

УДК 376

Инклюзивные диспозиции педагогов учреждений специального образования: социально-профессиональные корреляты

Виталий З. Кантор¹, Юлия Л. Проект², Александр П. Антропов³

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

E-mail: v.kantor@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

E-mail: projekt.jl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>

³ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

E-mail: alexantropov@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5877-4437>

DOI: 10.26907/esd.20.3.13

EDN: YJAAHU

Дата поступления: 10 июля 2025; Дата принятия в печать: 13 августа 2025

Аннотация

Признание педагогов системы специального образования участниками инклюзивных образовательных отношений актуализирует проблематику субъективных смыслов и ценностей, связываемых этими педагогами с инклюзией и воплощающихся в их инклюзивных диспозициях. Они, однако, в отличие от педагогов общего образования, не выступали в качестве целевой группы эмпирического изучения в аспекте опосредования их инклюзивных диспозиций социально-профессиональными характеристиками, вследствие чего отсутствуют представления о специфике ценностно-смысловой сферы личности педагогов-дефектологов различных социально-профессиональных групп в инклюзивном ее измерении. Цель принятого исследования и состояла в выявлении и компаративном изучении особенностей инклюзивных диспозиций педагогов системы специального образования разных социально-профессиональных категорий.

Ключевым методом исследования выступила методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога, предполагающая оценку респондентами степени своего сходства и сходства профессионального окружения с 8 психологическими портретами педагогов, отражающими соответствующие диспозиции.

Установлено, что педагоги учреждений специального образования в аспекте инклюзивных диспозиций выступают в качестве гетерогенного сообщества, причем различия обнаруживаются по линии их дифференциации по таким социально-профессиональным признакам, как категория обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с которой работает педагог, профиль его профессиональной деятельности, связанный с реализацией дисциплин общеобразовательной или коррекционно-развивающей области, стаж профессиональной деятельности и инклюзивный опыт.

По итогам исследования собран массив новых данных, углубляющих понимание закономерностей профессионально-личностного становления педагогов специального образования как акторов инклюзии и позволяющих определить ориентиры для реализации дифференцированного сопровождения их «вхождения» в инклюзивную практику.

Ключевые слова: инклюзивные диспозиции, инклюзивное образование, педагоги системы специального образования, социально-профессиональные характеристики, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Inclusive Dispositions of Special Education Teachers: Socio-Professional Correlates

Vitaly Kantor¹, Yuliya Proekt², Aleksandr Antropov³

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: v.kantor@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>

² Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: proekt.jl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>

³ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: alexantropov@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5877-4437>

DOI: 10.26907/esd.20.3.13

EDN: YJAAHU

Submitted: 10 July 2025; Accepted: 13 August 2025

Abstract

The recognition of special education teachers as participants in inclusive education highlights the importance of the subjective meanings and values they associate with inclusion, which manifest in their inclusive dispositions. However, unlike general education teachers, they have rarely been the subject of empirical research examining how socio-professional characteristics influence these dispositions. As a result, there is limited understanding of the value-meaning sphere of special education teachers from different socio-professional groups in the context of inclusion. This study aimed to identify and compare the inclusive dispositions of special education teachers across various socio-professional categories.

The main method was a self-identification tool assessing perceived similarity (personal and professional) to eight psychological teacher profiles, each representing a distinct inclusive disposition. Findings revealed that special education teachers form a heterogeneous group in terms of inclusive dispositions. Differences were linked to such socio-professional factors as the type of students with disabilities they work with, their specialization (general vs. remedial education), years of experience, and prior inclusive practice.

The study contributes new empirical data, enhancing understanding of professional identity development among special education teachers as inclusion actors, and offers guidance for differentiated support in their transition to inclusive teaching.

Keywords: inclusive dispositions, inclusive education, special education teachers, socio-professional characteristics, children with disabilities.

Введение

Актуальность проблемы

На фоне расширения масштабов инклюзивного школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и его институционализации (Shengalts, 2020) становится все более очевидным, что, несмотря на сложности выстраивания баланса и даже определенную конфликтность между системами

инклюзивного и специального образования (Alduais & Deng, 2022; Anderson et al., 2023), последнее выступает отнюдь не как барьер на пути достижения целей равноправия в образовании и обеспечения его качества для таких детей, а, напротив, как необходимый ресурс развития инклюзивного образовательного процесса: «инклюзия и специальное образование являются двумя сущностями, которые глубоко переплетены через их исторические перспективы и эволюционную траекторию» (Francisco et al., 2020, p. 1), и «спор “инклюзивное или специальное” снимается в самом адекватно понимаемом инклюзивном подходе, предполагающем поиск всеми участниками образовательного процесса решений для качественного образования, не исключающих условий раздельного обучения ... тогда, когда без этого нельзя обойтись», причем одним из условий эффективности этого поиска является задействование кадрового ресурса специального образования (Shemanov & Samsonova, 2019, p. 42–43).

Следовательно, педагоги системы специального образования должны быть вовлечены в формирование инклюзивного образовательного пространства. Более того, они призваны являться, по определению М. Ороку, «функциональными лидерами в школах, которые контролируют практику инклюзивного образования и содействуют благополучию всех учащихся, включая учащихся с ограниченными возможностями» (Ороку, 2022, p. 1). Именно в этом может содержаться ключ к реализации выдвинутой G. Hornby и J.M. Kauffman во многом инновационной идеи так называемого «инклюзивного специального образования» как воплощения образовательной политики, обеспечивающей сочетание философии и ценностей инклюзивного образования со стратегиями и программами специального образования (Hornby & Kauffman, 2024).

В контексте данной образовательной парадигмы, предполагающей синергию инклюзивных философско-аксиологических и коррекционно-педагогических начал, определяется принципиально важное профессионально-личностное требование к специальному педагогу как актору инклюзии: он должен не только обладать компетенциями в области обучения и воспитания детей с ОВЗ, но и, что приобретает ключевое значение, иметь инклюзивные ценностно-смысловые ориентации.

