

Рыльская Елена Александровна

доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии развития
и возрастного консультирования
Южно-Уральского государственного
университета (национального
исследовательского университета)

Конева Оксана Борисовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей психологии, психодиагностики
и психологического консультирования
Южно-Уральского государственного
университета (национального
исследовательского университета)

Морозова Светлана Витальевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей психологии, психодиагностики
и психологического консультирования
Южно-Уральского государственного
университета (национального
исследовательского университета)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация:

Специфические особенности инклюзивной образовательной среды требуют от педагогов особых личностных качеств, наименее изученными среди которых являются духовно-нравственные (духовность, душевность, эмпатия, принятие других, транскомуникативный потенциал, личностный эгоцентризм). Представленные в статье результаты исследования свидетельствуют о том, что педагогам, считающим инклюзивное образование необходимым, присущи более высокие показатели духовности и душевности. Не принимающие идею инклюзии характеризуются преобладанием телесности в структуре личностного профиля. Взаимосвязи между духовно-нравственными качествами педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования, строятся по принципам когерентности и дивергентности при системообразующей роли духовности. Все исследуемые духовно-нравственные характеристики неоднозначно связаны с синдромом профессионального выгорания, что позволяет говорить об их защитно-компенсаторном или провокационном значении для развития этого синдрома.

Ключевые слова:

инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, духовно-нравственные качества личности, духовность, душевность, эмпатия, принятие других, транскомуникативный потенциал, личностный эгоцентризм, профессиональное выгорание.

Rylskaya Elena Aleksandrovna

D.Phil of Psychology,
Associate Professor,
Professor of the Department
of Developmental Psychology
and Age Related Counseling,
South Ural State University

Koneva Oksana Borisovna

PhD in Psychology,
Associate Professor,
Department of General Psychology,
Psychodiagnosics,
and Psychological Counseling,
South Ural State University

Morozova Svetlana Vitalyevna

PhD in Psychology,
Associate Professor,
Department of General Psychology,
Psychodiagnosics,
and Psychological Counseling,
South Ural State University

SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES OF PERSONALITY OF EDUCATORS ENGAGED IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary:

The special features of inclusive educational environment require that teachers have specific personal qualities. The least studied ones among them are spiritual and moral ones (spirituality, warm-heartedness, empathy, acceptance of others, transcommunication potential, personal egocentrism). The results of the study show that teachers who consider inclusive education necessary have higher rates of spirituality and warm-heartedness. That ones who deny the idea of inclusion are characterized by the predominance of physicality in the structure of their personal profiles. The interrelations between the spiritual and moral qualities of teachers working in the sphere of inclusive education are based on the principles of coherence and divergence with the system-forming role of spirituality. All the spiritual and moral characteristics studied are ambiguously associated with the syndrome of professional burnout. Thus we can see their protective and compensatory or provocative significance for the development of this syndrome.

Keywords:

inclusive education, children with special needs, spiritual and moral qualities of personality, spirituality, warm-heartedness, empathy, acceptance of others, transcommunication potential, personal egocentrism, professional burnout.

Отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья, к детям с особыми нуждами и потребностями, создание благоприятных условий для их воспитания, обучения и развития во всем мире считается одним из критериев гуманности общественной системы. Представленное

различными моделями (widening participation, mainstreaming) инклюзивное обучение является процессом, в который вовлечены практически все развитые страны мира.

Вопросы подготовки педагогов к работе в системе инклюзивного образования, проблемы их психологической готовности к успешному взаимодействию с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, и с детьми-инвалидами находят отражение в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе.

В частности, Т.Н. Адеева пытается обозначить основные проблемные области в структуре психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию. Выделяя когнитивный и мотивационный компоненты как важнейшие составляющие психологической готовности к инклюзии, она отмечает, что первый характеризуется явным дефицитом знаний о психофизиологических особенностях детей с ОВЗ, о специфике их психофизического развития, о научных подходах к инклюзивному образованию и его принципах. Мотивационный компонент характеризуется преобладанием внешней отрицательной мотивации, связанной с существованием отрицательных стереотипов в отношении детей с ОВЗ, с необходимостью нести дополнительные профессиональные и эмоциональные нагрузки [1].

