



Оригинальная статья / Original article

doi: [10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399](https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399)

УДК 37:013

## Инклюзивные диспозиции и компетенции педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи

В. З. Кантор<sup>✉</sup>, Ю. Л. Проект

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>✉</sup> [v.kantor@mail.ru](mailto:v.kantor@mail.ru)

### Аннотация

**Введение.** Диверсификация образования детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляющаяся на основе инклюзивной образовательной парадигмы, актуализировала задачи формирования и развития инклюзивных компетенций у педагогов общеобразовательных организаций. Эти компетенции должны рассматриваться в их связи с инклюзивными диспозициями педагога как смысловыми структурами его личности. Проблема взаимосвязи инклюзивных диспозиций и компетенций педагогов до настоящего времени в эмпирической плоскости не анализировалась. Цель исследования – установление характера взаимосвязи инклюзивных диспозиций и компетенций педагогов общеобразовательных организаций.

**Материалы и методы.** Исследование реализовано в русле типологического подхода к инклюзивным диспозициям педагогов. В качестве респондентов выступили 759 учителей начальной и средней школы и педагогов дополнительного образования из 7 федеральных округов России. Использовались авторские диагностические методики – ситуационный профессиональный тест сформированности инклюзивных компетенций педагога и методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога.

**Результаты исследования.** Материалы исследования свидетельствуют о том, что между педагогами, характеризующимися различными типами инклюзивных диспозиций, обнаруживаются достоверные различия применительно ко всем основным инклюзивным компетенциям. В наименьшей степени они сформированы у педагогов с выраженными отрицающей и скептической инклюзивными диспозициями, причем отрицающая диспозиция выступает в качестве предиктора недоразвития инклюзивных компетенций педагогов, тогда как связи поддерживающей и аналитической инклюзивных диспозиций с инклюзивными компетенциями педагогов являются достоверными, но недостаточными.

**Обсуждение и заключение.** Проведенное исследование обогащает представления о сущности профессионально-личностной готовности педагогов к инклюзивному образованию. Полученные результаты указывают на необходимость проведения целенаправленной работы по формированию и коррекции смыслов профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзии, что требует их учета при проектировании инклюзивно ориентированных программ повышения квалификации педагогов.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивные диспозиции педагогов, инклюзивные компетенции педагогов, типологический подход, педагоги общеобразовательных организаций

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Для цитирования:** Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивные диспозиции и компетенции педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3. С. 384–399. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399>

© Кантор В. З., Проект Ю. Л., 2024



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

## Inclusive Dispositions and Competences of School Teachers: Problems of Interrelation

V. Z. Kantor , Yu. L. Proekt

The Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Saint Petersburg, Russian Federation

 v.kantor@mail.ru

### Abstract

**Introduction.** Diversification of education of children with special needs, carried out on the basis of the inclusive educational paradigm, actualized the tasks of formation and development of inclusive competencies of teachers in general educational organizations. These competencies, however, should be considered in their connection with inclusive dispositions of a teacher as meaning structures of his/her personality. But the problem of interrelation of inclusive dispositions and teachers' competences has not been empirically developed so far. Establishing the nature of the relationship between inclusive dispositions and competences of teachers of general education organizations was the purpose of the study, which was implemented in the context of the typological approach to inclusive dispositions of teachers and the materials of which are presented in the paper.

**Materials and Methods.** The study surveyed 759 primary, secondary, and supplementary education teachers from 7 federal districts of Russia. The authors employed diagnostic methods, including a situational professional test for evaluating the development of inclusive competencies in teachers, as well as a self-identification questionnaire for determining a teacher's inclusive dispositions.

**Results.** The materials of the study show that there are reliable differences between teachers characterized by different types of inclusive dispositions with regard to all basic inclusive competencies. Least of all they are formed among teachers with pronounced negative and skeptical inclusive dispositions, with the negative disposition acting as a predictor of underdevelopment of teachers' inclusive competencies, while the links of supportive and analytical inclusive dispositions with teachers' inclusive competencies are weak, although reliable.

**Discussion and Conclusion.** The study, augmented by newly obtained empirical data, enhances understanding of the professional and personal readiness of teachers for inclusive education. Its findings underscore the necessity of focused efforts to shape and refine the perceptions of a teacher's professional activities within inclusive settings. This necessitates their integration into the development of professional training programs geared towards inclusion for teachers.

*Keywords:* inclusive education, children with disabilities, inclusive dispositions of teachers, inclusive competencies of teachers, typological approach, teachers of general education organizations

*Conflict of interest:* The authors declare no conflict of interest.

*For citation:* Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inclusive Dispositions and Competences of School Teachers: Problems of Interrelation. *Integration of Education*. 2024;28(3):384–399. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399>

### Введение

Диверсификация образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), осуществляющаяся в русле инклюзивной образовательной парадигмы и охватывающая все институциональные уровни образования – от отдельного класса или школы до национальных образовательных систем в целом [1; 2],

закономерно обусловила становление принципиально нового – инклюзивного – образовательного ландшафта<sup>1</sup> [3]. Однако в ходе имплементации инклюзии обнаруживается ряд противоречий, и одно связано с несоответствием имеющихся у школьных педагогов компетенций потребностям внедрения и реализации инклюзивных образовательных практик [4; 5].

<sup>1</sup> Raheem K. Assessing the Landscape of Inclusive Education in Nigeria. A Study on Teachers' Awareness and School Suitability. Munich : GRIN Verlag, 2024. 13 p. URL: <https://www.grin.com/document/1437153> (дата обращения: 20.01.2024); Dreher W., Reich K. Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie // Inklusive Bildungsprozesse ; ed by A. Platte, S. Seitz, K. Terfloth. Bad Heilbrunn : Klinkhardt Verlag, 2006. P. 81–89. URL: [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsatz/reich\\_55.pdf](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_55.pdf) (дата обращения: 22.01.2024).



В данном контексте формирование и развитие инклюзивных компетенций у действующих педагогов общеобразовательных организаций приобретает ключевое значение. Предметом экспериментального изучения становится наличный уровень сформированности инклюзивных компетенций у школьных педагогов [6; 7], а также факторы и предикторы развития следующих компетенций: климат в педагогическом коллективе школы [8], профессиональные компетенции учителя в целом, личностные качества, профессионально-демографические характеристики [9].

Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская и В. Г. Шкунов отмечают, что «ограниченность традиционного представления о компетентности обнаруживается сразу же, как только мы входим в пространство *смыслов* профессиональной деятельности педагога (выделено нами. – *Авт.*)» [10]; формирование и развитие инклюзивных компетенций педагогов не может рассматриваться вне их связи с соответствующими смысловыми структурами личности. Поскольку в качестве подобных структур, генерирующих личностные смыслы профессиональной деятельности, выступают профессиональные диспозиции [11], постольку применительно к компетентностному обеспечению профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзии речь должна идти об инклюзивных диспозициях педагога, являющихся неотъемлемой составляющей или содержательным компонентом его профессиональных диспозиций в целом [12]. При этом обнаруживаются различные типы инклюзивных диспозиций педагогов [13].

Проблема взаимосвязи инклюзивных диспозиций и компетенций педагогов общеобразовательных организаций в эмпирической плоскости до настоящего времени не разрабатывалась. Близкими по содержанию к понятию диспозиции выступают термины «установка», «аттитюд» и «отношение» [11]; при экспериментальном изучении соответствующих профессионально-личностных характеристик школьных педагогов как субъектов инклюзивного образования детей с ОВЗ указанные понятия

также не анализировались в аспекте их взаимосвязи с инклюзивными компетенциями [14–16].

