	12,09	0,93	–
Мотив смены деятельности	14,90	15,45	14,93	14,13	5,03	0,08
Мотив самоуважения	13,75	12,84	13,94	14,32	5,25	0,07
Значимость результатов	11,27	12,36	11,12	10,38	10,07	0,007
Сложность задания	6,66	6,94	6,64	6,38	1,76	–
Волевое усилие	14,33	13,62	14,55	14,55	8,49	0,014
Оценка уровня достигнутых результатов	10,03	9,41	10,12	10,52	11,02	0,004
Оценка своего потенциала	14,59	13,81	14,76	15,07	5,40	0,067
Намеченный уровень мобилизации усилий	14,99	13,79	15,21	15,84	16,53	0,0003
Ожидаемый уровень результатов	9,28	8,81	9,36	9,63	2,59	–
Закономерность результатов	14,09	13,15	14,04	15,40	24,10	0,0000
Инициативность	14,04	13,55	14,21	14,15	10,29	0,0058

Примечание: χ^2 — значения критерия χ^2 Пирсона; р — уровень значимости различий.

При этом, что обращает на себя внимание, педагоги со средним уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций в наибольшей степени готовы проявлять инициативность в выполнении задач.

Между тем, как показал сравнительный анализ оценок значимости ценностей, их профиль в исследуемых группах не отличается (табл. 5).

Таблица 5

Усредненный профиль ценностных выборов в группах педагогов с различным уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций

Ценности	Уровни сформированности инклюзивных профессиональных компетенций					
	низкий		средний		высокий	
	\bar{x}	ранг	\bar{x}	ранг	\bar{x}	ранг
Безопасность	6,5	1	7,18	1	7,31	1
Доброта	6,13	2	6,69	2	6,94	2
Самостоятельность	5,94	3	6,59	3	6,82	3
Универсализм	5,9	4	6,48	4	6,71	4
Конформность	5,61	7	6,47	5	6,62	5
Традиция	5,81	5	6,38	6	6,5	6
Стимулирование	5,66	6	6,18	7	6,33	7
Достижения	4,95	8	5,45	8	5,58	8
Гедонизм	4,58	9	5,12	9	5,23	9
Власть	3,6	10	3,33	10	3,43	10

Примечания: \bar{x} — среднее значение.

Так, педагоги — вне зависимости от уровня сформированности у них инклюзивных профессиональных компетенций — определяют для себя наибольшую важность ценностей безопасности, доброты и самостоятельности. При этом в качестве отвергаемых ценностей выступают достижения, гедонизм и власть. Тем самым, ценностный выбор педагогов ориентирован на избегание тревожности и защиту, стремление к социальным взаимодействиям, а также на свободу в определении собственных действий и поступков.

Ценности же, фокусирующие личность на собственное благо, доминирование и личную успешность, являются для педагогов скорее неприемлемыми.

Вместе с тем, педагоги с высоким уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций достоверно выше оценивают значимость таких ценностей, как универсализм ($\chi^2 = 15,63$; $p = 0,0004$), доброта ($\chi^2 = 9,83$; $p = 0,0073$) и конформизм ($\chi^2 = 6,19$; $p = 0,045$). Данные ценности отражают стремление к равенству, справед-

ливости и защите всех людей, ориентацию на благожелательное поведение и заботу о других, избегание причинения вреда другим людям, что в целом может отражать мотивационную доминанту на служение обществу и его гуманизацию. Схожие результаты были получены и другими исследователями, констатировавшими значимость ценностей самотрансцендентности для формирования позитивных аттитюдов по отношению к инклюзивному образованию [24].

Завершающий этап исследования предполагал выявление ценностей и мотивов учителей, выступающих предикторами их инклюзивной готовности (табл. 6). Как сви-

детельствуют результаты регрессионного анализа, ценности и мотивы педагогов лишь частично могут предсказывать характеристики их инклюзивной готовности (максимальное значение $R^2 = 0.22$). Следовательно, несмотря на заметные различия в выраженности тех или иных мотивов и ценностных предпочтениях в зависимости от уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагогов, связи между данными параметрами скорее носят нелинейный характер и проявляются в качественном скачке в ценностно-мотивационном профиле педагогов. Вместе с тем, как показали и предыдущие данные, определенной

Таблица 6

Характеристики ценностно-мотивационной сферы как предикторы инклюзивной готовности педагогов

