

Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование

Шеманов А.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Самсонова Е.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Быстрова Ю.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: bystrovayua@mgppu.ru

Кутепова Е.Н.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>, e-mail: kutepovaen@mgppu.ru

В работе решались задачи обоснования подхода к исследованию особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования и проведения пилотного исследования базовых компонентов компетентности: мотивационно-установочного, когнитивного, поведенческого и рефлексивно-оценочного. Применяемые в международных исследованиях методы изучения субъективных предикторов реализации педагогами инклюзивных практик послужили прототипом для использования при изучении базовых компонентов компетентности тьютора ряда инструментов самооценки, включающих четыре опросника: Отношение к инклюзии, Намерение реализовать инклюзивные практики, Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования, Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии. Выборка данного исследования представлена 313 респондентами (средний возраст — 33,6±13,9 лет; 9,6% мужчин, 90,4% женщин), из них: 41 студент организаций среднего профессионального образования, 272 студента высшего образования. 67 человек из выборки имели непосредственный опыт работы тьюторами. Респонденты отвечали на вопросы одинаковых опросников дистанционно с помощью системы «Anketolog». Анализ данных включал эксплораторный факторный анализ каждого опросника, проверку их внутренней согласованности и корреляционный анализ связей между всеми опросниками. Альфа Кронбаха опросников варьировала от

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А.,
Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей
профессиональной компетентности тьютора
в условиях инклюзивного образования:
пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

*Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A.,
Kutepova E.N. An Approach to Assessing
the Features of a Tutor's Professional Competence
in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.*

0,76 до 0,94, что показывает достаточную внутреннюю согласованность. Корреляционный анализ подтверждает ранее полученный в международных исследованиях характер связей исходных опросников. Факторный анализ позволил выявить и в опроснике «Намерение реализовать инклюзивные практики», и в опроснике «Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования» по два фактора, отражающих такую специфику работы тьюторов, которая, по-видимому, может быть связана с поддержкой ими субъектности обучающихся с ОВЗ. Эта возможная чувствительность к данному аспекту тьюторского сопровождения позволяет ожидать, что данные опросники могут стать полезным инструментом для изучения субъективной готовности и способности как составляющих тьюторской профессиональной компетентности будущих и работающих профессионалов в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивная готовность, профессиональная компетентность, среднее профессиональное образование, высшее образование, образовательная среда, тьютор, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, социально-когнитивное научение, теория планируемого поведения.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2022 № 073-00110-22-01 «Научно-методическое обоснование и разработка программы подготовки тьютора по сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью в соответствии с профессиональным стандартом “Специалист в области воспитания”».

Благодарности. Авторы выражают признательность Л.М. Прокопьевой за подготовку цифрового варианта опросника и статистическую обработку полученных данных.

Для цитаты: Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 233–263. DOI: 10.17759/cpse.2022110410

An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study

Alexey Yu. Shemanov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А.,
Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей
профессиональной компетентности тьютора
в условиях инклюзивного образования:
пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

*Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A.,
Kutepova E.N. An Approach to Assessing
the Features of a Tutor's Professional Competence
in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.*

Elena V. Samsonova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru*

Yuliya A. Bystrova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: bystrovayua@mgppu.ru*

Elena N. Kutepova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>, e-mail: kutepovaen@mgppu.ru*

The work solved the problems of substantiating the approach to the study of the features of the professional competence of a tutor (teaching assistant) in the conditions of inclusive education and conducting a pilot study of the basic components of competence: motivational-attitude, cognitive, behavioral, and reflective-evaluative ones. The methods used in international studies for studying subjective predictors of the implementation of inclusive practices by teachers served as a prototype for using a number of self-assessment tools in studying the basic components of tutor competence, including four questionnaires: 'Attitude towards inclusion', 'Intention to implement inclusive practices', 'Efficiency of a tutor accompanying students with health deficiencies and disabilities in an inclusive education', 'Difficulties of the tutor in the implementation of tutor support in the conditions of inclusion'. The sample of this study is represented by 313 respondents (mean age 33.6 ± 13.9 ; men — 9.6%, women — 90.4%), including 41 students of secondary vocational education organizations, and 272 students of higher education, among them there were 67 working tutors. All respondents answered the same questionnaires remotely using the 'Anketolog' system. Data analysis included an exploratory factorial analysis of each questionnaire, a check of their internal consistency, and a correlation analysis of relationships between all questionnaires. Cronbach's alpha ranged from 0.76 to 0.94, which indicates sufficient internal consistency of the questionnaires. Correlation analysis confirms the nature of the relationships of the original questionnaires previously obtained in international studies. Factor analysis made it possible to identify both the 'Intention to implement inclusive practices' questionnaire and the 'Efficiency of a tutor accompanying students with health deficiencies and disabilities in an inclusive education' questionnaire, two factors each, reflecting the specifics of the work of tutors, which, apparently, can be associated with their support for the agency of students with disabilities. This possible sensitivity to this aspect of tutoring allows us to expect that these questionnaires can become a useful tool for studying subjective readiness and ability as components of tutoring professional competence of future and working professionals in an inclusive education environment.

Keywords: inclusive readiness, professional competence, secondary vocational education, higher education, educational environment, tutor, students with disabilities, social-cognitive learning, theory of planned behavior.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 01/21/2022 No. 073-00110-22-

01 “Scientific and methodological justification and development of a tutor training program to accompany students with disorders, with disabilities in accordance with the professional standard ‘Education Specialist’”.

Acknowledgments. The authors are grateful to L.M. Prokopyeva for preparing the digital version of the questionnaire and statistical processing of the obtained data.

For citation: Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kutepova E.N. An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiya= Clinical Psychology and Special Education*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 233–263. DOI: 10.17759/cpse.2022110410 (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

В отечественных исследованиях в области инклюзивного образования все большее внимание уделяется проблеме тьюторского сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в школе и дошкольных образовательных организациях (ОО) [8; 11; 15]. При этом профессия тьютора для нашей страны является новой, пока еще не получившей достаточного распространения в образовательной практике. Это связано с противоречивыми представлениями о функционале тьютора, в том числе сопровождающего обучающихся с ОВЗ, несмотря на то что этот функционал с 2017 года закреплен в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» в рамках обобщенной трудовой функции «Тьюторское сопровождение обучающихся» [13].

В отечественном и зарубежном контекстах подготовка и учителей, и вспомогательных учителей, и помощников учителей, и тьюторов (у нас) остро ставит вопрос о профессиональной компетентности тьюторов и компетенциях, необходимых им для работы в условиях инклюзивного образования при сопровождении обучающихся с ОВЗ [1; 5; 8; 14; 22–24; 29]. Для ответа на этот вопрос необходимы основания для исследования особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования, что и стало целью исследования.

Модель профессиональной компетентности тьютора

При разработке модели профессиональной компетентности тьютора, работающего в условиях инклюзивного образования, мы опирались на ряд оснований. Одним из таких оснований является структурная модель профессиональной компетентности, где компетентность рассматривается как интегративное образование личности профессионала, включающее в себя как объективный, так и субъективный аспекты, куда входят «готовность

и способность» к профессиональной деятельности [3–5; 7; 9; 10; 12; 14; 17; 18; 22; 28]. Причем «готовность» включает в себя *когнитивный* (владение знанием содержания компетенции) и *мотивационно-установочный* компоненты (приверженность ценностям и обладание намерением осуществлять профессиональную деятельность). Тогда как «способность» охватывает такие компоненты, как *поведенческий* (умения и навыки осуществлять профессиональные действия) и *рефлексивный* (рефлексия достигаемых результатов и возможных трудностей на основе опыта применения компетенции в разнообразных ситуациях) [4; 7; 10; 16].