В итоге обедняются представления о механизмах формирования и развития инклюзивных компетенций педагогов.

Данное исследование направлено на восполнение указанного пробела. Его цель заключалась в том, чтобы в русле типологического подхода к инклюзивным диспозициям педагогов общеобразовательных организаций изучить характер их взаимосвязи с инклюзивными компетенциями.

### Обзор литературы

Представление об учителе инклюзивной школы как о субъекте профессионально-педагогической деятельности, призванном воплощать качественно новый тип профессионализма в сфере образования [17], актуализирует профессионально-личностные аспекты работы педагога в условиях инклюзии.

О. М. Хомутова и С. В. Сарычев в данном контексте акцентируют внимание на той профессионально-личностной характеристике педагога, которую они определяют, как сформированность социальных установок на совместную (учебную) деятельность с обучающимися с ОВЗ. При этом в методологическом плане выстраиваемую систему представлений ученые базируют в том числе на диспозиционной концепции личности В. А. Ядова [18]. Тем самым определяется диспозиционный подход к рассмотрению профессионально-личностного статуса педагога инклюзивного образования.

Диспозиционный подход продуктивно реализуется в различных по своей направленности теоретико-экспериментальных исследованиях, целевой группой которых выступают педагоги разных категорий [19–21]. Разработка проблематики диспозиций применительно к деятельности педагога имеет давние и глубокие традиции [22]. Американские ученые Л. Г. Кац и Дж. Д. Ратс положили начало реализации дискурса, связывающего диспозиции со становлением учительских компетенций [23].

В разрезе инклюзивного образования данный дискурс, определяющий возможность и перспективность комбинированной

опоры на диспозиционный и компетентностный подходы к личности педагога как профессионала, приобретает особую актуальность, поскольку речь должна идти об инклюзивных диспозициях и инклюзивных компетенциях педагога, а компетентностное обеспечение играет ключевую роль в имплементации инклюзии: «Компетентность учителей, – отмечают немецкие исследователи Л. Кюлькер и К. Греш, – считается важным условием успеха школьной инклюзии, и в то же время к учителям предъявляются новые требования» [24]. Развитие инклюзивных диспозиций является результатом их формирования у будущего педагога в процессе освоения профессии и дериватом собственной личностной активности уже практикующего педагога [13], а овладение инклюзивными компетенциями должно происходить не только в рамках получения педагогического образования [25], но и в условиях реальной профессиональной деятельности, непосредственно в той общеобразовательной организации, где педагоги работают<sup>2</sup>.

Таким образом, анализ диады «инклюзивные диспозиции педагога – инклюзивные компетенции педагога» в аспекте имеющихся взаимосвязей приобретает важное значение с точки зрения дальнейшего углубления представлений о специфике профессионально-личностной детерминации деятельности педагога, реализующего инклюзивное образование детей с ОВЗ. В рамках подобного изучения должно учитываться многообразие инклюзивных диспозиций педагогов, проявляющееся в наличии четырех типов обобщенных инклюзивных диспозиций – поддерживающей, скептической, отрицающей и аналитической, которые определяются в результате факторизации соответствующих первичных диспозиций: аналитической, детоцентрированной, личностно-ориентированной, мировоззренческой, системоцентрированной, скептической, негативной и индифферентной [13].

### Материалы и методы

В рамках эмпирического исследования в качестве респондентов на основе добровольного информированного согласия выступили 759 педагогов общеобразовательных организаций (59 мужчин и 700 женщин) в возрасте от 20 до 70 лет (средний возраст – 44 года, стандартное отклонение – 12,5 лет). Состав выборки включал 234 учителя начальной школы, 412 учителей средней школы и 113 педагогов дополнительного образования. 44,1 % участников исследования имели профессиональный стаж свыше 20 лет, 21,2 % – стаж до 5 лет, 17,7 % – стаж от 11 до 20 лет, 17,0 % – стаж от 6 до 10 лет. Опыт работы в условиях инклюзии обладали 408 педагогов (53,8 % участников исследования).

География исследования охватывала 7 федеральных округов Российской Федерации: Северо-Западный (67,6 % респондентов), Южный (9,6 %), Центральный (9,5 %), Приволжский (6,2 %), Уральский (3,6 %), Сибирский (2,0 %) и Дальневосточный (1,5 %).

В работе использовались две взаимодополняющие авторские диагностические методики, представленные в виде онлайн-формы Яндекс – ситуационный профессиональный тест сформированности инклюзивных компетенций педагога и методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога.

Первый диагностический инструмент предназначен для определения общего уровня компетентностного обеспечения деятельности педагога в условиях инклюзии в разрезе пяти соответствующих интегральных компетенций, связанных с организацией инклюзивного образовательного процесса, индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ, сопровождением обучающихся с ОВЗ, их психолого-педагогической поддержкой а также с содержательными и инструментальными знаниями по работе с ними.

<sup>2</sup> Криводонова Ю. Е. Особенности формирования инклюзивных компетенций у педагогов в рамках общеобразовательной организации // Инновационные направления социально-гуманитарных исследований : сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 12 февраля 2020 г. Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. С. 58–61. URL: <https://apni.ru/article/337-osobennosti-formirovaniya-inklyuzivnikh-kompet> (дата обращения: 26.01.2024).



Тест объединяет 25 ситуационных задач, которые отражают проблемные ситуации, возникающие в инклюзивной образовательной практике. Инклюзивные компетенции педагога оцениваются как сформированные при выборе 75 % и более правильных вариантов разрешения предложенных ситуаций, как сформированные лишь частично – при выборе свыше 50 %, но менее 75 % правильных вариантов, как несформированные – при выборе менее 50 % правильных вариантов<sup>3</sup>.

Второй диагностический инструмент – методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога – основывается на 8 психологических портретах педагогов, воплощающих каждый из 8 типов их первичных инклюзивных диспозиций [13]. Респондентам предлагалось с опорой на 6-балльную шкалу Ликерта (1 – совершенно не похоже; 6 – очень похоже) оценить степень собственного сходства с этими портретами («самооценка») и сходства с ними большинства педагогов («отраженная оценка»). Также анализировались и 4 вторичные инклюзивные диспозиции [13].

В дополнение к обозначенным методикам участникам опроса предлагалось ответить на ряд вопросов относительно их профессионального опыта и социально-демографических характеристик.

Для проведения математико-статистической обработки данных использовались сравнительный анализ с применением критерия  $\chi^2$  Пирсона на основе распределения общей выборки на группы с различным уровнем сформированности инклюзивных компетенций, корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена, пошаговый регрессионный анализ. Все статистические расчеты выполнены с помощью программы Statistica 8.0.

### Результаты исследования

Материалы проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о том, что на фоне недостаточного уровня

сформированности инклюзивных компетенций у педагогов общеобразовательных организаций наблюдается его соотношение со степенью выраженности у этих педагогов тех или иных инклюзивных диспозиций.

