

УДК 37

DOI: 10.34670/AR.2021.84.75.014

## **Развитие самооффективности педагога инклюзивного образования**

**Рощина Галина Овсеповна**

Кандидат педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 50000, Российская Федерация, Ярославль, ул. Республиканская, 108/1; e-mail: Roshchina@mail.ru

**Журкабаева Гайшагуль Сауткановна**

Учитель-дефектолог, Кабинет психолого-педагогической коррекции № 1, 010000, Республика Казахстан, Нур-Султан, e-mail: Roshchina@mail.ru

**Плахотнюк Наталья Ивановна**

Учитель-логопед, Кабинет психолого-педагогической коррекции № 1, 010000, Республика Казахстан, Нур-Султан, e-mail: Roshchina@mail.ru

**Дунганова Джамиля Эрнстовна**

Старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психокоррекции, Киргизский государственный университет им. И. Арабаева, 720026, Кыргызская Республика, Бишкек, ул. Раззакова, 51-а, e-mail: Roshchina@mail.ru

**Русанова Лилия Сергеевна**

Доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 50000, Российская Федерация, Ярославль, ул. Республиканская, 108/1; e-mail: Roshchina@mail.ru

### **Аннотация**

В статье представлены результаты исследования, проводимого в России (г. Ярославль), Республике Казахстан (г. Нур-Султан) и Кыргызстане (г. Бишкек), целью которого явилось выявление взаимосвязи между развитием самооффективности педагога инклюзивного образования и уровнем включенности его в профессиональное партнерство в инклюзивной

среде. Рассмотрены условия развития самоэффективности педагогов инклюзивной практики, раскрыты возможности, принципы и стратегии командной деятельности педагогов и специалистов в инклюзивной практике. Приводятся примеры из опыта работы командной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах. Сделан вывод о том, что самоэффективность является важным качеством педагога инклюзивного образования, так как оценка своей эффективности определяет для него расширение или ограничение возможности выбора деятельности, усилия, которые ему придется приложить для преодоления препятствий и фрустраций, настойчивость, с которой он будет решать какую-то инклюзивную задачу. Одним из условий развития самоэффективности является профессиональное партнерство.

#### **Для цитирования в научных исследованиях**

Рощина Г.О., Журкабаева Г.С., Плахотнюк Н.И., Дунганова Д.Э., Русанова Л.С. Развитие самоэффективности педагога инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 5А. С. 126-136. DOI: 10.34670/AR.2021.84.75.014

#### **Ключевые слова**

Самоэффективность, инклюзивное образование, педагог, командная деятельность, образование, партнерство, эффективность.

## **Введение**

Учащиеся с ограниченными возможностями и сложными образовательными потребностями добавляют уникальности педагогической практике и педагогике [Нашлинас, 2020, 34-46]. Инклюзивное образование становится обычной практикой, и ожидается, что учителя будут оказывать необходимую поддержку учащимся с ограниченными возможностями здоровья. Однако многочисленные публикации и исследования показывают, что они по-прежнему испытывают профессиональные трудности. В то же время эффективно работающие учителя как специального, так и инклюзивного образования играют жизненно важную роль в предоставлении учащимся возможности учиться и добиваться успеха. Отношение учителей и их самоэффективность при обучении детей с ограниченными возможностями могут повлиять на то, насколько хорошо инклюзия реализуется в классе, в школе, в детском саду. Поэтому обучение детей с нарушениями развития требует постоянного взаимодействия профессионалов разных специальностей, разных по уровню профессиональной подготовки, разных по убеждениям, с разным уровнем самоэффективности.

Целью исследования, проводимого в России (г. Ярославль), Республике Казахстан (г. Нур-Султан) и Кыргызской Республике (г. Бишкек), являлось выявление взаимосвязи между развитием самоэффективности педагога инклюзивного образования и уровнем включенности его в профессиональное партнерство в инклюзивной среде.