Другим основанием является функционал тьютора, определенный профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания» с обобщенной трудовой функцией 3.6 «Тьюторское сопровождение обучающихся» [13], который задает три трудовые функции тьютора с учетом специфики тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ и который был учтен нами при составлении опросников:

1) *педагогическое сопровождение* (трудовая функция 3.6.1) обучающихся с ОВЗ и инвалидностью определяется поддержкой обучающихся в разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов с опорой на диагностику трудностей и сильных сторон обучающегося, его ресурсов, на выявление его индивидуальных интересов, вовлечение в формирование образовательных запросов, на совместную с ним рефлексия его сильных сторон, интересов, трудностей и ресурсов;

2) *организация образовательной среды* (трудовая функция 3.6.2) с учетом потребностей и интересов обучающегося включает и адаптацию программы, и использование вспомогательных технологий, и взаимодействие с субъектами образовательной среды;

3) *организационно-методическое обеспечение* (трудовая функция 3.6.3) процесса индивидуализации включает привлечение внешних и внутренних ресурсов для реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся, адаптацию учебных и дидактических материалов, организацию взаимодействия как между сверстниками, так и в профессиональной команде.

Третье основание — это ценностный фундамент инклюзивного образования, который, согласно Т. Буту и М. Эйнскоу [6, с. 15–17], образует инклюзивная культура как самой организации, так и ее сотрудников.

В качестве основных для тьюторского сопровождения определяются следующие ценности инклюзивного образования: поддержка субъектности и развития с учетом особых образовательных потребностей, сотрудничество и вовлеченное участие всех членов сообщества во всех аспектах его жизни, принятие и поддержка разнообразия как ресурса развития сообщества, непрерывное личное и профессиональное развитие.

Исходя из предложенных оснований нами была разработана модель профессиональной компетентности тьютора, реализующего практику инклюзивного образования (рис. 1), под которой мы понимаем *интегральную* характеристику объективных и субъективных аспектов универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций специалистов, которая обуславливает их *готовность* (когнитивный и мотивационно-установочный компоненты) и *способность* (поведенческий и рефлексивный компоненты) решать профессиональные проблемы и задачи с опорой на ценностный фундамент инклюзивной культуры. В нашем исследовании мы сделали акцент на исследовании субъективного аспекта компетентности.

Исследование профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования

В качестве одного из часто применяемых инструментов в зарубежных исследованиях для изучения субъективных аспектов профессиональной компетентности в условиях инклюзии у учителя и ассистента учителя используются валидизированные опросники, построенные на теории социально-когнитивного научения А. Бандуры [20] и теории планируемого поведения А. Айзена [19; 26]. Использование их в этом качестве исходит из того, что позитивное отношение к применяемой практике (в данном случае — практике инклюзивного образования) является предиктором намерения ее осуществлять и уверенности в собственной компетентности, которые, согласно исследованиям, позитивно связаны с применением практики в преподавании [21; 29; 31–34; 39]. Эти опросники включают в себя четыре опросника: *Эффективность учителя в инклюзивных практиках* (Teachers' Efficacy in Inclusive Practices), *Отношение к инклюзии* (Attitudes towards Inclusion Scale), *Озабоченности относительно инклюзивного образования* (Concerns about Inclusive Education) и *Намерение преподавать в инклюзивном классе* (Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale).

Опросник *Эффективности учителя в инклюзивном образовании*, называемый также шкалой самоэффективности учителя (поскольку измеряется воспринимаемая педагогом собственная эффективность), основан на теории социально-когнитивного научения А. Бандуры [20]. Согласно этой теории, в основе реализации практики лежит внутренняя модель поведения, формируемая актором на основе наблюдения за эффективным поведением и учитывающая собственные установки и ценности. При этом именно эта внутренняя модель, а не внешние подкрепление и наказание, становится основой процессов саморегуляции актора в зависимости от характера воспринимаемых им последствий (эффектов) реализации модели.

Как указывают Ю. Шарма и Д. Джейкобс [31, р. 14], различающие общую и персональную самоэффективность педагогов в преподавании, последняя зависит от контекстуальных факторов, например, от преподаваемого учителем предмета. К такого рода контекстуальным видам самоэффективности они относят

и самоэффективность педагога в инклюзивных практиках. В последней ими выделяются три субконструкта инклюзивной эффективности учителя: в сотрудничестве (профессиональном взаимодействии), в управлении проблемным поведением учащихся и в использовании инклюзивных преподавательских стратегий [31].

Опросник *Отношение к инклюзии* рассматривается в теории планируемого поведения как выражение убеждений о вероятных последствиях поведения, что и задает, по мнению А. Айзена [19], отношение к поведению. Согласно теории А. Айзена, поведение зависит от трех типов факторов: от убеждений, касающихся вероятных последствий (эффектов) поведения, от убеждений относительно нормативных ожиданий других людей и от убеждений относительно того, что может поддерживать или препятствовать выполнению данного поведения. Все три типа факторов в совокупности определяют *намерение* выполнять поведение, которое, при наличии возможностей ведет к выполнению этого поведения [19, p. 665].

Согласно Дж. Сонг и коллегам [34], опросники *Отношение к инклюзии* [32] и *Эффективность учителя в инклюзивных практиках* рассматриваются как значимые предикторы для ответов на опросник *Намерение* (Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale [31]). Этот опросник рассматривается в теории планируемого поведения как ближайший предиктор выполнения планируемого поведения [19; 26]. В исходном опроснике авторы выделяют два субконструкта — Намерение изменять программу и Намерение консультировать.

Дж. Сонг и коллеги рассматривают опросник *Озабоченности относительно инклюзивного образования* [34] как ближайший индикатор того, как с точки зрения субъекта конкретное поведение воспринимается значимыми для него другими. В теории планируемого поведения А. Айзена этот конструкт получил название «субъективные нормы».

Мы предположили, что эти опросники могут рассматриваться как возможные средства изучения субъективного аспекта профессиональной компетентности тьютора, в своей совокупности способные отражать как *декларируемые и переживаемые педагогом ценности* (опросник *Отношение к инклюзии*), так и *воспринимаемую готовность и способность* будущих и практикующих профессионалов *к реализации этих ценностей* в процессе тьюторского сопровождения в условиях инклюзивного образования (см. рис. 1).

В нашей работе ставилась **цель** провести пилотное исследование по изучению субъективного аспекта особенностей профессиональной компетентности будущих и практикующих студентов и специалистов психолого-педагогического профиля для работы в качестве тьютора, осуществляющего сопровождение в условиях инклюзивного образования, на основе предложенной авторской модели и соответствующего ей набора опросников-шкал, аналогичных используемым в международных исследованиях и адаптированных нами для данной цели.



Рис. 1. Соотношение структурной модели профессиональной компетентности тьютора и измеряющих ее опросников

Примечание: в оранжевых блоках приведены названия опросников; в серых блоках — предполагаемая интерпретация опросников в отношении к ценностям.

Методы

Разработка опросника. На основе разработанной нами модели профессиональной компетентности тьютора, работающего в условиях инклюзивного образования, был создан набор опросников для изучения субъективного аспекта ее компонентов, связанных со спецификой тьюторской деятельности, в ее отличии от деятельности учителя и ассистента учителя в условиях инклюзии. Необходимость изменения исходных опросников-шкал была обусловлена важностью учета специфики тьюторской деятельности в условиях инклюзии, которая не была отражена в исходных опросниках. В своем исследовании мы ориентировались на деятельностный подход к оценке профессиональных компетентностей, в котором учитываются ценности, намерения, рефлексия способностей к реализации ценностей и фиксация трудностей в деятельности [15]. Разработка опросников включала ряд действий: перевод исходных опросников; обсуждение авторами и корректировку формулировок шкал в соответствии с целями исследования; замену или удаление утверждений, добавление тех, которые отвечают специфике тьюторской деятельности; сокращение градаций согласия в ликертовских шкалах (утверждения шкал в опросниках представлены в Приложениях 1–4). Созданный нами набор опросников включает 4 опросника-шкалы.

