

Научная статья
УДК 37.06+37.04
DOI: 10.25683/VOLBI.2026.75.1643

Irina Aleksandrovna Frolova
Head of the inclusive
creative club “V.S.E.VMESTE”
at the inclusive creative laboratory,
“Ekiyat” Children’s Center;
Master’s student
of the Department of Higher School Pedagogy
of the Institute of Psychology and Education,
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russian Federation
zajceva_frolova@mail.ru

Elvira Bayazitovna Gayazova
Candidate of Sociology,
Associate Professor of Department of Industrial Management,
Kazan National Research
Technological University
Kazan, Russian Federation
klabpnr@gmail.com

Ирина Александровна Фролова
руководитель инклюзивного
творческого клуба «В.С.Е.ВМЕСТЕ»
инклюзивной творческой лаборатории,
Детский центр «Экият»;
студент магистратуры
кафедры педагогики высшей школы
Института психологии и образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Российская Федерация
zajceva_frolova@mail.ru

Эльвира Баязитовна Гаязова
канд. социол. наук,
доцент кафедры промышленного менеджмента,
Казанский национальный исследовательский
технологический университет
Казань, Российская Федерация
klabpnr@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

5.8.2 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Аннотация. Инклюзивное образование сегодня является одним из ключевых приоритетов государственной образовательной политики и представляет собой важнейший социальный институт, обеспечивающий равные права и возможности всем учащимся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В условиях инклюзивного образования, где разнообразие потребностей учащихся становится нормой, ценностное отношение педагога к своей деятельности приобретает ключевое значение. В системе образования на любом уровне педагоги должны сформулировать единое понимание инклюзивной среды. Дополнительное профессиональное образование выступает важным инструментом осознанного выбора педагогами траектории своего развития, позволяя им адаптироваться к вызовам инклюзивной среды. В связи с этим целью представленного в статье исследования является отбор и структурирование содержания программы практического интенсива, развивающего ценностное отношение педагогов к инклюзии. Ведущий метод исследования — анкетирование слушателей Института развития образования Республики Татар-

стан, позволяющее выявить ключевые барьеры, препятствующие полноценной реализации инклюзии, прежде всего дефицит эмоционально-личностной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ. В эксперименте приняли участие 50 педагогов дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в системе образования». В статье раскрыты сущность и содержание ценностного отношения в профессиональной подготовке педагогов, описан разработанный авторский практический интенсив, направленный на ознакомление с особенностями работы с людьми с ОВЗ через инклюзивный опыт, а также развитие ценностного отношения педагогов к инклюзии и их эмоционально-личностной готовности к работе в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: инклюзия, ценностное отношение, дополнительное профессиональное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, практический интенсив, педагогика, система образования, педагогический состав, эмоциональная готовность, подготовка педагогов, система ценностей

Благодарность: авторы выражают искреннюю благодарность администрации Института развития образования Республики Татарстан за оказанное доверие, всестороннюю организационную и методическую поддержку в процессе проведения исследования. Отдельная признательность за содействие в формировании репрезентативной выборки респондентов и создании условий для успешной реализации экспериментальной части работы.

Для цитирования: Фролова И. А., Гаязова Э. Б. Формирование инклюзивной культуры педагога // Бизнес. Образование. Право. 2026. № 2(75). С. 531—538. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.75.1643.

Original article

TEACHER'S INCLUSIVE CULTURE DEVELOPMENT

5.8.2 — Theory and methodology of training and education (by areas and levels of education)

Abstract. *Inclusive education today is one of the key priorities of state educational policy and represents a crucial social institution that ensures equal rights and opportunities for all students, including children with disabilities. In the context of inclusive education, where the diversity of students' needs becomes the norm, the value-based attitude of educators towards their work acquires key importance. Across all levels of the education system, teachers must develop a shared understanding of an inclusive environment. Continuing professional development serves as an important tool for educators to make informed choices about their professional growth trajectory, enabling them to adapt to the challenges of an inclusive educational setting. Accordingly, the aim of this article is to select and structure the content of a practical intensive program designed to foster educators' value-based attitude towards inclusion. The main research method is a survey of trainees at the Institute for Educational Development of the Republic of Tatarstan. This approach*

helps identify the key barriers hindering the full implementation of inclusion - primarily the lack of emotional and personal readiness among educators to work with children with disabilities. The experiment involved 50 educators participating in the additional professional retraining program entitled "Practical Psychology in the Education System". The article reveals the nature and content of value-based attitudes in teacher training, introduces the developed author's practical intensive course, and describes how it enlightens educators on the specific aspects of working with people with disabilities through inclusive experience; fosters educators' value-based attitude towards inclusion; enhances their emotional and personal readiness to work in an inclusive educational environment.