Актуальность изучения развития самоэффективности педагога инклюзивного образования обусловлена следующими проблемами, тормозящими процесс внедрения полноценной инклюзии: формальное следование практике инклюзивного образования; отсутствие единого подхода к инклюзивным процессам в школе; неразвитые умения оценки самоэффективности педагогов; неразвитая система профессионального партнерства специалистов и учителей.

## Основная часть

Самозффективность учителей – вера в то, что они могут произвести изменения в учениках в процессе обучения – один из наиболее изучаемых аспектов деятельности учителей в зарубежных исследованиях.

Профессиональное сообщество все больше приходит к выводу о том, что в центре инклюзии стоит педагог, а механизм самозффективности важен для понимания личностного функционирования и изменений, которые необходимы педагогу для удовлетворения своей работой [Bandura, 1997, 24-78]. Отмечается, что эфффективные учителя тратят больше времени на академическую деятельность учащихся, помогают отстающим ученикам, поощряют их достижения и, как правило, менее критичны. Они готовы работать с учащимися, имеющими трудности в обучении, а не переводить их в систему специального образования.

Множество исследований, проводимых с 1970-х гг., посвящены изучению взаимосвязи между самозффективностью учителей и результатами учащихся (Росс, 1992), мотивацией учителей (Мидгли, Feldlaufer, Eccles, 1989), поведением учителя в классе (Ghaith, Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Милнер, 2002), идеологией контроля над учениками (Woolfolk, Hoy, 1990), интересом к преподаванию (Allinder, 1994; Ashton, 1984), стрессом, связанным с работой (Smylie, 1988), выгоранием (Browers Tomic, 2000), качеством обучения (Рауденбуш, Бхумират и Камали, 1992). Изучению уверенности учителей в своих способностях выполнять действия, которые приводят к высоким результатам в обучении учащихся (т.е. самозффективность), как одной из немногих индивидуальных характеристик учителя, которые надежно предсказывают, какова будет практика учителя и результаты учеников, посвящены работы Pendergast, Garvis и Keogh, Woolfolk и Hoy, Зи, де Йонг и Кумен.

В целом, самозффективность учителей является важной мотивационной конструкцией, которая формирует мысли, поведение и эмоции учителей [Bandura, et al., 1997], это значимая саморегуляторная характеристика, которая позволяет учителям использовать свой профессиональный потенциал для повышения уровня обучения учащихся [Gavoga, 2010, 7-30.].

В.С. Собкин, А.С. Фомиченко рассматривают взаимосвязь между самозффективностью учителя и учебной деятельностью учащихся, определяют факторы, влияющие на ее развитие, обосновывают важное значение самозффективности в профессиональной деятельности учителя, демонстрируют связь между самозффективностью учителя и академическими достижениями учащихся. Авторы подчеркивают, что самозффективность влияет на формы поведения с особыми детьми и их родителями, мотивацию к самообучению, выстраивание поведения с коллегами и возникновение эмоций, удовлетворенности от своего труда [Собкин, Фомиченко, 2017, 2].

Однако исследований взаимосвязи развития самозффективности учителя и профессионального партнерства в инклюзивной среде еще не достаточно.

В изучении условий развития самозффективности педагога инклюзивного образования мы опирались на следующие важные умения: умение педагогов осознавать свои способности; выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации в группе, классе; выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации во взаимодействии с коллегами; выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации во взаимодействии с родителями; способность справиться со специфическими ситуациями и трудностями, которых при работе с детьми с различными нарушениями развития

очень много; умение использования косвенного опыта более квалифицированных коллег, использования косвенного опыта коллег другого профиля (например, опыта развития речи у логопеда и т.д.); умение правильно интерпретировать и принимать вербальные воздействия коллег; умение контролировать свое физиологическое, эмоциональное состояние.

Профессиональное партнерство можно рассматривать как взаимодействие между партнерами в профессиональной сфере. Понятие «взаимодействие» выражает процесс, при котором субъекты взаимодействуют в процессе деятельности, достигают согласия и обоюдной ответственности за ее результаты [Китова, 2017, 2-3].