Воплощением этих ориентаций служат инклюзивные диспозиции – особые и сложно организованные личностные структуры, интегрирующие субъективные смыслы и ценности, связываемые педагогом с инклюзией, и обуславливающие его осознанную готовность, предрасположенность к тем или иным вариантам поведения и оценки ситуации в рамках инклюзивной практики (Kantor et al., 2023).

Между тем, если инклюзивные диспозиции педагогов общего образования становились предметом специального эмпирического изучения и оно, отразив широту спектра данных диспозиций, зафиксировало опосредованность их выраженности социально-профессиональными характеристиками педагогов (Kantor et al., 2023), то применительно к педагогам специального образования исследования подобной направленности не проводились и представления об особенностях ценностно-смысловой детерминации их участия в инклюзивных процессах фактически отсутствуют. Это выглядит тем более парадоксальным, что попытки реализации диспозиционного подхода при осмыслении факторов профессиональной эффективности педагогов специального образования в работе с детьми с ОВЗ предпринимались (Hong et al., 2009).

Анализ литературы

Диверсификация школьного образования детей с ОВЗ, связанная с имплементацией инклюзии, породила принципиально новую ситуацию в педагогической

теории и практике, катализировав сближение и даже своего рода взаимопроникновение общей и специальной педагогики (Sheveleva, 2020). При этом подобное сближение обнаруживается не только на уровне интеграции парадигм общей и специальной педагогики, но и в сугубо прикладной плоскости, поскольку, как констатируют Т.А. Силантьева и С.В. Алехина, «учителя в системе общего образования, поставленные перед задачей обучения учеников с ОВЗ и инвалидностью, во многом зависят от поддержки коррекционных педагогов» (Silanteva & Alekhina, 2014, р. 6). Очевидно, что педагоги специального образования призваны играть ключевую роль в реализации инклюзивного образовательного процесса, причем данная роль воплощается в комплексе функциональных обязанностей, определяемых для таких педагогов в общеобразовательных школах (Gajdzica & Widawska, 2024).

Эффективному включению педагогов специального образования в инклюзивную практику, однако, препятствует дефицитарность их соответствующей профессионально-личностной готовности, которая, по оценке З.А. Мовкебаевой и Б.А. Дюсенбаевой, проявляется не только в «недостатке профессиональных компетенций специальных педагогов в сфере инклюзивного образования», но и в «наличии у них определенных барьеров и профессиональных стереотипов» (Movkebayeva & Dussenbayeva, 2021, р. 47).

С точки зрения профессиональных стереотипов педагогов в целом обнаруживаются различия в их профессиональных диспозициях, причем «педагогические стереотипы могут выступать как в роли стабилизирующих, так и в роли дестабилизирующих факторов педагогической деятельности» (Pivovaiova, 2024, р. 136). В связи с этим применительно к становлению педагогов системы специального образования субъектами инклюзивных образовательных отношений характер их инклюзивных диспозиций приобретает особое значение.

В данном контексте целью настоящего исследования было определено выявление и компаративное изучение особенностей инклюзивных диспозиций педагогов системы специального образования разных социально-профессиональных категорий.

Реализация этой цели потребовала решения задач, связанных с дифференциальной диагностикой и сравнительной оценкой инклюзивных диспозиций педагогов системы специального образования:

- работающих с детьми с ОВЗ различных нозологических групп;
- реализующих учебные курсы общеобразовательной и коррекционно-развивающей областей;
- имеющих различный стаж профессиональной деятельности и инклюзивный опыт.

Теоретическая значимость материалов исследования определяется тем, что они углубляют понимание закономерностей профессионально-личностного становления педагога специального образования как актора инклюзии. Кроме того, в свете этих материалов определяются ориентиры для реализации дифференцированного сопровождения «вхождения» педагогов специального образования в инклюзию, чем обусловливается практическая значимость результатов исследования.

Методология исследования

В исследовании в качестве респондентов приняли участие 1 356 педагогов школ, реализующих адаптированные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ, в возрасте от 20 до 79 лет ($M = 44,37$; $S = 13,08$; 94,36% – женщины). В совокупности они представляют 20 регионов России, относящихся к 6 федеральным округам.

Среди педагогов – участников исследования 214 чел. (15,8%) работают с детьми с нарушениями слуха, 153 чел. (11,3%) – с детьми с нарушениями зрения, 588 чел. (43,4%) – с детьми с ментальными нарушениями; кроме того, 342 респондента (25,2%) работают одновременно с детьми с ОВЗ всех этих трех нозологических групп, а еще 29 чел. (2,1%) и 30 чел. (2,2%) – с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с детьми с тяжелыми множественными нарушениями соответственно. Ввиду малочисленности респондентов последних двух категорий они не учитывались в последующем анализе. Что касается стажа педагогической деятельности, то в выборке преобладали педагоги со стажем более 20 лет – их доля составила 41,7% против 19,6% молодых педагогов, 15,2% педагогов со стажем от 5 до 10 лет, 13,4% педагогов со стажем от 11 до 15 лет и 10,0% педагогов со стажем от 16 до 20 лет. Опыт работы в условиях инклюзии имели 57,4% педагогов. Профиль профессиональной деятельности 32,8% участников исследования связан с реализацией учебных курсов общеобразовательной направленности, 67,2% респондентов специализируются в коррекционно-развивающей области.

Ключевым методом исследования стала методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога, согласно которой респондентам предлагается 8 психологических портретов педагогов, характеризующих соответствующие первичные инклюзивные диспозиции: аналитическую, детоцентрированную, личностно-ориентированную, мировоззренческую, системоцентрированную, скептическую, негативную и индифферентную (Kantor et al., 2023). Респонденты должны оценить, во-первых, степень собственного сходства с этими портретами в аспекте своих внутренних смысловых установок («Я»), а во-вторых, степень сходства с ними окружающего педагогического сообщества с точки зрения транслируемых им субъективных смыслов, связанных с инклюзией («большинство педагогов – БП»). Тем самым выявляется прямая и отраженная самоидентификация инклюзивных диспозиций. В основе оценки лежит 6-балльная шкала Ликерта (1 – совсем не похоже, 2 – не похоже, 3 – немного похоже, 4 – в некоторой степени похоже, 5 – похоже, 6 – очень похоже). При этом, помимо 8 первичных инклюзивных диспозиций, учитываются и две вторичные диспозиции – поддерживающая и отрицающая.