Keywords: *inclusion, value-based attitude, additional professional education, persons with disabilities, practical intensive course, pedagogy, education system, teaching staff, emotional readiness, teacher training, value system*

Acknowledgements: The authors express their sincere gratitude to the administration of the Institute for Education Development of the Republic of Tatarstan for the trust placed in us, as well as for the comprehensive organisational and methodological support during the course of the research. Special thanks are due for the assistance provided in forming a representative sample of respondents and in creating the conditions necessary for the successful implementation of the experimental part of the work.

For citation: Frolova I. A., Gayazova E. B. Teacher's inclusive culture development. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law.* 2026;2(75):531—538 DOI: 10.25683/VOLBI.2026.75.1643.

Введение

Актуальность. В мире и в России сейчас растет потребность в создании безбарьерной образовательной среды, что предполагает обеспечения равных прав и возможностей для всех обучающихся. Однако система образования на любом уровне предполагает наличие субъект-субъектных взаимоотношений. Обучающий субъект должен находиться в том же информационном, правовом и ценностном поле инклюзии. Согласно данным Минпросвещения РФ, всего на начало 2024/25 учебного года в системе общего образования обучались 17 988 139 чел., из них 1 026 990 — школьники с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалидностью. Если будет сформирована инклюзивная культура на базе одной ступени образования, ее можно будет распространить и масштабировать на всю систему.

Исследование ценностного отношения педагогов к инклюзии в контексте дополнительного профессионального образования (далее — ДПО) обусловлена трансформационными процессами в современной образовательной системе, ориентированной на развитие инклюзивных практик [1]. Инклюзивное образование является приоритетным направлением государственной образовательной политики и представляет собой ключевой социальный институт, обеспечивающий реализацию принципа равных прав и возможностей для всех обучающихся, в т. ч. детей с ОВЗ.

Изученность проблемы. Исследуемая проблематика подкреплена различными международными нормативными актами, такими как Саламанкская декларация, Конвенция о правах инвалидов и Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 г.

В России этот процесс регулируется Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который юридически закрепляет право на обучение для лиц с ОВЗ и определяет инклюзию как обязательную составляющую образовательной практики.

В современной педагогической науке исследованию ценностного отношения педагогов к инклюзивной образовательной среде уделяется значительное внимание ученых всего мира. Российские ученые-исследователи Н. А. Глузман и В. А. Романов анализируют особенности восприятия инклюзии студентами педагогических направлений, сопоставляя отечественные и зарубежные практики [2, с. 120]. Д. В. Дементьева и И. Л. Федотенко рассматривают процесс развития у будущих педагогов-психологов ценностного отношения к детям с особыми образовательными потребностями, подчеркивая значимость психологической готовности к работе в инклюзивной среде [3, с. 35]. В свою очередь, М. Ю. Айбазова и Ф. Р. Кантлокова акцентируют внимание на формировании в обществе ценностных установок, поддерживающих инклюзивное образование, как важном факторе его успешной реализации [4, с. 86]. А. П. Сманцер исследует приоритеты и смысловые установки студентов классического университета в отношении инклюзивного образования, выявляя особенности их ценностных ориентаций [5, с. 3]. Данные работы подчеркивают комплексный характер проблемы формирования и развития ценностного отношения педагогов к инклюзивной образовательной среде.

Зарубежные ученые И. Лакрус-Перес, П. Санс-Сервера, Р. Таррага-Мингес описывают сложность развития ценностного отношения педагогов к инклюзии из-за необходимости внедрения инклюзивных практик из-за дефицита

человеческих, материальных и организационных ресурсов для этого [6]. В этой ситуации авторами предлагается внедрение концептуального подхода к инклюзии, основанного на поощрении педагогов (а не на требованиях) при внедрении ими инклюзивных практик. Исследуются различные отношения учителей обычных (общеобразовательных) школ к внедрению инклюзии в классах начальной и средней школы. Авторами предпринимается попытка учесть необходимость лучшего понимания отношения учителей к инклюзии и того, как можно улучшить инклюзивную образовательную среду.

Ф. Лаутенбах и А. Хейдер в своих исследованиях опирались на важность положительного отношения к инклюзивности как одного из важнейших факторов успеха инклюзивного образования в школе [7, р. 232]. Т. Д. Черешенко исследует проблему отсутствия или недостаточной профессиональной подготовки учителей по инклюзивному образованию. Возникает проблема организации работы самих педагогических заведений [8, с. 160].

