В.В. Хитрюк

Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Статья освещает проблему готовности (мотивационно-конативного компонента) будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Представленные сравнительные данные иллюстрируют принятие ценностей инклюзивного образования будущими и практикующими педагогами; особое внимание уделено педагогическим условиям формирования ценностного образования будущих педагогов в условиях учреждения высшего образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с особыми образовательными потребностями; инклюзивный аттитюд; ценности инклюзивного образования; компетентностный подход.

Инклюзивное образование, еще вчера казавшееся мифом, навеянным западными нововведениями, сегодня уверенно отвоевывает право на существование в постсоветском социальном сообществе и требует научного обоснования путей обеспечения качества образовательных услуг для всех детей. Нормативно понятие «инклюзивное образование» определено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6: ст. 2(27)]. В Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 гг. поставлена задача развития инклюзивных процессов и формирования толерантного отношения социального сообщества к детям с особенностями психофизического развития. Внедрение практики инклюзивного образования, как и принятие инклюзии в социальном сообществе, процесс долговременный, сложный, обусловленный необходимостью учета как особенностей объективных ментальных общественных и образовательных традиций и позиций, так и специ-

фики самого нового образовательного феномена. Так, одной из особенностей инклюзивного образовательного пространства является полисубъектность — вовлеченность различных участников (педагоги, родители всех детей, дети (дети с типичным развитием и дети с особыми образовательными потребностями — ООП, в том числе и дети с особенностями психофизического развития), учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, инструкторы по лечебной физической культуре, эрготерапевты и др.). Каждый из участников, создавая канву инклюзии, играет свою роль, имеет свою позицию и интересы, придерживается своих ценностей, взглядов, идей. Признавая равнозначность каждого участника инклюзивного образования, все же приходится признать «особость» позиции, роли, функциональной нагрузки педагога как профессиональной (социализация, обучение, воспитание, развитие всех детей, организация их взаимодействия и общения, обеспечение психологического комфорта каждого ребенка, разработка дидактических приемов и методических подходов с учетом индивидуальных особенностей и др.), так и социальной (работа с коллективом родителей, общественными организациями, специалистами группы сопровождения и др.). В этой связи очевидным и чрезвычайно актуальным становится решение задачи формирования готовности (и подготовленности) педагогов (будущих и уже практикующих) к работе в новых профессиональных условиях.

Готовность в широком смысле понимается традиционно с позиций социальной психологии и определяется как «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи» [5], то есть готовность рассматривается как социальная установка (аттитюд) и представляет собой предрасположенность, предшествующую каким-либо поведенческим актам. Содержание готовности определяется характером деятельности, ее особенностями.

Подготовка современных педагогов в учреждениях высшего образования осуществляется в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов как России, так и Белоруссии на основе компетентностного подхода и предполагает формирование комплекса компетенций, позволяющего эффективно решать профессиональные задачи. Компетенции — готовность и способность действовать в жизненно значимых ситуациях — всегда связаны с осуществлением действия, измеримы, сопоставимы и могут быть сгруппированы в соответствии с различными критериями. Так, в соответствии с Государственным образовательным стандартом подготовки специалистов на первой ступени высшего образования (Республика Беларусь) [4] выделяются три группы компетенций: академические (владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей, способность использовать их в решении практических задач), профессиональные (готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуа-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ции), социально-личностные (отношение к самому человеку как к личности, взаимодействие личности с другими людьми, группой и обществом).

Группировка компетенций в кластеры позволяет определить обеспечение всех направлений профессиональной деятельности. В профессионально-педагогической деятельности педагога инклюзивного образования можно выделить такие кластеры компетенций:

1) работа с информацией (компетенции: сбор информации; обработка информации и ее анализ; преобразование информации в соответствии с требованиями педагогической задачи; передача информации с использованием различных каналов, способов и средств; получение обратной связи и ее анализ; аккумуляция информационных ресурсов);

2) общение и взаимодействие с участниками инклюзивного образовательного пространства (компетенции: работа в команде, организация работы команды, формирование и управление отношениями, влияние);

3) реализация педагогической деятельности и достижение образовательных результатов (компетенции: целеполагание, прогнозирование, планирование, выбор и адаптация методов, средств социализации и обучения в соответствии с особенностями всех детей, реализация деятельности, анализ результатов деятельности, коррекция);

4) профессиональное совершенствование (компетенции: профессиональный рост, профессиональная самодиагностика, инновационно-профессиональная мобильность). Каждая из компетенций, названных в кластерах, может включать в себя другие самостоятельно измеримые компетенции.