Статистический анализ данных осуществлялся на основе частотного, сравнительного, корреляционного анализа и анализа соответствий. Поскольку результаты проверки характера распределения анализируемых переменных показали их отклонение от нормального ($0,829 \leq W \leq 0,922$; $p < 0,01$), использовались непараметрические статистики (критерий Манна-Уитни, критерий Краскела-Уоллиса, критерий Стил-Двас-Критчлоу-Флинер, коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Для осуществления расчетов применялась программа Statistica ver. 8.0 (StatSoft).

Результаты

Анализ распределения оценок идентификации инклюзивных диспозиций среди участников исследования показал, что и применительно к самим себе, и применительно к педагогическому сообществу они наиболее часто констатировали представленность аналитической и скептической инклюзивных диспозиций, тогда как отрицалось активнее всего наличие индифферентной инклюзивной диспозиции (Таблица 1). Таким образом, педагоги характеризуют и себя, и других педагогов как вдумчиво анализирующих возможности реализации инклюзивного образования и необходимые для этого условия, рефлексиирующих существующие при этом ограничения, но вместе с тем испытывающих скепсис и сомнения в перспективах воплощения идей инклюзии на практике. В то же время отрицание выраженности индифферентной инклюзивной диспозиции свидетельствует о вовлеченности

педагогов учреждений специального образования в осмысление проблем инклюзивного образования, ибо безразличное отношение к нему обнаруживает лишь незначительная часть педагогов – 15,86% в разрезе прямой самоидентификации и 21,39% в разрезе отраженной идентификации. Во всех идентификационных оценках, однако, имеет место достоверный сдвиг в сторону большего ассоциирования педагогами самих себя с позитивными инклюзивными диспозициями, а окружающее профессиональное сообщество, напротив, – с негативными ($18928 \leq T \leq 96013$; $p < 0,001$).

Таблица 1. Распределение оценок идентификации инклюзивных диспозиций по общей выборке педагогов учреждений специального образования

Тип диспозиции	Относительная частота (%)		
	Совсем не похоже	немного похоже / в некоторой степени похоже	Похоже / очень похоже
Самоидентификация			
Аналитическая / Analytical	10,47	31,93	57,60
Скептическая / Sceptical	12,98	30,90	56,12
Мировоззренческая / Worldview	18,22	33,70	48,08
Детоцентрированная / Detocentred	21,17	33,99	44,84
Системоцентрированная / System-centred	18,95	37,83	43,22
Личностно-ориентированная / Person-centred	25,74	36,87	37,39
Негативная / Negative	37,46	28,32	34,22
ИнDIFFерентная / Indifferent	66,00	18,14	15,86
Отраженная идентификация / Mirrored Identification			
Аналитическая / Analytical	12,02	39,60	48,38
Скептическая / Sceptical	11,28	34,51	54,21
Мировоззренческая / Worldview	20,50	39,82	39,68
Детоцентрированная / Detocentred	23,01	38,86	38,13
Системоцентрированная / System-centred	19,54	42,48	37,98
Личностно-ориентированная / Person-centred	27,43	41,15	31,42
Негативная / Negative	27,36	34,51	38,13
ИнDIFFерентная / Indifferent	47,05	31,56	21,39

Сравнительный анализ с применением критерия Краскела-Уоллиса позволил выявить достоверные различия между педагогами, работающими с детьми с ОВЗ разных категорий (Таблица 2). Последующее применение критерия Стиль-Двас-Критчлоу-Флинер для попарного сравнения групп показало, что по отношению к другим группам педагоги, работающие с глухими и слабослышащими детьми, в достоверно меньшей степени ассоциируют себя с детоцентрированной ($4,15 \leq W \leq 5,05$; $0,002 \leq p \leq 0,018$), мировоззренческой ($4,57 \leq W \leq 5,50$; $0,0001 \leq p \leq 0,007$), системоцентрированной ($3,87 \leq W \leq 5,76$; $0,0001 \leq p \leq 0,032$) и личностно-ориентированной ($3,51 \leq W \leq 6,19$; $0,0001 \leq p \leq 0,049$) инклюзивными диспозициями. Также наблюдались достоверные различия по уровню идентификации с индифферентной инклюзивной диспозицией между педагогами, работающими одновременно с детьми с ОВЗ разных категорий, и педагогами, работающими с детьми с ментальными нарушениями ($W=5,49$; $p < 0,001$). Что касается отраженной идентификации инклю-

живных диспозиций, то здесь также обнаружилась специфика статуса педагогов, работающих с глухими и слабослышащими детьми, причем если в разрезе личностно-ориентированной ($4,25 \leq W \leq 4,91$; $0,003 \leq p \leq 0,014$) и системоцентрированной ($4,12 \leq W \leq 5,18$; $0,001 \leq p \leq 0,019$) инклюзивных диспозиций сурдопедагоги отличаются только от педагогов, работающих с детьми с нарушениями зрения и с детьми с ментальными нарушениями, то применительно к детоцентрированной ($4,33 \leq W \leq 5,99$; $0,0001 \leq p \leq 0,012$) и мировоззренческой ($3,87 \leq W \leq 5,91$; $0,0001 \leq p \leq 0,032$) инклюзивным диспозициям имеют место различия между ними и педагогами всех других категорий.

Кроме того, в аспекте индифферентной инклюзивной диспозиции зафиксированы достоверные различия между педагогами, работающими с детьми с ментальными нарушениями, и педагогами, работающими с детьми с нарушениями зрения, с одной стороны, и педагогами, работающими одновременно с детьми с ОВЗ разных нозологических групп – с другой ($3,92 \leq W \leq 3,96$; $0,027 \leq p \leq 0,029$).