Согласно полученным результатам у 29,5 % педагогов инклюзивные компетенции не сформированы вовсе, у 48,3 % – сформированы лишь частично, и только у 22,2 % респондентов они предстают как сформированные. При этом наиболее симметричное распределение педагогов с различным уровнем сформированности инклюзивных компетенций обнаруживается среди учителей средней школы: у 45,3 % из них инклюзивные компетенции сформированы частично, остальные в практически равных долях – 27,2 % и 27,5 % соответственно – демонстрируют либо несформированность, либо, напротив, высокую степень сформированности инклюзивных компетенций. Среди респондентов из числа учителей начальной школы высокая степень сформированности инклюзивных компетенций фиксируется только у 14,5 %, а среди педагогов дополнительного образования – лишь у 18,6 %.

В то же время обнаружилось достоверные различия между педагогами разных категорий применительно к интегральным инклюзивным компетенциям, связанным с организацией инклюзивного образовательного процесса в целом ( $\chi^2 = 10,4$ ;  $p = 0,006$ ), сопровождением обучающихся с ОВЗ ( $\chi^2 = 12,2$ ;  $p = 0,002$ ) и индивидуально-ориентированного маршрута для таких обучающихся ( $\chi^2 = 14,9$ ;  $p = 0,0006$ ): если в контексте организации процесса и сопровождения более высокие показатели продемонстрировали учителя средней школы, то в плане индивидуализации обучения ребенка с ОВЗ – педагоги дополнительного образования. Учителя начальной школы характеризуются редуцированными показателями в данных аспектах. Применительно к интегральным инклюзивным компетенциям, лежащим в плоскости содержательных и инструментальных знаний,

<sup>3</sup> Ситуационный профессиональный тест как инструмент диагностики уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагогов / В. З. Кантор [и др.] // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста : моногр. СПб. : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2022. С. 178–201. EDN: CUPXRQ



касающихся обучения детей с ОВЗ, и оказания психолого-педагогической поддержки в процессе обучения, значимые различия между педагогами разных категорий не обнаруживаются.

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о дифференциации выраженности у педагогов инклюзивных диспозиций в зависимости от уровня сформированности у них инклюзивных компетенций (табл. 1). В аспекте самооценки обнаруживается возрастание выраженности инклюзивных диспозиций, несущих позитивные смыслы, по мере повышения уровня сформированности у педагогов инклюзивных компетенций. Речь идет о диспозициях, связанных с ориентацией на расширение возможностей обучения и социализации детей с ОВЗ (детоцентрированная диспозиция), признанием инклюзии как императива современного общества (мировоззренческая диспозиция), пониманием инклюзии в контексте развития личности обучающихся (личностно-ориентированная диспозиция), представлением об инклюзии как ресурсе совершенствования системы образования

(системоцентрированная диспозиция), и ориентацией на анализ возможностей и ограничений в имплементации инклюзии (аналитическая диспозиция).

Применительно к инклюзивным диспозициям, характеризующимся проявлением либо скепсиса по отношению к инклюзивному образованию (скептическая диспозиция), либо активного неприятия такого образования (негативная диспозиция), либо безразличия к нему (индифферентная диспозиция), наблюдается обратная тенденция: они в наибольшей степени выражены у педагогов с несформированными инклюзивными компетенциями.

Относительно отраженной оценки выраженности инклюзивных диспозиций, обнаруживающейся в оценках педагогами представленности этих диспозиций в педагогическом сообществе, различия нивелируются, и соответствующие оценки педагогов приобретают сходство. Независимо от уровня сформированности инклюзивных компетенций педагоги отмечают меньшую выраженность детоцентрированной и системоцентрированной инклюзивных диспозиций у своих коллег.

Таблица 1. Выраженность инклюзивных диспозиций в группах педагогов с различным уровнем сформированности инклюзивных диспозиций

Table 1. Inclusive dispositions in groups of teachers with different levels of formedness of inclusive dispositions

Инклюзивные диспозиции / Inclusive dispositions	Я / Self				Большинство педагогов / Most of teachers			
	М / Me			$\chi^2$	М / Me			$\chi^2$
	1	2	3		1	2	3	
Детоцентрированная / Child-centered	4,0/4	4,1/4	4,5/5	4,9**	3,7/4	3,8/4	3,9/4	17,2
Мировоззренческая / Worldview	3,9/4	4,2/4	4,5/5	5,5**	3,9/4	3,9/4	4,1/4	19,1*
Индифферентная / Indifferent	3,5/4	2,5/2	2,1/2	14,6***	3,6/4	2,9/2	2,7/2	47,0***
Аналитическая / Analytical	4,1/4	4,5/5	4,5/5	5,2**	3,9/4	4,3/4	4,3/4	27,8**
Негативная / Negative	3,8/4	2,9/2	2,2/2	7,2***	3,8/4	3,3/3	2,8/2	40,2***
Личностно-ориентированная / Personality-oriented	3,8/4	4,0/4	4,6/5	9,7***	3,7/4	3,7/4	4,0/4	22,9*
Скептическая / Sceptical	4,4/4	4,0/4	3,6/4	1,0***	4,3/4	4,0/4	3,7/4	20,2*
Системоцентрированная / System-centered	4,0/4	4,1/4	4,3/4	21,2*	4,0/4	3,9/4	4,1/4	18,2

Примечания: М – среднее; Ме – медиана; 1 – низкий уровень; 2 – средний уровень; 3 – высокий уровень;  $\chi^2$  – критерий Пирсона; \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Notes: M – mean; Me – median; 1 – low; 2 – middle; 3 – high;  $\chi^2$  – Pearson’s chi-square test; \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.



В то же время в оценках представленности в профессиональном сообществе негативно ориентированных инклюзивных диспозиций имеются существенные различия: респонденты с несформированными инклюзивными компетенциями относят подобные диспозиции основной массе других педагогов в большей степени, чем те, у кого эти компетенции сформированы в полной мере или хотя бы частично.

Анализ вторичных инклюзивных диспозиций и их связи с инклюзивными компетенциями педагогов общеобразовательных организаций позволил не только установить характер распределения педагогов по типам вторичных диспозиций в их соотносительности с уровнем сформированности инклюзивных компетенций, но и обнаружить смешанные типы инклюзивных диспозиций: смешанную положительную и смешанную отрицательную. Они зафиксированы у педагогов, в равной степени идентифицированных с поддерживающей и аналитической диспозициями, и со скептической, и отрицающей диспозициями.

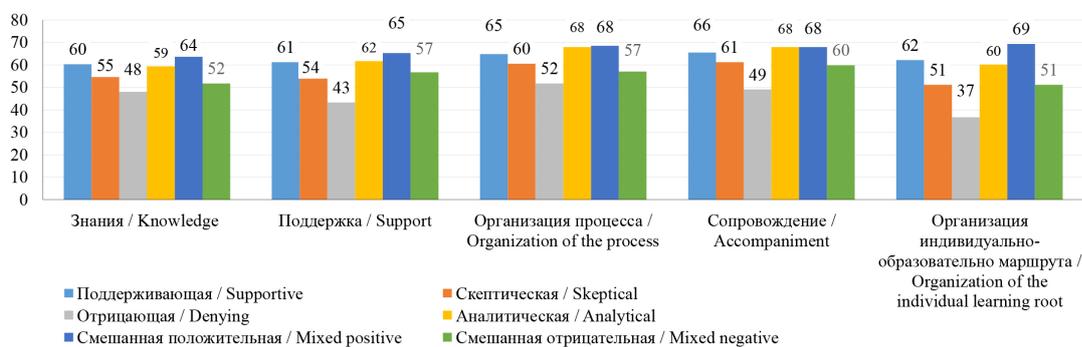
В выявленном распределении наблюдаются достоверные различия среди педагогов с разным уровнем сформированности инклюзивных компетенций ( $\chi^2 = 53,2$ ;  $p < 0,001$ ).

У педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций наиболее часто отмечаются скептическая (34,6 %), поддерживающая (19,8 %) и аналитическая (18,1 %) инклюзивные диспозиции. Педагогам именно этой группы чаще остальных присущи отрицающая (9,9 %) и смешанная отрицательная (13,7 %) диспозиции. Большая же часть педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций (58,2 %) характеризуются диспозициями, определяющими скорее неготовность включаться в инклюзивный образовательный процесс, что вполне закономерно в контексте ранее выявлявшейся связи данных типов инклюзивных диспозиций с параметрами отношения педагогов к инклюзии [26]. Среди педагогов со сформированными инклюзивными компетенциями суммарно доминируют те, кого отличают аналитическая (36,5 %) и поддерживающая (30,8 %) инклюзивные

диспозиции. Аналитическая диспозиция (33,8 %) преобладает у педагогов, инклюзивные компетенции которых сформированы лишь частично, тогда как поддерживающая (23,2 %) и скептическая (22,1 %) инклюзивные диспозиции проявляются практически в равной степени. Смешанная отрицательная диспозиция обнаруживается у 12,4 % педагогов данной группы. В целом доминирующими у педагогов вне зависимости от уровня сформированности инклюзивных компетенций являются аналитическая, поддерживающая и скептическая инклюзивные диспозиции.

В разрезе отдельных интегральных инклюзивных компетенций по результатам сравнительного анализа (рис. 1) между педагогами, характеризующимися различными типами инклюзивных диспозиций, обнаруживаются достоверные различия (при  $p \leq 0,01$  %) применительно к каждой подобной компетенции: работа с обучающимися с ОВЗ ( $\chi^2 = 27,7$ ), поддержка обучающихся с ОВЗ ( $\chi^2 = 26,3$ ); организация инклюзивного образовательного процесса в целом ( $\chi^2 = 27,9$ ), психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ ( $\chi^2 = 22,4$ ) и организация индивидуально-ориентированного образовательного маршрута ( $\chi^2 = 22,5$ ). Высокий уровень сформированности всех интегральных инклюзивных компетенций, кроме компетенции в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, наблюдается у педагогов, имеющих смешанную положительную диспозицию, что указывает на потенциальную значимость сочетания аналитической и поддерживающей диспозиций педагога как условия развития его инклюзивных компетенций. Данное обстоятельство приобретает принципиальную важность – такие педагоги проявляют максимальную успешность в решении задач индивидуализации обучения ребенка с ОВЗ.

В наименьшей степени все интегральные инклюзивные компетенции сформированы у педагогов, характеризующихся отрицающей инклюзивной диспозицией. Если с профессиональными задачами, которые связаны с организацией инклюзивного образовательного процесса и решение



Р и с. 1. Соотношение типов вторичных инклюзивных диспозиций и ключевых компонентов инклюзивных компетенций педагогов

Fig. 1. Relationship between the types of secondary inclusive dispositions and key components of inclusive competencies of teachers

Источник: составлено авторами.  
Source: Compiled by the authors.

которых возможно на основе определенных регламентов и нормативов, такие педагоги справляются, то задачи, требующие реализации индивидуального подхода к обучению ребенка с ОВЗ, вызывают у них предельное напряжение. Это касается и педагогов, проявляющих скептическую диспозицию, хотя они и отличаются более высоким уровнем сформированности компетенций в сфере сопровождения обучающихся с ОВЗ и организации инклюзивного образовательного процесса. В то же время педагоги, характеризующиеся поддерживающей, аналитической и смешанной положительной диспозициями, имели менее благоприятный статус в аспекте сформированности компетенций, лежащих в плоскости содержательных и инструментальных знаний, которые обеспечивают имплементацию инклюзии.

С точки зрения взаимосвязи вторичных инклюзивных диспозиций и инклюзивных компетенций педагогов зафиксированы достоверные обратные связи между всеми интегральными инклюзивными компетенциями педагогов и отрицающей инклюзивной диспозицией (табл. 2). Данная диспозиция обнаруживается у педагогов, не имеющих опыта работы в условиях инклюзии.

Отрицающая инклюзивная диспозиция выступает барьером к принятию инклюзии как нормы современного образования.

Педагоги, для которых характерна подобная диспозиция, формируют устойчивые предубеждения по отношению к образовательным возможностям обучающихся с ОВЗ, не имея опыта взаимодействия с ними. Такая диспозиция не стимулирует желание педагога приобретать новый опыт и развивать свои профессиональные компетенции в работе с подобной категорией обучающихся.

Выраженность скептической инклюзивной диспозиции также обнаруживает обратную корреляцию со всеми интегральными инклюзивными компетенциями, однако не имеет связи с опытом работы педагога в условиях инклюзии. Скептическое отношение части педагогов к инклюзивному образованию определяется не негативным опытом профессионального взаимодействия со школьниками с ОВЗ, а недостаточной сформированностью инклюзивных компетенций. В итоге дефицитарность инклюзивных компетенций приводит к ситуациям неудачи в профессиональной деятельности в условиях инклюзии, что провоцирует возникновение сомнений относительно возможности реализации инклюзии в образовательной практике, что блокирует развитие инклюзивных компетенций.

Связи поддерживающей и аналитической инклюзивных диспозиций с интегральными инклюзивными компетенциями предстают как достоверные, но недостаточные.



Поддерживающая инклюзивная диспозиция выражена у педагогов, имеющих более высокий уровень сформированности инклюзивных компетенций в области содержательных и инструментальных знаний о работе с детьми с ОВЗ, организации инклюзивного образовательного процесса, оказания обучающимся с ОВЗ психолого-педагогической поддержки и обеспечения индивидуального образовательного маршрута. Аналитическая инклюзивная диспозиция выявлена в большей степени у педагогов, обладающих компетенциями в оказании обучающемуся с ОВЗ психолого-педагогической поддержки и индивидуализации обучения. Педагоги с выраженной аналитической диспозицией характеризуются более сформированными инклюзивными компетенциями применительно к работе с детьми с ментальными нарушениями.

Пошаговый регрессионный анализ, проведенный применительно к интегральным инклюзивным компетенциям педагогов и их опыту работы с детьми с ОВЗ, детализировал полученные данные в аспекте уяснения предикторов развития этих компетенций (табл. 3).

Значимость отрицающей инклюзивной диспозиции определяется как предиктор недоразвития всех интегральных инклюзивных компетенций педагогов. Весомыми

предикторами формирования инклюзивных компетенций становятся опыт работы педагога в условиях инклюзии и его возраст. Молодые педагоги, включенные в инклюзивный образовательный процесс, характеризуются более развитыми инклюзивными компетенциями и, в частности, более высоким уровнем сформированности содержательных и инструментальных знаний, обеспечивающих имплементацию инклюзии, а также большими возможностями в плане оказания психолого-педагогической поддержки. При этом широта спектра обучающихся с ОВЗ в аспекте принадлежности к различным нозологическим группам выступает предиктором развития компетенций в области организации инклюзивного образовательного процесса и обеспечения индивидуального образовательного маршрута. Поддерживающая инклюзивная диспозиция оказывает незначительное, но достоверное влияние на расширение содержательных и инструментальных знаний, необходимых педагогу для реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзии, и на развитие инклюзивной компетенции, связанной с организацией индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ОВЗ, а аналитическая – на развитие инклюзивных компетенций педагога в целом.