Готовность к выполнению профессиональной деятельности в заданных условиях (условиях инклюзивного образования) также является результатом образовательного процесса в вузе. Следует помнить, что готовность педагогов к работе с детьми с ООП в условиях инклюзивного образования многоаспектна и включает: *педагогическую готовность* (дидактическую, методическую), *психологическую готовность* («эмоциональное принятие детей с ООП; мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идее инклюзии; установки на ученика с инвалидностью, внутренняя детерминация активности личности педагога») [1] и *социальную готовность* (желание и умение общаться и взаимодействовать). Это дает основание к введению в практику и педагогическую лексику понятия «инклюзивная готовность» (инклюзивный аттитюд). В формате настоящей статьи уместным будет говорить именно об инклюзивной готовности (инклюзивном аттитюде) педагогов, что, по нашему мнению, определяется как *сложное интегральное субъектное качество личности, опирающееся на комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях*. Такое определение отражает взаимосвязь результатов образовательного процесса подготовки специалиста: готовности и профессио-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нальной компетентности (комплекса компетенций). Компетенции, обозначая способность и готовность использовать потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области, при формировании основываются на закономерностях возникновения готовности.

Основу готовности составляет оценочная реакция, которая может выражаться в когнитивных мнениях, эмоциях, поведении. Таким образом, готовность (аттитюд) имеет трехкомпонентную структуру и включает когнитивный, эмоциональный и конативный (поведенческий) компоненты, содержание которых определяется характером и условиями конкретной деятельности [8].

Опираясь на диспозиционную концепцию регуляции социального поведения личности [7: с. 94], инклюзивная готовность, может рассматриваться как аттитюд («аттитюд на объект» — ребенок с особыми образовательными потребностями, и «аттитюд на ситуацию» — профессионально-педагогическая деятельность в условиях образовательной инклюзии), то есть диспозиции, которые формируются по отношению к социальным объектам, включенным в непосредственную деятельность. Следует также отметить, что инклюзивная готовность педагогов может быть определена и как базовая социальная установка, так как формируется и проявляется в конкретной сфере деятельности (педагогической), которая регулируется всей системой общественных отношений. И наконец, инклюзивная готовность может быть рассмотрена с позиций системы ценностных ориентаций. Важным во всех перечисленных позициях является понимание присутствия и значимости ценностного аспекта в содержании и структуре инклюзивной готовности.

Формат настоящей статьи не позволяет подробно остановиться на рассмотрении содержания и условий формирования каждого компонента. Раскрывая обозначенную тему, особое внимание следует обратить на *мотивационно-конативный компонент* — непосредственное выражение установки в профессиональном поведении (последовательное поведение по отношению к субъектам инклюзивного образования), готовность к проявлению компетентности [3]. Содержание мотивационно-конативного компонента инклюзивной готовности составляют все побудители поведения: убеждения, ценности, мотивы, потребности.

Опираясь на компетентностный подход как методологическую основу инклюзивной готовности будущих педагогов, можно определить комплекс компетенций, составляющий мотивационно-конативный компонент: владение сущностью ценностей педагогической деятельности и умение строить педагогическую деятельность с опорой на них; владение сущностью и принятие ценностей инклюзивного образования; принятие позиции «педагог инклюзивного образования» как социально значимой; владение навыками формирования ассертивного поведения; владение навыками адвокации; умение распознавать стереотипы, дискриминационные проявления и умение противостоять и бороться с ними; компетенции социального взаимодействия и общения (со-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

