

Научная статья
УДК 376-051
EDN: UYVOWP
DOI: 10.35231/18186653_2023_4_184



Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций: социально-профессиональный контекст

В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, И. Э. Кондракова,
А. Н. Кошелева, В. Ф. Луговая, В. В. Хороших

*Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В условиях институциональных изменений в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), связанных с имплементацией инклюзии, ключевой задачей становится кадровое обеспечение системы инклюзивного образования таких детей не только и не столько в количественном, сколько в качественном его аспекте. В данном контексте разработка проблематики профессионально-личностного статуса педагогов как участников инклюзивных образовательных отношений не должна вестись лишь в плоскости формирования и совершенствования их инклюзивных профессиональных компетенций, а требует и изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций. Но несмотря на то, что инклюзивные диспозиции опосредуют становление и реализацию инклюзивных профессиональных компетенций педагога и тем самым влияют на эффективность его деятельности в условиях инклюзии, они до настоящего времени не выступали в качестве предмета специального эмпирического исследования.

В итоге отсутствуют значимые для реализации научно обоснованной кадровой политики в сфере инклюзивного образования данные об особенностях инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций с разным социально-профессиональным статусом.

Материалы и методы. В качестве респондентов в исследовании выступили 608 педагогов мужского и женского пола (учителя начальной и средней школы, педагоги дополнительного образования), имеющих разный профессиональный стаж и инклюзивный опыт и работающих как в городах-мегаполисах федерального значения, так и в других городах и иных населенных пунктах.

Использованный в исследовании комплекс методик включал в себя методику самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога, шкалу измерения установок в отношении инклюзивного образования Вильчински в русскоязычной адаптированной версии, экспресс-шкалу диагностики психологической готовности к инклюзивному образованию и опросник профессиональных диспозиций педагога.

Полученные эмпирические данные подвергались частотному, сравнительному, корреляционному и факторному анализу. Для проведения статистической обработки использовалась программа Statistica ver. 8.0 (StatSoft).

Результаты. В качестве обобщенных инклюзивных диспозиций педагогов, разнонаправленно влияющих на их профессионально-личностный статус как субъектов инклюзивных образовательных отношений, выступают поддерживающая, скептическая, отрицающая и аналитическая диспозиции, определяющиеся в результате факторизации восьми соответствующих первичных диспозиций. Обобщенные инклюзивные диспозиции

педагогов не коррелируют с их возрастом и стажем профессиональной деятельности, однако обнаруживают тесные связи с профессиональными диспозициями педагогов в целом, их инклюзивными установками и параметрами психологической готовности к работе в условиях инклюзии.

Выраженность же тех или иных первичных инклюзивных диспозиций педагогов опосредуется такими их социально-профессиональными характеристиками, как принадлежность к определенной категории педагогических работников, гендерная принадлежность, тип населенного пункта, где реализуется профессионально-педагогическая деятельность, стаж педагогической деятельности и наличие инклюзивного опыта.

Обсуждение и выводы. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что педагоги общеобразовательных организаций склонны наделять окружающих их педагогов теми инклюзивными диспозициями, которыми обладают сами, усиливая, однако, применительно к другим педагогам выраженность негативных инклюзивных диспозиций, а применительно к себе – напротив, позитивных.

При этом для педагогов дополнительного образования в большей степени, чем для учителей средней школы, характерны инклюзивные диспозиции, отражающие принятие ценностей и принципов инклюзии. Педагоги из числа молодых специалистов предстают как своего рода опережающая группа в аспекте проявления диспозиций, поддерживающих инклюзию, тогда как педагоги со стажем от 16 до 20 лет демонстрируют ее выраженное неприятие. Педагогам, работающим в городах-мегаполисах федерального значения, в меньшей степени, чем педагогам из иных городов и населенных пунктов, свойственны инклюзивные диспозиции, связанные с фокусированием на личностном развитии всех обучающихся – участников инклюзивного образовательного процесса, на заботе о школьниках с ОВЗ и на принятии инклюзивной философии. В свою очередь, для педагогов-мужчин более характерна индифферентная инклюзивная диспозиция, которая, кроме того, как и негативная инклюзивная диспозиция, интенсивнее проявляется у педагогов, не обладающих инклюзивным опытом.

Ключевые слова: инклюзивные диспозиции, педагоги общеобразовательных организаций, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивные профессиональные компетенции, инклюзивная образовательная парадигма.

Благодарности: Публикация подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на 2023 г. на выполнение работы по проведению фундаментального научного исследования «Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций».

Для цитирования: Кантор В. З., Проект Ю. Л., Кондракова И. Э., Кошелева А. Н., Луговая В. Ф., Хороших В. В. Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций: социально-профессиональный контекст // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4.– С. 184–204. DOI: 10.35231/18186653_2023_4_184. EDN: UYVOWP

Original article
UDC 376-051
EDN: UYVOWP
DOI: 10.35231/18186653_2023_4_184

Inclusive Dispositions of Teachers in General Education Organizations: Socio-professional Context

Vitaly Z. Kantor, Yuliya L. Proekt, Irina E. Kondrakova,
Alexandra N. Kosheleva, Violetta F. Lugovaya, Valeria V. Khoroshikh

*Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint-Petersburg, Russian Federation*

Introduction. In the context of institutional changes in the education of children with disabilities (CHwD) associated with the implementation of inclusion, the key task becomes staffing the system of inclusive education of such children not only and not so much in quantitative as in its qualitative aspect. In this way, the development of the issue of the professional and personal status of teachers as participants in inclusive educational relations should not be conducted only in the focus of the formation and improvement of their inclusive professional competencies, but also requires the study of inclusive dispositions of teachers of educational organizations. But despite the fact that inclusive dispositions mediate the formation and implementation of teacher inclusive professional competencies and, thereby, affect the effectiveness of her or his activities in conditions of inclusion, these issues have not yet acted as a subject of special empirical research.

As a result, there are no data on the features of inclusive dispositions of teachers of general education organizations with different socio-professional status that are significant for the implementation of a scientifically based personnel policy in the field of inclusive education.

Materials and methods. The respondents in the study were 608 male and female teachers (primary and secondary school teachers, teachers of additional education) who have different professional experience and inclusive experience and work both in megacities of federal significance and in other cities and localities.

The set of methods used in the study included the method of self-identification of teacher inclusive dispositions, a scale for measuring attitudes towards inclusive education of Wilczen-ski in the Russian-language adapted version, an express scale for diagnosing psychological readiness for inclusive education and a questionnaire of professional dispositions of a teacher.

The empirical data obtained were subjected to frequency, comparative, correlation and factor analysis. The program Statistica ver. 8.0 (StatSoft) was used for statistical processing.