Опросник *Отношение к инклюзии* включала 10 утверждений, выражающих отношение к инклюзии и имеющих форму выражения мнения (*Я считаю, что...*) и форму выражения эмоции (*Я рад, что..., Я воодушевлен тем, что...*). Это разграничение соответствует двум субконструктам исходного опросника [31; 32; 34] — убеждения (beliefs) и чувства (feelings). Респондентам предлагалось оценить утверждения по пятибалльной ликертовской шкале — от «не согласен» до «согласен» (исходный опросник содержал 7 градаций согласия — от “strongly disagree” до “strongly agree”). Им приписывались значения от 1 до 5.

Опросник *Намерение реализовать инклюзивную практику* учитывает особенности работы тьютора, отраженные в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» (трудовая функция 3.6) [13]. Опросник включал 11 утверждений (в исходном опроснике — 7). В исходном опроснике [31] выделялось два субконструкта — намерение изменять программу и намерение консультировать обучающегося и его родителей. Такие вопросы были сохранены, но им был придан аспект индивидуального вовлечения тьютором обучающегося в различные аспекты учебной и внеучебной деятельности. Нами были добавлены утверждения относительно поддержки самостоятельности (субъектности) обучающегося с ОВЗ. Ликертовская шкала содержала 5 (вместо 7 в исходной версии) вариантов ответа: от «совершенно невероятно» (1 балл) до «совершенно точно» (5 баллов).

Опросник *Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии*. В модифицированном варианте опросника для изучения готовности к тьюторскому сопровождению опросник *Озабоченности учителей в отношении инклюзии* [34] переименован в опросник *Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии*. Такое переименование обусловлено деятельностным подходом к модели тьюторской компетентности, где важным компонентом является способность к рефлексии, в том числе трудностей как субъективного, так и объективного характера. В этом опроснике также частично модифицированы содержание и число утверждений (13 утверждений в модифицированной версии против 21 утверждения — в исходной). Кроме того, была заменена форма реакции: вместо выражения степени озабоченности (concern) — выражение согласия или несогласия с тем, что некое негативное последствие наступит или нечто является трудностью. Иными словами, была изменена ликертовская шкала: вместо 4 градаций озабоченности (от «очень озабочен» до «не озабочен совсем») было введено 5 градаций согласия со средним вариантом «затрудняюсь ответить» (3 балла). Нами были оставлены утверждения, касающиеся увеличения рабочей нагрузки, падения успеваемости, недостатка административной поддержки, недоступности среды; добавлены пункты о личных трудностях тьютора в работе с обучающимся с ОВЗ, о взаимодействии со специалистами и учителями.

Опросник *Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования* (далее сокращенно — Эффективность тьютора) построен по аналогии со опросником Teachers' Efficacy in Inclusive Practices [32]. Применительно к содержанию работы тьютора,

согласно профессиональному стандарту (трудовая функция 3.6), введены пункты, выражающие способность организовать или участвовать во взаимодействии с другими членами команды в выполнении действий для обучающегося (частично соответствует эффективности в *сотрудничестве* исходной шкалы); способность выполнять действия для помощи обучающемуся (частично соответствует эффективности в *способах обучения*); способность осуществлять взаимодействие с самим обучающимся — помощь в выявлении его интересов, формировании образовательного запроса, в составлении индивидуального образовательного маршрута и т.п. Было сокращено количество утверждений, включенных в шкалу: 12 утверждений по сравнению с 18 в исходной шкале). Оставлен также один пункт относительно контроля за поведением обучающегося (что отражает эффективность в *управлении поведением* в исходной шкале).

Проверка возможности использовать данный набор опросников-шкал в качестве единого опросника, требующая более детального изучения его соответствия лежащей в его основе модели, нами в данном пилотном исследовании не проводилась.

Выборка. В исследовании приняли участие 41 студент образовательных организаций среднего профессионального образования и 272 студента высшего образования, в том числе 67 работающих тьюторов. Нас также интересовали особенности ответов студентов высшего и среднего специального образования в зависимости от профиля подготовки, поэтому выборка была сформирована намеренно разнородная, а полученные результаты по особенностям ответов студентов разного профиля на основе описательной статистики представлены в ранее опубликованной статье [14]. Всего было 313 респондентов (90,4% женского пола), средний возраст составил $33,60 \pm 13,92$ лет.

Процедура исследования и анализ данных. Ответы на шкалы собирались онлайн в сервисе для проведения онлайн-опросов «Anketolog» и обрабатывались статистически с помощью программы SPSS v. 18.0. По каждой шкале был проведен анализ внутренней согласованности (альфа Кронбаха) и эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с использованием Варимакс-вращения с нормализацией Кайзера.

Результаты

Как можно видеть из таблицы 1, опросники, разработанные в исследовании, являются внутренне согласованными; наименьшее значением α -Кронбаха имеет опросник *Отношение к инклюзии*. По данным корреляционного анализа (табл. 2), опросник *Отношения к инклюзии* показал варьирующую от слабой до умеренной положительную связь с опросниками *Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования* и *Намерение реализовать инклюзивные практики* и слабую отрицательную связь с опросником *Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии*, частично соответствующим опроснику «Озабоченности относительно инклюзивного образования», используемому в международных исследованиях [30; 34]. При этом опросник *Намерение реализовать инклюзивные*

практики показал заметную (по шкале Чеддока) положительную связь с опросником *Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования*, слабую отрицательную — с опросником *Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии* и умеренную положительную — с опросником *Отношение к инклюзии*. Опросник *Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии* показал слабые отрицательные связи со всеми использованными опросниками. Все указанные связи были статистически достоверны при $p < 0,01$.

Таблица 1

Внутренняя согласованность опросников

Шкалы	Альфа Кронбаха	Число пунктов в опроснике*
Отношение к инклюзии	0,759	10
Намерение реализовать инклюзивные практики	0,912	11
Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии	0,845	13
Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования	0,938	12

Примечание: * — утверждения из каждого опросника приведены в приложениях 1–4, в матрицах повернутых компонент с указанием номера в опроснике.

Таблица 2

Корреляционный анализ (r Спирмена)

Опросники	1.	2.	3.	4.
1. Отношение к инклюзии	1	0,303	-0,174	0,247
2. Намерение реализовать инклюзивную практику	0,303	1	-0,227	0,516
3. Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии	-0,174	-0,227	1	-0,213
4. Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования	0,247	0,516	-0,213	1
N	313	313	310	313

Примечание: все корреляции двусторонние, значимы на уровне $p < 0,01$.

Как видно из таблицы 3, разработанные для данного исследования опросники отчасти воспроизводят структуру факторов исходных опросников, отчасти же дают другую картину факторов, не во всем совпадающую со структурой исходных (более подробно результаты факторного анализа каждого опросника представлены в Приложениях 1–4 и прокомментированы в разделе «Обсуждение результатов»).

Таблица 3

**Резюме факторного анализа опросников
для изучения профессиональной компетентности тьютора**

Опросник	Количество факторов	Предположительная интерпретация	Факторы исходных опросников
Отношение к инклюзии	3	<ul style="list-style-type: none"> • убеждения; • чувства; • несогласие с полной инклюзией 	<ul style="list-style-type: none"> • Убеждения • Чувства
Намерение реализовать инклюзивные практики	2	<ul style="list-style-type: none"> • деятельность для обучающегося; • деятельность с обучающимся 	<ul style="list-style-type: none"> • Изменение программы • Консультирование
Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии	3	<ul style="list-style-type: none"> • личные трудности; • внешние трудности; • риски-последствия инклюзии 	<ul style="list-style-type: none"> • Ресурсы • Принятие • Академические стандарты • Рабочая нагрузка
Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования	2	<ul style="list-style-type: none"> • эффективность в поддержке обучающегося; • эффективность в использовании инструментов поддержки 	<ul style="list-style-type: none"> • Эффективность преподавания; • Эффективность сотрудничества; • Эффективность управления поведением

По опроснику *Отношение к инклюзии* мы обнаружили три фактора, по опроснику *Намерение реализовать инклюзивные практики* — два фактора, по опроснику *Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии* — три фактора и по опроснику *Эффективность тьютора* — два фактора.

