

Омарова Т.К., Аллан Ж.

**Инклюзивное образование:
отношение учителей общего
образования и их беспокойства**

В данной статье изучается отношение учителей общего образования к инклюзивному образованию, а также ключевые аспекты педагогической деятельности, вызывающие беспокойство учителей казахстанских школ в отношении включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные классы/школы. Результаты текущего исследования показали, что отношение педагогов к включению детей, имеющих трудности в обучении, зависит от характера самих трудностей. Касательно включения детей с особыми потребностями, то наибольшую обеспокоенность казахстанских педагогов вызывает недостаточность ресурсов школы, сравнительно меньше беспокоит учителей возможное увеличение рабочей нагрузки. Проведенный корреляционный анализ по нескольким переменным показал, что большая вовлеченность учителей общеобразовательных школ в реализацию программ инклюзивного образования может способствовать снижению уровня их обеспокоенности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми потребностями, готовность учителей, беспокойства учителей.

Omarova T.K., Allan J.

**Inclusive Education: General
Education Teachers' Attitudes
and Concerns**

The current paper examines Kazakhstani school teachers' attitudes towards inclusive education and their concerns in relation to inclusion of children with special educational needs in mainstream classes/schools. The outcomes of the present study have indicated that teachers' attitudes towards inclusion of children experiencing learning difficulties depend on the nature of those difficulties. With regard to the inclusion of students with special needs into general education, the lack of school resources is a major concern of Kazakhstani teachers, while educators are comparatively less concerned about a possible increase in their workload. The correlational analysis in several variables has suggested that the greater involvement of secondary school teachers in the implementation of inclusive education programs would help to reduce their level of concern.

Key words: inclusive education, children with special needs, teacher preparation, teachers' concerns.

Омарова Т.К., Аллан Ж.

**Инклюзивті білім
беру: жалпы білім
беру мұғалімдерінің
көзқарастарымен
алаңдаушылықтары**

Мақалада жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің инклюзивті білім беру беруге деген көзқарастары туралы айтылады, сонымен қатар Қазақстандағы мектеп мұғалімдерінің ерекше қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беретін сыныптарға / мектептерге енгізуге қатысты алаңдаушылық тудыратын педагогикалық қызметтің негізгі аспектілері қарастырылады. Зерттеудің ағымдағы нәтижелері педагогтердің көзқарасына орай оқуында қиындықтары бар балаларды ендіру сол қиындықтардың өзіндік сипатынан туындайтынын көрсетті. Ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды оқытуда Қазақстандық педагогтерді көбінесе мектеп ресурстарының жеткіліксіздігі алаңдатады, ал жұмыс жүктемесінің көбеюі мүмкіндігі мұғалімдерді салыстырмалы түрде онша көп алаңдатпайды. Инклюзивті білім беру бағдарламаларын жүзеге асыруға жалпы білім беретін мектептердің мұғалімдерін көбірек тарту арқылы олардың алаңдаушылық деңгейін төмендетуге болатынын бірнеше айналымы шамалар бойынша жүргізілген корреляциялық талдаулардан көруге болады.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше қажеттіліктері бар балалар, мұғалімдердің дайындығы, мұғалімдердің алаңдаушылықтары.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ БЕСПОКОЙСТВА

Введение

Определение инклюзивного образования в качестве приоритетного направления Государственной программы развития образования РК на 2011-2020 годы привело к относительно значимым достижениям. В своем стремлении реализации принципов образования для всех (Educationforall) Казахстан демонстрирует поступательные шаги в обеспечении равных образовательных возможностей для всех учащихся. Так, в настоящее время физический доступ к общему образованию детей с особыми потребностями предоставляется в 4506 общеобразовательных школах (62%), психолого-педагогическая поддержка доступна для детей в 2 200 (30,5%) школах [1]. Тем не менее, неготовность учителей общего образования к работе в условиях инклюзивного класса остается одной из ключевых проблем, требующей системного решения для обеспечения перехода от де-юре ратификации международных документов к фактической образовательной инклюзии в казахстанских школах.