Results. The generalized inclusive dispositions of teachers, which have a multidirectional effect on their professional and personal status as subjects of inclusive educational relations, are supportive, skeptical, negative and analytical dispositions, determined as a result of factorization of eight corresponding primary dispositions. Generalized inclusive dispositions of teachers do not correlate with their age and professional experience; however, they reveal close connections with professional dispositions of teachers in general, their inclusive attitudes and parameters of psychological readiness to work in inclusive conditions.

The severity of certain primary inclusive dispositions of teachers is mediated by their socio-professional characteristics, such as belonging to a certain category of teaching staff, gender, type of locality where professional and pedagogical activity is carried out, experience of pedagogical activity, etc.

Discussion and conclusion. The findings of the conducted research indicate that teachers of general education organizations tend to endow the teachers around them with the inclusive dispositions that they themselves possess, however, increasing the severity of negative inclusive dispositions in relation to other teachers, and, on the contrary, positive ones in relation to themselves.

At the same time, teachers of additional education, to a greater extent than secondary school teachers, are characterized by inclusive dispositions reflecting the acceptance of values and principles of inclusion. Young teachers appear as a kind of leading group in terms of the manifestation of dispositions supporting inclusion, while teachers with experience from 16 to 20 years demonstrate its pronounced rejection. Teachers working in metropolitan cities of federal significance, to a lesser extent than teachers from other cities and settlements, are characterized by inclusive dispositions associated with focusing on the personal development of all students.

Key words: Inclusive dispositions, teachers of general education organizations, inclusive education, children with disabilities, inclusive professional competencies, inclusive educational paradigm.

Acknowledgements: The paper is supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the 2023 state-commissioned assignment for conducting a fundamental research "Inclusive dispositions of teachers of educational organisations".

For citation: Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Kondrakova, I. E., Kosheleva, A. N., Lugovaya, V. F., Khoroshikh, V. V. (2023) Inkluzivnye dispozicii pedagogov obshheobrazovatel'nyh organizacij: social'no-professional'nyj kontekst [Inclusive Dispositions of Teachers in General Education Organizations: Socio-professional Context]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 184–204. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2023_4_184. EDN: UYVOWP

Институциональные изменения в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), связанные с имплементацией инклюзии, закономерно актуализировали проблему кадрового обеспечения обучения и воспитания таких детей в общеобразовательных организациях. При этом речь идет не только и не столько о восполнении лишь количественного дефицита педагогических кадров для системы инклюзивного образования, сколько об удовлетворении запроса инклюзивной образовательной практики на новое качество педагога [3]. И потому кадровая политика в сфере инклюзивного образования рассматривается именно как средство повышения уровня профессиональной компетентности педагогов, ибо «развитие педагогического потенциала обусловлено эффективностью курса кадровой политики в системе инклюзивного образования, в которой ключевой фигурой всегда был и остается педагог» [11, с. 105].

Между тем, в соответствующем контексте вопросы повышения профессионально-личностного статуса педагогов должны разрабатываться не только в аспекте формирования и совершенствования их инклюзивных профессиональных компетенций, на чем традиционно фокусируется исследовательское внимание [см., напр.: 12; 18; 19; 24 и др.], но и в аспекте оптимизации их инклюзивных диспозиций.

Инклюзивная диспозиция представляет собой сложное по структуре образование, отражающее осознанную готовность, предрасположенность педагога к тем или иным оценкам ситуации и определенному поведению в условиях инклюзивной практики, детерминированную его предшествующим опытом и совокупностью личностных черт. Развитие инклюзивных диспозиций является, таким образом, не только результатом их формирования у будущего педагога в процессе овладения профессией, но и в значительной мере дериватом собственной активной личностной позиции педагога. Тем самым инклюзивные диспозиции педагога опосредуют становление и реализацию его инклюзивных профессиональных компетенций, влияя на эффективность образования детей с ОВЗ в соответствующих институциональных условиях.

Однако инклюзивные диспозиции действующих педагогов общеобразовательных организаций до настоящего времени не становилась предметом специального экспериментального изучения.

В итоге отсутствуют эмпирические данные, способные служить ориентирами для выстраивания кадровой политики в сфере инклюзивного образования детей с ОВЗ, эффективной с точки зрения оптимизации инклюзивных диспозиций педагогов. Речь идет, прежде всего, о данных, которые отражали бы особенности этих диспозиций у педагогов с разным социально-профессиональным статусом и которые тем самым могли бы быть положены в основу реализации дифференцированного подхода в соответствующей работе с педаго-

гическим персоналом общеобразовательных организаций, тем более что в плоскости инклюзивных компетенций педагогов значимость социально-профессиональных, в частности профессионально-биографических, факторов отчетливо обнаруживается [9; 20].

Таким образом, имеет место очевидное противоречие между потребностью системы образования в совершенствовании инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций и наличным уровнем научно-исследовательского обеспечения ее удовлетворения. Этим и определяется актуальность предпринятого поискового эксперимента, направленного на разрешение данного противоречия.

Его цель заключалась в том, чтобы выявить и в сравнительном плане изучить специфику инклюзивных диспозиций педагогов разных социально-профессиональных категорий.

Реализация этой цели потребовала решения задач, связанных с дифференциальной диагностикой:

- инклюзивных диспозиций педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность на разных уровнях общего образования и в сфере дополнительного образования;
- инклюзивных диспозиций педагогов, имеющих различный стаж профессиональной деятельности и инклюзивный опыт;
- инклюзивных диспозиций педагогов разной гендерной принадлежности;
- инклюзивных диспозиций педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в различных по статусу и типу городах и населенных пунктах.

В основу исследования была положена гипотеза о гетерогенности инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций в их соотнесенности с социально-профессиональными характеристиками педагогических работников.

Обзор литературы

Институционализация инклюзивного образования детей с ОВЗ создала совершенно особую как в концептуальном, так и в практическом плане ситуацию взаимодействия общей и специальной (коррекционной) педагогики, фактически вызвав к жизни новую образовательную парадигму [17].

При этом очевидно, что воплощение данной парадигмы преломляется через деятельность педагога, чем обуславливается комплекс специфических профессионально-личностных требований к нему. «Инклюзивной школе, – отмечает С. А. Котова, – нужны свои, особенные учителя. Речь идет о специалистах совершенно нового типа, ... которые смогут подготовить каждого ученика к беспрепятственному включению во все виды общественной жизни. Они должны обла-

[190] дать социально-личностными, общенаучными, инструментальными и профессиональными компетентностями, гарантирующими подлинное, а не формальное включение учеников в образовательный процесс, оптимальное освоение ими программы и, что принципиально важно, уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи»¹.

Между тем «ограниченность профессиональной компетентности обнаруживается, как только мы входим в пространство смыслов профессиональной деятельности педагога» [16, с. 128]. Следовательно, в контексте эффективности деятельности педагога речь должна идти и о соответствующих смысловых структурах его личности.