Считая психолого-педагогическую готовность субъектов профессиональной деятельности важнейшим условием эффективного решения задач инклюзивного образования, С.В. Алехина и М.Н. Алексеева отмечают, что современное педагогическое сообщество слабо подготовлено к инклюзии. Учителя и воспитатели испытывают потребность в дополнительных психолого-педагогических знаниях, им не хватает умений и навыков выстраивания и поддержания позитивных взаимоотношений с детьми, имеющими ОВЗ [2].

Профессионально-личностные позиции педагогов инклюзивного образования также свидетельствуют о недостаточной готовности к адекватному пониманию и принятию инклюзии. Так, согласно данным, полученным Н.П. Эповой, 72 % опрошенных педагогов считают, что детям с ОВЗ лучше обучаться в специальных учреждениях, 44 % отдают предпочтение коррекционным классам, лишь 16 % принимают идею инклюзивного обучения [3].

Работы зарубежных авторов развитых европейских стран свидетельствуют о повышенном внимании к проблеме инклюзии, о существовании системных подходов к проблеме готовности педагогов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования, о тесной взаимосвязи между национальной образовательной политикой и представлениями учителей об их роли в инклюзивной школе [4].

Ученые из развивающихся стран пишут в своих публикациях о наличии проблем в реализации задач инклюзивного образования. Так, например, группой исследователей из Индии на выборке в 175 человек обнаружено, что учителя испытывают серьезную тревогу в связи с внедрением инклюзивного образования, потому что боятся отрицательных последствий для себя лично [5].

В исследовании ученых из Зимбабве выявлено, что четко представляют себе, что такое инклюзивное образование, только руководители школ, в то время как 66 % рядовых преподавателей обладают весьма скромными познаниями в этой сфере [6].

Таким образом, анализ изученных источников позволяет заметить, что внимание исследователей в основном сконцентрировано на проблемах недостаточной психолого-педагогической готовности педагогических работников к профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования. Несмотря на то что такой вид готовности уже получил специфическое название – «инклюзивная готовность», описана ее структура (информационно-компетентный, эмпатический, мотивационный и операционно-действенный компоненты), говорить о глубине научной проработки данной проблемы преждевременно [7].

В сферу серьезных научных интересов ученых, к сожалению, пока не попадают многие духовно-нравственные и социально-психологические аспекты реализации педагогами задач инклюзивного образования в учебно-воспитательном процессе. Между тем, как замечает И.И. Демченко, становление инклюзивной педагогики – это путь к гуманизации современного «образования для всех» [8].

Ведущая роль духовно-нравственных качеств педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования, предопределяется содержанием базовых принципов инклюзивного образования, провозглашающих самоценность человека вне зависимости от его достижений и способностей, свободу его мыслей и чувств, право на общение, социальную поддержку, возможность быть услышанным и успешным в том, что человек может делать. Реализация этих принципов требует наличия развитого духовного потенциала у наставников, работающих с особыми детьми. Специфические требования инклюзивной образовательной среды актуализируют значимость духовно-нравственных качеств работников, которые могут рассматриваться как критериальные основания профессионального отбора специалистов, работающих с детьми-инвалидами и с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Вышесказанное определяет значимость рассмотрения духовно-нравственных аспектов профессиональной готовности педагогов к деятель-

ности в сфере инклюзивного образования, и при недостатке работ, в которых изучались бы соответствующие аспекты, создает противоречие, позволяющее говорить об актуальности подобного рода эмпирических разработок.

Профессиографический анализ деятельности педагога, работающего в системе инклюзивного образования, позволил выделить наиболее значимые духовно-нравственные качества, способствующие взаимопониманию, фасилитации, взаимному сотрудничеству и толерантности, установлению доверительных отношений с ребенком, имеющим ОВЗ. Соответственно, была сформулирована цель следования: рассмотреть особенности проявления духовно-нравственных качеств педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования.