Обсуждение результатов

Переходя к обсуждению полученных результатов, рассмотрим последовательно данные по опросникам-шкалам, представленные в таблицах, в их соотносительности с аналогичными результатами по исходным опросникам и в их значении для изучения субъективного аспекта профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования. В данном пилотном исследовании мы не ставили целью проверку соответствия инструмента, который мы рассматривали как набор опросников, по аналогии с тем, как они первоначально использовались в нашей модели. Термин «опросники-шкалы» мы используем, следуя за наименованием этих опросников в англоязычных версиях, — Scale. Нам было удобно так их называть, поскольку они направлены на оценку разных аспектов модели. Но эмпирическое обоснование модели не входило в наши задачи. Нашей целью было применить деятельностный подход к оценке субъективного аспекта профессиональной компетентности тьютора, поэтому мы не проводили изучение факторной структуры всего набора опросников в целом и его соответствия модели, ограничившись эксплораторным факторным анализом отдельных опросников-шкал и анализом корреляций между опросниками. Говоря о результатах факторного анализа, представленных в Приложениях 1–4, заметим, что по ряду пунктов используемых опросников-шкал наблюдаются высокие кросскорреляции между их субшкалами, которые свидетельствуют о необходимости доработки опросников и изменения входящих в них утверждений.

Согласно нашей модели профессиональной компетентности, опросник *Отношение к инклюзии* может отражать ценностное измерение инклюзивной готовности — декларируемые и переживаемые ценности педагогов (будущих и практикующих), оценивающих себя в роли тьюторов в условиях инклюзии. Обращает внимание, что α -Кронбаха для этого опросника (перечень утверждений см. в Приложении 1) имеет наименьшее значение, что может быть связано с пятым утверждением («Я считаю, что учащиеся с тяжелыми и множественными нарушениями развития и выраженными особенностями поведения следует обучать в специальных школах или на дому»), при исключении которого (единственного из всех пунктов) α -Кронбаха возрастает до 0,79, при этом также возрастали среднее по опроснику и дисперсия. Это утверждение резко не согласуется с первым утверждением («Я считаю, что все дети, независимо от их способностей, должны обучаться в обычных классах»), дающим положительную оценку *полной* инклюзии (поэтому значение отношения к инклюзии для пятого утверждения рассчитывалось вычитанием полученного эмпирически числа из 6). Меньшая степень согласованности данного опросника, по-видимому, обусловлена распространенной в рамках российского педагогического образования идеей обучения детей с тяжелой инвалидностью и выраженными поведенческими нарушениями в специальных школах, поэтому это утверждение выделяется из в целом позитивного отношения студентов к инклюзии. При этом положительная оценка других утверждений, кроме первого пункта, который прямо противоречит пятому утверждению и настаивает именно на *полной* инклюзии, считается нормой в нашем профессиональном сообществе, в котором инклюзия в целом

скорее понимается *не как альтернатива, а как дополнение* к специальному образованию, в отличие от зарубежной педагогики, где идея инклюзии явилась итогом долгих дискуссий, инициированных правозащитными движениями лиц с инвалидностью [2].

В то же время во многих зарубежных странах специальное образование обвиняют в причастности к дискриминации, к расовой сегрегации и даже в том, что ему внутренне присуща дискриминационная направленность (см. обсуждение этих вопросов с различных позиций в [24; 25; 27; 35; 38]). Это предположение подтверждается результатами факторного анализа опросника *Отношение к инклюзии*, где в нашей работе выявлено три, а не два фактора. Причем третий фактор выделился именно вокруг пятого утверждения, согласие с которым вступает в прямой конфликт с согласием с первым утверждением, что и определяет связь обоих в один фактор. Если два других фактора можно, исходя из формы утверждения («Я считаю, что...» или «Я рад...»), отождествить с факторами *Убеждения* и *Чувства*, которым соответствуют факторы в исходном опроснике, названные Beliefs и Feelings [29; 31–33; 36], то третий фактор, который можно назвать *Несогласие с полной инклюзией*, обособился, как можно предположить, в силу того, что в нем идея полной инклюзии, выраженная в первом утверждении, вступает в прямой конфликт с обучением детей с тяжелой инвалидностью и нарушениями поведения в специальных школах, тогда как другие утверждения в восприятии респондентов не противоречат пятому утверждению, а другой способ его вычисления вступает в конфликт с данным восприятием.

Факторы, образующие опросник *Намерение реализовать инклюзивную практику*, — следующий инструмент измерения готовности профессионала к работе в условиях инклюзии наряду с *Отношением к инклюзии*, — могут быть сопоставлены с исходным опросником Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale [31] и по числу, и по содержанию. В работе Ю. Шарма и Д. Джейкобс [31] факторы обозначены как Intention to Change Curriculum и Intention to Consult, т.е. *Намерение изменять программу* (Изменение программы — в табл. 3) и *Намерение консультировать* (Консультации — в табл. 3). Мы обозначили эти факторы как *Деятельность для обучающегося* и *Деятельность с обучающимся*, которые в одном случае рассматривают обучающегося только как получателя услуг, а во втором — как активно вовлекаемого тьютором участника деятельности, в том числе посредством его консультаций. Это изменение названия факторов, с одной стороны, имеет целью отразить содержание работы тьютора в условиях инклюзии, которому, согласно профессиональному стандарту, вменяется в обязанность прежде всего индивидуальное сопровождение обучающегося с ОВЗ, с другой стороны — подчеркнуть специфику работы тьютора, связанную с поддержкой активности и самостоятельности обучающихся.

Отличия в структуре факторов опросника *Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии* (во всех опросниках имеются в виду субъективно воспринимаемые характеристики) от структуры исходных опросников задаются смысловой структурой утверждений, которые собраны

в опроснике. Эта структура отражена в таблице 3 (Личные трудности, Внешние трудности, Риски-последствия инклюзии, которые по содержанию частично охватываются утверждениями исходного опросника, а частично дополняют его).

Опросник *Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования* имеет факторную структуру, подобную опроснику *Намерения*, поскольку мы ориентировались в обоих опросниках на специфику работы тьютора, связанную с поддержкой самостоятельности обучающихся с ОВЗ. Поэтому в его составе выделилось два фактора, которые мы обозначили как *Поддержка обучающегося*, поскольку утверждения данного фактора направлены на совместную деятельность в целях поддержки активности и самостоятельности самого обучающегося, и *Способность использовать инструменты такой поддержки*.

Говоря обо всех использованных опросниках по итогам анализа, следует отметить, что опросники, использованные в данном пилотном исследовании, нуждаются в корректировке, поскольку в них обнаружены утверждения, входящие более чем в один субконструкт, выявляемый факторным анализом.

Подытоживая корреляционный анализ опросников, важно отметить, что между опросниками *Намерение реализовать инклюзивную практику* и *Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования*, наблюдалась высокая положительная связь, как и в международных исследованиях [31; 34]. По нашим данным, как и в зарубежных исследованиях, величина связи между данными опросниками была наивысшей по сравнению со связями других инструментов [34].