Коль скоро в качестве личностных структур, которые посредством порождения личностных смыслов способствуют выработке личностной стратегии достижения целей профессиональной деятельности, выступают профессиональные диспозиции [1], то в разрезе деятельности педагога в условиях инклюзии ключевое значение приобретают его инклюзивные диспозиции как особый вид профессиональных диспозиций.

При этом исследования, проведенные в близкой категориальной плоскости, – а категория диспозиции как таковая близка с категориями установки (аттитуда) и отношения, хотя и не тождественна им [1], – свидетельствуют о том, что эффективность и успешность реализации педагогами инклюзивного образовательного процесса специфически опосредуется их гендерными, возрастными характеристиками, профессиональным стажем, предметным профилем, опытом взаимодействия с лицами с ОВЗ и др. [2; 21–23]. К тому же в контексте установок или отношения педагогов к инклюзивному образованию детей с ОВЗ выстраивается их типология, когда наряду с педагогами-«реалистами» могут дифференцироваться либо «энтузиасты» и «пессимисты» [7], либо «романтики» и «критики» инклюзии [4], причем у принадлежности педагогов к той или иной типологической группе опять-таки обнаруживаются некоторые социально-профессиональные предикторы.

В свете этого очевидной становится необходимость экспериментального изучения в соответствующем ракурсе инклюзивных диспозиций действующих педагогов общеобразовательных организаций, тем более что эмпирические данные указывают на недостаточную эффективность формирования таких диспозиций у будущих учителей в рамках вузовской подготовки педагогических кадров [8].

Материалы и методы

Реализованное в русле инклюзивной образовательной парадигмы исследование в эмпирическом его аспекте строилось на основе количественного дизайна.

¹ Котова С. А. Проблемы инклюзивного образования // Аккредитация в образовании [Электронный ресурс]. URL: https://akvobr.ru/problemny_inkluzivnogo_obrazovania.html (дата обращения: 1.11.2023).

В качестве респондентов в нем выступили в общей сложности 608 педагогов (557 женщин и 51 мужчина), работающих в общеобразовательных организациях (183 учителя начальной школы, 330 учителей средней школы и 95 педагогов дополнительного образования). Средний возраст участников исследования составил 44,3 года (стандартное отклонение – 12,5).

Наиболее многочисленной категорией респондентов, 44,9 % выборки, явились педагоги с профессиональным стажем более 20 лет. Стаж до 5 лет имели 21,7 % участников исследования, стаж от 6 до 10 лет – 16,8 %, стаж от 11 до 15 лет – 8,7 % и, наконец, стаж от 16 до 20 лет – 7,9 %.

55,1 % участников исследования, по их сведениям, обладают опытом работы в условиях инклюзии.

При этом преобладающую часть выборки, 68,4 % (416 чел.), составили педагоги, работающие в городах-мегаполисах федерального значения – Москве и Санкт-Петербурге. 13,0 % респондентов (79 чел.) осуществляют трудовую деятельность в образовательных организациях, функционирующих в других городах с населением более 1 миллиона жителей, а 18,6 % (113 чел.) – в образовательных организациях, функционирующих в средних и малых городах и иных населенных пунктах. В целом исследованием были охвачены педагоги, представляющие 7 федеральных округов России – Северо-Западный (67,6 % выборки), Южный (9,6 % выборки), Центральный (9,5 % выборки), Приволжский (6,2 % выборки), Уральский (3,6 % выборки), Сибирский (2,0 % выборки) и Дальневосточный (1,5 % выборки).

Использованный в исследовании комплекс методик включал в себя методику самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога, шкалу измерения установок в отношении инклюзивного образования Вильчински [25] в русскоязычной адаптированной версии, экспресс-шкалу диагностики психологической готовности к инклюзивному образованию [10] и авторский опросник профессиональных диспозиций педагога [8].

Методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога была разработана исходя из результатов пилотного поисково-констатирующего эксперимента, свидетельствующих о наличии восьми типов инклюзивных диспозиций педагога, а именно:

- детоцентрированной диспозиции, отражающей смысловой фокус педагога на расширении образовательных возможностей и возможностей социализации школьников с ОВЗ;
- мировоззренческой диспозиции, центральным звеном которой является понимание инклюзии как нормы современного общества и инструмента реализации образовательных прав каждого человека;
- лично-ориентированной диспозиции, сфокусированной на социально-психологических измерениях инклюзии и ее возможно-

[192] стях в повышении личностной зрелости всех участников инклюзивных образовательных отношений;

- системоцентрированной диспозиции, связанной с рассмотрением инклюзии как открывающейся перспективы развития системы образования в целом;

- аналитической диспозиции, при которой принятие инклюзии сопровождается рефлексией ее возможных ограничений и необходимых для ее реализации условий;

- скептической диспозиции, чей смысловой фокус проявляется в выраженных сомнениях и негативных реакциях относительно обеспечения инклюзивного образования и возможностей его реализации на практике;

- негативной диспозиции, проявляющейся в выраженном неприятии инклюзивного образования и отрицании самой возможности интеграции школьников ОВЗ в образовательное пространство массовой школы;

- индифферентной диспозиции, отражающей отказ от рефлексии инклюзивного образования, отсутствие каких-либо эмоциональных и моральных его оценок, безразличное отношение к нему.

В соответствии с данной методикой респонденту предлагалось познакомиться с портретными описаниями педагогов, воплощающих эти диспозиции, и оценить – на основе 6-балльной шкалы Ликерта (1 – совсем не похоже; 6 – очень похоже) – степень их сходства, во-первых, с ним самим, а во-вторых – с большинством педагогов.

Шкала измерения установок в отношении инклюзивного образования Вильчински предполагает оценку респондентом приемлемости обучения в массовой школе детей с различными отклонениями от условной нормы – нарушениями сенсорной и моторной сфер (шкала «физическая сфера»), ментальными нарушениями (шкала «интеллектуальная сфера»), нарушениями поведения (шкала «поведение») и нарушениями в коммуникации (шкала «коммуникация»). Эта оценка осуществляется на основе 6-балльной шкалы Ликерта (1 – абсолютно не следует обучать; 6 – конечно, следует обучать).

Экспресс-шкала диагностики психологической готовности к инклюзивному образованию построена на изучении позиции респондента применительно к различным параметрам реализации инклюзии в образовании, будь то самооценка профессиональных знаний и навыков, необходимых для осуществления инклюзивного образования («субъективная оценка готовности»); убеждения относительно целесообразности инклюзивного образования («убеждения»); принятие ценностей инклюзии в образовании («ценности») и эмоциональный комфорт при взаимодействии со школьниками с ОВЗ («эмоциональное принятие»). Предложенные соответствующие утверждения респондент должен был оценить по степени согласия

с ними в рамках 10-балльной шкалы, где 1 – абсолютно не согласен, а 10 – полностью согласен.