При изучении готовности педагогов к реализации программ инклюзивного образования важно рассматривать не только соответствующую профессиональную подготовку, но и личное отношение учителей к включению детей, имеющих трудности в обучении различного характера. Как отмечают Avramidis и Kaluva (2007), успешное претворение в жизнь политики инклюзивного образования во многом зависит от педагогов, положительно настроенных в отношении инклюзии [2]. Принимая это во внимание, текущая работа направлена на изучение отношения казахстанских учителей общего образования к инклюзивности, а также определение беспокойств педагогов, связанных с реализацией инклюзивного образования. Представленные результаты исследования основаны на количественных данных, собранных в апреле-мае 2016 года в рамках научного проекта «Разработка стратегических направлений реформирования образования в Республике Казахстан на 2015-2020 годы».

Аналитическая рамка исследования

Результаты предыдущих исследований свидетельствуют о том, что эффективность реализации инклюзивного образования зависит от позитивного отношения педагогов к данной философии образования [2]. Подчеркивая значимость положительного отношения учителей, ряд исследователей (например, Leyser and Tappendorf, 2001; Ross-Hill, 2009) обращают внимание на то, что инклюзивное образование не может быть успешно реализовано, если идея не поддерживается основной заинтересованной стороной в лице педагогов [3, 4]. В этой связи изучение отношения учителей к инклюзии представляет собой особый научный интерес, позволяющий получить ценную информацию о стимулирующих факторах инклюзивного класса для переноса парадигмы инклюзивности из области образовательной политики в условия реальной практики.

Изучение факторов, способствующих формированию позитивного отношения учителей к инклюзии, являлось фокусом многочисленных международных исследований. Важно отметить, что вопросы инклюзии в большинстве работ изучаются через призму включения детей с особыми потребностями, поскольку данная категория детей вызывает наибольшую обеспокоенность учителей [5]. Несмотря на положительное отношение к инклюзии в целом, педагоги общего образования в разных странах далеки от принятия подхода полной инклюзии. Отношение учителей к включению детей с особыми потребностями во многом зависит от природы и степени трудностей в обучении. К примеру, учителя общеобразовательных школ относятся скептически к вовлечению детей с интеллектуальными и эмоциональными нарушениями, а также с трудностями поведенческого характера [6]. Кроме того, на отношение педагогов к инклюзии влияют опыт работы с учащимися с особыми потребностями и соответствующее профессиональное развитие. Исследование Avgamidis и Kalyva (2007) показало, что учителя, активно вовлеченные в обучение детей с особыми потребностями, имели значительно более позитивное отношение к инклюзии этих детей, чем их коллеги с небольшим опытом или без такового вообще [2].

В отечественной литературе эмпирические исследования отношения учителей к инклюзивному образованию немногочисленны. Как отмечает Бекенова А. (н.д.), значительная

доля педагогов общего образования имеет отрицательное отношение к совместному обучению детей с особыми потребностями и детей, не имеющих таковых [7]. К сожалению, по причине отсутствия информации о выборке участников сложно судить, насколько полученные результаты могут быть обобщены в отношении учительского сообщества страны. Тем не менее, к схожим выводам пришли Сакаева А. и Олексюк З. (2016), изучавшие готовность 247 учителей Карагандинской области к работе в условиях инклюзивного образования [8]. Более половины опрошенных негативно относятся к возможности обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

Данные работы отечественных авторов представляются весьма ценными для получения общего представления об отношении педагогов к инклюзии детей с особыми потребностями. Однако для принятия решений необходимы более информативные данные, полученные на основе изучения влияния отдельных факторов, способствующих формированию положительных взглядов педагогической общественности на инклюзивное образование, и в частности на включение детей с особыми потребностями. В этой связи, перед текущим исследованием поставлены следующие вопросы:

1. Каково отношение учителей общего образования к включению разных категорий детей, имеющих трудности в обучении?
2. Какие аспекты педагогической деятельности вызывают обеспокоенность учителей в отношении включения детей с особыми потребностями?
3. Существует ли значимая взаимосвязь между отношением и обеспокоенностью учителей включением детей с особыми потребностями в систему общего образования?