Ценности и мотивы	1		2		3		4		5	
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE
Конформность	0,13*	0,06	0,14*	0,06	0,15**	0,05	–	–	0,13	0,07
Универсализм	0,12*	0,06	–	–	0,08	0,06	0,09	0,05	–	–
Стимулирование	–0,08	0,05	–0,14*	0,06	–	–	–	–	–	–
Гедонизм	–	–	–	–	–0,11*	0,05	–	–	–	–
Безопасность	0,08	0,05	–	–	–	–	0,12*	0,05	0,10	0,05
Мотив самоуважения	0,14**	0,05	0,11*	0,05	–	–	0,09	0,05	–	–
Мотив смены деятельности	–0,18***	0,05	–0,18***	0,05	–0,07	0,05	–	–	–0,11*	0,05
Внутренний мотив	0,08	0,06	0,14**	0,05	0,11	0,06	0,08	0,05	–0,07	0,06
Познавательный мотив	0,09	0,05	–	–	0,14**	0,05	0,15**	0,05	0,19***	0,05
R^2	0,22		0,21		0,15		0,16		0,11	
F	13,08		15,00		10,07		13,78		6,89	

Примечание: 1 — субъективная оценка готовности; 2 — убеждения по отношению к инклюзивному образованию; 3 — эмоциональное принятие детей с ОВЗ; 4 — ценности инклюзивного образования; 5 — сформированность инклюзивных профессиональных компетенций; * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$.

предсказательной силой обладают внутренняя и познавательная мотивация, мотивация самоуважения, а также ориентация на ценности конформизма. При этом важно, что мотивация смены деятельности негативно атрибутирует такие характеристики инклюзивной готовности, как субъективная оценка готовности к работе в условиях инклюзии, убеждения по отношению к инклюзивному образованию и сформированность инклюзивных профессиональных компетенций. Таким образом, несформированная профессиональная мотивация учителя снижает его возможности в развитии профессиональных компетенций в данной сфере, что способно породить неуверенность в собственном потенциале решения профессиональных задач, имманентных инклюзивному образованию, и, как следствие, приводит к формированию негативных смысловых установок в отношении инклюзивного образования.

Вместе с тем — и это имеет важное значение — дифференцирующий педагогов компонент инклюзивной готовности, проявляющийся в эмоциональном принятии детей с ОВЗ, обусловлен принятием ценностей конформизма наряду с отвержением ценностей гедонизма и выраженной познавательной мотивацией. Ценности конформизма придают большую социальность поведению человека, определяют его ориентацию на других людей и соблюдение установленных в обществе правил и норм поведения. В этом плане повышение значимости ценностей конформизма среди учителей может свидетельствовать о том, что инклюзия уже стала руководящим принципом отношения общества к образованию и тенденциям его развития. Учителя, разделяющие такие ценности, характеризуются позитивными смысловыми установками в отношении инклюзивного образования, эмоциональным принятием детей с ОВЗ и уверенностью в своих возможностях в решении профессиональных задач в условиях инклюзии. При этом, однако, сама сформированность инклюзивных профессиональных компетенций данная ценность

не детерминирует, т. е. та или иная ее субъективная значимость для педагогов проявляется вне зависимости от их профессиональных знаний и умений в области инклюзии.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить специфику ценностно-мотивационного профиля педагогов, обладающих различным уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций.

Как показал сравнительный анализ инклюзивной готовности педагогов, ее существенным маркером становится эмоциональное принятие детей с ОВЗ, готовность оказывать им социально-психологическую и педагогическую поддержку. Результаты свидетельствуют о том, что при недостаточной сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагог склонен игнорировать присутствие в классе детей с ОВЗ, дистанцироваться от них. Такие учащиеся становятся для него «слепым пятном», а взаимодействие с ними вызывает тревожность. При этом обнаруживается некоторое противоречие в готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, когда они формально принимают ценности инклюзивного образования, но на уровне убеждений скорее отрицают возможности их реализации.

По результатам исследования очевидно, что педагоги с высоким уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций обладают более зрелой мотивацией профессиональной деятельности, в которой выражены ее внутренний локус и познавательная направленность. Принимаемые ими ценности определяют стремление быть полезными обществу, воплощать идеалы гуманизма и справедливости, уважительное отношение к многообразию человеческой жизни. При этом связь ценностей и мотивации педагогов с характеристиками инклюзивной готовности носит нелинейный характер и проявляется в качественном скачке в ценностно-мотивационном профиле педагога в сторону принятия мотивационных

ориентиров, отражающих, с одной стороны, принятие индивидуальности, неповторимости и ценности каждого человека, а с другой — поддержание социального порядка и традиций, консолидирующих общество в достижении целей его развития.