Формируется проблемное поле масштабирования инклюзивной культуры на другие уровни образования (включая высшее и послевузовское), а также другие сферы социума. Так, И. К. Русакович, А. В. Киселева, М. Д. Титовец представляют инновационный социально-образовательный проект «Ожившие картины», который реализует двусторонний подход к инклюзии через искусство. Проект демонстрирует, как искусство может стать мостом между инклюзивным образованием и творческим развитием [9, с. 148].

Т. А. Лапина [10] и Я. Б. Карнаухова [11] анализируют возможности формирования профессиональных компетенций у детей и студентов с особыми потребностями, что сегодня ставит в ситуацию полного замешательства учителей и преподавателей.

Анализ степени изученности темы показал, что теоретико-методологическое обоснование должно быть построено на государственной стратегии [12, с. 238]. Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет сделать вывод, что ценностное отношение педагога к инклюзии является ключевым фактором успешности инклюзивной образовательной среды. Отечественные исследования в большей степени сосредоточены на целенаправленном развитии этого отношения на этапе профессиональной подготовки будущих педагогов, их смысловых установок и ценностных ориентаций. Зарубежные исследования делают акцент на отношении практикующих педагогов в контексте системных ограничений (дефицит ресурсов, организационные барьеры) и предлагают подходы, направленные не на принуждение, а на поддержку и поощрение педагогов.

Однако проведенный анализ литературы позволяет выявить ряд нерешенных вопросов и существенных пробелов в данной сфере. В частности, недостаточно изученной остается тема структурного представления ценностного отношения педагогов к инклюзивной образовательной среде, что затрудняет его целенаправленное формирование, развитие и диагностику. Также следует отметить отсутствие данных эмпирических исследований, фокусирующихся на особенностях развития ценностного отношения к инклюзии у педагогов в системе ДПО. Кроме того, в научной литературе существует дефицит описания конкретных инклюзивных практик и технологий, эффективно способствующих развитию ценностного отношения на этапе профессионального пути педагога.

Целесообразность разработки темы. Наличие правовых норм не обеспечивает качественной реализации инклюзивного образования. Главной проблемой выступает недостаточная готовность педагогов к работе в инклюзии на эмоционально-ценностном уровне.

В ходе исследования, проведенного в 2018 г. специалистами Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, было проанализировано ценностное отношение педагогических коллективов общеобразовательных школ Москвы, Тулы, Екатеринбурга, Калуги, Перми и Московской области к инклюзивному образованию [13]. Результаты исследования показали, что далеко не все педагоги поддерживают идею инклюзии: лишь 5 % респондентов выступают за обучение детей с нарушениями развития в массовых школах, в то время как 48 % считают для таких детей целесообразным обучение в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Такая позиция объясняется убеждением педагогов, что именно в специализированных школах созданы наиболее благоприятные условия для обучения и всестороннего развития детей с ОВЗ.

Исследование Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ (2022) выявило, что около 40 % российских учителей не чувствуют себя готовыми к профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ [14, с. 59]. Это связано не столько с нехваткой методических навыков, но и с отсутствием сформированного гуманистического и эмпатийного отношения, которое является фундаментом инклюзивного образования [15, с. 67].

Данные проведенных исследований указывают на системную проблему: ДПО, лишённое акцента на ценностях, воспроизводит стереотипы и страх перед «инаковостью», блокируя создание равноправной инклюзивной среды. Важно понимать, что инклюзия — не только адаптация инфраструктуры, но и трансформация сознания педагогов, их способности видеть в каждом обучающемся субъект образования независимо от его индивидуальных особенностей и физиологических проблем. Без данного аспекта даже самые успешные образовательные методики останутся невостребованными, а право на инклюзию — нереализованным.

Проблематика исследования связана с поиском путей интеграции ценностного компонента в систему ДПО. Это требует переосмысления и коррекции образовательных программ — введения тренингов, моделирующих реальные ситуации взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями, а также развития рефлексивных практик, которые помогают педагогам выявлять и преодолевать внутренние барьеры, связанные со «страхом инаковости» и стереотипами. Важной стратегией становится сотрудничество образовательных учреждений, реализующих программы повышения квалификации с инклюзивными площадками: детскими садами, инклюзивными школами, техникумам и инклюзивными творческими лабораториями Министерства культуры России (2021) [13], что способствует обмену практическим опытом и успешными педагогическими практиками.

В связи с вышеизложенным, **целью** настоящей статьи является изучение ценностного отношения педагога к инклюзивной образовательной среде в системе ДПО. Обозначенная цель достигается посредством решения таких **задач**, как отбор и структурирование содержания программы практического авторского интенсива

«Мастерская инклюзивного педагога», основанного на моделировании инклюзивного опыта, а также развитие ценностного отношения педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде.