Таблица 2. Результаты сравнительного анализа оценок идентификации с инклюзивными диспозициями в группах педагогов, работающих с детьми разных нозологических групп

Тип инклюзивной диспозиции	M (SD) в исследуемых группах				N
	1	2	3	4	
Самоидентификация					
Аналитическая	4,25 (1,33)	4,32 (1,29)	4,26 (1,32)	4,28 (1,33)	1,95
Скептическая	4,43 (1,43)	4,31 (1,52)	4,48 (1,31)	4,34 (1,44)	1,47
Мировоззренческая	3,78 (1,45)	4,35 (1,39)	4,13 (1,47)	4,22 (1,49)	18,49***
Детоцентрированная	3,71 (1,49)	4,25 (1,45)	4,04 (1,55)	4,08 (1,58)	14,67**
Системоцентрированная	3,86 (1,34)	4,02 (1,39)	4,10 (1,39)	4,08 (1,44)	17,92***
Личностно-ориентированная	3,37 (1,44)	3,71 (1,52)	3,87 (1,51)	3,85 (1,57)	21,12***
Негативная	3,49 (1,74)	3,38 (1,76)	3,61 (1,76)	3,33 (1,76)	6,24
Индифферентная	2,48 (1,47)	2,35 (1,49)	2,70 (1,65)	2,28 (1,48)	16,99**
Отраженная идентификация					
Аналитическая	4,25 (1,31)	4,32 (1,28)	4,26 (1,28)	4,28 (1,30)	0,84
Скептическая	4,39 (1,39)	4,27 (1,41)	4,45 (1,22)	4,34 (1,35)	1,46
Мировоззренческая	3,58 (1,45)	4,18 (1,32)	3,95 (1,41)	3,94 (1,41)	18,62***
Детоцентрированная	3,50 (1,45)	4,12 (1,36)	3,85 (1,50)	3,87 (1,45)	18,64***
Системоцентрированная	3,61 (1,34)	4,03 (1,35)	3,99 (1,35)	3,89 (1,39)	14,41**
Личностно-ориентированная	3,37 (1,45)	3,71 (1,40)	3,81 (1,43)	3,85 (1,49)	13,90**
Негативная	3,73 (1,63)	3,65 (1,68)	3,86 (1,54)	3,74 (1,60)	2,12
Индифферентная	3,01 (1,55)	2,78 (1,45)	3,20 (1,60)	2,90 (1,55)	12,15**

Кроме того, выявлены достоверные различия в идентификации с инклюзивными диспозициями и между педагогами, реализующими учебные курсы общеобразовательной и коррекционно-развивающей областей. Так, первые в достоверно меньшей степени ассоциируют и себя, и других педагогов с детоцентрированной (соответственно $U=164447$; $p<0,001$ и $U=170555$; $p=0,016$), мировоззренческой (соответственно $U=166309$; $p=0,002$ и $U=172707$; $p=0,038$), аналитической (соответственно $U=167394$; $p=0,003$ и $U=173106$; $p=0,043$) и системоцентрированной (соответственно $U=167467$; $p=0,004$ и $U=168155$; $p=0,005$) инклюзивными диспозициями, но при этом на уровне самоидентификации значимо ассоциируют себя с негативной инклюзивной диспозицией ($U=167195$; $p<0,003$).

Корреляционный анализ показал наличие достоверных связей между характером идентификации педагогов с инклюзивными диспозициями и стажем педагогической деятельности. Так, с ростом педагогического стажа снижается уровень самоидентификации с детоцентрированной ($r=-0,15$; $p<0.0001$), мировоззренческой ($r=-0,16$; $p<0.0001$), личностно-ориентированной ($r=-0,10$; $p<0.0001$) и системоцентрированной ($r=-0,10$; $p<0.0001$) инклюзивными диспозициями и усиливаются ассоциации с индифферентной ($r=0,07$; $p=0,007$), негативной ($r=0,09$; $p<0.0001$) и скептической ($r=0,07$; $p=0,011$) инклюзивными диспозициями. По мере увеличения педагогического стажа наблюдаются также и более низкие оценки выраженности детоцентрированной ($r=-0,16$; $p<0.0001$), мировоззренческой ($r=-0,12$; $p<0.0001$), личностно-ориентированной ($r=-0,12$; $p<0.0001$) и системоцентрированной ($r=-0,11$; $p<0.0001$) инклюзивных диспозиций среди большинства педагогов, тогда как оценки проявления негативной ($r=0,09$; $p<0.0001$) и скептической ($r=0,06$; $p=0,026$) инклюзивных диспозиций, напротив, возрастают.

Опыт работы в условиях инклюзии также существенно опосредует идентификацию с различными инклюзивными диспозициями. Так, педагоги, имеющие подобный опыт, достоверно отличаются по уровню самоидентификации применительно ко всем инклюзивным диспозициям. Они в достоверно большей степени, с одной стороны, ассоциируют себя с детоцентрированной ($U=167314$; $p<0,001$), мировоззренческой ($U=176202$; $p<0,001$), аналитической ($U=191000$; $p=0,014$), личностно-ориентированной ($U=169448$; $p<0,001$) и системоцентрированной ($U=175824$; $p<0,001$) инклюзивными диспозициями, а с другой – отрицают у себя проявления индифферентной ($U=189376$; $p=0,006$), негативной ($U=181031$; $p<0,001$) и скептической ($U=189541$; $p=0,007$) инклюзивных диспозиций. Кроме того, педагоги, обладающие опытом работы в условиях инклюзии, также достоверно выше оценивают представленность в педагогическом сообществе детоцентрированной ($U=178297$; $p<0,001$), мировоззренческой ($U=190827$; $p=0,014$), аналитической ($U=193809$; $p=0,043$), личностно-ориентированной ($U=164447$; $p<0,001$) и системоцентрированной ($U=184824$; $p<0,001$) инклюзивных диспозиций, при этом в достоверно меньшей мере ассоциируя большинство педагогов с негативной инклюзивной диспозицией ($U=187765$; $p=0,004$).