Как было показано нами ранее, профиль подготовки может влиять как на отношение студентов к инклюзии, так и на переживание ими своей эффективности в ее реализации и намерения ее реализовывать, а также трудностей при реализации [14]. Этому соответствуют данные международных исследований, в которых также обнаружено влияние содержания изучаемых предметов и проходимой студентами практики на отношение к инклюзии и переживание ими своей компетентности в осуществлении преподавания в условиях инклюзии [34]. Согласно теории А. Айзена [19], намерение выполнять поведение, т.е. в нашем случае — намерение реализовать инклюзивную практику при тьюторском сопровождении — зависит от трех типов факторов:

1) *поведенческих убеждений*, касающихся позитивных ожиданий (предположительно — опросник *Отношение к инклюзии* без десятого фактора) и негативных последствий (опросник *Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии* в части факторов, обозначенных нами как *личные трудности* и *риски-последствия инклюзии*) от его реализации;

2) *нормативных убеждений*, выражающих уровень поддержки других, т.е. убеждения в поддержке инклюзии со стороны организации и других педагогов (их можно соотнести с таким фактором опросника *Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии*, как *внешние трудности*);

3) убеждений *о контроле*, т.е. воспринимаемой степени собственного контроля над поведением (опросник *Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования*).

Как говорилось во введении, мы предположили, что опросники *Намерение реализовать инклюзивные практики, Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования, и Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии* могут отражать три составляющие инклюзивной готовности и способности, связанные с реализацией декларируемых и переживаемых ценностей в опроснике *Отношение к инклюзии*. Это предположение подтверждается тем, что опросники *Намерение реализовать инклюзивные практики* и *Эффективность тьютора* показывают положительную связь с опросником *Отношение к инклюзии*, т.е. декларируемые и переживаемые ценности, отраженные в этом опроснике, позволяют до некоторой степени предсказать ответы по другим опросникам. Тем самым они могут рассматриваться как отражение готовности и способности к реализации данных ценностей. Тот факт, что уровень связи варьирует от слабого до умеренного, может объясняться неоднородностью опросника *Отношение к инклюзии*, в котором, согласно международным исследованиям [31; 34], наибольшее значение для предсказания значений по опросникам *Намерение* и *Эффективность* имеет шкала Чувства, а не Убеждения, которая больше зависит от внешне принятых норм, чем от собственных внутренне переживаемых ценностей. Это, по-видимому, находит отражение и в наших результатах, где третий фактор опросника *Отношение к инклюзии (Несогласие с полной инклюзией)* относится к шкале Убеждения, показывая ее зависимость от принятых в социуме представлений. При этом опросник *Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии* показывает только слабую отрицательную связь с опросником *Отношение к инклюзии*, что также может быть результатом неоднородности обоих опросников. Таким образом, дальнейшее, более широкое исследование должно уточнить кросскорреляционные связи уже на уровне шкал, выявленных на основе факторного анализа после доработки опросников по итогам данного пилотного изучения.

Заключение

Подводя итог проделанной работе, следует сказать, что полученные нами данные соответствуют ожидаемым, исходя из принятой нами модели, и в целом не противоречат сделанному нами в работе предположению, что модифицированные опросники-шкалы могут рассматриваться как возможные средства изучения компонентов профессиональной компетентности педагога, работающего в качестве тьютора в условиях инклюзии, в своей совокупности способные отражать как *декларируемые педагогом ценности*, так и *воспринимаемую готовность и способность* будущих и практикующих профессионалов к *реализации этих ценностей* в процессе тьюторского сопровождения в условиях инклюзивного образования. Но их использование в качестве единого инструмента требует дальнейшего исследования.

Другой ряд данных в целом подтверждает соответствие разработанных нами опросников аналогичным опросникам для будущих или работающих учителей [21; 23; 29; 31–34], что видно из обнаруженных нами закономерностей связи между опросниками по результатам корреляционного анализа (табл. 2).

Эксплораторный факторный анализ разработанных нами опросников-шкал показал как сходство, так и их отличия от опросников для учителей, используемых в международных исследованиях, обусловленные спецификой готовности и способности для тьюторского сопровождения в условиях инклюзии. Важным является результат, что факторный анализ позволил выявить и в опроснике *Намерение реализовать инклюзивные практики*, и в опроснике *Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования* по два фактора, во многом аналогичны друг другу, что отражает такую специфику работы тьюторов, которая связана с поддержкой ими самостоятельности (субъектности) обучающихся с ОВЗ. Эта чувствительность к данному аспекту тьюторского сопровождения, выраженному в таких трудовых действиях, как организация участия обучающегося в разработке индивидуального образовательного маршрута, а также чувствительность опросника *Отношение к инклюзии* к специфике понимания отечественными педагогами соотношения инклюзивного и специального образования делают разработанные опросники ценным инструментом для изучения субъективной готовности и способности как составляющих компонентов профессиональной компетентности будущих и работающих профессионалов к тьюторскому сопровождению, отвечающему одному из важных ее аспектов [8; 14].

Ограничением данного исследования является то, что в нем изучается субъективный компонент профессиональной компетентности, тогда как объективный состав профиля компетенций представляет собой отдельное направление исследований [5; 7; 8; 11; 14; 15; 17; 18; 28]. Перспективы дальнейших исследований, с одной стороны, заключаются в доработке опросников и валидации модели с учетом структуры факторов и их кросскорреляции, с другой стороны, они связаны с дифференциацией и контекстуализацией исследований в зависимости от профиля подготовки студентов, который, как показано [34], может влиять на отношение к инклюзии, намерение ее реализовать, уверенность в компетентности (эффективность реализации) и воспринимаемые трудности.

Литература

1. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В. и др. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116–126. DOI: 10.17759/pse.2021260509

2. Алехина С.В., Шеманов А.Ю. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 263 с.

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kuteпова E.N. An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.

3. Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л. и др. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 128–142. DOI: 10.17759/psyedu.2019110311

4. Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117–126.

5. Быстрова Ю.О., Коваленко В.Е. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні питання корекційної освіти. 2018. № 11. С. 24–34.

6. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, общ. ред. М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.

7. Георге И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография. Тюмень: ТИУ, 2016. 143 с.

8. Карпенкова И.В., Самсонова Е.В., Алехина С.В. и др. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2017. 173 с.

9. Козырева О.А., Стоянова Е.И. Дефиниции «готовность», «инклюзивная готовность» будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования как предмет исследования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 5. С. 39–45.

10. Махова О.В. От готовности к компетенции // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. № 7. С.186–188.

11. Ольхина Е.А., Уромова С.Е. Представления педагогов специальных (коррекционных) учреждений о роли тьютора // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–3. С. 139–142.

12. Поникарова В.Н. Особенности изменения динамики профессионально важных качеств педагогов инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 2 (63). С. 131–134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izmeneniya-dinamiki-professionalno-vazhnyh-kachestv-pedagogov-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.12.2022).

13. Профессиональный стандарт № 571 «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н). URL: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (дата обращения: 24.12.2022).

14. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю. и др. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kuteпова E.N. An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.

// Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 84–99. DOI: 10.17759/psyedu.2022140206

15. Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210

16. Хутрюк В.В. Инклюзивная готовность педагога: мотивационно-конативный компонент // Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна. 2015. № 1 (45). С. 98–103.

17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

18. Черных С.И. Персональная образовательная среда в проблемном поле философии образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Том 12. № 1. С. 11–19. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-2

19. Ajzen I. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control and the theory of planned behavior // Journal of Applied Social Psychology. 2002. Vol. 32. № 4. P. 665–683. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x

20. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. 604 p.