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации и углублении научных представлений о структуре и содержании ценностного отношения педагога к инклюзивной образовательной среде, а также служит теоретической основой для дальнейших исследований в области подготовки педагогических кадров для инклюзивной практики.

Практическая ценность статьи заключается в разработке конкретного методического инструментария для системы ДПО, направленного на развитие ценностного отношения педагогов к инклюзии. Ключевым практическим результатом является программа практического интенсива «Мастерская инклюзивного педагога», основанная на моделировании инклюзивного опыта, который позволяет педагогам преодолевать барьеры и осваивать эффективные стратегии взаимодействия с обучающимися с ОВЗ.

Научная новизна. Данное исследование предлагает принципиально новый подход к развитию ценностного отношения педагогов системе ДПО, повышающий их эмоционально-личностную готовность к работе в инклюзивной образовательной среде. На основе эмпирического исследования предложен методологический подход к развитию ценностного отношения педагогов в системе ДПО, основанный на интеграции когнитивного, аффективного, деятельностного и творческого компонентов.

Основная часть

Методы и материалы исследования. Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские *гипотезы*:

- у большинства педагогов, проходящих профессиональную переподготовку, преобладают негативные или нейтральные установки по отношению к инклюзии, обусловленные в первую очередь дефицитом эмоциональной (аффективной) готовности, а не недостатком знаний;
- внедрение в ДПО специально разработанного практического интенсива «Мастерская инклюзивного педагога», направленного на рефлексию и эмоциональное вовлечение, окажет положительную динамику в развитии ценностного отношения педагогов к инклюзивной среде.

В основу интенсива «Мастерская инклюзивного педагога» была положена идея интеграции когнитивного, аффективного, деятельностного и творческого компонентов, предполагающая активное погружение слушателей в лучшие практики Инклюзивной творческой лаборатории Детского центра «Экият». Программа интенсива рассчитана на четыре дня и структурирована в четыре последовательных модуля:

- Модуль 1 **«Инклюзивная образовательная среда: от теории к эффективной практике»** посвящен анализу и проектированию базовых основ инклюзии, включая организацию пространства, коммуникацию и правила поведения в инклюзивной образовательной группе.
- Модуль 2 **«Адаптивные игры»** включает техники адаптивных игр и нейрогимнастики как инструментов развития когнитивных функций, стимулирования мозговой деятельности, улучшения памяти, моторики и социального взаимодействия обучающихся.

- Модуль 3 **«Умные руки»** разработан на основе внедрения в обучение элементов рукоделия в качестве развивающего средства (работа с тканью, природными материалами и т. п.) с целью коррекции эмоционально-волевой сферы, а также развития мелкой моторики.

- Модуль 4 **«Жили-были...»** — заключительный модуль, представляющий собой информационный блок о пользе сказкотерапии, а также мастер-класс «Сказки на столе» по применению сказочных историй в работе с людьми с ОВЗ [3].

Экспериментальные рамки данного исследования предполагали проведение линейного педагогического эксперимента с использованием метода анкетирования на одной группе испытуемых с замером показателей до и после воздействия (практического интенсива).

В качестве ведущей методики исследования была выбрана шкала многомерных отношений к инклюзивному образованию (*Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale*; далее — *MATIES*), разработанная Мариан Махат (Университет Монаша, 2008) для эффективного измерения аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов отношения педагогов к инклюзивному образованию, а также разработанный Г. В. Ожигановой опросник «Творческая мотивация» [10], направленный на изучение высших творческих способностей педагогов, таких как мотивация творческого самовыражения, бескорыстная мотивация создания творческого продукта, духовно-нравственная направленность творчества, свобода творчества, возвышающие человека трансцендентные переживания.

Выбор данных методов и методик был обусловлен необходимостью верификации выдвинутых гипотез, требующих количественной и качественной оценки изменений в отношении педагогов; соответствием инструментов *MATIES* и опросника «Творческая мотивация» цели исследования, позволяющими дифференцированно оценить четыре ключевых компонента ценностного отношения педагога к инклюзии: когнитивный, аффективный, поведенческий и творческий; возможностью получить объективные данные для выявления «слабых звеньев» в структуре ценностного отношения педагогов к инклюзии.

В качестве экспериментальной базы исследования явилось анкетирование слушателей Института развития образования Республики Татарстан. В эксперименте приняли участие 50 педагогов. Выбор данной экспериментальной базы был обусловлен тем, что Институт развития образования является одним из ключевых центров дополнительного профессионального педагогического образования в Республике Татарстан; испытуемые имеют базовое педагогическое образование и, вероятно, практический опыт, что делает их отношение к инклюзии более осознанным и релевантным для исследования; слушатели программы «Практическая психология» напрямую связаны с необходимостью формирования компетенций для работы в инклюзивной среде.