В целом в свете результатов проведенного исследования четко обнаруживается общий тренд, выражающийся в большем смысловом принятии инклюзивного образования педагогами, реализующими учебные курсы коррекционно-развивающей области, а также теми, кто уже имеет опыт работы в условиях инклюзии (Рисунок 1).

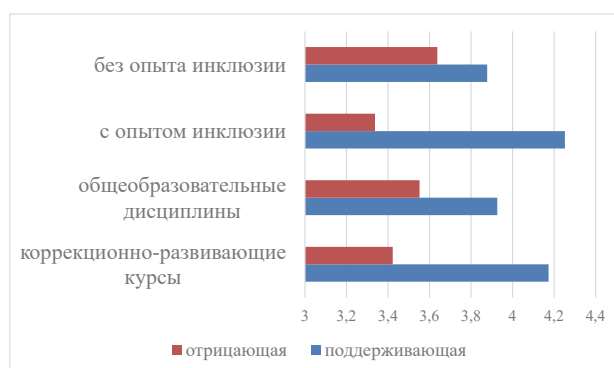


Рисунок 1. Выраженность вторичных инклюзивных диспозиций в зависимости от области педагогической деятельности и опыта работы в условиях инклюзии

Наконец, осуществленный на завершающем этапе исследования анализ соответствий позволил рассмотреть проявления инклюзивных диспозиций в пространстве социально-профессиональных характеристик педагогов. Его результаты позволили выявить пространственную структуру связей между этими характеристиками (Рисунок 2).

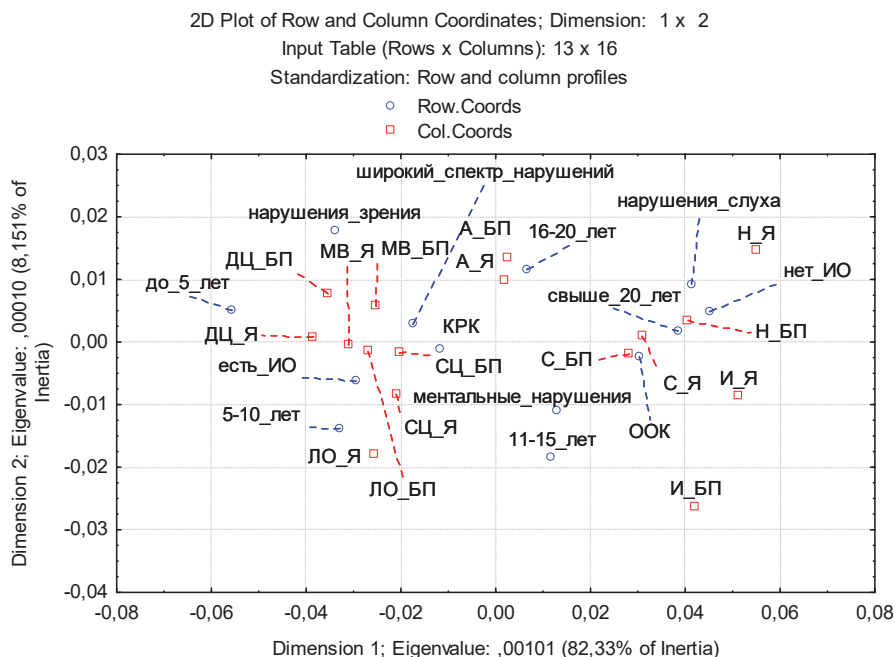


Рисунок 2. Карта соответствий между идентификациями с инклюзивными диспозициями и социально-профессиональными характеристиками педагогов

Примечания: Идентификация с инклюзивными диспозициями: 1 часть подписи: тип диспозиции (детоцентрированная – ДЦ, мировоззренческая – МВ, индифферентная – И, аналитическая – А, негативная – Н, личностно-ориентированная – ЛО, скептическая – С, системоцентрированная – СЦ); 2 часть подписи: образ педагога (БП – большинство педагогов, Я – самооценка педагога). Социально-профессиональные характеристики педагогов: педагогический стаж (до 5 лет, 5-10 лет, 11-15 лет, 16-20 лет, свыше 20 лет), опыт работы в условиях инклюзии (есть ИО – опыт наличествует, нет ИО – опыта нет), область педагогической деятельности (ООК – учителя общеобразовательных предметов, КРК – педагоги, реализующие коррекционно-развивающие курсы), нозологические группы детей с ОВЗ, с которыми работает педагог (дети с нарушениями зрения, дети с нарушениями слуха, дети с ментальными нарушениями, дети с ОВЗ разных нозологических групп). Источник: «Составлено авторами».

Наиболее отчетливые различия получены по горизонтальной оси позитивно-сти-негативности, объясняющей 83,2% общей инерции и отражающей континуум смыслов от принятия инклюзивных ценностей к скептическому отношению к инклюзии и ее эмоциональному отвержению. На левом полюсе данной оси расположены диспозиции, характеризующие ориентации на поддержку детей с ОВЗ, личностное развитие всех участников инклюзивного образовательного процесса, совершенствование системы образования посредством воплощения инклюзивных принципов, принятия инклюзии как современной гуманистической нормы. Такие ориентации преимущественно обнаруживаются в самоидентификациях педагогов

(«Я»), и – частично – в образе большинства педагогов («БП»). На противоположном полюсе оси сосредоточены смысловые позиции педагогов, проявляющиеся через скепсис, отрицание самой возможности инклюзивного образования, негативные реакции по отношению к нему и равнодушие, отстранение от имплементации инклюзии в образовании. Такие смысловые ориентации ассоциированы как с индивидуальными, так и с коллективными установками. Более того, вклад в формирование этих полюсов вносят конкретные социально-профессиональные характеристики педагогов. В частности, принятие инклюзии в большей степени проявляется у молодых педагогов, тех, кто имеет опыт работы в условиях инклюзии, а также педагогов, работающих с детьми с нарушениями зрения. Эти социально-профессиональные группы тяготеют к позитивным и включенным типам инклюзивных диспозиций. Также вблизи такого комплекса инклюзивных диспозиций располагаются педагоги, реализующие курсы коррекционно-развивающей области, и педагоги, работающие одновременно с детьми с ОВЗ разных нозологических групп. На противоположном полюсе отмечается связь негативных инклюзивных диспозиций с отсутствием инклюзивного профессионального опыта, значительным – больше 20 лет – стажем педагогической деятельности, а также работой с учащимися, имеющими нарушения слуха. Такие педагоги демонстрируют дистанцирование от инклюзивных практик, отрицание возможности их имплементации в условиях современной школы.