Т а б л и ц а 2. Результаты анализа взаимосвязи инклюзивных диспозиций и компетенций  
T a b l e 2. The results of the analysis of the interrelation between inclusive dispositions and competencies

Инклюзивные компетенции / Inclusive competencies	Вторичные инклюзивные диспозиции / Second order inclusive dispositions			
	1	2	3	4
Знания / Knowledge	0,12	-0,14	-0,32	0,06
Поддержка / Support	0,08	-0,16	-0,35	0,07
Организация процесса / Organization of the process	0,09	-0,17	-0,36	0,06
Сопровождение / Accompaniment	0,04	-0,15	-0,34	0,04
Организация индивидуального образовательного маршрута / Organization of the individual learning route	0,15	-0,13	-0,29	0,08
Ментальные нарушения / Mental disorders	0,06	-0,17	-0,31	0,08
Нарушения сенсорной и двигательной сферы / Sensory and motor disorders	0,06	-0,16	-0,34	0,02
Общий балл / Total score	0,11	-0,19	-0,40	0,08
Опыт работы в условиях инклюзии / Work experience in an inclusive environment	0,06	-0,02	-0,13	0,06

Примечания: 1 – поддерживающая; 2 – скептическая; 3 – отрицающая; 4 – аналитическая.  
Notes: 1 – supportive; 2 – skeptical; 3 – denying; 4 – analytical.



Таблица 3. Результаты регрессионного анализа

Table 3. Regression analysis results

Независимые переменные / Independent variables	B	Станд. ош. $\beta$ / Std. er. $\beta$	B	Станд. ош. B / Std. er. B	t	p
1	2	3	4	5	6	7
Итоги регрессии для зависимой переменной «Знания»: $R = 0,35$ ; $R^2 = 0,12$ ; Скорректированный $R^2 = 0,11$ ; $F = 13,35$ ; $p < 0,00$ ; Стандартная ошибка оценки: 17,91 / Regression results for the dependent variable “Knowledge”: $R = 0,35$ ; $R^2 = 0,12$ ; Adjusted $R^2 = 0,11$ ; $F = 13,35$ ; $p < 0,00$ ; Std. er.: 17,91						
Свободный член / Intercept			64,19	5,29	12,14	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,27	0,04	-4,13	0,68	-6,05	0,00
Возраст / Age	-0,16	0,06	-0,26	0,09	-2,81	0,01
Опыт работы в условиях инклюзии / Work experience in an inclusive environment	0,09	0,04	3,76	1,54	2,44	0,02
Поддерживающая инклюзивная диспозиция / Supportive inclusive disposition	0,09	0,04	1,62	0,70	2,30	0,02
Итоги регрессии для зависимой переменной «Поддержка»: $R = 0,37$ ; $R^2 = 0,13$ ; Скорректированный $R^2 = 0,13$ ; $F = 20,83$ ; $p < 0,00$ ; Стандартная ошибка оценки: 19,47 / Regression results for the dependent variable “Support”: $R = 0,37$ ; $R^2 = 0,13$ ; Adjusted $R^2 = 0,13$ ; $F = 20,83$ ; $p < 0,00$ ; Std. er.: 19,47						
Свободный член / Intercept			72,91	4,67	15,63	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,31	0,04	-5,25	0,63	-8,30	0,00
Опыт работы в условиях инклюзии / Work experience in an inclusive environment	0,10	0,04	4,19	1,52	2,76	0,01
Возраст / Age	-0,14	0,06	-0,23	0,10	-2,34	0,02
Итоги регрессии для зависимой переменной «Организация процесса»: $R = 0,38$ ; $R^2 = 0,14$ ; Скорректированный $R^2 = 0,14$ ; $F = 22,69$ ; $p < 0,00$ ; Стандартная ошибка оценки: 18,37 / Regression results for the dependent variable “Organization of the process”: $R = 0,38$ ; $R^2 = 0,14$ ; Adjusted $R^2 = 0,14$ ; $F = 22,69$ ; $p < 0,00$ ; Std. er.: 18,37						
Свободный член / Intercept			80,01	4,42	18,10	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,33	0,04	-5,31	0,60	-8,92	0,00
Спектр нарушений / Spectrum of impairments	0,09	0,04	1,18	0,45	2,60	0,01
Возраст / Age	-0,15	0,06	-0,24	0,09	-2,50	0,01
Итоги регрессии для зависимой переменной «Сопровождение»: $R = 0,36$ ; $R^2 = 0,13$ ; Скорректированный $R^2 = 0,12$ ; $F = 17,11$ ; $p < 0,00$ ; Стандартная ошибка оценки: 18,67 / Regression results for the dependent variable “Accompaniment”: $R = 0,36$ ; $R^2 = 0,13$ ; Adjusted $R^2 = 0,12$ ; $F = 17,11$ ; $p < 0,00$ ; Std. er.: 18,67						
Свободный член / Intercept			81,04	5,44	14,91	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,33	0,04	-5,44	0,67	-8,17	0,00
Опыт работы в условиях инклюзии / Work experience in an inclusive environment	0,11	0,04	4,59	1,46	3,15	0,00



Окончание табл. 3 / End of table 3

1	2	3	4	5	6	7
Итоги регрессии для зависимой переменной «Организация индивидуально-образовательного маршрута»: $R = 0,33$ ; $R^2 = 0,11$ ; Скорректированный $R^2 = 0,11$ ; $F = 27,60$ ; $p < 0,00$ ; Стандартная ошибка оценки: 30,11 / Regression results for the dependent variable “Organization of the individual learning route”: $R = 0,33$ ; $R^2 = 0,11$ ; Adjusted $R^2 = 0,11$ ; $F = 27,60$ ; $p < 0,00$ ; Std. er.: 30,11						
Свободный член / Intercept			58,84	7,03	8,37	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,24	0,04	-6,13	1,07	-5,73	0,00
Спектр нарушений / Spectrum of impairments	0,11	0,04	2,30	0,74	3,10	0,00
Поддерживающая инклюзивная диспозиция / Supportive inclusive disposition	0,11	0,04	3,15	1,17	2,68	0,01
Итоги регрессии для зависимой переменной «Общий балл»: $R = 0,42$ ; $R^2 = 0,18$ ; Скорректированный $R^2 = 0,18$ ; $F = 30,49$ ; $p < 0,00$ ; Стандартная ошибка оценки: 3,84 / Regression results for the dependent variable “Total score”: $R = 0,42$ ; $R^2 = 0,18$ ; Adjusted $R^2 = 0,18$ ; $F = 30,49$ ; $p < 0,00$ ; Std. er.: 3,84						
Свободный член / Intercept			18,62	0,92	20,26	0,00
Отрицающая инклюзивная диспозиция / Denying inclusive disposition	-0,37	0,04	-1,26	0,12	-10,10	0,00
Опыт работы в условиях инклюзии / Work experience in an inclusive environment	0,12	0,04	1,03	0,30	3,45	0,00
Возраст / Age	-0,15	0,06	-0,05	0,02	-2,64	0,01
Аналитическая инклюзивная диспозиция / Analytical inclusive disposition	0,07	0,04	0,24	0,12	2,04	0,04

*Примечания:*  $R$  – коэффициент множественной корреляции;  $R^2$  – коэффициент множественной детерминации;  $B$  – коэффициент регрессии;  $\beta$  – стандартизированный коэффициент регрессии;  $F$  – критерий Фишера.