Эксперимент проводился в два этапа:

- Первый этап экспериментального исследования предполагал констатирующий срез. На данном этапе у всех 50 участников исследуемой группы с помощью шкалы *MATIES* и опросника «Творческая мотивация» измерялись исходные (базовые) уровни развития аффективного, когнитивного, поведенческого, а также творческого компонентов

отношения к инклюзии. Параллельно проводился анализ современного состояния проблемы в педагогической теории и практике для теоретического обоснования программы формирующего воздействия.

- На втором этапе эксперимента проводилось формирующее воздействие в виде практического интенсива «Мастерская инклюзивного педагога», разработанного автором. После его проведения с помощью той же шкалы *MATIES* и опросника «Творческая мотивация» осуществлялся контрольный замер показателей. Полученные результаты сравнивались с исходными данными первого этапа, систематизировались и подвергались анализу для оценки динамики и эффективности проведенного интенсива.

Совокупность данных этапов эксперимента обеспечивалась соблюдением процедуры исследования (единые условия проведения анкетирования, идентичный инструментарий), а также содержательным единством: программа практического интенсива была целенаправленно разработана для воздействия на выявленные на первом этапе дефициты, в первую очередь — на эмоциональный (аффективный) и творческий компоненты.

Данные критерии были проверены с помощью сравнительного анализа результатов. Для оценки достоверности различий между двумя замерами (до и после практического интенсива) использовались методы математической статистики, а также расчет динамического изменения величины.

Результаты и обсуждение исследования. Алгоритм эксперимента и его поэтапный диагностический инструментарий можно представить следующим образом:

Первый этап линейного эксперимента включал диагностику ценностного отношения педагогов к инклюзии до формирующего воздействия (практического интенсива). В контрольном этапе приняли участие 50 педагогов общеобразовательных и дошкольных учреждений. В выборку вошли воспитатели дошкольных образовательных учреждений, учителя начальных классов и предметники, преподаватели, логопеды, тьюторы и административный персонал.

Для сбора данных использовался специализированный опросник «Ценностное отношение педагогов к инклюзии», структурированный по следующим блокам: когнитивный компонент, аффективный компонент, поведенческий компонент [шкала от 1 («Полностью не согласен») до 4 («Полностью согласен»)] и творческий компонент [шкала от 1 («Полностью не согласен») до 5 («Полностью согласен»)].

При анализе результатов когнитивных установок на контрольном этапе эксперимента было выявлено наличие противоречия в сознании педагогов. С одной стороны, наблюдается согласие с базовыми принципами инклюзии: 72 % респондентов согласны, что инклюзивная среда обеспечивает академический прогресс всем обучающимся, а 81 % признают, что инклюзия способствует социализации. С другой стороны, сохраняются устойчивые стереотипные представления: 44 % опрошенных в той или иной степени поддерживают идею о необходимости обучения детей с ОВЗ в специальных учреждениях, аргументируя это риском отторжения в обычной школе. Данный результат свидетельствует о поверхностном, несистемном усвоении знаний об инклюзии и наличии страхов, связанных с социальным взаимодействием в инклюзивной группе.

При анализе результатов по аффективному компоненту мы получили наиболее проблемную картину. Наибольший уровень эмоционального неблагополучия педагоги связывают с необходимостью адаптации учебной программы. Более 65 % респондентов отметили, что испытывают стресс. Это указывает на дефицит практических компетенций и ощущение профессиональной несостоятельности в условиях инклюзивной среды.

Также значительная часть педагогов испытывает дискомфорт при объединении обучающихся с ОВЗ и нормотипичных (нейротипичных) сверстников (48 %), а также трудности в коммуникации (42 %). Эти данные коррелируют с результатами когнитивного блока и подтверждают нашу гипотезу о том, что негативные установки по отношению к инклюзии у педагогов обусловлены, в первую очередь, дефицитом эмоциональной (аффективной) готовности.

Анализ поведенческих интенций показал, что общая готовность к действиям ниже, чем уровень когнитивного принятия. Ответы педагогов продемонстрировали готовность к поощрению социального участия и адаптации программы, чем к физическому включению детей с тяжелыми нарушениями или изменению образовательной среды.

При анализе творческой мотивации педагогов была зафиксирована выраженная зависимость творческой активности от условий ее реализации.

Так, 74 % респондентов указали, что могут заниматься творчеством только при наличии свободы выбора и личной заинтересованности. Это указывает на то, что административно-регламентированные требования к инклюзивному образованию могут блокировать творческий потенциал педагога.