Наконец, опросник профессиональных диспозиций педагога включал в свой состав пять шкал, характеризующих смысловые установки участника исследования по отношению к его собственной деятельности, обучающимся, сотрудничеству с коллегами, реализуемому им учебному предмету и инклюзии. Респондентам предлагалось оценить степень проявления представленных характеристик в соответствии с 10-балльной шкалой, где 1 – совсем не характерно для меня, 10 – в абсолютной степени характерно для меня.

Респонденты также отвечали на вопросы анкеты, касающиеся их социально-профессиональных, в частности социально-демографических, характеристик.

Полученные эмпирические данные подвергались частотному, сравнительному, корреляционному и факторному анализу. Для проведения статистической обработки использовалась программа Statistica ver. 8.0 (StatSoft).

Результаты

Сравнительный анализ результатов, полученных с помощью методики самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога, свидетельствуют о том, что педагоги разграничивают собственные инклюзивные диспозиции и репрезентации этих диспозиций в педагогическом сообществе (см. рис. 1).

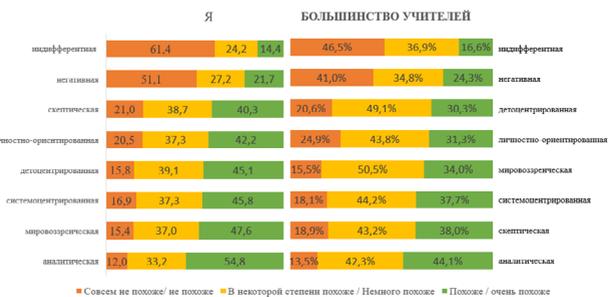


Рис. 1. Частоты оценок выраженности инклюзивных диспозиций педагогов

Так, если согласно самооценке респондентов наиболее выраженными инклюзивными диспозициями оказываются аналитическая, мировоззренческая и системоцентрированная диспозиции, а скептическая, негативная и индифферентная диспозиции скорее отрицаются, то по оценкам, касающимся педагогического сообщества, в число ведущих, наряду с аналитической и системоцентрированной диспозициями,

194 | входит и скептическая диспозиция, тогда как индифферентная, негативная и детоцентрированная диспозиции предстают редуцированными.

При этом с помощью критерия W Вилкоксона в данных оценках обнаруживаются достоверные сдвиги (см. табл. 1): у себя участники исследования достоверно выше оценивают выраженность детоцентрированной, аналитической, личностно-ориентированной, мировоззренческой и системоцентрированной инклюзивных диспозиций, в то время как у большинства других педагогов – негативной и индифферентной инклюзивных диспозиций.

Таблица 1

Описательные статистики оценок выраженности инклюзивных диспозиций педагогов

Инклюзивные диспозиции		\bar{x}	Me	SD	SE	W
Детоцентрированная	Я	4,07	4,00	1,50	0,0677	17802***
	Большинство педагогов	3,76	4,00	1,36	0,0614	
Мировоззренческая	Я	4,11	4,00	1,44	0,0659	11121***
	Большинство педагогов	3,90	4,00	1,31	0,0600	
Индифферентная	Я	2,60	2,00	1,47	0,0660	12446***
	Большинство педагогов	3,00	3,00	1,46	0,0655	
Аналитическая	Я	4,37	5,00	1,39	0,0624	10044***
	Большинство педагогов	4,17	4,00	1,29	0,0580	
Негативная	Я	2,93	2,00	1,67	0,0749	9643***
	Большинство педагогов	3,31	3,00	1,58	0,0705	
Личностно ориентированная	Я	3,94	4,00	1,47	0,0654	7802***
	Большинство педагогов	3,74	4,00	1,38	0,0617	
Скептическая	Я	3,98	4,00	1,50	0,0665	4790
	Большинство педагогов	3,98	4,00	1,38	0,0609	
Системоцентрированная	Я	4,08	4,00	1,40	0,0624	6006***
	Большинство педагогов	3,94	4,00	1,33	0,0592	

Условные обозначения: \bar{x} – среднее значение; Me – медиана; SD – стандартное отклонение; SE – стандартная ошибка среднего; W – критерий Вилкоксона; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Вместе с тем, самооценка выраженности инклюзивных диспозиций педагогов опосредуется рядом их социально-профессиональных характеристик, о чем свидетельствуют значения критерия H Крускала-Уоллиса (см. табл. 2).

Так, что касается фактора категории педагогических работников, то (см. рис. 2) детоцентрированная, мировоззренческая и системоцентрированная инклюзивные диспозиции в наименьшей степени выражены у учителей средней школы, а в наибольшей – у педагогов дополнительного образования.

Кроме того, выраженность инклюзивных диспозиций зависит также от стажа педагогической деятельности и типа населенного пункта, где работает педагог (см. рис. 3).

Таблица 2

Результаты вычисления критерия Н Крускала-Уоллиса по сопоставляемым социально-профессиональным факторам

Инклюзивные диспозиции	Критерий Н Крускала-Уоллиса				
	1	2	3	4	5
Детоцентрированная	12,00 **	11,39 *	11,90 **	0,13	1,81
Мировоззренческая	7,97 *	10,35 *	9,04 *	0,19	2,96
Индифферентная	3,55	4,56	2,77	10,05 **	12,25 ***
Аналитическая	5,04	2,21	0,53	1,83	5,13 *
Негативная	1,87	18,05 **	2,72	0,00	4,22 *
Личностно ориентированная	4,05	6,39	9,76 **	2,25	2,28
Скептическая	0,71	9,04	6,37 *	0,62	0,03
Системоцентрированная	6,85 *	9,70 *	4,37	0,05	0,88

Условные обозначения: 1 – категория педагогических работников; 2 – стаж педагогической деятельности; 3 – тип населенного пункта; 4 – пол; 5 – наличие опыта работы в условиях инклюзии; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

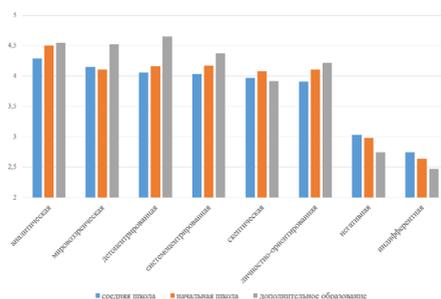


Рис. 2. Выраженность инклюзивных диспозиций у различных категорий педагогических работников

Детоцентрированная, мировоззренческая и системоцентрированная инклюзивные диспозиции в наибольшей степени выражены у молодых педагогов, тогда как негативная диспозиция – у педагогов со стажем от 16 до 20 лет. К тому же у последних на уровне тенденции проявляется и большая выраженность скептической диспозиции. С другой стороны, скептическая диспозиция выражена в большей мере у педагогов, работающих в мегаполисах, их же характеризуют редуцированные детоцентрированная, личностно-центрированная

196] и мировоззренческая диспозиции. Применительно же к педагогам, работающим в малых и средних городах, а также сельских поселениях, имеет место обратная ситуация.