*Notes:*  $R$  – multiple correlation coefficient;  $R^2$  – coefficient of multiple determination;  $B$  – regression coefficient;  $\beta$  – standardized regression coefficient;  $F$  – Fisher’s test

### Обсуждение и заключение

Инклюзивные диспозиции педагога выступают как сложная смысловая структура, отражающая готовность и предрасположенность к определенному направлению анализа образовательных ситуаций, оценкам и соответствующему поведению в рамках инклюзивной практики. Развитие этих диспозиций – многофакторный процесс: они формируются в ходе становления профессионального опыта педагога, однако существенным образом зависят и от его активной жизненной позиции, сформировавшихся личностных качеств [13].

Результаты исследования позволили зафиксировать тесную связь инклюзивных диспозиций и инклюзивных компетенций,

определяющую не только значимость инструментальной и методической оснащенности педагога применительно к деятельности в условиях инклюзии, но и необходимость проведения целенаправленной работы по формированию и коррекции смыслов профессиональной деятельности. По Д. А. Леонтьеву, «смысловые диспозиции являются своего рода превращенной формой складывающихся у личности отношений с миром и самим собой, кристаллизованных в структуре личности и детерминирующих ее латентную готовность действовать тем или иным образом в тех или иных жизненных ситуациях»<sup>4</sup>. В свою очередь И. М. Дзялошинский отмечает, что «диспозиция указывает на образ действий,

<sup>4</sup> Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. М.: Смысл, 2007. 510 с. EDN: QXQUUJ

порядок отношений, способ достижения цели»<sup>5</sup>. С этой точки зрения инклюзивные диспозиции становятся компонентом смыслового содержания педагогической деятельности – механизмом его реализации. Такой подход объясняет и интерпретирует полученные результаты.

Отрицающая и скептическая инклюзивные диспозиции блокируют потребность в развитии инклюзивных компетенций, поскольку в смысловой картине мира педагогов, характеризующихся подобными диспозициями, само обучение детей с ОВЗ не представляется целесообразным. Поддерживающая и аналитическая инклюзивные диспозиции, в свою очередь, становятся необходимым, но недостаточным условием сформированности инклюзивных компетенций: они обеспечивают направленность личности педагога на развитие этих компетенций через рефлексию своей деятельности и открытость новому опыту [27], однако не создают организационный и научно-методический базис их формирования. В данном контексте правомерна постановка вопроса о том, что поддерживающая диспозиция служит предпосылкой готовности педагога осваивать новый опыт, тогда как аналитическая диспозиция способствует рефлексии как собственного инклюзивного опыта, так и инклюзивного образовательного процесса в целом. Полученные в исследовании результаты демонстрируют значимость сочетания данных двух диспозиций для развития инклюзивных компетенций. При этом необходима комплексная и целенаправленная поддержка педагогов в рамках имплементации инклюзивного образования, реализуемая в различных форматах, в том числе сетевых [28], базирующаяся на соответствующих специальных программах [29], востребующая специфические методические средства [30] и др. Потребность в сопровождении, в частности методическом, выступает в качестве одной из ведущих в условиях институционализации

инклюзивного образования даже применительно к педагогам коррекционно-образовательных учреждений [31].

Проведенное исследование вновь подтвердило значимость предшествующего опыта работы педагога в условиях инклюзии для формирования его инклюзивных компетенций. Такой опыт напрямую не детерминирует формирование конструктивных инклюзивных диспозиций, которые могут быть сформированы на основе личных убеждений, ценностей и соответствующих личностных качеств, однако его сочетание с поддерживающей и аналитической инклюзивными диспозициями создает прочную основу для освоения инклюзивных компетенций.

Таким образом, материалы статьи позволяют сделать следующие выводы:

– инклюзивные диспозиции и компетенции педагога как его основополагающие профессионально-личностные характеристики находятся в сущностной и многоаспектной взаимосвязи, отражающей своеобразие соотношения смысловых и инструментальных начал деятельности педагога в условиях инклюзии;

– поляризация инклюзивных диспозиций педагога специфически опосредует формирование его инклюзивных компетенций, причем негативно ориентированные диспозиции выступают как предикторы недоразвития этих компетенций;

– ресурсом эффективного становления инклюзивных компетенций педагога является комплементарность конструктивных инклюзивных диспозиций и успешного опыта участия в инклюзивной образовательной практике.

Настоящее исследование имеет ряд ограничений. Первое связано с выявлением причинно-следственных отношений между инклюзивными диспозициями и компетенциями, требующее применения экспериментальных процедур. В данной работе применялись тестовые и опросные методы, которые позволяли изучать отношения между инклюзивными диспозициями и инклюзивными компетенциями

<sup>5</sup> Дзялошинский И. М. Культура коммуникаций в условиях цифровой и социокультурной глобализации: глобальный и региональный аспекты : моногр. в 2-х т. М. : Изд-во АПК и ППРО, 2017. Т. 1. 366 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/213654696> (дата обращения: 19.01.2024).



в контексте их взаимосвязи, в результате чего могут быть определены перспективные направления расширенного изучения взаимодействия.

Второе ограничение связано с внутренней диспропорциональностью выборки респондентов в аспектах пола, стажа педагогической деятельности и типа населенного пункта, что указывает на возможности дальнейшего уточнения значимости данных факторов в контексте изучения соотношения инклюзивных диспозиций и компетенций педагогов.