21. Breyer C., Wilfling K., Leitenbauer C. et al. The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context // European Journal of Special Needs Education. 2020. Vol. 35. № 4. P. 451–465. DOI: 10.1080/08856257.2019.1706255

22. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12 (3). P. 101–114. DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010

23. Jackson C., Sharma U., Odier-Guedj D. et al. Teachers' perceptions of their work with teacher assistants: A systematic literature review // Australian Journal of Teacher Education. 2021. Vol. 46. № 11. DOI: 10.14221/ajte.2021v46n11.5

24. Johnson D.D., Bornstein J. Racial equity policy that moves implicit bias beyond a metaphor for individual prejudice to a means of exposing structural oppression // Journal of Cases in Educational Leadership. 2021. Vol. 24. № 2. P. 81–95. DOI: 10.1177/1555458920976721

25. Kauffman J.M., Anastasiou D. On cultural politics in special education: Is much of it justifiable? // Journal of Disability Policy Studies. 2019. Vol. 30. № 2. P. 78–90. DOI: 10.1177/1044207318822262

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А.,
Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей
профессиональной компетентности тьютора
в условиях инклюзивного образования:
пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

*Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A.,
Kutepova E.N. An Approach to Assessing
the Features of a Tutor's Professional Competence
in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.*

26. *Kraft P., Rise J., Sutton S. et al.* Perceived difficulty in the theory of planned behaviour: Perceived behavioural control or affective attitude? // *British Journal of Social Psychology*. 2005. Vol. 44. № 3. P. 479–496. DOI: 10.1348/014466604X17533

27. *Pullen P.C., Ashworth K.E., Ryoo J.H.* Prevalence rates of students identified for special education and their interstate variability: A longitudinal approach // *Learning Disability Quarterly*. 2020. Vol. 43. № 2. P. 88–100. DOI: 10.1177/0731948719837912

28. *Romano A., Rullo M., Petruccioli R.* La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota [The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study] // *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*. 2021. Vol. 21. № 1. P. 188–203. DOI: 10.13128/form-10451 (In Italian, abstr. in Engl.).

29. *San Martin C., Ramirez C., Calvo R. et al.* Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices // *Sustainability*. 2021. Vol. 13. Article 2300. DOI: 10.3390/su13042300

30. *Sharma U., Desai I.* Measuring concerns about integrated education in India // *Asia and Pacific Journal of Disability*. 2002. Vol. 5 (1). P. 2–14.

31. *Sharma U., Jacobs D.K.* Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 55. P. 13–23. DOI: 10.1016/j.tate.2015.12.004

32. *Sharma U., Loreman T., Forlin C.* Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012. Vol. 12. № 1. P. 12–21. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

33. *Sharma U., Sokal L., Wang M. et al.* Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 107. Article 103506. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103506

34. *Song J., Sharma U., Choi H.* Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea // *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 86. Article 102901. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102901

35. *Waitoller F.R., Lubienski C.* Disability, race, and the geography of school choice: Toward an intersectional analytical framework // *AERA Open*. 2019. Vol. 5. № 1. DOI: 10.1177/2332858418822505

36. *Werner S., Gumpel T.P., Koller J. et al.* Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? // *PLOS ONE*. 2021. Vol. 16 (9). E0257657. DOI: 10.1371/journal.pone.0257657

37. *White J.M., Li S., Ashby C.E. et al.* Same as it ever was: The nexus of race, ability, and place in one urban school district // *Educational Studies*. 2019. Vol. 55. № 4. P. 453–472. DOI: 10.1080/00131946.2019.1630130

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kuteпова E.N. An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.

38. *Whitford D.K., Carrero K.M. Divergent discourse in disproportionality research: A response to Kauffman and Anastasiou // Journal of Disability Policy Studies. 2019. Vol. 30. № 2. P. 91–104. DOI: 10.1177/1044207318822264*

39. *Yada A., Leskinen M., Savolainen H. et al. Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 109. Article 103521. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103521*

References

1. Alekhina A.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V. et al. Otsenka inklyuzivnogo protsessa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noi organizatsii [Assessment of inclusive process as a tool for designing inclusion in educational institution]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 116–126. DOI: 10.17759/pse.2021260509 (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Filosofskie i metodologicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie [Philosophical and methodological foundations of inclusive education: Teaching aid]. Moscow: MSUPE, 2022. 263 p. (In Russ.).

3. Afanasiev D.V., Denisova O.A., Lekhanova O.L. et al. Gotovnost' prepodavatelei vysshei shkoly k inklyuzivnomu obrazovaniyu [Higher education teacher readiness for inclusive education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 128–142. DOI: 10.17759/psyedu.2019110311 (In Russ., abstr. in Engl.).

4. Belkina V.V., Makeeva T.V. Kontsept universal'nykh kompetentsii vysshego obrazovaniya [Concept of higher education universal competences]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 5, pp. 117–126 (In Russ., abstr. in Engl.).

5. Bistrova Yu.O., Kovalenko V.E. Treninh yak zasib pidvyshchennya profesiynoyi kompetentnosti pedahohiv u sferi inklyuzyvnoho navchannya ditey z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Training as a means of increasing the professional competence of teachers in the field of inclusive education of children with special educational needs]. *Aktual'ni pytannya korektsiynoyi osvity = Current Issues of Correctional Education*, 2018, no. 11, pp. 24–34 (In Ukr.).

6. Booth T., Ainscow M. Pokazateli inklyuzii: Prakticheskoe posobie [Index for inclusion: Practical guide] / M. Vogan (ed.), N. Borisova (sc. ed.), M. Perfil'eva (gen. ed.). Moscow: Perspektiva, 2007. 124 p. (In Russ.).

7. George I.V. Formirovanie professional'nykh kompetentsii studentov obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya na osnove organizatsii samostoyatel'noi raboty: monografiya [Formation of professional competencies of students of based on the independent work: monograph]. Tyumen': TIU, 2016. 143 p. (In Russ.).

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kutepova E.N. An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.

8. Karpenkova I.V., Samsonova E.V., Alekhina S.V. et al. T'yutorskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie [Tutor support for children with disabilities in inclusive education: Methodological guide]. E.V. Samsonova (ed.). Moscow: MSUPE, 2017. 173 p. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=371369> (Accessed 12.12.2022). (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Kozyreva O.A., Stoyanova E.I. Definititsii «gotovnost'», «inklyuzivnaya gotovnost'» budushchego pedagoga k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya kak predmet issledovaniya [Definitions of "readiness", "inclusive readiness" of a future teacher to work in conditions of inclusive education as a subject of research]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*, 2016, no. 5, pp. 39–45. (In Russ.).

10. Makhova O.V. Ot gotovnosti k kompetentsii [From readiness to competence]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova = Vestnik of Kostroma State University*, 2014, no. 7, pp. 186–188. (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Olkhina E.A., Uromova S.E. Predstavleniya pedagogov spetsial'nykh (korrektsionnykh) uchrezhdenii o roli t'yutora [Presentations by teachers of special (corrective) institutions on the role of tutor]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 71–3, pp. 139–142. (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Ponikarova V.N. Osobennosti izmeneniya dinamiki professional'no vazhnykh kachestv pedagogov inklyuzivnogo obrazovaniya [Features of changes in the dynamics of professionally important qualities of teachers of inclusive education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta = Cherepovets State University Bulletin*, 2015, no. 2 (63), pp. 131–134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izmeneniya-dinamiki-professionalno-vazhnyh-kachestv-pedagogov-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (Accessed: 24.12.2022). (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Professional'nyi standart № 571 «Spetsialist v oblasti vospitaniya» (utverzhden prikazom Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 10 yanvarya 2017 g. № 10n) [Professional standard No. 571 "Specialist in the field of education" (approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, January, 10, 2017 No. 10n)]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (Accessed: 24.12.2022). (In Russ.).

14. Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Y. et al. Kompetentsii t'yutora v inklyuzivnom obrazovanii: spetsifika programm professional'noi podgotovki [Tutor competencies in inclusive education: Specifics of professional training curricula]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022, vol. 14, no. 2, pp. 84–99. DOI: 10.17759/psyedu.2022140206. (In Russ., abstr. in Engl.)

15. Samsonova E.V., Mel'nik Y.V., Karpenkova I.V. T'yutorskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Tutor support of learners with special educational needs in

conditions of inclusive education]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 165–182. DOI: 10.17759/cpse.2021100210. (In Russ., abstr. in Engl.)

16. Khitryuk V.V. Inklyuzivnaya gotovnost' pedagoga: motivatsionno-konativnyi komponent [Inclusive readiness of a teacher: Motivational-conative component]. *Vesnik MDPU im. I. P. Shamyakina = Bulletin of MDPU n. a. I.P. Shamyakina*, 2015, no. 1 (45), pp. 98–103. (In Russ.).