Методология и методы исследования

Поиск ответов на вопросы текущего исследования был осуществлен посредством количественного метода исследования. Первичные данные исследования были собраны посредством опросника, распространенного среди 421 учителя общеобразовательных школ двух областных центров страны. При выборе этих регионов применялась целевая выборка на основе показателя охвата детей с особыми потребностями общим образованием, то есть данный показатель сравнительно высокий в одном из регионов и относительно низок во втором. Подобный целевой

тип выборки был применен и для определения школ-участников. Так, выборка исследования включала 11 общеобразовательных школ, реализующих программы инклюзивного образования в различных формах и масштабах. Опросник, состоящий из трех основных частей, был распространен на бумажном носителе среди всех учителей школ.

Инструменты. Валидность использованных инструментов подтверждена предыдущими исследованиями, проведенными в контекстах разных стран. Разрешение на использование инструментов исследования было получено посредством электронной почты непосредственно от разработчиков. Перед практическим применением инструменты, переведенные с английского на русский и казахский языки, были направлены на внешнюю рецензию местным экспертам в области инклюзивного образования.

Шкала отношения учителей к инклюзивному образованию (ATIES) (Wilczenski, 1992) представляет собой инструмент из 16 вопросов, измеряющий отношение респондентов к четырем аспектам инклюзии: социальному, физическому, академическому и поведенческому [9]. В сущности, измеряется восприятие педагогов о том, кто должен быть включен в инклюзивный класс. Например, «Ученики, которые физически агрессивны по отношению к своим сверстникам, должны обучаться в общеобразовательных классах». Каждый пункт шкалы оценивался по 6-балльной Шкале Лайкерта в пределах от 1 (полностью не согласен) до 6 (полностью согласен). Общий балл шкалы варьируется от 16 до 96 баллов, где более высокий балл указывает на более благоприятное отношение. ATIES часто использовался исследователями и показал достаточную надежность и достоверность (например, Wilczenski, 1992; Sharma, Ee, and Desai, 2003; Parsuram, 2006) [9, 10, 11]. Проверка надежности в текущем исследовании также показала допустимый коэффициент $\alpha = 0,88$.

Шкала определения беспокойств учителей в отношении инклюзивного образования (CIES) (Sharma and Desai, 2002) измеряет степень беспокойности респондентов касательно практических аспектов внедрения инклюзивного образования [12]. Например, «У меня нет определенных знаний и навыков, необходимых для обучения учащихся с ограниченными возможностями». Каждый из 21 пункта предполагает ответы по 4-балльной Шкале Лайкерта в пределах от 4 (крайне обеспокоен) до 1 (не обеспокоен вообще). Общий балл по CIES лежит в диапазоне от 21 до 84. Более высокое значение указывает на большую обеспокоенность респондента о своей способности реализовывать программы инклюзивного образования. Коэффициент надежности α в текущем исследовании равен 0,92, что соответствует предыдущему показателю по данным предварительного тестирования ($\alpha = 0,91$) [12].

Результаты и обсуждение

Анализ количественных данных показал, что отношение педагогов к инклюзивному образованию зависит от характера трудностей у разных категорий учащихся и варьируется между аспектами инклюзии: социального, академического, физического и поведенческого. Результаты ATIES демонстрируют детальную картину по каждой из категорий (таблица 1).