циальная и профессиональная (инклюзивная) толерантность по отношению ко всем субъектам инклюзивного образования; владение навыками межличностного взаимодействия и общения со всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства; владение стратегиями поведения в конфликтной ситуации; умение работать в команде и др. Перечисленные компетенции безусловно базируются на принятии ценностей инклюзивного образования, которые рассматриваются в общей системе ценностей профессионально-педагогической деятельности. Принятие ценностей инклюзивного образования определяет отношение социального сообщества не только к самому феномену, прежде всего к «особому» ребенку, «особому» человеку, но и к проблеме «качества бытия человека с ограниченными возможностями при наличии и отсутствии инклюзивного обучения» [2]. Для педагога, работающего в условиях образовательной инклюзии, принятие ценностей инклюзивного образования является основой в формировании мотивационно-конативного компонента инклюзивной готовности, так как сами ценности выполняют функцию связующего звена между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью, обусловливают и регулируют модели поведения, в том числе и профессионально-педагогической деятельности.

С целью изучения принятия ценностей инклюзивного образования было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 414 студентов 4–5 курсов факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», обучающихся по специальностям «Начальное образование. Белорусский язык и литература», «Начальное образование. Социальная педагогика», «Начальное образование. Физическая культура», и практикующие педагоги (всего — 222 учителя начальных классов средних школ). Данная выборка детерминировалась условиями профессиональной деятельности педагогов в инклюзивном образовательном пространстве. В качестве диагностического инструментария использовалась анкета, содержание которой включало помимо суждений, раскрывающих ценности инклюзивного образования, суждения антонимичной семантики, утверждавшие преимущества для детей с особыми образовательными потребностями сегрегационных моделей образования.

Полученные данные (табл. 1) позволяют заключить, что абсолютное большинство респондентов выборки (как группы студентов, так и группы практикующих педагогов) выражает разной степени согласие («абсолютное согласие» или «скорее согласие, чем несогласие») с содержанием ценностей инклюзивного образования.

Однако качественный анализ заставляет задуматься над некоторыми позициями. Так, 24 % опрошенных студентов (каждый четвертый будущий педагог) и 20,2 % опрошенных педагогов в разной степени не согласны с признанием ценности человека вне зависимости от его способностей и достижений; 12,3 % и 13,8 % (соответственно группам выборки: студенты и педагоги) не согласны

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таблица 1

Сравнительный анализ сформированности ценностей инклюзивного образования у студентов и практикующих педагогов

Ценности инклюзивного образования	Респонденты	Характер ответов				χ^2 набл.	χ^2 крит.
		Согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен		
Ценность человека не зависит от его способностей и достижений	С	39,4	38,0	15,6	8,7	12,10	7,81
	П	55,3	24,3	13,5	6,7		
Каждый человек способен чувствовать и думать	С	92,5	5,8	1,4	0	1,43	7,81
	П	93,1	5,4	0	1,4		
Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным	С	95,6	4,3	0	0	2,05	7,81
	П	97,2	1,4	1,4	0		
Все люди нуждаются друг в друге	С	64,2	32,5	2,2	1,3	11,06	7,81
	П	76,9	17,5	2,7	2,7		
Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений	С	41,2	47,7	9,5	2,8	14,03	7,81
	П	55,3	29,7	9,4	5,4		
Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут	С	33,5	52,9	9,8	4,5	13,92	7,81
	П	47,2	36,4	8,1	8,1		
Разнообразие усиливает все стороны жизни человека	С	67,4	30,5	1,8	0	9,90	7,81
	П	81,0	16,2	2,7	0		
Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности	С	89,0	10,7	0	0	0,81	7,81
	П	86,4	13,5	0	0		
Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах	С	42,1	33,3	10,7	17,0	14,31	7,81
	П	37,8	47,2	9,4	5,4		
Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка	С	81,6	16,0	0,6	1,4	2,15	7,81
	П	82,3	17,5	0	0		
Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей	С	36,6	40,7	2,2	9,2	99,80	7,81
	П	16,2	47,2	29,7	6,7		
Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников	С	87,7	10,8	0,7	0,7	1,51	7,81
	П	89,1	9,4	0	1,35		
Необходимо разрабатывать системы образования так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка	С	93,3	5,6	0	0,7	4,86	7,81
	П	86,4	10,8	2,7	0		