В свете результатов проведенного исследования могут быть намечены направления практической работы с педагогами в контексте формирования инклюзивной культуры и ценностно-мотивационной основы развития личности профессионала в условиях

инклюзивной образовательной организации. Готовность педагога к работе в инклюзивном формате предполагает не только освоение инструментальных и теоретических знаний в области инклюзии, приобретение навыков и овладение технологиями работы с учениками с ОВЗ, но и формирование системы ценностно-мотивационных установок, определяющих направленность педагогов на расширение горизонта своих профессиональных возможностей и принятие ценностей инклюзии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алехина С. В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 117–127.
2. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии: практическое пособие. М.: Перспектива, 2007. 124 с.
3. *Герасименко Ю. А.* Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 145–150.
4. *Горяинова А. Р., Ярская-Смирнова Е. Р.* Инклюзивное образование: общественное мнение и опыт инсайдеров // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 453. С. 98–110. <https://doi.org/10.17223/15617793/453/12>
5. *Данилова О. В.* К вопросу о психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Вестник Марийского государственного университета. 2017. Т. 11. № 3 (27). С. 62–67.
6. *Дьячкова М. А., Томюк О. Н., Шуталева А. В., Дудчик А. Ю.* Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 373–385. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.26>
7. *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. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-156-182>
8. *Кетриши Е. В.* Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2018. 120 с.
9. *Козлова М. А.* Инклюзивное образование в ценностях и смыслах потенциальных акторов // Ценности и смыслы. 2021. № 3 (73). С. 61–80. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2021-3-61-80>
10. *Малярчук Н. Н., Волосникова Л. М.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2015. Т. 1. № 4 (4). С. 251–267.
11. *Манеров В. Х., Королева Н. Н., Богдановская И. М., Проект Ю. Л.* Ценностно-мотивационные составляющие профессиональной самореализации молодых педагогов // Известия Иркутского государственного университета. 2012. Т. 1. № 1. С. 47–56.
12. *Пилипчук Л. С., Жилкина Е. В.* Психологическая готовность студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (43). С. 59–66. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2020-2-59-66>
13. *Рыбакова Н. А.* Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности // Современное образование. 2015. № 1. С. 69–99. <https://doi.org/10.7256/2409-8736.2015.1.14002>
14. *Семикин В. В., Королева Н. Н., Игнатенко М. С., Лисовская Н. Б., Виноградов П. Н. и др.* Профессиональная самореализация молодых педагогов: Методическое пособие. Ч. 1. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 172 с.
15. *Сладкова И. А.* Мотивационные аспекты личностной готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов // Национальное здоровье. 2020. № 4. С. 95–98.

16. Смоляр А. И., Черномырдина Т. Н. Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5. № 3. С. 72–84. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-6>

17. Тихомирова Е. Л., Шадрова Е. В. К вопросу о сущности понятия «инклюзивная культура» // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы IX Международной научно-практической конференции. Рязань: Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2017. С. 93–98.

18. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. Барановичи: Барановичский государственный университет, 2015. 276 с.

19. Хитрюк В. В., Симаева И. Н. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (28). С. 104–108.

20. Шевченко Н. Н. Формирование ценностно-мотивационного отношения будущего учителя к профессиональной деятельности в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 4 (24). С. 33–45. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2018.4286>

21. Шенгалъц Е. В. Институционализация инклюзивного школьного образования в Российской Федерации // Власть и управление на Востоке России. 2020. № 3 (92). С. 202–211. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2020-92-3-202-211>

22. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. No. 3. P. 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

23. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40. No. 4. P. 369–389. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>

24. Perrin A.-L., Jury M., Desombre C. Are teachers' personal values related to their attitudes toward Inclusive education? A correlational study // Social Psychology of Education. 2021. Vol. 24. No 5. P. 1085–1104. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7>

REFERENCES

1. Alekhina S. V. Inklyuzivnoe obrazovanie i psikhologicheskaya gotovnost' uchitelya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: pedagogika i psikhologiya. 2012. № 4 (22). S. 117–127.

2. But T., Ejnskou M. Pokazateli inklyuzii: prakticheskoe posobie. M.: Perspektiva, 2007. 124 s.

3. Gerasimenko Yu. A. Professional'no-lichnostnaya gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 6. S. 145–150.

4. Goryajnova A. R., Yarskaya-Smirnova E. R. Inklyuzivnoe obrazovanie: obshchestvennoe mnenie i opyt insajderov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 453. S. 98–110. <https://doi.org/10.17223/15617793/453/12>

5. Danilova O. V. K voprosu o psikhologicheskoy gotovnosti pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. T. 11. № 3 (27). S. 62–67.