Таблица 1 – Отношение учителей к инклюзии

Аспект инклюзии	Среднее значение	Среднеквадратичное отклонение
Социальный	3,71	0,94
Академический	3,20	1,01
Физический (дети с особыми потребностями)	2,44	0,99
Поведенческий	2,85	0,96

От 1 – полностью не согласен до 6 – полностью согласен

Как следует из таблицы 1, учителя общего образования более положительно относятся к включению детей с относительно небольшими

трудностями социального (например, застенчивость, пропуски занятий) со средним значением 3,71 из 6. Трудности академического (например,

слабая успеваемость, неуспеваемость) характера у детей в среднем вызывают менее позитивное, но все еще положительное отношение учителей (3,2). Сравнительно отрицательно учителя относятся к включению детей с трудностями поведенческого характера (2,85). Пусть не категорично, но все же в целом негативное отношение (2,44) педагогов наблюдается к детям с особыми потребностями. Однако при анализе этих данных также важно обратить внимание на достаточно высокое среднее квадратичное отклонение (0,94 – 1.01), что свидетельствует о значительных разногласиях среди ответов педагогов

и, следовательно, требует проведение дополнительных исследований.

Вместе с тем, анализ результатов количественного опроса показал, что включение детей с особыми потребностями в условиях общего образования вызывает обеспокоенность учителей казахстанских школ. Среднее значение уровня обеспокоенности среди опрошенных педагогов равен 2,6 из 4. Важно заметить, что обеспокоенность учителей вызвана разными аспектами педагогической деятельности в разной степени. Результаты CIES демонстрирует детальную картину по каждой из категорий (таблица 2).

Таблица 2 – Описательная статистика уровня обеспокоенности учителей

Беспокойства, связанные с такими факторами, как:	Среднее значение	Среднеквадратичное отклонение
Ресурсы	2,78	0,73
Принятие детей с особыми потребностями	2,50	0,62
Академические стандарты школы	2,64	0,75
Рабочая нагрузка	2,38	0,72

Как видно из таблицы 2, наибольшее беспокойство педагогов связано с финансовыми/материальными ресурсами школы. Кроме того, учителя обеспокоены тем, что необходимость работы в условиях инклюзивности может привести к снижению общих академических стандартов/показателей школы. При этом учителя меньше обеспокоены принятием детей с особыми потребностями школьным сообществом. Возможное увеличение рабочей нагрузки беспокоит учителей меньше всего. Показатели среднее квадратичное отклонения по всем категориям считаются допустимыми и свидетель-

ствуют о наличии согласованности между ответами респондентов.

Дальнейший корреляционный анализ показал наличие значительной взаимосвязи между беспокойствами педагогов и их отношением к включению детей с особыми потребностями (физический аспект) (рис. 1).

Корреляция между двумя категориями негативна (-0,291), то есть у педагогов с более положительным отношением ко включению учащихся с особыми образовательными потребностями, как правило, уровень обеспокоенности значительно ниже и наоборот (таблица 3).

Таблица 3 – Корреляционный анализ

	Отношение к включению детей с особыми потребностями	Обеспокоенность
Отношение к включению детей с особыми потребностями	Корреляция Пирсона 1	-.291**
Обеспокоенность	Корреляция Пирсона -.291**	1