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ценности инклюзивного образования	Респонденты	Характер ответов				χ^2 набл.	χ^2 крит.
		Согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен		
Совместное обучение детей различных национальностей, религий, культур, особенностей развития обогащает всех	С	53,6	32,6	9,3	4,2	12,92	7,81
	П	59,4	39,1	1,6	0		
Совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы	С	51,5	33,3	9,7	4,6	4,46	7,81
	П	48,0	32,0	16,0	4,0		

Примечание: критическое значение χ^2 ($p < 0,05$); П — педагоги; С — студенты.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

с тем, что подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений, что скорее определяет их удовлетворенность наличием сегрегационных учреждений образования; 27,7 % респондентов группы студентов и 14,8 % респондентов группы педагогов выражают несогласие с возможностью обучения всех детей в условиях массового образования; 21,4 % и 36,4 % не считают, что инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей; 13,5 % респондентов группы студентов выражают несогласие с тем, что совместное обучение детей различных национальностей, религий, культур, особенностей развития обогащает всех; 14,3 % и 20 % респондентов (соответственно группам) выражают разной степени несогласие с тем, что совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Полученные результаты свидетельствуют об имеющих место различиях в «аттитюде на объект» (дети с ООП, ценность их жизни, их права) и «аттитюде на ситуацию» (гипотетическая возможность совместного обучения детей с ООП и детей с типичным развитием).

По позициям, определяющим основные качества личности и права человека (способность думать и чувствовать; право на общение; потребность в поддержке и дружбе ровесников и др.), статистически значимые различия в характере распределения ответов между группами респондентов не установлены. В отношении ряда утверждений, характеризующих согласие с декларируемыми ценностями инклюзивного образования, выявлены статистически значимые различия в распределении ответов в группах студентов и практикующих педагогов. Следует отметить значимые качественные разли-

чия в распределении ответов респондентов группы студентов и группы практикующих педагогов по позиции «Инклюзивное образование (инклюзивные школы) как наиболее эффективное средство борьбы с дискриминационными проявлениями и обеспечивающее реальное образование для большинства детей»: «согласны» — 36,6 % и 16,2 %; «скорее согласны, чем не согласны» — 40,7 % и 47,2 %; «не согласны» — 2,2 % и 29,7 %; «скорее не согласны, чем согласны» — 9,2 % и 6,7 % (соответственно группам выборки: студенты и практикующие педагоги).

Полученные результаты подтверждают актуальность выявления педагогических условий формирования ценностей инклюзивного образования у будущих педагогов как основы инклюзивной готовности (ее мотивационно-конативного компонента), и, кроме того, при необходимости могут являться фундаментом для внесения коррекции в содержание высшего педагогического образования. При этом основное внимание следует обратить на поиски детерминант, определяющих изменение «аттитюда на ситуацию».

По нашему мнению, наиболее адекватной для формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в целом является методология компетентностного подхода, позволяющая получить измеряемые и сопоставляемые результаты образовательного процесса — комплекс компетенций. Названные выше компетенции, содержание которых раскрывается принятием ценностей инклюзивного образования, могут быть сформированы при создании следующих педагогических условий:

1) целенаправленного (с опорой на принцип «педагогического резонанса» — использования содержательного ресурса различных учебных дисциплин, включенных в учебный план подготовки будущих педагогов и их межпредметных связей) построения комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, раскрывающих сущность, важность, действенность ценностей инклюзивного образования, гуманистического характера образовательного процесса;

2) вариативности:

а) организационных форм обучения (лекционные, семинарские, практические, лабораторные занятия; педагогическая практика; учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность, участие в работе ресурсного центра инклюзивного образования; участие в тренингах; самостоятельная работа),

б) методов обучения (составление и решение обобщенных педагогических задач и педагогических ситуаций; составление индивидуальных карт сопровождения ребенка с потребностями в инклюзивном образовательном пространстве; разработка адаптивных средств обучения, учитывающих особенности каждого ребенка; разработка заданий в формате изучаемого учебного предмета с учетом возможностей обучения ребенка с особыми образовательными потребностями; разработка и проведение тематических родительских собраний в инклюзивных классах массовых школ и др.),

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

в) внеаудиторной деятельности (в том числе постепенного включения студентов в волонтерскую деятельность по сопровождению ребенка с ООП в образовательном пространстве школы, расширению возможностей в социализации детей посредством организации кружковой (студийной) работы; разработки содержания и организации информационных кампаний, акций, формирующих позитивный имидж инклюзивного образования и позиционирующих успехи детей с ООП в различных видах творчества, спорте и т. д.).