6. D'yachkova M. A., Tomyuk O. N., Shutaleva A. V., Dudchik A. Yu. Inklyuzivnaya organizatsionnaya kul'tura kak kul'tura prinyatiya raznoobraziya i vzaimoponimaniya // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019. № 5 (41). S. 373–385. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.26>

7. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inklyuzivnyj obrazovatel'nyj protsess v vuze: teoretiko-eksperimental'naya model' psikhologicheskoy gotovnosti prepodavatelej // Obrazovanie i nauka. 2021. T. 23. № 3. S. 156–182. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-156-182>

8. Ketrish E. V. Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: monografiya. Ekaterinburg: Izd-vo RGPPU, 2018. 120 s.

9. Kozlova M. A. Inklyuzivnoe obrazovanie v tsennostyakh i smyslakh potentsial'nykh aktorov // Tsennosti i smysly. 2021. № 3 (73). S. 61–80. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2021-3-61-80>

10. Malyarchuk N. N., Volosnikova L. M. Gotovnost' pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. 2015. T. 1. № 4 (4). S. 251–267.

11. *Manerov V. Kh., Koroleva N. N., Bogdanovskaya I. M., Proekt Yu. L.* Tsennostno-motivatsionnye sostavlyayushchie professional'noj samorealizatsii molodykh pedagogov // *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012. T. 1. № 1. S. 47–56.
12. *Pilipchuk L. S., Zhilkina E. V.* Psikhologicheskaya gotovnost' studentov pedagogicheskogo vuza k professional'noj deyatel'nosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020. № 2 (43). S. 59–66. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2020-2-59-66>
13. *Rybakova N. A.* Motivatsionnye istochniki samoaktualizatsii pedagoga v professional'noj deyatel'nosti // *Sovremennoe obrazovanie*. 2015. № 1. S. 69–99. <https://doi.org/10.7256/2409-8736.2015.1.14002>
14. *Semikin V. V., Koroleva N. N., Ignatenko M. S., Lisovskaya N. B., Vinogradov P. N. i dr.* Professional'naya samorealizatsiya molodykh pedagogov: Metodicheskoe posobie. Ch. 1. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2012. 172 s.
15. *Sladkova I. A.* Motivatsionnye aspekty lichnostnoj gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti budushchikh pedagogov-psikhologov // *Natsional'noe zdorov'e*. 2020. № 4. S. 95–98.
16. *Smolyar A. I., Chernomyrdina T. N.* Issledovanie motivatsionno-tsennostnykh aspektov psikhologicheskoy gotovnosti budushchikh pedagogov k deyatel'nosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2019. T. 5. № 3. S. 72–84. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-6>
17. *Tikhomirova E. L., Shadrova E. V.* K voprosu o sushchnosti ponyatiya “inklyuzivnaya kul'tura” // *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ryazan: Ryazanskij gosudarstvennyj universitet im. S. A. Esenina, 2017. S. 93–98.
18. *Khitryuk V. V.* Inklyuzivnaya gotovnost' pedagogov: genesis, fenomenologiya, kontseptsiya formirovaniya: monografiya. Baranovichi: Baranovichskij gosudarstvennyj universitet, 2015. 276 s.
19. *Khitryuk V. V., Simaeva I. N.* Metodika diagnostiki i monitoringa inklyuzivnoj gotovnosti pedagogov // *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014. № 1 (28). S. 104–108.
20. *Shevchenko N. N.* Formirovanie tsennostno-motivatsionnogo otnosheniya budushchego uchitelya k professional'noj deyatel'nosti v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2018. № 4 (24). S. 33–45. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2018.4286>
21. *Shengal'ys E. V.* Institutsionalizatsiya inklyuzivnogo shkol'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federatsii // *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii*. 2020. № 3 (92). S. 202–211. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2020-92-3-202-211>
22. *De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A.* Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. No. 3. P. 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
23. *Florian L., Linklater H.* Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40. No. 4. P. 369–389. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
24. *Perrin A.-L., Jury M., Desombre C.* Are teachers' personal values related to their attitudes toward Inclusive education? A correlational study // *Social Psychology of Education*. 2021. Vol. 24. No 5. P. 1085–1104. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

КАНТОР Виталий Зорахович — *Vitaly Z. Kantor*.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: v.kantor@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитации.

ПРОЕКТ Юлия Львовна — *Yuliya L. Proekt*.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: proekt.jl@gmail.com

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.