** . Корреляция значительна на уровне 0.01 (односторонне ограниченный).

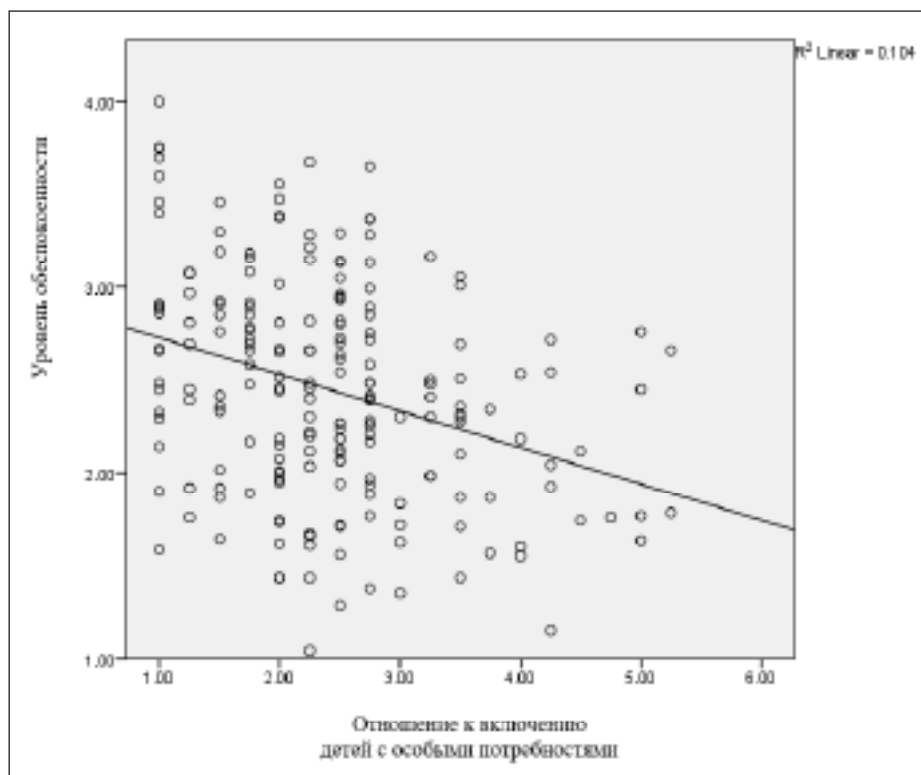


Рисунок 1 – Корреляция между беспокойствами и отношением педагогов

Однако важно помнить, что корреляционный анализ не позволяет делать выводы о направленности взаимосвязи, то есть причинно-следственная связь между отношением педагогов к включению учащихся с особыми потребностями и степенью беспокойства учителей остается неясной. Тем не менее, для обеспечения успешной реализации инклюзивного образования важно направлять соответствующие меры как на формирование позитивного отношения к инклюзивному образованию, так и на уменьшение уровня обеспокоенности среди педагогического сообщества страны.

Заключение

Несмотря на значительный прогресс, достигнутый в развитии инклюзивного образования в Казахстане, еще многое ждет соответствующих решений для создания инклюзивной общеобразовательной среды, открытой для всех детей, в частности для детей, имеющих трудности в обучении различного характера. Существенным барьером к успешности инклюзивного образования может стать отношение учителей, которое более негативно к включению детей с особыми потребностями в сравнении с другими

категориями детей, испытывающих трудности в обучении. В этой связи, основное внимание стоит уделить устранению структурных и мировоззренческих барьеров внутри школ и практики учителей, а не количественным показателям охвата детей.

Кроме того, следует обеспечить педагогов необходимыми ресурсами, вызывающими их наибольшую обеспокоенность. Ресурсообеспечение инклюзивного образования оказалось общесистемным вызовом и важно изучить опыт других стран, принявших целый ряд подходов. Последнее включает в себя национальный бюджет, например, специальный фонд образования, как в Бразилии; национальная сеть школ, как в Пакистане, или в виде фиксированной доли национального бюджета, принятый, как подход в Никарагуа и Панаме. В некоторых странах, например в Чили и Мексике, решили финансировать отдельные статьи, такие как материалы, учебные пособия, и обучение, в то время как Дания, Финляндия, Новая Зеландия и Венгрия предоставляют финансирование непосредственно физическим лицам для удовлетворения их потребностей. Всемирная организация здравоохранения (2011) рекомендует, что любой подход должен быть легко понят, гибок и

предсказуем, а также иметь достаточные средства, которые будут позволять проводить экономический контроль, связывающий специальное и общее образование.

Для успешной реализации инклюзивного образования также важно пересмотреть текущие академические стандарты и соответствующую политику, поскольку учителя обеспокоены тем, что реализация инклюзивного образования может негативно отразиться на академических стандартах. Важно заметить, что

в целом казахстанские учителя меньше всего обеспокоены увеличением рабочей нагрузкой в следствие реализации программ инклюзивного образования, хотя нельзя полагать, что дополнительная нагрузка не беспокоит педагогов вообще. Это свидетельствует о готовности учителей к изменениям, связанным с включением детей с особыми потребностями, со своей стороны. Однако, по мнению педагогов, существует ряд вопросов, требующих решений на государственном и местном уровнях.