17. Hutorskoy A.V. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno orientirovannoi paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education]. *Narodnoe obrazovanie = National Education*, 2003, no. 2, pp. 58–64. (In Russ.).

18. Chernykh S.I. Personal'naya obrazovatel'naya sreda v problemnom pole filosofii obrazovaniya [Personal educational environment in the problem field of the philosophy of education]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 11–19. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-2 (In Russ.).

19. Ajzen I. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 2002, vol. 32, no. 4, pp. 665–683. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x

20. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. 604 p.

21. Breyer C., Wilfling K., Leitenbauer C. et al. The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 2020, vol. 35, no. 4, pp. 451–465. DOI: 10.1080/08856257.2019.1706255

22. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021, vol. 12 (3), pp. 101–114. DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010

23. Jackson C., Sharma U., Odier-Guedj D. et al. Teachers' perceptions of their work with teacher assistants: A systematic literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 2021, vol. 46, no. 11. DOI: 10.14221/ajte.2021v46n11.5

24. Johnson D.D., Bornstein J. Racial equity policy that moves implicit bias beyond a metaphor for individual prejudice to a means of exposing structural oppression. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 2021, vol. 24, no. 2, pp. 81–95. DOI: 10.1177/1555458920976721

25. Kauffman J.M., Anastasiou D. On cultural politics in special education: Is much of it justifiable? *Journal of Disability Policy Studies*, 2019, vol. 30, no. 2, pp. 78–90. DOI: 10.1177/1044207318822262

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kuteпова E.N. An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.

26. Kraft P., Rise J., Sutton S. et al. Perceived difficulty in the theory of planned behaviour: Perceived behavioural control or affective attitude? *British Journal of Social Psychology*, 2005, vol. 44, no. 3, pp. 479–496. DOI: 10.1348/014466604X17533
27. Pullen P.C., Ashworth K.E., Ryoo J.H. Prevalence rates of students identified for special education and their interstate variability: A longitudinal approach. *Learning Disability Quarterly*, 2020, vol. 43, no. 2, pp. 88–100. DOI: 10.1177/0731948719837912
28. Romano A., Rullo M., Petruccioli R. La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota [The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study]. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 2021, vol. 21, no. 1, pp. 188–203. DOI: 10.13128/form-10451 (In Italian, abstr. in Engl.).
29. San Martin C., Ramirez C., Calvo R. et al. Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 2021, vol. 13, article 2300. DOI: 10.3390/su13042300
30. Sharma U., Desai I. Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal of Disability*, 2002, vol. 5 (1), pp. 2–14.
31. Sharma U., Jacobs D.K. Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 55, pp. 13–23. DOI: 10.1016/j.tate.2015.12.004
32. Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2012, vol. 12, no. 1, pp. 12–21. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
33. Sharma U., Sokal L., Wang M. et al. Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 107, article 103506. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103506
34. Song J., Sharma U., Choi H. Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 2019, vol. 86, article 102901. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102901
35. Waitoller F.R., Lubienski C. Disability, race, and the geography of school choice: Toward an intersectional analytical framework. *AERA Open*, 2019, vol. 5, no. 1. DOI: 10.1177/2332858418822505
36. Werner S., Gumpel T.P., Koller J. et al. Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLOS ONE*, 2021, vol. 16 (9), e0257657. DOI: 10.1371/journal.pone.0257657
37. White J.M., Li S., Ashby C.E. et al. Same as it ever was: The nexus of race, ability, and place in one urban school district. *Educational Studies*, 2019, vol. 55, no. 4, pp. 453–472. DOI: 10.1080/00131946.2019.1630130

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kuteпова E.N. An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.

38. Whitford D.K., Carrero K.M. Divergent discourse in disproportionality research: A response to Kauffman and Anastasiou. *Journal of Disability Policy Studies*, 2019, vol. 30, no. 2, pp. 91–104. DOI: 10.1177/1044207318822264

39. Yada A., Leskinen M., Savolainen H. et al. Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 109, article 103521. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103521

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 ОПРОСНИК «ОТНОШЕНИЕ К ИНКЛЮЗИИ»

Полная объясненная дисперсия

№ пункта	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Всего	% дисп.	Кумул. %	Всего	% дисп.	Кумул. %	Всего	% дисп.	Кумул. %
1	3,49	34,90	34,90	3,49	34,90	34,90	2,88	28,76	28,76
2	1,34	13,40	48,30	1,34	13,40	48,30	1,95	19,53	48,29
3	1,19	11,91	60,21	1,19	11,91	60,21	1,19	11,92	60,21
4	0,78	7,81	68,01						
5	0,71	7,14	75,16						
6	0,63	6,29	81,44						
7	0,55	5,51	86,96						
8	0,52	5,16	92,11						
9	0,46	4,56	96,67						
10	0,33	3,33	100,00						

Примечание: % дисп. — процент дисперсии; Кумул. % — кумулятивный процент дисперсии.

Матрица повернутых компонент

№ пункта	Пункт	Компонента		
		1	2	3
8	Меня радует возможность организовывать взаимодействие между детьми с разными образовательными потребностями	0,83		
7	Меня вдохновляет возможность работать в условиях разнообразия способностей детей	0,75		
9	Меня увлекает задача преодолевать трудности и препятствия, которые могут возникать в процессе тьюторского сопровождения	0,73		
6	Я рад, что у меня есть возможность помогать в обучении ученикам с более низкими академическими способностями в общем классе	0,68		

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А.,
Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей
профессиональной компетентности тьютора
в условиях инклюзивного образования:
пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

*Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A.,
Kutepova E.N. An Approach to Assessing
the Features of a Tutor's Professional Competence
in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.*

10	Мне интересно и увлекательно искать новые решения и методические подходы, помогающие обучающимся	0,62		
3	Я считаю, что все учащиеся могут учиться в инклюзивных классах, если их учителя готовы адаптировать учебную программу		0,82	
4	Я считаю, что все учащиеся могут учиться в инклюзивных классах, если им созданы специальные образовательные условия, в том числе поддержка специалистами сопровождения		0,75	
1	Я считаю, что все дети, независимо от их способностей, должны обучаться в обычных классах		0,61	0,41
2	Я считаю, что инклюзия полезна для социализации и обучения всех учащихся	0,42	0,47	
5	Я считаю, что учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития и выраженными особенностями поведения следует обучать в специальных школах или на дому			0,87

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ОПРОСНИК «НАМЕРЕНИЕ РЕАЛИЗОВАТЬ ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ»

Полная объясненная дисперсия

№ пункта	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Всего	% дисп	Кумул. %	Всего	% дисп.	Кумул. %	Всего	% дисп.	Кумул. %
1	5,91	53,71	53,71	5,91	53,71	53,71	3,85	35,01	35,01
2	1,01	9,22	62,93	1,01	9,22	62,93	3,07	27,92	62,93
3	0,84	7,66	70,59						
4	0,62	5,66	76,25						
5	0,49	4,47	80,72						
6	0,47	4,26	84,98						
7	0,42	3,84	88,81						
8	0,38	3,45	92,26						
9	0,33	3,00	95,26						
10	0,29	2,62	97,87						
11	0,23	2,13	100,00						

Примечание: % дисп. — процент дисперсии; Кумул. % — кумулятивный процент дисперсии.