Профессиональное партнерство в инклюзии включает следующие возможные субъекты: детский сад (заведующий, воспитатель, младший воспитатель, члены психолого-педагогического консилиума (педагог-психолог, логопед, олигофренопедагог, тифло- и сурдопедагоги, тьюторы, ассистенты); начальное образование (координатор по инклюзии, учитель начальных классов, учитель адаптивной физической культуры, учитель изобразительного искусства и технологии, педагог-психолог, логопед, олигофренопедагог, тифло- и сурдопедагоги, тьюторы, ассистенты); общее образование (координатор по инклюзии, классный руководитель, учитель адаптивной физической культуры, учитель изобразительного искусства и технологии, педагог-психолог, логопед, олигофренопедагог, тифло- и сурдопедагоги, тьюторы, ассистенты).

Для измерения самоэффективности педагогов инклюзивного образования в исследовании принимали участие 38 педагогов инклюзивного образования из Республики Казахстан, 57 педагогов из инклюзивных и специальных школ и школ-интернатов из России (г. Ярославль) и 42 педагога специальных школ и детских садов из Кыргызстана.

Анализ анкет показал, что у 36% всех педагогов отмечается завышенная оценка самоэффективности в сфере обучения детей с нарушениями в развитии. Это не соотносится с уровнем подготовки и удовлетворенности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

У 41% педагогов наблюдаются средние значения уверенности относительно наличия у них потенциальных способностей организовать и осуществить собственную деятельность, необходимую для достижения целей инклюзивного образования. 23% педагогов выявили у себя низкий уровень самоэффективности – неготовность работать в инклюзии.

У педагогов российских и казахстанских инклюзивных школ низкий показатель по данному параметру зафиксирован только у 31 и 34% респондентов соответственно.

Анализ ситуации развития инклюзивного образования в Республике Казахстан и России выявляет много общих направлений: принятие инклюзии на государственном уровне, создание нормативно-правового обеспечения, подготовка учителей, материально-техническое переоборудование образовательных учреждений.

Например, в г. Нур-Султан в течение последних пяти лет накопился опыт по внедрению инклюзивной практики в контексте идей модернизации общего образования и развития системы обучения детей с особыми образовательными потребностями (обучение детей с расстройством аутистического спектра, нарушением слуха, ДЦП). В 2018 г. Кабинет психолого-педагогической коррекции № 1 при поддержке фонда «Дара» и Управления образования г. Нур-Султан инициировал проект «Разные-равные: мы за инклюзивное образование» с целью апробации модели включения ребенка с особыми образовательными потребностями в школах города (пилотные ОСШ № 19,59,68,41). Для эффективной реализации проекта был открыт

Ресурсный кабинет инклюзивного образования в СШ № 68. Задача Ресурсного кабинета – создание необходимых условий для полного и эффективного включения в общеобразовательную среду детей, имеющих особые образовательные потребности, оказание комплексной научно-методической помощи педагогам, работающим с данными детьми, и их родителям. Опираясь на принципы сотрудничества и взаимодействия, Ресурсный кабинет в СШ № 68 явился своеобразным ресурсным центром по разработке и распространению положительного опыта инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями.