Второй этап линейного педагогического эксперимента включал проведение практического интенсива «Мастерская инклюзивного педагога», после чего с той же выборкой респондентов был проведен повторный опрос с целью выявления динамики и измерения эффекта от вмешательства.

Полученные результаты показали положительную динамику по всем ключевым компонентам ценностного отношения педагогов к инклюзии.

Так, с утверждением «Инклюзивная среда обеспечивает академический прогресс всем» согласились или полностью согласились 96 %. С утверждением, что «Инклюзия способствует социализации всех» согласились или полностью согласились 94 %, что выше исходных 81 %. Наиболее показательный результат — изменение отношения к необходимости специальных учреждений: с утверждением «Обучающиеся с ОВЗ должны обучаться в специальных учреждениях» не согласились 32 респондента (64 %). На первом этапе эксперимента эту идею поддерживали 44 % педагогов. Это свидетельствует о существенном сдвиге в сторону принятия инклюзивной образовательной модели и преодолении одного из ключевых стереотипов.

Наиболее проблемная зона аффективного компонента ценностного отношения педагогов к инклюзии по результатам первого этапа эксперимента, на втором этапе показала максимальную положительную динамику. Эмоциональное состояние педагогов значительно улучшилось, что свидетельствует о росте их аффективной готовности и уверенности в своих силах. С утверждением «Испытываю стресс при адаптации учебной программы» не согласились 86 % респондентов. Это кардинальное улучшение по сравнению с исходными 65 %, которые испытывали стресс. Практический интенсив «Мастерская инклюзивного

педагога», по нашему мнению, дал педагогам конкретные инструменты, что позволило снизить уровень тревоги и профессиональной несостоятельности.

С утверждением «Испытываю дискомфорт, объединяя обучающихся с ОВЗ и нормотипичных» не согласились 44 респондента (88 %), что говорит о значительном росте по сравнению с 48 % на первом этапе.

Результаты также демонстрируют снижение трудностей в коммуникации педагогов с детьми с ОВЗ. С утверждением «Меня раздражает, когда я не могу понять обучающихся с ОВЗ» не согласились 94 % респондентов против 42 % на первом этапе эксперимента.

Анализ поведенческих интенций показал заметный сдвиг в готовности педагогов к более сложным изменениям. Общая готовность к действиям возросла, особенно в тех аспектах, которые изначально вызывали наибольшие опасения. Однако, 86 % респондентов не готовы физически включить обучающихся с тяжелыми формами инвалидно-

сти в обычную образовательную среду, а 37 респондентов (74 %) не готовы изменить физическую среду чтобы включить обучающегося с ОВЗ в обычный класс.

Для количественной оценки эффективности формирующего воздействия (практического интенсива «Мастерская инклюзивного педагога») был проведен замер уровня творческой мотивации по трем шкалам на первом и втором этапах эксперимента. Обработка результатов производилась методом подсчета суммарного группового балла с последующим расчетом процентного прироста для определения статистически значимой динамики.

Расчет динамического изменения величины. Для расчета использовалась формула:

$$\frac{[(\text{Итоговое значение} - \text{Исходное значение}) / \text{Исходное значение}] \times 100 \%}{}$$

Результаты расчета по шкалам представлены в таблице.

Результаты количественной оценки эффективности воздействия

| Шкала | Уровень, баллы | | Прирост | |
|--|----------------|----------|-------------------|------------------|
| | исходный | итоговый | абсолютный, баллы | относительный, % |
| Мотивация творческого самовыражения | 1 066 | 1 336 | 270 | 25,3 |
| Бескорыстная мотивация творчества | 1 021 | 1 127 | 106 | 10,4 |
| Духовно-нравственная направленность и свобода творчества | 1 113 | 1 271 | 158 | 14,2 |

Приведенные результаты свидетельствуют о комплексном позитивном воздействии практического интенсива «Мастерская инклюзивного педагога» на структуру творческой мотивации педагогов.

Наибольшая динамика наблюдается в сфере мотивации самовыражения (+25,3 %), что позволяет сделать вывод о мощном раскрытии личностно-творческого потенциала педагогов. Данные демонстрируют значительный рост внутренней мотивации. Согласились с тем, что творчество вызывает у них огромный интерес, 42 чел. (84 %), 48 чел. (96 %) — что получают удовольствие от самого процесса творчества. Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод, что практический интенсив «Мастерская инклюзивного педагога» способствовал активизации внутренней и альтруистической мотивации педагогов.