Исследование проводилось на базе двух организаций: Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации и Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. В исследовании приняли участие 147 респондентов женского пола в возрасте от 26 до 47 лет, являющиеся педагогическими работниками общеобразовательных школ и специальных коррекционных учреждений. Все педагоги проходили повышение квалификации по программам дополнительного образования «Теория и методика инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями», «Психолого-педагогические основы работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья».

В ходе исследования были выдвинуты следующие гипотезы.

1. Существуют различия в личностных профилях педагогов с разным отношением к инклюзивному образованию.
2. В структуре личности педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования, духовно-нравственные качества взаимосвязаны между собой и подчиняются принципам когерентности/дивергентности.
3. Духовно-нравственные качества выступают в роли потенциала, препятствующего развитию синдрома профессионального выгорания.

Для решения задач исследования были использованы методики диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М. Юсупов), профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой), принятия других (шкала В. Фей), доброжелательности (шкала Д. Кэмпбелла) [9]. Для изучения преобладающих личностных тенденций (телесной, душевной, духовной) использовалась методика «Иерархия личности», разработанная Е.В. Шестун, Е.А. Морозовой, И.А. Подоровской, Е.Н. Устюжаниновой [10].

Показатель транскоммунитивного потенциала определялся посредством методики «Метод моделирования коммуникативного мира» (ММКМ) В.И. Кабрина [11, с. 397–398]. Методика разработана в русле постнеклассических представлений о коммуникации как форме самореализации и саморазвития личности в процессе индивидуального смыслотворчества. Несмотря на проективный характер, ММКМ достаточно операционально позволяет диагностировать целый ряд количественных вербальных и невербальных показателей, например так называемые вектор роста, разнообразие шкальных типов, К-стресс, стресс-транс-формация, транс-стресс-формация и др. Для решения задач исследования была задействована только одна переменная – К-транс, или общий транскоммунитивный потенциал, – важнейшее духовное качество человека, определяющее его способность к личностному саморазвитию, самораскрытию и самосовершенствованию. Содержательным коррелятом транскоммунитивного потенциала является способность к самоактуализации [12].

Статистическая обработка осуществлялась посредством корреляционного анализа, однофакторного дисперсионного анализа Краскала – Уоллеса, попарного сравнения выборок с использованием непараметрического критерия Манна – Уитни с применением пакета статистических программ Statistica 15,0 for Windows.

Для проверки и поддержания первой гипотезы на начальном этапе исследования респондентам предлагалось выразить свое согласие с одним из следующих утверждений: 1) считаю инклюзивное образование необходимым и полезным для детей с ОВЗ; 2) совершенно не разделяю идеи инклюзивного образования для детей с ОВЗ; 3) сомневаюсь в целесообразности и полезности инклюзивного образования для детей с ОВЗ. Далее общая выборка исследования была разделена на три группы педагогов (N1 = 66, N2 = 38, N3 = 43), при этом первая выборка практически полностью включала работников, занимающихся включенной инклюзией, во второй преобладали педагоги из коррекционных классов, в третьей представлены разные категории педагогических работников без значимых различий, касающихся места выполнения профессиональной деятельности. В дальнейшем респонденты выполняли тест «Иерархия личности», позволивший выявить их личностные профили. Полученные фактические материалы были подвергнуты однофакторному дисперсионному анализу Краскала – Уоллеса, который показал, что существуют значимые различия в личностных профилях педагогов с различным отношением к инклюзивному образованию. Различия представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Личностные профили педагогов с различным отношением к инклюзивному образованию