Как показали исследования первого этапа проекта в школах, практически все аспекты инклюзивного образования от кадрового и учебно-методического обеспечения до технического оснащения образовательных учреждений нуждаются в конкретных разработках и внедрении в практику. Выяснилось, что учителя массовых школ столкнулись со многими вопросами и трудностями впервые. Учитель, конечно, является основным действующим лицом, но один он в классе, в котором учится ребенок с особыми образовательными потребностями, не сможет создать необходимые условия для обучения и развития. Для учителя в инклюзивной образовательной среде важно владеть практикой самостоятельной исследовательской деятельности, навыками разработки поурочных планов для конкретного класса, а также для конкретного ребенка, умениями творчески перерабатывать учебный план и адаптировать свои методы обучения к особенностям учеников. Кроме того, учителю необходим дополнительный опыт, знания, деятельность, которую можно воспроизвести, применить. Необходимо наличие команды специалистов, их профессиональное партнерство, чтобы осуществлять коррекционно-развивающую работу, сделать модификацию организации образовательной среды ребенка, то есть создать индивидуальный учебный план и разработать индивидуальную образовательную программу ребенка с особыми образовательными потребностями. А это возможно только в сотрудничестве со всеми участниками воспитательного и коррекционно-образовательного процесса: командой специалистов, администрацией, родителями и учащимися. Учитель в данном случае становится координатором инклюзивного процесса, и, если результаты деятельности положительные, это несомненно, повышает его самооффективность.

Мы выяснили, что командные виды деятельности являются неотъемлемой частью инклюзивной образовательной практики. В инклюзии сотрудничество и общение должны быть более развиты, чем в других программах. Однако на практике многие педагоги в школе работают по старой схеме. У педагогов, реализующих инклюзивную практику, выявляется сопротивление, вызванное потерей контроля, потерей компетентности, личной неопределенностью, неожиданностью, увеличением объема работы. Потому что инклюзия иногда происходит стихийно, т.е. ребенок уже оказался в классе, вопреки ожиданиям и подготовленности учителя. Возникают страхи, которые влияют на самооффективность педагога: страх не справиться и оказаться некомпетентным, страх остаться одному, не получить помощи и поддержки.

На первом же этапе проекта было принято решение о создании команды специалистов для квалифицированного решения коррекционных задач, связанных с обучением ребенка с особыми образовательными потребностями.

В помощь учителю пришла команда узких специалистов из КППК № 1: сурдопедагог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, инструктор ЛФК.

Команда определила основные направления работы по активизации повышений

профессиональной (методической) и психолого-педагогической компетенции педагогов.

Такой подход позволил комплексно и эффективно решить проблемы ребенка и его семьи, оптимально использовать ресурсы специалистов, участвующих в командной работе, на всех этапах психолого-педагогического сопровождения. Команда определила и согласовала основные принципы, которые явились стандартом для оценки адаптации в классе и успехов учеников. Повторный анализ самоэффективности по Шкале диагностики самоэффективности показал самооценки продуктивности процесса интеграции когнитивных, социальных и поведенческих компонентов с целью осуществления оптимальной стратегии в разнообразных ситуациях межличностного профессионального партнерства повысился на 13%.

В Кыргызстане инклюзивное образование развивается в негосударственном секторе, менее систематизировано. Анализ самоэффективности по Шкале диагностики самоэффективности проводился среди педагогов специальных учреждений и общественных фондов. У 75% педагогов Кыргызстана выявлен низкий показатель самооценки продуктивности процесса интеграции когнитивных, социальных и поведенческих компонентов с целью осуществления оптимальной стратегии в разнообразных ситуациях межличностного профессионального партнерства в инклюзии.

Особенностью реализации инклюзивного образования с 2016 г. по 2021 г. в г. Ярославле (Россия) является то, что инклюзия внедряется на основе существующей системы специального образования, ее ресурсов, в том числе и кадров. Система специального образования превращена в систему ресурсных центров по обучению педагогов инклюзивного образования по различным направлениям, через деятельность самообучающихся профессиональных объединений с привлечением родительских сообществ. Здесь повторный анализ самоэффективности педагогов инклюзивного образования по Шкале диагностики самоэффективности показал, что уровень самооценки продуктивности процесса интеграции когнитивных, социальных и поведенческих компонентов с целью осуществления оптимально стратегии в разнообразных ситуациях межличностного профессионального партнерства повысился на 18%.

Таким образом, изучение условий развития самоэффективности педагогов выявило две содержательные линии необходимой профессиональной поддержки педагогов, которые начинают включаться в инклюзивный процесс в образовательном учреждении:

1. Развитие психолого-педагогической компетентности (овладение новыми и специальными знаниями, принятие ответственности за результаты педагогической деятельности, опора на ресурсы, построение картины профессионального будущего и т.д.).