Результаты позволяют более объемно представить картину психологической

готовности педагогов к инклюзивному образованию, выявить основные тенденции, касающиеся связи инклюзивных диспозиций и инклюзивных компетенций педагогов, определить ключевые направления совершенствования научно-методического и организационного сопровождения имплементации инклюзивного образования. Материалы статьи могут быть полезными при учете личностной компоненты проектирования инклюзивно ориентированных программ повышения квалификации педагогов, воплощении содержательно-целевой установки на работу со смысловой структурой личности педагога.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Para B. H., Siddiqui M. H. Diversifying Classrooms for Children with Special Needs through an Inclusive Lens // *International Journal of Indian Psychology*. 2022. Vol. 10, issue 3. P. 372–380. URL: <https://ijip.in/articles/diversifying-classrooms-for-children-with-special-needs-through-an-inclusive-lens/> (дата обращения: 28.01.2024).
2. Inclusive Education in the Diversifying Environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A Multilingual Systematic Review / C. E. Wolff [et al.] // *Research in Comparative and International Education*. 2021. Vol. 16, issue 1. P. 3–21. <https://doi.org/10.1177/1745499921991958>
3. The Inclusion for Students with Special Educational Needs across the Asia Pacific // *The Changing Landscape*; ed. by W. Beamish, M. Yuen. Singapore: Springer, 2022. 223 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2221-3>
4. Миронова М. В., Смолина Н. С., Новгородцева А. Н. Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной среды (на примере школ Российской Федерации) // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 6 (42). С. 349–359. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.29>
5. Nimante D., Kokare M. Perspective of Teachers on Their Competencies for Inclusive Education // *Acta Paedagogica Vilnensia*. 2022. Vol. 49. P. 8–22. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.49.1>
6. Education for all in Action: Measuring Teachers' Competences for Inclusive Education / W. Vantieghe [et al.] // *PLoS One*. 2023. Vol. 18, issue 11. Article no. e0291033. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033>
7. Analysis of the Factors Influencing Inclusive Education Competency of Primary and Secondary Physical Education Teachers in China Agency / R. Xue [et al.] // *Sustainability*. 2023. Vol. 15, issue 1. Article no. 308. <https://doi.org/10.3390/su15010308>
8. The Influence of School Inclusive Education Climate on Physical Education Teachers' Inclusive Education Competency: The Mediating Role of Teachers' Agency / R. Xue [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article no. 1079853. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1079853>
9. Milić S. S., Vorkapić S. T., Čepić R. Teachers' Competencies for Inclusive Teaching: Relation to Their Professional Development and Personality // *European Journal of Contemporary Education*. 2022. Vol. 11, issue 2. P. 446–458. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.446>
10. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н., Шкунов В. Г. Становление гуманитарного базиса профессиональной компетентности учителя // *Образование и наука*. 2008. № 2 (50). С. 48–55. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/33027> (дата обращения: 28.01.2024).
11. Абакумова И. В., Савченко Н. А. Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления // *Российский психологический журнал*. 2008. Т. 5, № 1. С. 23–32. <https://doi.org/10.21702/rpj.2008.1.2>
12. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя / В. З. Кантор [и др.] // *Образование и наука*. 2023. Т. 25, № 10. С. 12–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44>
13. Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций: социально-профессиональный контекст / В. З. Кантор [и др.] // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2023. № 4. С. 184–204. [https://doi.org/10.35231/18186653\\_2023\\_4\\_184](https://doi.org/10.35231/18186653_2023_4_184)
14. Teachers' Attitude towards Inclusive Education: Latvian and Lithuanian Experiences / D. Bethere [et al.] // *Social Sciences*. 2023. Vol. 12, issue 7. Article no. 365. <https://doi.org/10.3390/socsci12070365>
15. Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer empirischen Studie in deutschen Bundesländern / A. Burda-Zoyke [et al.] // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2023. Vol. 26. P. 55–82. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01135-7>

16. Exploring Attitudinal Dimensions of Inclusive Education: Predictive Factors among Romanian Teachers / A. M. Jurca [et al.] // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, issue 12. Article no. 1224. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
17. Алехина С. В. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма // *Образование в Кировской области*. 2015. № 1 (33). С. 13–20. EDN: VUWYST
18. Хомутова О. М., Сарычев С. В. К проблеме социальных установок педагога на совместную деятельность с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2016. № 4. С. 230–236. URL: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/45> (дата обращения: 27.01.2024).
19. Кряхтунов М. И. Ролевая диспозиция как одно из психологических оснований труда учителя // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2017. Вып. 47. С. 130–134. <https://doi.org/10.15382/sturIV201747.130-134>
20. Yang H., Markauskaite L. A. Sociocultural Framework for Exploring Pre-Service Teacher Dispositions: The Role of Experience and Situation // *Culture and Education*. 2023. Vol. 35, issue 2. P. 342–383. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177006>
21. te Poel K. Die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen. Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion // *DiMawe – Die Materialwerkstatt*. 2023. Vol. 5, issue 4. P. 34–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6632>
22. Positioning Dispositions in Initial Teacher Education: An Action Research Approach / Q. Zhang [et al.] // *Australian Journal of Teacher Education*. 2022. Vol. 47, issue 4. Article no. 3. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n4.3>
23. Katz L., Raths J. Dispositions as Goals for Teacher Education // *Teaching and Teacher Education*. 1985. Vol. 1, issue 4. P. 301–307. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90018-6)
24. Külker L., Gresch C. Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext // *Empirische Sonderpädagogik*. 2021. Vol. 13, issue 1. P. 56–74. <https://doi.org/10.25656/01:23571>
25. Sabalú C. D. J. T., González M. F. Y. C., Cortés R. P. B. Inclusive Competences in Initial Training: The Teacher for Inclusive Education // 2021 4<sup>th</sup> International Conference on Inclusive Technology and Education (CONTIE). Mexico : IEEE. 2021. P. 140–145. <https://doi.org/10.1109/CONTIE54684.2021.00031>
26. Инклюзивные диспозиции как профессионально значимые характеристики будущих педагогов: типологический аспект / В. З. Кантор [и др.] // *Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена*. 2023. № 210. С. 217–229. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-210-217-229>
27. Mills C., Ballantyne J. Pre-Service Teachers' Dispositions towards Diversity: Arguing for a Developmental Hierarchy of Change // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26, issue 3. P. 447–454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.012>
28. Цифровые технологии методического сопровождения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования / К. Р. Капиева [и др.] // *Перспективы науки и образования*. 2023. № 2 (62). С. 658–676. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.39>
29. Мельник О. В. Программа психолого-педагогического сопровождения в условиях формирования готовности педагогов к реализации инклюзии // *Вестник практической психологии образования*. 2020. Т. 17, № 4. С. 68–77. <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170407>
30. Поникарова В. Н., Лебедева А. А., Покудина Т. Н. Сопровождение педагогов инклюзивного образования: возможности использования рабочей тетради // *Образование и право*. 2019. № 1. С. 283–289. URL: <https://education.law-books.ru/поникарова-в-н-лебедева-а-а-покудина-т/> (дата обращения: 26.01.2024).
31. Немирова Н. В., Кантор В. З. Исследование потребностей педагогических коллективов школ в условиях институционализации инклюзивного образования слепых и слабовидящих // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 3. С. 28–44. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.02>

#### REFERENCES

1. Para B.H., Siddiqui M.H. Diversifying Classrooms for Children with Special Needs Through an Inclusive Lens. *International Journal of Indian Psychology*. 2022;10(3):372–380. Available at: <https://ijip.in/articles/diversifying-classrooms-for-children-with-special-needs-through-an-inclusive-lens/> (accessed 28.01.2024).
2. Wolff C.E., Huilla H., Tzaninis Y., Magnúsdóttir B.R., Lappalainen S., Paulle B., et al. Inclusive Education in the Diversifying Environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A Multilingual Systematic Review. *Research in Comparative and International Education*. 2021;16(1):3–21. <https://doi.org/10.1177/174549921991958>
3. Beamish W., Yuen M. The Inclusion for Students with Special Educational Needs across the Asia Pacific. *The Changing Landscape*. Singapore: Springer; 2022. 223 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2221-3>
4. Mironova M.V., Smolina N.S., Novgorodtseva A.N. Inclusive Education at School: Contradictions and Problems of Organizing an Accessible Environment (for Example, Schools in the Russian Federation). *Perspectives of Science and Education*. 2019;(6):349–359. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.29>