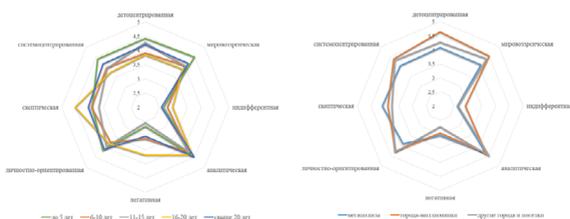


Рис. 3. Выраженность инклюзивных диспозиций в зависимости от профессионального стажа педагога и типа населенного пункта, где он работает

В свою очередь, достоверные различия обнаруживаются и в гендерной плоскости: для педагогов-мужчин более характерна индифферентная инклюзивная диспозиция. Наконец, что касается наличия или отсутствия у педагога опыта работы в условиях инклюзии, то индифферентная и негативная инклюзивные диспозиции в большей степени выражены у педагогов, не обладающих подобным опытом, тогда как те педагоги, у кого такой опыт есть, в большей мере проявляют аналитическую диспозицию.

Между тем факторный анализ, осуществленный на основе метода главных компонент и вращения Варимакс, позволил выявить обобщенные (вторичные) инклюзивные диспозиции педагогов.

Проверка адекватности проведения факторного анализа показала приемлемость данной статистической процедуры (критерий адекватности выборки Кайзара–Мейера–Олкина (КМО) равен 0,78, критерий сферичности Барлетта равен 5881; $p < 0,001$). В результате была получена четырехфакторная структура, объясняющая 67,9 % общей дисперсии.

Первый фактор, объясняющий 32,1 % общей дисперсии, составили инклюзивные диспозиции, отражающие инклюзивную философию в тех ее аспектах, которые связаны с потенциалом инклюзивного процесса в плане развития личности всех его участников, удовлетворения образовательных потребностей и расширения возможностей социализации школьников с ОВЗ, с принятием идей об основополагающей роли инклюзии в построении современного общества и ее значимости для развития системы образования в целом. Такие диспозиции выступают как присущие и самому педагогу, и окружающему его педагогическому сообществу. В целом данный фактор может быть назван «Поддерживающая инклюзивная диспозиция».

Факторная структура инклюзивных диспозиций педагогов

Инклюзивные диспозиции	Факторы			
	1	2	3	4
Личностно ориентированная / Я	0.793			
Детоцентрированная / Я	0.788			
Мировоззренческая / Я	0.783			
Мировоззренческая / Большинство учителей	0.769			
Личностно ориентированная / Большинство учителей	0.764			
Детоцентрированная / Большинство учителей	0.755			
Системоцентрированная / Я	0.718			
Системоцентрированная / Большинство учителей	0.689			
Скептическая / Большинство учителей		0.941		
Скептическая / Я		0.834		
Индифферентная / Я			0.858	
Индифферентная / Большинство учителей			0.766	
Негативная / Я			0.493	
Негативная / Большинство учителей			0.461	
Аналитическая / Я				0.958
Аналитическая / Большинство учителей				0.713

Второй фактор, объясняющий 12,6 % общей дисперсии, по сути отождествляется с единственной инклюзивной диспозицией, а именно скептической, обнаруживающейся и в самооценке педагогов, и в их отраженной оценке диспозиций профессионального сообщества. В связи с этим данный фактор предстает как «Скептическая инклюзивная диспозиция».

Третий фактор, также объясняющий 12,6 % общей дисперсии, включил инклюзивные диспозиции, характеризующие отказ от инклюзивных ценностей, выражающийся в форме либо открытого проявления их неприятия (негативная инклюзивная диспозиция), либо игнорирования инклюзии как возможной образовательной практики (индифферентная инклюзивная диспозиция). При этом здесь также наблюдается согласованность самооценки педагогов и отраженной оценки диспозиций педагогического сообщества. Данный фактор может быть определен как «Отрицающая инклюзивная диспозиция».

Наконец, четвертый фактор, объясняющий 10,6 % общей дисперсии, представлен самооценкой выраженности аналитической инклюзивной диспозиции в разрезе самосознания и профессионального сознания сообщества педагогов. Его правомерно дефинировать как «Аналитическую инклюзивную диспозицию».

Таким образом, структура обобщенных (вторичных) инклюзивных диспозиций педагогов включает в себя поддерживающую, скептическую, отрицающую и аналитическую инклюзивные диспозициями.

При этом, как показали результаты корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, обобщенные инклюзивные диспозиции педагогов не связаны с их возрастом и стажем профессиональной деятельности; однако имеют место тесные связи между инклюзивными диспозициями и профессиональными диспозициями педагогов, их инклюзивными установками и параметрами психологической готовности к работе в условиях инклюзии (см. табл. 4).

Таблица 4

Взаимосвязь инклюзивных диспозиций, инклюзивных установок, психологической готовности к работе в условиях инклюзии и профессиональных диспозиций педагогов

Параметры профессионального самосознания педагога	Обобщенные инклюзивные диспозиции			
	1	2	3	4
Физическая сфера	0,454 ***	-0,161 ***	-0,046	0,079
Интеллектуальная сфера	0,461 ***	-0,145 **	-0,031	0,144 **
Поведение	0,322 ***	-0,064	0,031	0,144 **
Коммуникация	0,189 ***	-0,013	-0,101 *	0,182 ***
Субъективная оценка	0,497 ***	-0,146 **	-0,205 ***	0,125 **
Убеждения	0,679 ***	-0,254 ***	-0,24 ***	0,161 ***
Эмоциональное принятие	0,221 ***	-0,237 ***	-0,328 ***	0,086
Ценности	0,237 ***	-0,058	-0,17 ***	0,218 ***
Самосознание	0,078	-0,024	-0,202 ***	0,140 **
Сотрудничество	0,073	-0,011	-0,217 ***	0,109 *
Преподавание	0,125 **	-0,019	-0,21 ***	0,139 **
Обучающиеся	0,074	0,021	-0,205 ***	0,160 ***
Инклюзия	0,338 ***	-0,111 *	-0,25 ***	0,103 *
Возраст	-0,069	0,09	-0,023	0,071
Стаж педагогической деятельности	-0,033	0,088	0,045	0,058

Условные обозначения: 1 – поддерживающая инклюзивная диспозиция; 2 – скептическая инклюзивная диспозиция; 3 – отрицающая инклюзивная диспозиция; 4 – аналитическая инклюзивная диспозиция, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Так, что ожидаемо, поддерживающая инклюзивная диспозиция педагога тесно связана со всеми характеристиками психологической готовности к работе в условиях инклюзии, а также с инклюзивными установками. Педагоги с выраженной данной диспозицией в большей степени склонны считать возможным и должным обучение детей с ОВЗ в массовой школе, полагать себя обладающими необходимым

профессиональным потенциалом для работы в условиях инклюзии; они разделяют инклюзивные ценности и убеждены в целесообразности инклюзивного образования. При этом таких педагогов в большей степени характеризуют готовность совершенствовать качество преподавания и интерес к своему предметному полю.