Выводы

Резюмируя полученные в статье результаты, следует констатировать их соответствие выводам И. Лакрус-Перес, П. Санс-Сервера, Р. Таррага-Мингеса [6]. Испанские исследователи указывают на проблему, заключающуюся в трудности формирования ценностного отношения педагогов к инклюзии на фоне дефицита кадровых, материальных и организационных ресурсов. В качестве альтернативы административному давлению, они предлагают концептуальный подход, основанный на принципах поощрения и поддержки педагогических инициатив. Эмпирические данные, полученные на первом этапе линейного эксперимента, верифицируют эту позицию. Установлено, что 74 % респондентов демонстрируют выраженную зависимость творческой активности от наличия свободы выбора и личной заинтересованности. Этот факт служит прямым свидетельством того, что административно-регламентированный характер внедрения инклюзивных практик выступает сдерживающим фактором для реализации творческого потенциала педагога, подтверждая тезис зарубежных коллег.

Однако, в отличие от выводов испанских коллег, настоящее исследование эмпирически доказывает эффективность конкретного пути ее решения. По результатам исследования доказана действенность предлагаемого в статье практического интенсива «Мастерская инклюзивного педагога». Проведенный практический интенсив «Мастерская инклюзивного педагога» показал, что создание условий для личной заинтересованности и профессиональной свободы приводит к значительному развитию ценностного отношения педагогов к инклюзивной образовательной среде.

Практический интенсив «Мастерская инклюзивного педагога» оказал положительное влияние на ценностное отношение педагогов к инклюзии. Выдвинутая гипотеза исследования подтвердилась: зафиксирована положительная динамика по всем измеряемым компонентам.

Наибольший эффект достигнут в аффективной и творческой сферах. Существенно снижен уровень стресса, дискомфорта и раздражения. Таким образом, инклюзия начинает восприниматься педагогами не как административное требование, а как пространство для личностной и профессиональной самореализации, что является фундаментом для устойчивой и эффективной инклюзивной практики.

Проблемы, с которыми столкнулись в процессе исследования, заключались в организационной сложности формирования стабильной выборки педагогов в условиях ДПО, готовых принять участие в полном цикле эксперимента.

Данное исследование не исчерпывает всех возможностей изучения ценностного отношения к инклюзии. Остаются открытыми вопросы о влиянии организационного климата образовательного учреждения и роли административной команды в поддержании инклюзивной практики.

В перспективе планируется адаптировать модель практического интенсива для различных категорий педагогических работников (например, для преподавателей системы среднего профессионального и высшего образования), а также разработать на его основе цифровой образовательный ресурс для дистанционного формата обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. Особенности формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов в вузе // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83—92.
2. Глузман Н. А., Романов В. А. Отношение будущих учителей к инклюзивному образованию в контексте отечественного и зарубежного опыта // Проблемы современного педагогического образования. 2024. Вып. 85. Ч. 1. С. 117—122.
3. Дементьева Д. В., Федотенко И. Л. Формирование у будущих педагогов-психологов ценностного отношения к детям с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования — Тульскому региону : сб. материалов II Регион. науч.-практ. конф. магистрантов, аспирантов, стажеров. Чебоксары : Среда, 2022. С. 33—39.
4. Айбазова М. Ю., Кантлокова Ф. Р. К вопросу о формировании ценностного отношения общества к инклюзивному образованию // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 1(26). С. 83—87. DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-83-87.
5. Сманцер А. П. Приоритеты и ценностно-смысловое отношение к инклюзивному образованию: глазами студентов классического университета // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2015. № 7. С. 2—8.
6. Lacruz-Pérez I., Sanz-Cervera P., Tárraga-Mínguez R. Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review // Education Sciences. 2021. Vol. 11. Iss. 2. Art. 58. DOI: 10.3390/educsci11020058.
7. Lautenbach F., Heyder A. Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review // Educational Research. 2019. Vol. 61. Iss. 2. Pp. 231—253. DOI: 10.1080/00131881.2019.1596035.
8. Черешенко Т. Д. Проблемы готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 105. Ч. 2. С. 158—161. DOI: 10.18411/trnio-01-2024-107.
9. Русакович И. К., Киселева А. В., Титовец М. Д. Реализация идеи «инклюзия в искусстве — искусство в инклюзии» в социально-образовательном проекте «Ожившие картины» // Специальное образование. 2025. № 1(77). С. 139—151.
10. Лапина Т. А., Григорьева Е. Н. Преподавание лексики учащимся с ограниченными возможностями на уроках английского языка в рамках инклюзивного образования // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № 3(38). С. 132—135.
11. Карнаухова Я. Б. Формирование понимания полисемантического словаря у дошкольников с нарушением речи с использованием знаково-символических средств // Проблемы современного педагогического образования. 2025. Вып. 89. Ч. 4. С. 180—183.
12. Гаязова Э. Б. Разработка цифрового кейса в обучении (на примере гуманитарных направлений подготовки в КНИТУ) // Экономика и управление: проблемы, решения. 2024. № 12(153). Т. 19. С. 232—241. DOI: 10.36871/ek.ur.p.r.2024.12.19.025.
13. Вашетина О. В., Фролова И. А. Дидактическая сказка как средство формирования ценностного отношения к инклюзивной образовательной среде // X Андреевские чтения : Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности : сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Казань : Логос-Пресс, 2025. С. 141—151.
14. Жимаева Е. М., Ковалев Е. В. Развитие позитивного эмоционально-ценностного отношения к обучающимся с ОВЗ // Социальная педагогика в России. 2018. № 6. С. 58—61.
15. Шуякбаева Ж. Р., Оспанова Б. К. Инклюзивное образование в Казахстане: инклюзивная компетентность будущих педагогов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XVII Международной научно-практической конференции. М. : РУДН, 2024. С. 66—69. (На англ. яз.)