2. Работа в команде специалистов, реализующих инклюзивную практику (обмен информацией, обучение, поддержка в решении проблемных педагогических ситуаций, проведение совместных учебных и внеучебных мероприятий с детьми, родителями) – профессиональное партнерство.

На основе выводов Дэвида Митчелла [Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования, [www](http://www)] нами были сформулированы основные задачи педагога инклюзивного образования для включения в профессиональное партнерство, которое позволит повысить уровень самоэффективности: установить ясные общие цели партнерства, определить зоны ответственности за конкретные участки, принять общую ответственность за решения и их результаты, научиться доверять компетентности друг друга, уважать мнение коллег, учиться у партнеров, стремиться к консенсусу, просить обратной связи и давать ее другим в неугрожающей и неосуждающей манере, признавать идеи и достижения

других, разработать методы разрешения конфликтов и при необходимости применять их.

Немаловажную роль играют родители, которых тоже необходимо вовлекать в командную деятельность. «...Родители – ключевые партнеры в процессе обучения ребенка. У них есть неотъемлемое право быть вовлеченными в принятие решений, которые оказывают влияние на их детей. Родители детей с особыми образовательными потребностями часто нуждаются в поддержке и руководстве относительно того, как справиться с отклонениями в поведении ребенка. Существуют неоспоримые данные, что от такого вовлечения выигрывают и дети, и родители» [Bandura, 1997].

Можно выделить пять уровней вовлеченности родителей:

Уровень 1 – информированность. На этом основном уровне школа информирует родителей о существующих программах, а родители, в свою очередь, запрашивают информацию.

Уровень 2 – участие в деятельности. На этом уровне родители в ограниченной степени вовлечены в деятельность школы. Например, они могут быть приглашены, чтобы присутствовать в определенные моменты учебного и внеучебного процесса.

Уровень 3 – диалог и обмен мнениями. Здесь родителей приглашают, чтобы они могли исследовать цели и потребности школы и класса.

Уровень 4 – участие в принятии решений. Здесь родителей спрашивают об их мнении, когда необходимо принять решение, которое повлияет на их ребенка. Хороший пример такого уровня вовлеченности – встреча для разработки индивидуального учебного плана.

Уровень 5 – достаточная ответственность для действий. Это самый высокий уровень, при котором родители принимают решения совместно со школой, вовлечены как в планирование, так и в оценку школьной программы. Хороший пример такой вовлеченности – привлечение родителей ребенка с особыми образовательными потребностями к формулированию и оценке школьных правил и регламента. Другой пример такого вовлечения – роль, которую родители могут играть в качестве репетиторов для собственных детей» [Bandura, 1997].

Для получения эффекта развития самоэффективности педагога инклюзивного образования необходимо определение принципов работы, целей и задач, а также функциональных обязанностей участников команды, которые должны выработать совместную педагогическую стратегию в отношении учащихся с учетом их психофизического здоровья, особенностей развития, способностей и склонностей, наладить координацию действий всех участников службы сопровождения. Данная стратегия действий состоит из информирования родителей и вовлечения их в деятельность школы, класса; процедуры составления индивидуального плана специалистов, учителей; использования тех или иных учебных программ, учебных пособий, а также различных технологий обучения в работе с различными категориями учащихся, в том числе имеющими трудности в обучении и проблемы в развитии; осуществления контроля реализации планов индивидуального развития детей; взаимодействия детей с особыми образовательными потребностями и нормотипичных детей.