Педагоги же, проявляющие выраженную скептическую инклюзивную диспозицию, склонны, скорее, отрицать возможность обучения школьников с нарушениями интеллектуальной, сенсомоторной и двигательной сфер в массовой школе. Им свойственно ниже оценивать свой профессиональный потенциал применительно к работе с такими детьми, испытывать эмоциональный дискомфорт при взаимодействии с ними; они убеждены в нецелесообразности инклюзивного образования и чуждости инклюзивного принципа в образовании.

Педагогам, имеющим выраженную отрицающую профессиональную диспозицию, свойственны низкие оценки всех параметров психологической готовности к работе в условиях инклюзии и характеристик педагогических профессиональных диспозиций, что выражается в редуцированной самооценке себя как профессионала, недостаточной готовности сотрудничать с коллегами и взаимодействовать с обучающимися, снижении интереса к своему предмету и методикам его преподавания, а также в недостаточной готовности к развитию своих компетенций в работе с школьниками с ОВЗ.

Наконец, аналитическая инклюзивная диспозиция, напротив, прямо связана с профессиональными диспозициями педагогов: педагоги, характеризующиеся высоким уровнем профессиональных диспозиций, обеспечивающих эффективную педагогическую деятельность, в большей мере предрасположены к анализу инклюзивного процесса и необходимых для его осуществления условий. Они в большей степени склонны признавать возможным и должным обучение в массовой школе детей с интеллектуальными, поведенческими и коммуникативными нарушениями, однако их отношение к школьникам с нарушениями сенсомоторной и двигательной сферы и эмоциональный отклик на взаимодействие со школьниками с ОВЗ могут быть различными и не согласуются с выраженностью данной диспозиции.

Обсуждение и выводы

Проведенное исследование было направлено на восполнение дефицита эмпирически фундированных представлений об инклюзивных диспозициях педагогов различных социально-профессиональных категорий.

Его результаты свидетельствуют о том, что в целом педагоги склонны, с одной стороны, наделять педагогическое сообщество теми инклюзивными диспозициями, которыми обладают сами, но с другой – усилить при оценке коллективного педагогического сознания роль инклюзивных диспозиций, препятствующих воплощению инклюзивного принципа,

[200] тогда как применительно к их собственному профессиональному самосознанию в оценке обнаруживается бóльшая выраженность инклюзивных диспозиций, напротив, обеспечивающих реализацию инклюзии.

При этом полученные данные указывают на существенное влияние социально-профессиональных факторов на формирование и проявление инклюзивных диспозиций педагогов.

Так, для педагогов дополнительного образования в наибольшей степени характерны инклюзивные диспозиции, отражающие принятие философии инклюзивного образования, признание равного доступа детей к образованию вне зависимости от особенностей их психофизического развития, в то время как применительно к учителям средней школы имеет место прямо противоположная ситуация. Она может объясняться целым рядом лежащих в разных плоскостях причин – от искаженного представления учителей о школьниках с ОВЗ и их личностной неготовности к взаимодействию с такими школьниками до высокой педагогической нагрузки учителя на фоне многочисленности и разнородности контингента обучающихся, с которыми он взаимодействует, и вхождения этих обучающихся в психологически сложный онтогенетический период, а именно – в подростковый возраст [13; 14]. Педагоги же дополнительного образования и учителя начальной школы длительное время посвящают обучению одной и той же группы детей: «Учитель младших классов, – отмечают И. С. Самохин и М. Г. Сергеева, – проводит со своими подопечными так много времени, что не может проявлять себя только как работник, представитель определенной методики» [15]. Этим создаются благоприятные предпосылки для индивидуализации обучения, углубленного понимания образовательных потребностей каждого обучающегося.

Между тем педагоги – молодые специалисты в большей степени проявляют поддерживающие инклюзию диспозиции. Данное обстоятельство, однако, носит амбивалентный характер. Оно может свидетельствовать не только об уже достигнутой зрелости профессиональной позиции, но одновременно и о недостаточной сформированности профессиональных компетенций, требующихся для работы в условиях инклюзии [14], что, в свою очередь, способно порождать противоречие между намерениями педагога и имеющимися у него профессионально-личностными ресурсами для их реализации.

Еще более значимой проблемой является выраженное неприятие инклюзии педагогами той – по профессиональному опыту – категории, которая призвана играть основополагающую роль в образовательной практике – речь идет о педагогах со стажем от 16 до 20 лет. Этот факт может свидетельствовать о некоем кризисе профессионального развития на данном этапе трудовой деятельности педагога, причем корреляционный анализ подтверждает редуцирование и других его профессиональных диспозиций, обеспечивающих эффективность

работы. Данный кризис, однако, преодолевается в дальнейшем, ибо педагоги с профессиональным стажем свыше 20 лет демонстрируют большую склонность к принятию инклюзии.

В то же время педагогам, работающим в городах-мегаполисах федерального значения, в меньшей степени свойственно проявлять инклюзивные диспозиции, характеризующие фокус внимания на развитии личности обучающихся с ОВЗ и нормотипичных обучающихся, заботе об обучающихся с ОВЗ и принятии инклюзивной философии. Напротив, в большей мере подобные инклюзивные диспозиции выражены у педагогов из иных городов и сельских поселений. Подобная неоптимальность профессионально-личностного статуса педагогов, работающих в городах-мегаполисах, может быть опосредованно связана со спецификой образа жизни в таких городах, где имеет место особая интенсивность социально-модернизационных процессов, большая неоднородность информационного и культурного пространства, этническое и конфессиональное разнообразие [6], что приводит к повышению стрессоустойчивости профессиональной деятельности [5], и педагогическая деятельность не является здесь исключением. Тем самым в данном контексте актуализируется вопрос о зависимости характера инклюзивных диспозиций педагога от его психологического благополучия.

Таким образом, были реализованы содержательно-целевые установки исследования, причем полученные результаты в полной мере подтверждают положенную в его основу гипотезу.