Именно компетентностный подход позволяет учесть особенности проявления и удельный вес каждого компонента инклюзивной готовности (когнитивного, эмоционального, мотивационно-конативного) в созидании ценностей инклюзивного образования.

Принятие ценностей инклюзивного образования будущими и практикующими педагогами является одним из показателей их готовности к работе с детьми с ООП в условиях образовательной инклюзии. Однако полученные в эмпирическом исследовании результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности у обеих групп респондентов мотивационно-конативного (поведенческого) компонента инклюзивной готовности (инклюзивного аттитюда). Формирование инклюзивной готовности связано с поиском путей изменения имеющегося аттитюда. В этой связи следует помнить, что этот процесс многоаспектен и в значительной мере обусловливается ситуативным контекстом (какие детерминанты и/или их комбинации будут ведущими в данных условиях). Целенаправленная работа по принятию ценностей инклюзивного образования будущими педагогами при соблюдении обозначенных педагогических условий является одной из детерминант, ведущих к готовности выполнения профессиональной деятельности в обозначенных условиях. Содержание подготовки будущих педагогов следует дополнить в части формирования инклюзивной готовности и комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих эффективность профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / В.С. Алехина // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4. – С. 118–127.

2. *Грозная Н.С.* Инклюзивное образование за рубежом: от мечты к реальности / Н.С. Грозная // Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education». – 2011. – Vol. 15. – № 1.

3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

4. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. – Минск, 2008. – 45 с.

5. Психологический словарь / Авторы-сост.: В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.

6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 (27).

7. *Ядов В.А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1975. – С. 94–96.

8. *Янчук В.А.* Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. — 768 с.

Literatura

1. *Alexina S.V.* Inklyuzivnoe obrazovanie i psixologicheskaya gotovnost' uchitelya / V.S. Alexina // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». – 2012. – № 4. – S. 118–127.

2. *Groznaya N.S.* Inklyuzivnoe obrazovanie za rubezhom: ot mechty' k real'nosti / N.S. Groznaya // Obzor materialov special'nogo vy'puska zhurnala «International Journal of Inclusive Education». – 2011. – Vol. 15. – № 1.

3. *Zimnyaya I.A.* Klyuchevy'e kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii / I.A. Zimnyaya. – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 40 s.

4. Obrazovatel'ny'j standart Respubliki Belarus'. Vy'sshee obrazovanie. Pervaya stupen'. – Minsk, 2008. – 45 s.

5. Psixologicheskij slovar' / Avtory'-sost.: V.N. Koporulina, M.N. Smirnova, N.O. Gordeeva, L.M. Balabanova; pod obshh. red. Yu.L. Nejmera. – Rostov n/D: Feniks, 2003. – 640 s.

6. Federal'ny'j zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii», st. 2 (27).

7. *Yadov V.A.* O dispozicionnoj regulyacii social'nogo povedeniya lichnosti / V.A. Yadov // Metodologicheskie problemy' social'noj psixologii / Pod red. E.V. Shoroxovoj. – M.: Nauka, 1975. – S. 94–96.

8. *Yanchuk V.A.* Vvedenie v sovremennuyu social'nuyu psixologiyu: ucheb. posobie dlya vuzov / V.A. Yanchuk. – Minsk: ASAR, 2005. – 768 s.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

V.V. Khitryuk

Preparedness of pedagogues for inclusive education: the value aspect

The article enlightens the issue of preparedness (motivationally conative component) of intending educationists to work with children with special educational needs under the conditions of inclusive education. The presented comparative data depicts the acceptance of inclusive education values by intending and already working educationists. Special attention is paid to the pedagogical conditions of formation of intending educationists' inclusive education values under the conditions of higher education institutions.

Keywords: inclusive education; children with special educational needs; inclusive attitude; values of inclusive education; competence approach.