Вторая – вертикальная – ось рефлексивности-интуитивности объясняет 8,2% инерции и фиксирует «расстояние» между рефлексивным оцениванием инклюзии и интуитивно-ценностной вовлеченностью в инклюзивные процессы. Так, на верхнем полюсе оси сосредоточены негативная инклюзивная диспозиция, как она предстает на уровне самоидентификации педагога, и аналитическая инклюзивная диспозиция в ее проявлении и на уровне самоидентификации, и на уровне отраженной самоидентификации, т.е. применительно к педагогическому сообществу. В целом эта зона представляет ориентацию на критически-рефлексивные, разные по эмоциональной валентности, но аргументированные смыслы, обнаруживающиеся чаще у педагогов, работающих с учащимися, имеющими сенсорные нарушения. На нижнем полюсе шкалы расположены личностно-ориентированная и системоцентрированная инклюзивные диспозиции, фиксируемые на уровне самоидентификации педагога, и индифферентная инклюзивная диспозиция, отмечаемая на уровне восприятия коллективной нормы. Иными словами, имеет место ценностно-гуманистическая ориентация педагогов на личностное развитие всех обучающихся, совершенствование системы образования в целом, однако коллеги воспринимаются ими как пассивно-отстраненные от проблематики инклюзии. Такой комплекс инклюзивных диспозиций чаще характерен для тех педагогов, чей профессиональный стаж составляет от 11 до 15 лет, и тех, кто взаимодействует с учащимися, имеющими ментальные нарушения.

Дискуссионные вопросы

Результаты исследования, фиксируя наибольшую выраженность у педагогов, работающих в учреждениях специального образования, аналитической и скептической инклюзивных диспозиций, свидетельствуют об их сдержанной, критически-рефлексивной смысловой установке в отношении инклюзии. Тем самым инклюзивная образовательная парадигма ими не отвергается, но подвергается осмыслению в терминах возможного, уместного и реально осуществимого. Такой результат подтверждает ранее отмечавшуюся по итогам ряда исследований тенденцию, проявляющуюся в склонности к более взвешенной оценке инклюзивной пра-

тики педагогами, обладающими высокой чувствительностью к контексту и специфике нарушений в развитии детей с ОВЗ (Hong et al., 2009; Hornby & Kauffman, 2024). При этом низкий уровень идентификации с индифферентной инклюзивной диспозицией указывает на вовлеченность педагогов учреждений специального образования в проблематику инклюзии на уровне личностных и профессиональных смыслов. В целом выявленная картина инклюзивных диспозиций может пониматься как проявление некоего профессионального реализма, сопряженного с осознанием и потенциальных преимуществ инклюзивного образования, и имеющих здесь институциональных ограничений (Kauffman & Hornby, 2025). Более того, соответствующие результаты исследования коррелируют с ранее полученными данными, характеризующими сочетание поддержки педагогами инклюзии с одновременной озабоченностью относительно возможностей практической реализации ее принципов (Dignath et al., 2022; Lukins et al., 2023).

Проведенное исследование в очередной раз демонстрирует устойчивую связь инклюзивных диспозиций со стажем педагогической деятельности, обнаружив более позитивные инклюзивные диспозиции у педагогов из числа молодых специалистов при скептическом и скорее негативном отношении к инклюзии у педагогов с большим профессиональным стажем. С одной стороны, полученный результат может быть объяснен в контексте концепции профессионального выгорания, тем более что риски усиления его симптомов, как свидетельствуют Е.А. Лапп и Ю.А. Быстрова, возрастают в условиях инклюзивной практики (Lapp & Bystrova, 2024). С другой стороны, такой результат правомерно связывать и с накопленным опытом профессионального функционирования в менее гибких образовательных институтах, традиционно ориентированных на иерархические и фиксированные модели взаимодействия с обучающимися с ОВЗ, что, в свою очередь, способно препятствовать пересмотру ролевых ожиданий и инклюзивной трансформации профессиональных ролей. Напротив, у молодых специалистов позитивные инклюзивные диспозиции могут проявляться в более выраженной форме вследствие модернизации содержания современного педагогического образования и его ориентации на инклюзивные принципы (Charitaki et al., 2023; Kantor et al., 2021).

Наблюдаемые различия между педагогами, работающими с детьми с ОВЗ разных категорий, указывают на нозологически обусловленные особенности их профессионального восприятия инклюзии. Так, педагоги, обучающие детей с нарушениями слуха, реже ассоциируют себя с инклюзивными диспозициями, отражающими принятие инклюзивного подхода. В этом контексте актуально предположение о связи отрицания инклюзии с особыми барьерами в педагогическом взаимодействии, характерными для работы с детьми данной категории и проявляющимися прежде всего в коммуникативной и социальной отчужденности, что требует привлечения дополнительных специфических ресурсов, возможно, не всегда доступных в условиях инклюзивной школы. При этом полученные результаты в определенной мере согласуются с выводами, сделанными по итогам тех исследований, когда констатировался факт более выраженных трудностей в адаптации профессиональных стратегий к инклюзивной модели у тех педагогов, кто работает с детьми, для которых характерны коммуникативные барьеры (Cumming et al., 2024; Lampropoulou & Padeliadu, 1997).