Список литературы

1. Абакумова И. В., Савченко Н. А. Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления // Российский психологический журнал. – 2008. – № 5(1). – С. 23–32. DOI: 10.21702/rj.2008.1.2.
2. Айсина Р. М., Нестерова А. А., Сулова Т. Ф., Хитрюк В. В. Аттitudes педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 10. – С. 189–210. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-189-210
3. Билялов Д. Н., Мовкеева З. А., Дюсенбаева Б. А., Дузелбаева А. Б., Хамитова Д. С., Оразбаева Г. С. Состояние подготовки и обеспечения специальными педагогами инклюзивного процесса в Казахстанских общеобразовательных организациях // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2023. – № 1. – С. 30–35.
4. Волосникова Л. М., Игнатова С. В., Федина Л. В., Брук Ж. Ю. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования. – 2022. – № 2. – С. 60–87. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-2-60-87
5. Глебов В. В. Учителя столичного мегаполиса: функциональное состояние и адаптационные процессы // Акмеология. – 2014. – № 4 (52). – С. 63–66.
6. Гончаров С. А., Чукуров А. Ю., Королева Н. Н., Проект Ю. Л. Современный полиэтничный город как пространство угроз и возможностей // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 18–26.
7. Исакова Б. С., Присяжнюк Д. И., Зангиева И. К. Установки родителей и учителей к инклюзивному образованию в России и Казахстане: сравнительный анализ // Мир России. – 2023. – Т. 32. – № 2. – С. 30–51. DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51
8. Кантор В. З., Проект Ю. Л., Антропов А. П., Кондракова И. Э. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 10. – С. 12–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-44
9. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: компетенции педагога в оценках учителей // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. – № 46. – С. 1–12.

10. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Ценностно-мотивационный профиль личности педагога инклюзивной образовательной организации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2022. – № 4. – С. 243–257. DOI: 10.33910/1992-6464-2022-206-243-257
11. Коблева А. Л., Морозова Т. П., Ореховская Е. В. Кадровая политика как инструмент перехода к инклюзивному образованию // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2017. – № 1. – С. 104–106.
12. Линкер Г. Р., Юсупова Ю. М. Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 79–89.
13. Менщикова И. А., Погорелов Д. Н. Социально-перцептивные аспекты профессиональных барьеров педагогов, работающих с учащимися с расстройствами аутистического спектра // Вестник Академии энциклопедических наук. – 2017. – № 3. – С. 49–56.
14. Панфилов М. С. Основные проблемы педагогов в условиях осуществления инклюзивного образования на территории России // Наука и школа. – 2022. – № 5. – С. 153–161. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-5-153-161.
15. Самохин И. С., Сергеева М. Г. Методологические подходы и эффективность развития инклюзивного образования в России (фрагменты монографии) // Профессиональное образование и общество. – 2018. – № 1 (25). – С. 8–84.
16. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
17. Шевелёва Д. Е. Инклюзия – трансформация возможностей: сближение общей и специальной педагогики // Народное образование. – 2020. – № 5 (1482). – С. 25–32.
18. Юрченко Ю. В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 207–214. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.029
19. Bocci F., Guerini I., Travaglini A. Competencies of inclusive teachers. Reflections on initial teacher training between expectations and proofs // Form@ re-Open Journal per la formazione in rete. – 2021. – Vol. 21. – No. 1. – С. 8–23. DOI: 10.13128/form-10463
20. Küller L., Gresch C. Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgmeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext // Empirische Sonderpädagogik. – 2021. – Vol. 13. – No. 1. – С. 56–74. DOI: 10.25656/01:23571
21. Park M., Chitoyo M. An examination of teacher attitudes towards children with autism // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2011. – Vol. 11. – No. 1. – Pp. 70–78. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x
22. Saloviita T. Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education // Support for learning. – 2019. – Vol. 34. – No. 4. – Pp. 433–442. DOI: 10.1111/1467-9604.12277
23. Saloviita T. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland // Scandinavian journal of educational research. – 2020. – Vol. 64. – No. 2. – Pp. 270–282. DOI: 10.1080/00313831.2018.154181943
24. Unverferth M., Rank A., Weiß V. Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen: Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer_innenbildung für schulische Inklusion // Herausforderung Lehrer* innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion. – 2019. – Vol. 2. – No. 3. – С. 214–232. DOI: 10.4119/hlz-2470
25. Wilczenski F. L. Measuring attitudes toward inclusive education // Psychology in the Schools. – 1992. – Vol. 29. – No. 4. – Pp. 306–312. DOI: 10.1002/1520-6807(199210)29:4%3C306::AID-PITS2310290403%3E3.0.CO;2-1

References

1. Abakumova, I. V., Savchenko, N. A. (2008) Professional'nye dispozicii kak komponent lichnostnogo stanovlenija [Professional dispositions as a component of personal formation]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*, Vol. 5, No. 1, Pp. 23–32. DOI: 10.21702/rpj.2008.1.2 (In Russian).
2. Aysina, R. M., Nesterova, A. A., Suslova, T. F., Khitryuk, V. V. (2019) Attitudj pedagogov v otnoshenii inkljuzivnogo obrazovanija detej s RAS: obzor otechestvennyh i zarubezhnyh issledovanij [Teachers' attitudes towards inclusive education of children with ASD: A review of Russian and foreign research]. *Obrazovanie i nauka – The Education and science journal*, Vol. 21 (10), Pp. 189–210. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-189-210 (In Russian).
3. Bityalov, D. N., Movkebaeva, Z. A., Dyusenbaeva, B. A., Duzelbaeva, A. B., Khamitova, D. S., Orazava, G. S. (2023) Sostojanie podgotovki i obespechenija special'nymi pedagogami inkljuzivnogo processa v Kazahstanskikh obshheobrazovatel'nyh organizacijah [The state of preparation and provision of inclusive process by special teachers in kazakhstan general education organizations]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki – Scientific Review. Pedagogical science*, No. 1, Pp. 30–35, (In Russian).
4. Volosnikova, L. M., Ignatjeva, S. V., Fedina, L. V., Bruk, Z. Yu. (2022) Uchitel' v inkljuzivnom klasse: vzaimosvjaz' otnoshenija k inkljuzii s udovletvorennost'ju rabotj [Teacher in an Inclusive Classroom: Relationship between Attitudes towards Inclusive Education and Job Satisfaction]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, No. 2, Pp. 60–87. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-2-60-87 (In Russian).