Вместе с командой специалистов был разработан порядок профессионального партнерства: проведение диагностики (психологической, логопедической, дефектологической); обсуждение итогов диагностики на школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме и выявление приоритетных направлений работы с ребенком, которую необходимо осуществлять педагогам и специалистам; определение оптимальных педагогических технологий, позволяющих преодолеть имеющиеся у ребенка трудности. Например, организация коррекционно-развивающих занятий с ребенком, которые проводят сурдопедагог, дефектолог, логопед; определение форм работы с ребенком – индивидуальных, групповых занятий, времени их

проведения (во время учебных занятий или после уроков); определение содержания помощи ребенку со стороны родителей (создание щадящего режима, проведение дома коррекционно-развивающих занятий и т.п.).

Следующий план действий был ориентирован на проведение основных мероприятий, направленных на организационную, методическую и психологическую поддержку педагогов, реализующих инклюзивную практику, организованных специалистами образовательного учреждения: включение педагогов в проектные семинары на базе образовательного учреждения с участием зарубежных и отечественных тренеров по инклюзивной практике; включение педагогов в программы магистратуры, повышение квалификации по развитию инклюзивного образования; психолого-педагогическое консультирование, в рамках которого систематизируются представления результатов педагога, педагога-психолога, логопеда, дефектолога, выработка общих подходов к решению в том числе педагогических задач инклюзивного процесса в отношении каждого ребенка, вопросы построения адаптированной образовательной программы для обучающегося с ООП; информационное консультирование педагогов о методах педагогической диагностики, целях и задачах психолого-педагогического сопровождения ребенка с ООП; консультирование педагогов по результатам диагностики специалистов, определение педагогических задач деятельности педагога, консультирование об индивидуальных особенностях обучающихся с ООП; консультирование по методическим вопросам: организация урочных и внеурочных мероприятий, содержание уроков, применение методов и приемов коррекционной педагогики для достижения наилучшего образовательного результата; реализация интерактивных форм взаимодействия с методистами, педагогами, посещение информационных пространств педагогов, реализующих инклюзивную практику; проведение открытых мероприятий для детей с особыми образовательными потребностями в целях адаптации и социализации.

Практика показала, что таким образом создается модель взаимодействия специалистов с педагогом в условиях реализации инклюзивной практики. Для команд важно периодически оценивать то, как они действуют в качестве команды, а также качество выполняемой работы. Самые эффективные команды постоянно задаются вопросом «Как у нас дела?». Командам поддержки ученика также следует спросить себя, помогают ли разработанные ими адаптации ученику более активно участвовать в работе класса и достигать учебных целей, являясь при этом специальными только по мере необходимости. Обсуждение помогает членам команды обеспечить получение учеником высококвалифицированного инклюзивного образования, и сама команда чувствует себя более сконцентрированной и эффективной [Bandura, 1997].

## Заключение

Таким образом, исследование определило факторы и условия, влияющие на самоэффективность учителя инклюзивного образования в процессе профессионального партнерства. Самоэффективность – важное качество педагога инклюзивного образования, так как оценка своей эффективности определяет для него расширение или ограничение возможности выбора деятельности, усилия, которые ему придется приложить для преодоления препятствий и фрустраций, настойчивость, с которой он будет решать какую-то инклюзивную задачу. Одним из условий развития самоэффективности является профессиональное партнерство.

В подготовке будущих учителей инклюзивного образования, не только дефектологического профиля, необходимо учитывать формирование навыков оценки самоэффективности и умений включаться в профессиональное партнерство.