Литература

- 1 Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2014 года). <http://edu.gov.kz/ru/analytics/nacionalnyy-doklad-o-sostoyanii-i-razvitii-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazahstan> (дата обращения: 01.06.2016).
- 2 Avramidis, E. and Kalyva, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion // *European Journal of Special Needs Education*. – 2007. – №22 (4). – Pp. 367-389. DOI: 10.1080/08856250701649989
- 3 Leyser, Y. and Tappendorf, K. Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts // *Education*. – 2001. – №121 (4). – Pp. 751–761.
- 4 Ross-Hill, R. Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students // *Journal of Research in Special Educational Needs*. – 2009. – №9 (3). – Pp. 188–98.
- 5 Омарова Т.К. Особенности концептуализации инклюзивного образования в Казахстане // *Вестник КазНУ. Серия педагогические науки*. – 2016. – №3.
- 6 Ahmmed, M., Sharma, U. and Deppeler, J. Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh // *Journal of Research in Special Educational Needs* – 2012. – №12 (3). – Pp. 132–140. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x
- 7 Бекенова А. Роль повышения качества профессионального педагогического образования в решении проблем социализации детей с ограниченными возможностями в развитии (н.д.)
 - a. <http://library.wksu.kz/dmdocuments> (дата обращения: 01.06.2016)
- 8 Сакаева А., Олексюк З. Готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // *Вестник Карагандинского университета. Сер. Педагогика*. – 2016. <http://articlekz.com/article/13074> (дата обращения: 01.06.2016)
- 9 Wilczenski, F. L. Measuring attitudes toward inclusive education // *Psychology in the Schools*. – 1992. – 29. – Pp. 306–12.
- 10 Sharma, U., Ee, J., and Desai, I. A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education // *Teaching and learning*. – 2003. – 24(2). – Pp. 207-217. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/322/1/TL-24-2-207.pdf> (дата обращения: 01.06.2016)
- 11 Parasuram, K. Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India // *Disability and Society*. – 2006. – №21 (3). – Pp. 231–42.
- 12 Sharma, U. and Desai, I. Measuring concerns about integrated education in India // *Asia and Pacific Journal on Disability*. – 2002. – №5 (1). – Pp. 2-14.

References

- 1 Nacional'nyj doklad o sostoyanii i razvitii sistemy obrazovaniya Respubliki Kazahstan (po itogam 2014 goda). Available at: <http://edu.gov.kz/ru/analytics/nacionalnyy-doklad-o-sostoyanii-i-razvitii-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazahstan> (data: 01.06.2016).
- 2 Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. #22 (4). 367-389. DOI: 10.1080/08856250701649989
- 3 Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001) Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*. #121 (4). 751–761.
- 4 Ross-Hill, R. (2009) Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*. #9 (3). 188–198.
- 5 Omarova T.K. (2016). Osobennosti kontseptualizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v Kazahstane. *Bulletin KazNU. Series of Pedagogical Sciences*. #3.
- 6 Ahmmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012) Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*. #12 (3). 132–140. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x
- 7 Bekenova A. (2016) Rol povyisheniya kachestva professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v reshenii problem

sotsializatsii detey s ogranichennyimi vozmozhnostyami v razvitii (n.d.) Available at:

a. <http://library.wksu.kz/dmdocuments/++%D0%91%D0%B5%D0%BA%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf> (data: 01.06.2016).

8 Sakaeva A., Oleksyuk Z. (2016). Gotovnost pedagogov k professionalnoy deyatel'nosti v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. Vestnik Karagandinskogo universiteta. Ser. Pedagogika. Available at: <http://articlekz.com/article/13074> (data: 01.06.2016).

9 Wilczenski, F. L. (1992) Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*. 29. 306–12.

10 Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and learning*. 24(2). 207-217. Available at: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/322/1/TL-24-2-207.pdf> (data: 01.06.2016)

11 Parasuram, K. (2006) Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*. #21 (3). 231–42.

12 Sharma, U. & Desai, I. (2002) Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*. #5 (1). 2-14.