Категории педагогов с разным отношением к инклюзивному образованию	Объем выборки	Ранговые значения		
		Духовность	Душевность	Телесность
Считающие инклюзивное образование необходимым для детей с ОВЗ	66	83,85	81,04	63,04
Отрицающие идею инклюзивного образования	38	116,23	124,98	39,94
Сомневающиеся в необходимости инклюзивного образования	43	30,83	24,76	120,18
Значение Н		121,338	87,851	94,698
Уровень значимости различий		,000	,000	,000

Для проверки различий по степени значимости для респондентов характеристик духовности, душевности, телесности на следующем этапе исследования осуществлялось попарное сравнение выборок с использованием непараметрического критерия Манна – Уитни. Результаты исследования представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 – Различия в степени значимости для респондентов характеристик духовности, душевности, телесности в выборках педагогов, считающих инклюзивное образование необходимым и не разделяющих идеи инклюзивного образования

Доминирующие личностные тенденции	Духовность	Душевность	Телесность
Значение U-критерия	85,000	68,000	393,500
Уровень значимости	0,000	0,000	0,000

Таблица 3 – Различия в степени значимости для респондентов характеристик духовности, душевности, телесности в выборках педагогов, считающих инклюзивное образование необходимым и сомневающих в его необходимости

Доминирующие личностные тенденции	Духовность	Душевность	Телесность
Значение U-критерия	119,000	–	–
Уровень значимости	0,000	–	–

Полученные результаты позволяют судить о наличии статистически обоснованных различий в степени значимости для респондентов характеристик духовности, душевности, телесности в выборках педагогов, считающих инклюзивное образование необходимым и сомневающих в его необходимости. У первых показатели духовности и душевности выражены сильнее, а проявления телесности слабее. Такие педагоги отдают приоритет духовным ценностям саморазвития, благоприятным межличностным контактам, взаимопониманию, а физическое благополучие не является сверхважным для них.

В выборках педагогов, считающих инклюзивное образование необходимым и сомневающих в его необходимости, значимые различия выявлены только по профилю духовности, что, вероятно, свидетельствует о высокой значимости данного качества. Подтверждение этого предположения было получено на следующем этапе исследования, когда полученные переменные обрабатывались посредством корреляционного анализа Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Матрица интеркорреляций между духовно-нравственными качествами педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	⊗	,561 **	–,731 **	,886 **	,703 **	–,856 **	,623 **	,803 **	–,841 **
2	,561 **	⊗	–,420 **	,348 *	,621 **	,348 *	,408 **	,338 *	–,312 *
3	–,731 **	,420 **	⊗	–,446 **	–,301 *	,306 *	–,423 **	–,299 *	,601 **
4	,886 **	,348 *	–,446 **	⊗	,421 **	–,664 **	,501 **	,403 **	–,390 **
5	,703 **	,621 **	–,301 *	,421 **	⊗	,321 *	,601 **	,653 **	–,580 **
6	–,856 **	,348 *	,306 *	–,664 **	,321 *	⊗	–,504 **	–,321 *	,269 *
7	,623 **	,408 **	–,423 **	,501 **	,601 **	–,504 **	⊗	,781 **	–,780 **
8	,803 **	,338 *	–,299 *	,403 **	,653 **	–,321 *	,781 **	⊗	–,621 **
9	–,841 **	–,312 *	,601 **	–,490 **	–,580 **	,269 *	–,780 **	–,621 **	⊗

Примечание. 1 – духовность, 2 – душевность, 3 – телесность, 4 – транскомуникативный потенциал, 5 – эмпатия, 6 – профессиональное выгорание, 7 – принятие других, 8 – доброжелательность, 9 – личностный эгоцентризм; ** – уровень значимости 0,01; * – уровень значимости 0,05

Судя по полученным результатам, наиболее тесными являются взаимосвязи духовности ($p \leq 0,01$) со всеми другими переменными, поэтому можно рассматривать духовность как системообразующее свойство в исследуемой структуре. С ростом выраженности показателей духовного уровня личности, по мере возрастания значимости для человека ценностей творчества, альтруизма, любви, служения, самопожертвования, преодоления рамок собственного эго активизируются проявления контактности, позитивной эмоциональности и девальвируются чисто витальные аспекты жизнедеятельности, связанные с гипертрофированным стремлением к физическому комфорту. Значимые взаимосвязи духовности с душевностью и телесностью еще раз подтверждают выводы авторов методики о том, что телесное, духовное и душевное в структуре личности образуют триединство тенденций, имеющих определенную, индивидуально проявляющуюся иерархию [13].