## Библиография

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.
2. Китова Е.Т. Развитие профессионального партнёрства между вузом и предприятием // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2017. № 20.
3. Нашлинас Э.Н. Восприятие учителями учащихся с нарушениями зрения по отношению к учащимся с нарушениями зрения и графиков: как преподавать // Журнал естественнонаучного образования для учащихся с ограниченными возможностями. 2020. Том 24. № 1. С. 1-19.
4. Паркс Т.Т. Самоэффективность учителей и использование дополнительных и альтернативных коммуникационных технологий. URL: <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/3239>.
5. Роль устойчивого развития в поддержке обучения учащихся с ограниченными возможностями с точки зрения учителей и учителей Департамента специального образования // Международный журнал исследований в образовании. 2021. Том 45. № 3. URL: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol45/iss3/7>.
6. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Самоэффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций) // ЧиО. 2017. № 4 (53).
7. Сулейманов Ф. Вопросы инклюзивного образования: некоторые аспекты, которые следует учитывать // Электронный журнал инклюзивного образования. 2015. № 3 (4).
8. Эстес Д.Т. Сравнительное исследование представлений учителей специального образования о включении: роль путей сертификации. URL: <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2029>.
9. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. URL: [https://center-prof38.ru/sites/default/files/one\\_click/mitchel\\_tehnologii.pdf](https://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tehnologii.pdf).
10. Ямбург Е.Д., Забрамная С.Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. Бослен, 2013. 256 с.
11. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
12. Gavora P. Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations // The New Educational Review. 2010. Vol. 21. No. 2. P. 17-30.
13. Self-Efficacy Scale – SES. URL: [https://www.researchgate.net/publication/270215826\\_Self-efficacy\\_Scale\\_\\_scoring](https://www.researchgate.net/publication/270215826_Self-efficacy_Scale__scoring).
14. Walton E. Rusznyak L. Choices in the design of inclusive education courses for preservice teachers: The case of a South African university // International Journal of Disability, Development, & Education/ 2017. No. 64(3). P. 231-248.

## Development of self-efficacy of the teacher of inclusive education

**Galina O. Roshchina**

PhD in Pedagogy,

PhD in Psychology,

Associate Professor of the Department of biomedical foundations

of defectology and theory of speech therapy,

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,

50000, 108/1 Respublikanskaya st., Yaroslavl', Russian Federation;

e-mail: Roshchina@mail.ru

**Gaishagul' S. Zhurkabaeva**

Teacher-Defectologist,

Office of Psychological and Pedagogical Correction No. 1,

010000, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan;

e-mail: Roshchina@mail.ru

**Natal'ya I. Plakhotnyuk**

Teacher-Defectologist,  
Office of Psychological and Pedagogical Correction No. 1,  
010000, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan;  
e-mail: Roshchina@mail.ru

**Dzhamilya E. Dunganova**

Senior Lecturer of the Department of special  
pedagogy and psychocorrection,  
Kyrgyz State University named after I. Arabaev,  
720026, 51-a, Razzakova st., Bishkek, Republic of Kyrgyzstan;  
e-mail: Roshchina@mail.ru

**Liliya S. Rusanova**

Associate Professor of the Department of biomedical foundations  
of defectology and theory of speech theory,  
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,  
50000, 108/1, Respublikanskaya st., Yaroslavl', Russian Federation;  
e-mail: Roshchina@mail.ru

**Abstract**

The article presents the results of a study conducted in Russia (Yaroslavl), the Republic of Kazakhstan (Nur-Sultan) and Kyrgyzstan (Bishkek), the purpose of which was to identify the relationship between the development of self-efficacy of an inclusive education teacher and the level of his involvement in professional partnership. in an inclusive environment. The conditions for the development of self-efficacy of teachers of inclusive practice are considered, the possibilities, principles and strategies of team activities of teachers and specialists in inclusive practice are revealed. Examples are given from the experience of teamwork in the process of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in general education schools. It is concluded that self-efficacy is an important quality of a teacher of inclusive education, since the assessment of his effectiveness determines for him the expansion or limitation of the choice of activities, the efforts that he will have to make to overcome obstacles and frustrations, the persistence with which he will solve some then an inclusive task. One of the conditions for the development of self-efficacy is professional partnership.

**For citation**

Roshchina G.O., Zhurkabaeva G.S., Plakhotnyuk N.I., Dunganova D.E., Rusanova L.S. (2021) Razvitie samoeffektivnosti pedagoga inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of self-efficacy of the teacher of inclusive education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 11 (5A), pp. 126-136. DOI: 10.34670/AR.2021.84.75.014

**Keywords**

Self-efficacy, inclusive education, educator, teamwork, education, partnership, efficiency.