REFERENCES

1. Alekhina S. V. Alekseeva M. N., Agafonova E. L. 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.)
2. Gluzman N. A., Romanov V. A. Attitude of future teachers to inclusive education in the context of domestic and foreign experience. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*. 2024;85(1): 117—122. (In Russ.)
3. Dement'eva D. V., Fedotenko I. L. Formation of value attitude towards children with special educational needs among future educational psychologists. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya — Tul'skomu region = Psychological and Pedagogical Research – Tula Region. Collection of materials of the II Regional Scientific and practical Conference of undergraduates, postgraduates, interns*. Cheboksary, Sreda, 2022:33—39. (In Russ.)
4. Aybazova M. Yu., Kantloкова F. R. Revisiting the formation of a values-based attitude of society to inclusive education. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya = Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*. 2020;1(26):83—87. (In Russ.) DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-83-87.
5. Smantser A. P. Priorities and valuable-semantic relation to inclusive education: eyes of students of classical university. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki = Vestnik of Polotsk State University. Part E. Pedagogic Sciences*. 2015;7:2—8. (In Russ.)
6. Lacruz-Pérez I., Sanz-Cervera P., Tárraga-Mínguez R. Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*. 2021;11(2):58. DOI: 10.3390/educsci11020058.
7. Lautenbach F., Heyder A. Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*. 2019;61(2):231—253. DOI: 10.1080/00131881.2019.1596035.

8. Chereschenko T. D. Problems of teachers' readiness to work in inclusive educational environment. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2024;105(2):158—161. (In Russ.) DOI: 10.18411/trnio-01-2024-107.
9. Rusakovich I. K., Kiseleva A. V., Titovets M. D. A realization of the idea of “inclusion in art - art in inclusion” in the socio-educational project “Living pictures”. *Spetsial'noe obrazovanie = Special education*. 2025;1(77):139—151. (In Russ.)
10. Lapina T. A., Grigorjeva E. N. Teaching Vocabulary to Students With Limited Health Opportunities in English Classes According to Inclusive Education. *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Naberezhnye Chelny state pedagogical University*. 2022;3(38):132—135. (In Russ.)
11. Karnaukhova Ya. B. Formation of understanding of polysemantic dictionary in preschoolers with speech disorders using sign-symbolic means. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*. 2025;89(4):180—183. (In Russ.)
12. Gayazova E. B. Developing a digital case study in training (on the example of humanities courses at KNRTU). *Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya*. 2024;12(153)-19:232—241. (In Russ.) DOI: 10.36871/ek.up.p.r.2024.12.19.025.
13. Vashetina O. V., Frolova I. A. Didactic fairy tale as a means of developing a value attitude towards inclusive educational environment. *Sovremennye kontseptsii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti = Modern concepts and technologies of creative self-development of personality. X Andreev Readings. Collection of articles by participants of the All-Russian scientific and practical conference with international participation*. Kazan, Logos-Press, 2025:141—151. (In Russ.)
14. Zhimayeva E.M., Kovalev E.V. Development of the positive emotional and valuable attitude towards school children with disabilities. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii*. 2018;6:58—61. (In Russ.)
15. Shuakbayeva Zh. R., Ospanova B. K. Inclusive education in Kazakhstan: inclusive competence of future teachers. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy = Higher education: experience, problems, prospects. Proceedings of the XVII International scientific and practical conference*. Moscow, RUDN University publ., 2024:66—69.

Статья поступила в редакцию 25.04.2026; одобрена после рецензирования 16.05.2026; принята к публикации 18.05.2026.

The article was submitted 25.04.2026; approved after reviewing 16.05.2026; accepted for publication 18.05.2026.