Отрицательные связи выявлены между личностным эгоцентризмом и всеми остальными переменными ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$), кроме телесности. Это свидетельствует о том, что у педагогов, работающих в сфере инклюзивного и коррекционного образования, по мере их духовного и душевно-нравственного становления снижается ценность личного благополучия и комфорта, осуществляется движение в сторону развития пассионарных качеств личности (в терминологии Л. Гумилева). Снижение значимости собственного эго сопровождается повышением уровня доброжелательности и принятия других.

Важным аспектом анализа полученной корреляционной матрицы стали взаимосвязи изучаемых переменных с эмпатией. В научных публикациях встречаются разные мнения об эмпатийности педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования. Так, например, Н.Н. Яковлева говорит о том, что ее настораживает недостаточно высокий уровень эмпатии у педагогов. Если низкие показатели эмпатии отмечаются у 36 % учителей массовых школ и у 21 % педагогов коррекционных учебных заведений, то это не может считаться удовлетворительным показателем. Поскольку эмпатия является профессионально важным качеством личности всех помогающих профессий, ее низкий уровень свидетельствует о душевной черствости представителей данных профессий [14, с. 241].

В ходе нашего исследования были получены результаты, свидетельствующие о том, что среди обследованных респондентов высоким уровнем эмпатии (хотя и с некоторой тенденцией к среднему) обладают 73 % педагогов. А низкий уровень не был выявлен вообще. Средний индекс эмпатийности оказался равным 27 %. Количественные показатели эмпатийности по разным сферам оказались близкими по значениям, т. е. обследованная группа гомогенна по способности к личностному сопереживанию, «вчувствованию» в другого человека, готовности к конструктивному взаимодействию в коммуникативно-эмоциональном пространстве.

Наибольшее сходство эмпатийных тенденций характерно для сферы общения с детьми и родителями. Это может свидетельствовать, во-первых, о признании семьи и семейных отношений как базовой ценностной основы человеческой жизни (причем это касается не только педагогов); во-вторых, о влиянии профессиональной деятельности на личностно-духовную сферу работников сферы инклюзивного и коррекционного образования.

Задачи исследования предполагали также выявление взаимосвязи между духовно-нравственными качествами и синдромом профессионального выгорания у обследованных педагогов. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии очень сильной отрицательной связи между общим показателем синдрома профессионального выгорания и духовностью ($-0,856$, $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что высокий духовный потенциал педагога инклюзивного образования препятствует формированию у него эмоционального дефицита, эмоциональной отстраненности, психовегетативных и психосоматических нарушений. Педагог с высокими показателями духовности не теряет уверенности в том, что он может помогать детям, нуждающимся в поддержке, что он в состоянии отзываться на все ситуации, требующие его активного участия. Духовный потенциал не позволяет педагогам, работающим с детьми, имеющими ОВЗ, превращаться в роботов, становиться черствыми и безразличными, хотя это и оправдано в энергетическом плане.

Духовность как антипредиктор профессионального выгорания выступает в роли своеобразного антипода трудоголизму, проявляющемуся в повышенной интенсивности, сверхсамоотдаче, гипертрофированной ответственности и добросовестности, в надситуативно активных установках на константный рабочий процесс, который трансформируется в болезненную страсть – «стойкое, всеохватывающее чувство, главенствующее над другими чувствами и побуждениями» [15, с. 9].