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А.,
Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей
профессиональной компетентности тьютора
в условиях инклюзивного образования:
пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

*Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A.,
Kutepova E.N. An Approach to Assessing
the Features of a Tutor's Professional Competence
in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.*

Матрица повернутых компонент

№ пункта	Пункт	Компонента	
		1	2
1	Я буду адаптировать учебные задания, исходя из особых образовательных потребностей обучающегося	0,80	
4	Я приму участие в программе профессионального развития, чтобы я мог оказать эффективную поддержку ученикам с различными потребностями в обучении	0,77	
11	Я буду стремиться настойчиво преодолевать все возникающие трудности, мешающие эффективному тьюторскому сопровождению обучающегося с особыми образовательными потребностями	0,74	
10	Я буду искать недостающие ресурсы в школе и вне школы для поддержки ученика с особыми образовательными потребностями	0,69	0,41
2	Я буду советоваться с родителями ученика по всем вопросам, касающимся трудностей в общении и обучении	0,63	
3	Я буду советоваться со своими коллегами для уточнения видов моей помощи учащемуся, испытывающему затруднения и проблемы в обучении и общении со сверстниками и педагогами	0,61	0,42
9	Я изменю условия оценивания в соответствии с особенностями учащегося, испытывающего затруднения (например, предоставляю больше времени для выполнения задания или модифицирую тестовые вопросы)	0,57	0,48
6	Я спрошу учащегося, демонстрирующего проблемное поведение, как лучше с ним взаимодействовать		0,85
5	Я обсужу с учеником его интересы и трудности, которые он испытывает в обучении		0,77
7	Я постараюсь вовлечь ученика в построение его индивидуального образовательного маршрута		0,76
8	Я буду включать учащихся с тяжелыми формами инвалидности в ряд социальных мероприятий в классе и школе	0,51	0,54

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 ОПРОСНИК «ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЬЮТОРА, СОПРОВОЖДАЮЩЕГО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Полная объясненная дисперсия

№ пункта	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Всего	% дисп.	Кумул. %	Всего	% дисп.	Кумул. %	Всего	% дисп.	Кумул. %
1	7,20	60,00	60,00	7,20	60,00	60,00	4,76	39,67	39,67
2	1,02	8,51	68,51	1,02	8,51	68,51	3,46	28,83	68,51
3	0,62	5,17	73,67						

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kuteпова E.N. An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.

4	0,59	4,87	78,54
5	0,46	3,84	82,39
6	0,39	3,26	85,64
7	0,38	3,17	88,81
8	0,36	2,96	91,77
9	0,29	2,43	94,20
10	0,25	2,10	96,30
11	0,24	1,96	98,25
12	0,21	1,75	100,00

Примечание: % дисп. — процент дисперсии; Кумул. % — кумулятивный процент дисперсии.

Матрица повернутых компонент

№ пункта	Пункт	Компонента	
		1	2
8	Я могу организовывать общение и взаимодействие обучающегося с его сверстниками на уроках и во внеурочной деятельности	0,85	
10	Я могу вовлекать обучающегося в обсуждение и построение его индивидуального образовательного маршрута	0,80	
6	Я могу снижать проблемное поведение обучающегося, имеющего эмоциональные и поведенческие проблемы	0,79	
4	Я могу поддерживать обучающихся в разработке и реализации ими индивидуальных проектов, индивидуальных образовательных маршрутов	0,70	
9	Я могу адаптировать учебные задания и дидактические материалы с учетом индивидуальных потребностей учащихся с ОВЗ и с инвалидностью	0,69	0,42
11	Я могу использовать различные стратегии оценки для того, чтобы оценить достижения и трудности обучающегося	0,67	0,48
7	Я могу применять техники для переключения внимания обучающегося с ОВЗ на учителя, когда он обращается ко всему классу	0,63	0,45
5	Я могу осуществлять взаимодействие с педагогами, родителями (законными представителями) обучающихся, другими субъектами образования в процессе разработки и реализации адаптированной образовательной программы, индивидуального образовательного маршрута	0,61	0,55
12	Я могу организовывать анализ результатов реализации индивидуального учебного плана и (или) адаптированной образовательной программы самим обучающимся	0,58	0,56
2	Я могу проводить работу по диагностике индивидуальных особенностей, способностей, затруднений обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью		0,90

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kuteпова E.N. An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study Clinical Psychology and Special Education 2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.

1	Я могу информировать и просвещать тех, кто мало знает о принципах и подходах инклюзивного образования		0,76
3	Я могу проводить работу по выявлению и оформлению индивидуальных образовательных запросов, интересов обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью		0,75

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

ОПРОСНИК «ТРУДНОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ»

Полная объясненная дисперсия

№ пункта	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Всего	% дисп.	Кумул. %	Всего	% дисп.	Кумул. %	Всего	% дисп.	Кумул. %
1	4,59	35,31	35,31	4,59	35,31	35,31	3,14	24,18	24,18
2	1,96	15,07	50,37	1,96	15,07	50,37	2,82	21,69	45,87
3	1,13	8,66	59,03	1,13	8,66	59,03	1,71	13,16	59,03
4	0,93	7,14	66,17						
5	0,71	5,42	71,59						
6	0,70	5,37	76,96						
7	0,62	4,74	81,70						
8	0,54	4,14	85,83						
9	0,49	3,78	89,61						
10	0,43	3,31	92,92						
11	0,35	2,68	95,60						
12	0,33	2,52	98,12						
13	0,25	1,89	100,00						

Примечание: % дисп. — процент дисперсии; Кумул. % — кумулятивный процент дисперсии.

Матрица повернутых компонент

№ пункта	Пункты	Компонента		
		1	2	3
2	Мне как тьютору обучающегося с ОВЗ трудно организовать хорошее взаимодействие со специалистами по коррекционно-развивающим направлениям работы	0,80		
1	Мне как тьютору обучающегося с ОВЗ трудно установить рабочий контакт с учителем на уроке	0,75		
4	Мне трудно добиться принятия обучающегося с ОВЗ одноклассниками	0,70		

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kuteпова E.N. An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.

3	Мне трудно адаптировать образовательную программу для обучающихся с ОВЗ	0,68		
5	Мне трудно справиться с обучающимися с инвалидностью, которые не имеют адекватных навыков самообслуживания (например, не умеют пользоваться туалетом)	0,62		
11	В школе нет доступной среды для посещения ее детьми с инвалидностью (например, архитектурные барьеры)		0,78	
9	В школе не хватает специалистов поддержки для помощи детям с ОВЗ (логопедов, дефектологов, психологов, тьюторов, ассистентов)		0,75	
7	В моей школе нет адекватной административной поддержки для осуществления образования и тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ		0,73	
12	В школе нет необходимых методических и специальных учебных материалов (например, учебников «на Брайле»)		0,68	0,47
6	У меня мало знаний и навыков, необходимых для сопровождения обучающихся с ОВЗ	0,51	0,58	
10	Я не получаю достаточной платы за работу по тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзии			0,72
13	Включение детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии в общие классы окажет негативное влияние на академические достижения обучающихся без инвалидности			0,67
8	Родителям детей без инвалидности не нравится идея совместного обучения их детей с детьми с инвалидностью			0,45

Информация об авторах

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии, факультет клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Быстрова Юлия Александровна, доцент, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: bystrovayua@mgppu.ru

Кутепова Елена Николаевна, доцент, кандидат педагогических наук, заместитель директора Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>, e-mail: kuteповаen@mgppu.ru

Information about the authors

Alexey Yu. Shemanov, Doctor of Philosophy, Professor, Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher, Scientific and

*Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А.,
Кутепова Е.Н.* Подход к оценке особенностей
профессиональной компетентности тьютора
в условиях инклюзивного образования:
пилотное исследование
Клиническая и специальная психология
2022. Том 11. № 4. С. 233–263.

*Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A.,
Kutepova E.N.* An Approach to Assessing
the Features of a Tutor's Professional Competence
in an Inclusive Education: A Pilot Study
Clinical Psychology and Special Education
2022, vol. 11, no. 4, pp. 233–263.

Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Chief, Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Psychology, Leading Researcher, Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: bystrovayua@mgppu.ru

Elena N. Kutepova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Director, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>, e-mail: kutepovaen@mgppu.ru

Получена: 12.05.2022

Received: 12.05.2022

Принята в печать: 25.12.2022

Accepted: 25.12.2022