5. Glebov, V. V. (2014) Uchitelja stolichnogo megapolisa: funkcional'noe sostojanie i adaptacionnyye processy [Teachers of the capital megalopolis: functional state and adaptation processes of school]. *Akmeologija – Acmeology*. No. 4 (52). Pp. 63–66. (In Russian).
6. Goncharov, S. A., Chukurov, A. Yu., Koroleva, N. N., Proekt, Yu. L. (2017) Sovremennyy poliethnichnyy gorod kak prostranstvo ugroz i vozmozhnostej: antropologicheskie izmereniya zhiznЕННОj sredy sovremennogo megapolisa [Modern multi-ethnic megalopolis as the space of threats and possibilities: anthropological dimensions of the living environment of modern metropolis]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologopedagogicheskie nauki – Bulletin of Pskov State University. Series: Psychologopedagogical sciences*. No. 5. Pp. 18–26. (In Russian).
7. Isakova, B. S., Prisiazhniuk, D. I., Zangieva, I. K. (2023) Ustanovki roditel'ej i uchitelej k inkluzivnomu obrazovaniju v Rossii i Kazahstane: sravnitel'nyj analiz [The Attitude of Parents and Teachers to Inclusive Education in Russia and Kazakhstan: A Comparative Analysis]. *Mir Rossii – Universe of Russia*. Vol. 32 (2). Pp. 30–51. DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51 (In Russian).
8. Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Antropov, A. P., Kondrakova, I. E. (2023) Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inkluzivnyh dispozicij uchitelja [Pedagogical education as an area to form teacher inclusive dispositions]. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*. Vol. 25 (10). Pp. 12–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-44 (In Russian).
9. Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L. (2021) Praktika inkluzivnogo obrazovanija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: kompetencii pedagoga v ocenkah uchitelej [Practice of inclusive education of children with disabilities: competencies of the teacher in teacher assessments]. *Al'manah Instituta korrkcionnoj pedagogiki – Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*. No. 46. Pp. 1–12. (In Russian).
10. Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L. (2022) Cennočno-motivacionnyj profil' lichnosti pedagoga inkluzivnoj obrazovatel'noj organizacii [Values and motivations of inclusive teachers]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena – Bulletin of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*. No. 4. Pp. 243–257. DOI: 10.33910/1992-6464-2022-206-243-257 (In Russian).
11. Kobleva, A. L., Morozova, T. P., Orekhovskaya, E. V. (2017) Kadrovaja politika kak instrument perehoda k inkluzivnomu obrazovaniju [Personnel policy as a tool of transition to education inluzivnomu]. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta – Newsletter of North-Caucasus federal university*. No. 1. Pp. 104–106. (In Russian).
12. Linker, G. R., Yusupova, Y. M. (2019) Formirovanie i razvitie professional'nyh kompetencij pedagogov v oblasti inkluzivnogo obrazovanija [The formation and development of teachers' professional competence regarding inclusive education]. *Vestnik Nizhnevartovskogo Gosu-darstvennogo Universiteta – The Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. No. 1. Pp. 79–89. (In Russian).
13. Menshchikova, I. A., Pogorelov, D. N. (2017) Social'no-perceptivnye aspekty professional'nyh bar'erov pedagogov, rabotajushih s uchashchimisja s rasstrojstvami avtisticheskogo spektra [Social and perceptiv aspects of professional barriers of teachers working with students with autism spectrum disorders]. *Vestnik Akademii jenciklopedičeskijh nauk – Bulletin of the Academy of Encyclopedic Sciences*. No. 3. Pp. 49–56. (In Russian).
14. Panfilov, M. S. (2022) Osnovnye problemy pedagogov v uslovijah osushhestvlenija inkluzivnogo obrazovanija na territorii Rossii [The main problems of teachers in the context of inclusive education in Russia]. *Nauka i shkola – Science and School*. No. 5. Pp. 153–161. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-5-153-161. (In Russian).
15. Samokhin, I. S., Sergeeva, M. G. (2018) Metodologičeskije podkhody i effektivnost' razvitiya inkluzivnogo obrazovanija v Rossii [Fragmenty monografii] [Methodological Approaches and Efficiency of the Development of Inclusive Education in Russia (Monograph Fragments)]. *Professional'noe obrazovanie i obščestvo – Professional education and society*. No. 1 (25). Pp. 8–84. (In Russian).
16. Senko, Yu. V., Frolovskaya, M. N. (2007) *Pedagogika ponimaniya: uchebnoe posobie dlja slushatelej sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogičeskogo obrazovanija* [Pedagogy of understanding: a textbook for students of the system of additional professional pedagogical education]. Moscow: Drofa. (In Russian).
17. Sheveleva, D. E. (2020) Inkluzija – transformacija vozmozhnostej: sbliženie obščhej i special'noj pedagogiki [Inclusion – transformation of opportunities: convergence of general and special pedagogy]. *Narodnoe obrazovanie – Public education*. No. 5 (1482). Pp. 25–32. (In Russian).
18. Iurčenko, Yu. V. (2020) Inkluzivnaja kompetentnost' sub'ektov obrazovatel'nogo processa: k voprosu o ponjatii i strukture [Inclusive competence of subjects of the educational process: more on the concept and structure]. *Kazanskij pedagogičeskij žurnal – Kazan pedagogical journal*. No. 3 (140). Pp. 207–214. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.029 (In Russian).
19. Bocci, F., Guerini, I., Travaglini, A. (2021). Competencies of inclusive teachers. Reflections on initial teacher training between expectations and proofs. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*. Vol. 21 (1). Pp. 8–23. DOI: 10.13128/form-10463
20. Külker, L., Gresch, C. (2021) Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext [Competence for inclusive teaching of general education primary school teachers: relationships to professional biographical characteristics and the school context]. *Empirische Sonderpädagogik – Empirical special education*. Vol. 13. No. 1. Pp. 56–74. DOI: 10.25656/01:23571
21. Park, M., Chitoyo, M. (2011) An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 11. No. 1. Pp. 70–78. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x
22. Saloviita, T. (2019) Explaining Classroom Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Support for Learning*. Vol. 34. No. 4. Pp. 432–442. DOI: 10.1111/1467-9604.12277

23. Saloviita, T. (2020) Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 64, No. 2. DOI: 10.1080/00313831.2018.154181943
24. Unverferth, M., Rank, A., Weiß, V. (2019) Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen. Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer_innenbildung für schulische Inklusion [Certificate of Inclusion – Basic competencies. Focused theory-practice connection in teacher education for school inclusion]. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – The challenge of teacher education*. Vol. 2 (3). Pp. 214–232. DOI: 10.4119/hltz-2470
25. Wilczenski, F. L. (1992) Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*. Vol. 29, No. 4. Pp. 306–312. DOI: 10.1002/1520-6807(199210)29:4%3C306::AID-PITS2310290403%3E3.0.CO;2-1

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
35/25/10/10/10 %

Информация об авторах

Кантор Виталий Зорохович – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9700-7887, e-mail: v.kantor@mail.ru

Проект Юлия Львовна – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-1914-9118, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Кондракова Ирина Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-8123-740X, e-mail: condrakova.irina@yandex.ru

Кошелева Александра Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2497-6414, e-mail: alkosh@inbox.ru

Луговая Виолетта Федоровна – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5577-5995, e-mail: Violetta_lugovay@mail.ru

Хороших Валерия Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7116-0042, e-mail: vkhoroshikh@gmail.com

Information about the authors

Vitaly Z. Kantor – Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9700-7887, e-mail: v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-1914-9118, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Irina E. Kondrakova – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-8123-740X, e-mail: condrakova.irina@yandex.ru

Alexandra N. Kosheleva – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2497-6414, e-mail: alkosh@inbox.ru

Violetta F. Lugovaya – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5577-5995, e-mail: Violetta_lugovay@mail.ru

Valeria V. Khoroshikh – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7116-0042, e-mail: vkhoroshikh@gmail.com

Поступила в редакцию: 12.11.2023
Принята к публикации: 29.11.2023
Опубликована: 29.12.2023

Received: 12 November 2023
Accepted: 29 November 2023
Published: 29 December 2023