Отрицательно связан с профессиональным выгоранием и транскомуникативный потенциал ($-0,664$, $p \leq 0,01$) – показатель личностного роста и саморазвития, по мере актуализации которого создаются благоприятные условия для сохранности психического и эмоционального здоровья. Можно полагать также, что выявленная зависимость объясняется способностью тран-

скоммуникативного потенциала личности трансформировать негативную энергию стресса, сопровождающего процесс профессионального выгорания, в позитивную, жизнеутверждающую, оптимистическую, что является важным фактором жизнеспособности человека.

В то же время получены умеренные положительные связи профессионального выгорания с личностным эгоцентризмом ($0,269, p \leq 0,05$), повышение показателей которого приводит ко все более тягостному осознанию необходимости общения с больными детьми, к формированию и укреплению антигуманистических, деперсонализированных установок. При этом эгоцентрическая личность пытается яростно защищать свою античеловеческую философию, ссылаясь на тяжесть педагогического труда и прочие причины.

Профессиональное выгорание положительно и умеренно связано также с общим уровнем эмпатии ($0,321, p \leq 0,05$), что подтверждается результатами, полученными в других исследованиях на выборках педагогов. Так, например, Л.Э. Кузнецова и Н.А. Калпакова эмпирически доказали, что чем ниже уровень эмпатии, тем меньше выраженность синдрома эмоционального выгорания у педагогов. При этом они вполне обоснованно утверждают, что эмпатия является важным профессионально важным качеством личности педагога и необходимым компонентом педагогической деятельности, эффективность которой определяется средневыраженными показателями предикативной эмпатии, проявляющейся в умениях прогнозирования резко аффективных реакций воспитанников [16].

В целом анализ корреляционной матрицы позволил заметить, что взаимосвязи между переменными строятся по принципам когерентности (количество значимых взаимосвязей равно числу теоретически возможных) и дивергентности (отмечены как положительные, так и отрицательные связи). Наиболее тесными являются взаимосвязи духовности со всеми другими переменными, что позволяет рассматривать духовность как системообразующее свойство в исследуемой структуре. Все исследуемые переменные связаны с синдромом профессионального выгорания, давая основания видеть в них компоненты духовно-нравственного потенциала, выполняющего компенсаторные (либо антикомпенсаторные) функции относительно этого синдрома.

Результаты исследования показали также, что педагоги, считающие инклюзивное образование необходимым, имеют более высокие показатели духовности и душевности, в отличие от их коллег, которые не принимают идею инклюзии и характеризуются преобладанием телесности в структуре личностного профиля.

Таким образом, все выдвинутые гипотезы получили эмпирическую поддержку.

Ссылки:

1. Адеева Т.Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 57–61.
2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
3. Эпова Н.П. Исследование особенностей профессионально-личностной позиции педагогов инклюзивного образования // Педагогический имидж. 2018. Т. 12, № 4 (41). С. 63–75. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2018-12-4-63-75>.
4. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring Inclusive Pedagogy // British Educational Research Journal. 2011. Vol. 37, no. 5. P. 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
5. Understanding Teachers' Concerns About Inclusive Education / M. Yadav, A. Das, S. Sharma, A. Tiwari // Asia Pacific Education Review. 2015. Vol. 16, iss. 4. P. 653–662. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9405-6>.
6. Oyedele V., Ntini R., Chikwature W. Incorporating Inclusive Education in the Pre-Service Teacher Education Curriculum in Zimbabwean Teachers' Colleges [Электронный ресурс] // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. 2016. Vol. 4, no. 4. P. 2056–5852.
7. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования : монография. Барановичи, 2015. 276 с.
8. Демченко И.И. Инклюзивное образование – путь к гуманизму, духовности и социальной справедливости [Электронный ресурс] // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2015. № 9. С. 176–180. URL: <https://e-koncept.ru/2015/15334.htm> (дата обращения: 25.10.2019).
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2009. 544 с.
10. Возможности диагностики личностных уровней с помощью методики «Иерархия личности» / Е.В. Шестун, Е.А. Морозова, И.А. Подоровская, Е.Н. Устюжанинова // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 69–81.
11. Транскоммуникация: преобразование жизненных миров человека / под ред. В.И. Кабина. Томск, 2011. 400 с.
12. Там же.
13. Возможности диагностики личностных уровней ...
14. Яковлева Н.Н. Инклюзивное образование: социально-психологический аспект // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции / редкол С.В. Алехина [и др.]. М., 2011. С. 240–242.
15. Шапарь В.Б. Страсть излечима. Стресс-менеджмент по-русски. Ростов н/Д., 2014. 300 с.
16. Кузнецова Л.Э., Калпакова Н.А. Влияние уровня эмпатии на формирование синдрома эмоционального выгорания у педагогов [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1032–1035. URL <https://moluch.ru/archive/113/29261/> (дата обращения: 25.10.2019).