5. Nimante D., Kokare M. Perspective of Teachers on Their Competencies for Inclusive Education. *Acta Paedagogica Vilnensia*. 2022;49:8–22. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.49.1>
6. Vantieghem W., Roose I., Goosen K., Schelphout W., Van Avermaet P. Education for all in Action: Measuring Teachers' Competences for Inclusive Education. *PLoS One*. 2023;18(11):e0291033. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033>
7. Xue R., Chai H., Zhu D., Yao L., Yan W., Fu W. Analysis of the Factors Influencing Inclusive Education Competency of Primary and Secondary Physical Education Teachers in China. *Sustainability*. 2023;15(1):308. <https://doi.org/10.3390/su15010308>
8. Xue R., Chai H., Yao L., Fu W. The Influence of School Inclusive Education Climate on Physical Education Teachers' Inclusive Education Competency: The Mediating Role of Teachers' Agency. *Frontiers in Psychology*. 2023;14:1079853. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1079853>
9. Milić S.S., Vorkapić S.T., Čepić R. Teachers' Competencies for Inclusive Teaching: Relation to Their Professional Development and Personality. *European Journal of Contemporary Education*. 2022;11(2):446–458. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.446>
10. Senko Yu.V., Frolovskaya M.N., Shkunov V.G. Formation of the Humanitarian Basis of the Teacher's Professional Competence. *The Education and Science Journal*. 2008;(2):48–55. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/33027> (accessed 28.01.2024).
11. Abakumova I.V., Savchenko N.A. Professional Dispositions as a Component of Personal Formation. *Russian Psychological Journal*. 2008;5(1):23–32. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2008.1.2>
12. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Antropov A.P., Kondrakova I.E. Pedagogical Education as an Area to Form Teacher Inclusive Dispositions. *The Education and Science Journal*. 2023;25(10):12–44. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44>
13. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Kondrakova I.E., Kosheleva A.N., Lugovaya V.F., Khoroshikh V.V. Inclusive Dispositions of Teachers in General Education Organizations: Socio-Professional Context. *Pushkin Leningrad State University Journal*. 2023;(4):184–204. (In Russ., abstract in Eng.) [https://doi.org/10.35231/18186653\\_2023\\_4\\_184](https://doi.org/10.35231/18186653_2023_4_184)
14. Bethere D., Kasiliauskiene R., Pavitola L., Usca S. Teachers' Attitude towards Inclusive Education: Latvian and Lithuanian Experiences. *Social Sciences*. 2023;12(7):365. <https://doi.org/10.3390/socsci12070365>
15. Burda-Zoyke A., Jahn R.W., Driebe T., Götzl M. Factors Influencing Inclusion – Related Attitudes of Teachers at Vocational Schools. Results of an Empirical Study in German Federal States. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2023;26:55–82. (In Germ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01135-7>
16. Jurca A.M., Baciu D., Lustrea A., Sava S., Borca C.V. Exploring Attitudinal Dimensions of Inclusive Education: Predictive Factors among Romanian Teachers. *Education Sciences*. 2023;13(12):1224. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
17. Alyokhina S.V. [Inclusive School Teacher. New Type of Professionalism]. *Obrazovanie v Kirovskoy oblasti*. 2015;(1):13–20. (In Russ.) EDN: VUWYST
18. Khomutova O.M., Sarychev S.V. [On the Problem of the Teacher's Social Attitudes towards Joint Activities with Students with Disabilities in Inclusive Education]. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016;(4):230–236. (In Russ.) Available at: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/45> (accessed 27.01.2024).
19. Kryakhtunov M.I. Role Disposition as One of the Psychological Foundations of a Teacher's Work. *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*. 2017;(47):130–134. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15382/sturIV201747.130-134>
20. Yang H., Markauskaite L. A Sociocultural Framework for Exploring Pre-Service Teacher Dispositions: The Role of Experience and Situation. *Culture and Education*. 2023;35(2):342–383. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177006>
21. te Poel K. Die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen. Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*. 2023;5(4):34–48. (In Germ.) <https://doi.org/10.11576/dimawe-6632>
22. Zhang Q., Hayes J., TeHau-Grant R., Skeoch R., France L., Jiang K., et. al. Positioning Dispositions in Initial Teacher Education: An Action Research Approach. *Australian Journal of Teacher Education*. 2022;47(4):3. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n4.3>
23. Katz L., Raths J. Dispositions as Goals for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. 1985;1(4):301–307. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90018-6)
24. Külker L., Gresch C. Competence in Inclusive Teaching of Regular Teachers in Elementary Schools: Relationships of Professional Biographical Characteristics and the School Context. *Empirische Sonderpädagogik*. 2021;13(1):56–74. (In Germ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.25656/01:23571>
25. Sabalú C.D.J.T., González M.F.Y.C., Cortés R.P.B. Inclusive Competences in Initial Training: The Teacher for Inclusive Education. In: 2021 4<sup>th</sup> International Conference on Inclusive Technology and Education (CONTIE). Mexico: IEEE. 2021. p. 140–145. <https://doi.org/10.1109/CONTIE54684.2021.00031>

26. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Kosheleva A.N., Lugovaya V.F., Khoroshikh V.V. Inclusive Dispositions as a Professionally Significant Feature in Pre-Service Teachers: A Typological Focus. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*. 2023;(210):217–229. (In Russ., abstract in Eng.) <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-210-217-229>

27. Mills C., Ballantyne J. Pre-Service Teachers' Dispositions towards Diversity: Arguing for a Developmental Hierarchy of Change. *Teaching and Teacher Education*. 2010;26(3):447–454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.012>

28. Kapieva K.R., Korolkova V.A., Lakhmotkina V.I., Yastrebova L.A. Digital Technologies of Methodological Support for the Professional Growth of Special and Inclusive Education Teachers. *Perspectives of Science and Education*. 2023;(2):658–676. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.39>

29. Melnik O.V. The Program of Psychological and Pedagogical Support in the Conditions of the Formation of Teachers' Readiness for the Implementation of Inclusion. *Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2020;17(4):68–77. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170407>

30. Ponikarova V.N., Lebedeva A.A., Pokudina T.N. Supporting Teachers of Inclusive Education: Opportunities for the Use of a Workbook. *Education and Law*. 2019;(1):283–289. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://education.law-books.ru/поникарова-в-н-лебедева-а-а-покудина-т/> (accessed 26.01.2024).

31. Nemirova N.V., Kantor V.Z. Research on the Needs of School Teaching Staff within the Framework of Institutionalization of Inclusive Education for the Blind and Visually Impaired. *Science for Education Today*. 2020;10(3):28–44. (In Russ., abstract in Eng.) <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.02>

*Об авторах:*

**Кантор Виталий Зорахович**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, **Scopus ID:** 57197712404, **Researcher ID:** Y-6834-2018, v.kantor@mail.ru

**Проект Юлия Львовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, **Scopus ID:** 57197748967, **Researcher ID:** D-9792-2017, proekt.jl@gmail.com

*Заявленный вклад авторов:*

В. З. Кантор – формирование замысла исследования; определение его теоретико-методологических основ; обобщение и научное редактирование материалов исследования.

Ю. Л. Проект – математико-статистическая обработка эмпирических данных; анализ и интерпретация результатов исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 12.03.2024; одобрена после рецензирования 29.04.2024; принята к публикации 06.05.2024.

*About the authors:*

**Vitaliy Z. Kantor**, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Professor of Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, **Scopus ID:** 57197712404, **Researcher ID:** Y-6834-2018, v.kantor@mail.ru

**Yuliya L. Proekt**, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Psychology of Professional Activity, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, **Scopus ID:** 57197748967, **Researcher ID:** D-9792-2017, proekt.jl@gmail.com

*Authors' contribution:*

V. Z. Kantor – study conceptual framework; summarizing the research results; generalization and scientific editing of research materials.

Yu. L. Project – mathematical-statistical processing of empirical data; analysis and interpretation of research results.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 12.03.2024; revised 29.04.2024; accepted 06.05.2024.