При сравнении инклюзивных диспозиций педагогов, реализующих учебные курсы общеобразовательной и коррекционно-развивающей областей, обнаруживается то важное обстоятельство, что первые в большей степени идентифицируют себя с негативной инклюзивной диспозицией, вторые – с детоцентрированной и аксиологически нагруженными инклюзивными диспозициями, и это может

быть обусловлено как отличиями в содержании профессиональной подготовки, так и отличиями в самом содержании и характере непосредственного контакта с ребенком с ОВЗ. Данный результат созвучен с представлениями, согласно которым педагогическая культура в специальном образовании задает устойчивую ценностную рамку профессионального взаимодействия с обучающимися с ОВЗ (Francisco et al., 2020).

Наконец, подтверждена значимая роль опыта работы педагога в условиях инклюзии. Педагоги, обладающие таким опытом, демонстрируют выраженное принятие инклюзивных принципов, ориентацию на комплекс позитивных инклюзивных диспозиций, в то время как их коллеги, не имеющие такого опыта, более склонны демонстрировать негативные инклюзивные диспозиции. В данном контексте применима «гипотеза контакта», характеризующая значимость приобретения опыта взаимодействия с определенными людьми или условиями для снятия тревожности и развития уверенности в собственных профессиональных возможностях (Göransson et al., 2020; Guillemot et al., 2022), что делает включенность в инклюзивную практику критическим фактором формирования инклюзивных диспозиций.

Карта соответствий позволила концептуализировать различия в инклюзивных диспозициях как результат воздействия двух взаимосвязанных факторов – уровня принятия инклюзивной идеи и способа ее внутреннего репрезентирования. Горизонтальная ось интерпретируется как континуум от поддержки к отторжению инклюзии и демонстрирует устойчивую связь позитивных диспозиций с характеристиками педагогов, открытых к взаимодействию, а негативных – с профессионально дистанцированной позицией. Вертикальное измерение фиксирует различия между когнитивной рефлексией и интуитивным, аксиологически ориентированным восприятием инклюзии. Такое двойное измерение позволяет рассматривать инклюзивные диспозиции не только и не столько как одномерные установки, сколько как смысловые позиции, соотносящиеся с индивидуальной картиной профессионального мира и ролевой идентичностью педагога.

Заключение

С учетом необходимости выстраивания комплементарного взаимодействия между системами инклюзивного и специального образования детей с ОВЗ и в контексте осознания роли педагогов учреждений специального образования в имплементации инклюзии принципиально важное значение приобретает определение ценностно-смысловых оснований включения этих педагогов в инклюзивные процессы. Предпринятое исследование и было посвящено изучению инклюзивных диспозиций педагогов, занятых в сфере специального образования, как воплощения субъективных ценностей и смыслов, связываемых ими с инклюзией.

Данное компаративное эмпирическое исследование, в рамках которого оценивалась сравнительная выраженность у педагогов системы специального образования различных типов инклюзивных диспозиций и выявлялось своеобразие корреляционных структур взаимосвязей их показателей, позволило в конечном итоге зафиксировать особенности опосредования этих диспозиций социально-профессиональными характеристиками педагогов.

Полученные материалы, в полной мере воплощая исходные исследовательские содержательно-целевые установки, дают основания для вывода о том, что в аспекте инклюзивных диспозиций педагоги учреждений специального образования как коллективный субъект имплементации инклюзии не выступают в качестве некоего гомогенного сообщества, напротив, достоверные различия обнаруживаются по

линии их дифференциации по целому ряду социально-профессиональных признаков, будь то категория обучающихся с ОВЗ, с которой работает педагог, профиль его профессиональной деятельности, связанный с реализацией учебных дисциплин либо общеобразовательной, либо коррекционно-развивающей области, и, наконец, стаж профессиональной деятельности и наличие или отсутствие инклюзивного педагогического опыта. И в разрезе каждого из этих признаков среди педагогов четко выявляется и своего рода опережающая группа, тяготеющая к позитивным инклюзивным диспозициям, способным служить драйверами вовлеченности в инклюзивные процессы, и группа-аутсайдер, демонстрирующая негативные инклюзивные диспозиции, препятствующие «вхождению» в инклюзию.

Таким образом, собранный массив данных значим, с одной стороны, для углубления понимания закономерностей профессионального самоопределения педагогов системы специального образования как субъектов имплементации инклюзии, что важно в теоретическом плане, а с другой – для проектирования адресных программ поддержки этих педагогов с целью содействия их становлению подлинными участниками инклюзивных образовательных отношений, в чем заключается существенный потенциал востребования полученных данных в школьной практике.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Сравнительный анализ инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций» (проект № VRFY-2025-0014).

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Все респонденты принимали участие в исследовании на основе добровольного информированного согласия. При этом их анонимность обеспечивалась проведением опроса в онлайн-формате, без регистрации и без сообщения личных данных.

Авторы декларируют отсутствие конфликта интересов.

Список литературы

- 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
- Лапп, Е. А., Быстрова, Ю. А. Специфика эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ЗПР в условиях инклюзивной образовательной практики // Специальное образование. – 2024. – № 2 (74). – С. 129–146.
- Мовкебаева, З. А., Дюсенбаева, Б. А. Компетенции специального педагога в инклюзивном образовании // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. – 2021. – № 1. – С. 47–55. – DOI: 10.52512/2306-5079-2021-85-1-47-55
- Пивоварова, А. В. Стереотипы, установки, предрассудки и предубеждения в профессиональной педагогической деятельности сельских учителей // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 6 (58). – С. 134–143. – DOI: 10.23951/2307-6127-2024-6-134-143
- Силантьева, Т. А., Алехина, С. В. Поддержка учителя в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3. – № 3. – С. 5–15.
- Шевелёва, Д. Е. Инклюзия – трансформация возможностей: сближение общей и специальной педагогики // Народное образование. – 2020. – № 5 (1482). – С. 25–32.
- Шеманов, А. Ю., Самсонова, Е. В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 6. – С. 38–46. – DOI: 10.17759/pse.2019240604