References:

- Adeeva, TN 2016, 'Basic Problems of Teachers' Psychological Readiness for Inclusive Education', *Yaroslavsky pedagogičeskij vestnik*, no. 5, pp. 57-61, (in Russian).
- Alekhina, SV, Alekseeva, MN & Agafonova, EL 2011, 'Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education', *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, no. 1, pp. 83-92, (in Russian).
- Demchenko, II 2015, 'Inclusive Education: a Way to Humanism, Spirituality, and Social Justice', *Konzept: nauchno-metodicheskiy elektronniy zhurnal*, no. 9, pp. 176-180, viewed 25 October 2019, <<https://e-koncept.ru/2015/15334.htm>>, (in Russian).
- Epova, NP 2018, 'Research of Features of a Professional and Personal Position of Teachers of Inclusive Education', *Pedagogicheskiy imidzh*, vol. 12, no. 4 (41), pp. 63-75, <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2018-12-4-63-75>, (in Russian).
- Fetiskin, NP, Kozlov, VV & Mainulov, GM 2009, *Social and Psychological Diagnostics of Development of an Individual and Small Groups*, Moscow, 544 p., (in Russian).
- Florian, L & Black-Hawkins, K 2011, 'Exploring Inclusive Pedagogy', *British Educational Research Journal*, vol. 37, no. 5, pp. 813-828, <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
- Kabrin, VI (ed.) 2011, *Transcommunication: Transformation of Life Worlds of a Person*, Tomsk, 400 p., (in Russian).
- Khitryuk, VV 2015, *Inclusive Readiness of a Teacher: Genesis, Phenomenology, Conception of Forming: a Monograph*, Baranovichy, Belarus, 276 p., (in Russian).
- Kuznetsova, LE & Kalpakova, NA 2016, 'Influence of the Level of Empathy on the Development of Burnout Syndrom in Teachers', *Molodoy ucheniy*, no. 9 (113), pp. 1032-1035, viewed 25 October 2019, <<https://moluch.ru/archive/113/29261/>>, (in Russian).
- Oyedele, V, Ntini, R & Chikwature, W 2016, 'Incorporating Inclusive Education in the Pre-Service Teacher Education Curriculum in Zimbabwean Teachers' Colleges', *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, vol. 4, no. 4, pp. 2056-5852.
- Shapar, VB 2014, *Passion is Curable. The Russian Stress Management*, Rostov on Don, 300 p., (in Russian).
- Shestun, EV, Morozova, EA & Podorovskaya, IA 2010, 'Personality Levels Diagnostics Opportunities with a "Personality Hierarchy" Method', *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, no. 1, pp. 69-81, (in Russian).
- Yadav, M, Das, A, Sharma, S & Tiwari, A 2015, 'Understanding Teachers' Concerns About Inclusive Education', *Asia Pacific Education Review*, vol. 16, iss. 4, pp. 653-662, <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9405-6>.
- Yakovleva, NN 2011, 'Inclusive Education: Social and Psychological Aspects', in SV Alekhina (ed.), *Inclusive Education: Methods, Practice, Technologies: Materials of an International Applied Research Conference*, Moscow, pp. 240-242, (in Russian).

Редактор: Тальчук Калерия Сергеевна
Переводчик: Жбан Екатерина Сергеевна