---

## References

1. Alekhina S.V., Alekseeva M.A., Agafonova E.L. (2011) Gotovnost' pedagogov kak osnovnoi faktor uspekhnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Teacher readiness as a major factor in the success of inclusive process in education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1.
2. Bandura A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
3. *Effektivnye pedagogicheskie tekhnologii spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya* [Effective pedagogical technologies for special and inclusive education]. Available at: [https://center-prof38.ru/sites/default/files/one\\_click/mitchel\\_tekhnologii.pdf](https://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tekhnologii.pdf) [Accessed 12/09/2021].
4. Estes D.T. *Sravnitel'noe issledovanie predstavlenii uchitelei spetsial'nogo obrazovaniya o vklyuchenii: rol' putei sertifikatsii* [A comparative study of special education teachers' perceptions of inclusion: the role of certification pathways]. Available at: <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2029> [Accessed 22/09/2021].
5. Gavora P. (2010) Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*, 21 (2), pp. 17-30.
6. Kitova E.T. (2017) Razvitie professional'nogo partnerstva mezhdu vuzom i predpriyatiem [Development of professional partnership between university and enterprise]. *Vestnik KhGU im. N.F. Katanova* [Bulletin of Khakass State University named after N.F. Katanov], 20.
7. Nashlinas E.N. (2020) Vospriyatie uchitelyami uchashchikhsya s narusheniyami zreniya po otnosheniyu k uchashchimsya s narusheniyami zreniya i grafikov: kak prepodavat' [Teachers' perceptions of students with visual impairments in relation to students with visual impairments and graphics: how to teach]. *Zhurnal estestvennonauchnogo obrazovaniya dlya uchashchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami* [Journal of Science Education for Students with Disabilities], 24 (1), pp. 1-19.
8. Parks T.T. *Samoeffektivnost' uchitelei i ispol'zovanie dopolnitel'nykh i al'ternativnykh kommunikatsionnykh tekhnologii* [Teacher self-efficacy and the use of complementary and alternative communication technologies]. Available at: <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/3239> [Accessed 12/09/2021].
9. Rol' ustoichivogo razvitiya v podderzhke obucheniya uchashchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami s tochki zreniya uchitelei i uchitelei Departamenta spetsial'nogo obrazovaniya [The role of sustainability in supporting learning of students with disabilities from the perspective of special education teachers and teachers] (2021). *Mezhdunarodnyi zhurnal issledovaniy v obrazovanii* [International Journal of Research in Education], 45 (3). Available at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol45/iss3/7> [Accessed 12/09/2021].
10. *Self-Efficacy Scale – SES*. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/270215826\\_Self-efficacy\\_Scale\\_scoring](https://www.researchgate.net/publication/270215826_Self-efficacy_Scale_scoring) [Accessed 19/09/2021].
11. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. (2017) Samoeffektivnost' uchitelya i uchebnaya deyatel'nost' uchashchikhsya (po materialam zarubezhnykh publikatsii) [Teacher self-efficacy and learning activity of students (on the materials of foreign publications)]. *ChiO*, 4 (53).
12. Suleimanov F. (2015) Voprosy inklyuzivnogo obrazovaniya: nekotorye aspekty, kotorye sleduet uchityvat' [Issues of inclusive education: some aspects to consider]. *Elektronnyi zhurnal inklyuzivnogo obrazovaniya* [Electronic Journal of Inclusive Education], 3 (4).
13. Walton E. Rusznyak L. (2017) Choices in the design of inclusive education courses for preservice teachers: The case of a South African university. *International Journal of Disability, Development, & Education*, 64(3), pp. 231-248.
14. Yamburg E.D., Zabramnaya S.D. (2013) *Upravlenie sluzhboi soprovozhdeniya detei v usloviyakh obrazovatel'noi rganizatsii* [Management of the service of supporting children in the conditions of the educational organization]. Boslen.