- Шенгалыц, Е. В. Институционализация инклюзивного школьного образования в Российской Федерации // *Власть и управление на Востоке России*. – 2020. – № 3 (92). – С. 202–211. – DOI: 10.22394/1818-4049-2020-92-3-202-211
- Alduais, A., Deng, M. Expansion of special education and promotion of inclusive education in China: conflict or cooperation? Stakeholders' views // *Journal of Research in Special Educational Needs*. – 2022. – Vol. 22. – No. 2. – Pp. 188–205. – DOI: 10.1111/1471-3802.12559
- Anderson, J., Page, A., Boyle, C. At the Nexus of Schooling: The Conflict Between “Special” and “Inclusive” Education // In: Boyle, C., Allen, K. A. (Eds.). *Research for Inclusive Quality Education*. – Singapore: Springer, 2023. – Pp. 259–270. – DOI: 10.1007/978-981-16-5908-9_20
- Charitaki, G., Kypriotaki, M., Alevriadou, A. Greek adaptation of the teachers' Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS-mm) scale // *Equity in Education & Society*. – 2023. – Vol. 3. – No. 1. – Pp. 76–88. – DOI: 10.1177/27526461231177457
- Cumming, T. M., Jolly, J. L., Saint-James, A. Australia at an educational crossroads: special schools and inclusive education // *Frontiers in Education*. – 2024. – Vol. 9. – 1422089. – DOI: 10.3389/educ.2024.1422089
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., Kunter, M. Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study // *Educational Psychology Review*. – 2022. – Vol. 34. – Pp. 2609–2660. – DOI: 10.1007/s10648-022-09695-0
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., Wang, Y. Inclusion and Special Education // *Education Sciences*. – 2020. – Vol. 10. – No. 9. – 238. – DOI: 10.3390/educsci10090238
- Gajdzica, Z., Widawska, E. Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education // *Horizonty Wychowania*. – 2024. – Vol. 23. – No. 68. – Pp. 23–32. – DOI: 10.35765/hw.2024.2368.04
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G., Nilholm, C. Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability // *International Journal of Inclusive Education*. – 2020. – Vol. 26. – No. 14. – Pp. 1367–1382. – DOI: 10.1080/13603116.2020.1810789
- Guillemot, F., Lacroix, F., Nocus, I. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis // *International Journal of Educational Research Open*. – 2022. – Vol. 3. – 100175. – DOI: 10.1016/j.ijedro.2022.100175
- Hong, B., Ivy, W. F., Schulte, D. P. Dispositions for special educators: Cultivating high-quality traits for working with students with special needs // *The International Journal of Learning*. – 2009. – Vol. 16. – No. 1. – Pp. 75–90. – DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/45084
- Hornby, G., Kauffman, J. M. Inclusive Education, Intellectual Disabilities and the Demise of Full Inclusion // *Journal of Intelligence*. – 2024. – Vol. 12. – No. 2. – 20. – DOI: 10.3390/jintelligence12020020
- Kantor, V. Z., Zarin, A., Kruglova, Yu. A., Proekt, Yu. L. A Competence Model for Training Programs in Inclusive Education // *Education and Self Development*. – 2021. – Vol. 16. – No. 3. – Pp. 289–309. – DOI: 10.26907/esd.16.3.25
- Kauffman, J. M., Hornby, G. Extremism and the potential dismantling of special education: Or moving forward with inclusive special education // *Support for Learning*. – 2025. – Vol. 00. – Pp. 1–12. – DOI: 10.1111/1467-9604.12519
- Lampropoulou, V., Padeliadu, S. Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers. Attitudes toward people with disabilities and inclusion // *American Annals of the Deaf*. – 1997. – Vol. 142. – No. 1. – Pp. 26–33. – DOI: 10.1353/aad.2012.0245
- Lukins, J., Bhana Lopez, N., Sallase, M. R., Andresen, J. Fostering Inclusive Dispositions: Integrating Disability Studies in Teacher Education // *Journal of Special Education Preparation*. – 2023. – Vol. 3. – No. 3. – Pp. 4–15. – DOI: 10.33043/JOSEP.3.3.4-15
- Opoku, M. P. Special educators' intentions towards supporting practice of inclusive education for students with disabilities in secondary schools in Ghana // *African Journal of Disability*. – Vol. 11. – Pp. 1–12. – DOI: 10.4102/ajod.v11i0.875

References

- Alduais, A., & Deng, M. (2022). Expansion of special education and promotion of inclusive education in China: Conflict or cooperation? Stakeholders' views. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(2), 188–205. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12559>
- Anderson, J., Page, A., & Boyle, C. (2023). At the Nexus of Schooling: The Conflict Between “Special” and “Inclusive” Education. In C. Boyle & K. A. Allen (Eds.), *Research for Inclusive Quality Education* (pp. 259–270). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5908-9_20
- Charitaki, G., Kypriotaki, M., & Alevriadou, A. (2023). Greek adaptation of the teachers' Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS-mm) scale. *Equity in Education & Society*, 3(1), 76–88. <https://doi.org/10.1177/27526461231177457>
- Cumming, T. M., Jolly, J. L., & Saint-James, A. (2024). Australia at an educational crossroads: special schools and inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, 1422089. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1422089>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Gajdzica, Z., & Widawska, E. (2024). Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(68), 23–32. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.04>
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1367–1382. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Hong, B., Ivy, W. F., & Schulte, D. P. (2009). Dispositions for special educators: Cultivating high-quality traits for working with students with special needs. *The International Journal of Learning*, 16(1), 75–90. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/45084>
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Inclusive Education, Intellectual Disabilities and the Demise of Full Inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Kondrakova, I. E., Kosheleva, A. N., Lugovaya, V. F., & Khoroshikh, V. V. (2023). Inclusive dispositions of teachers in general education organizations: Socio-professional context. *Vestnik Leningradskogo Gosudarstvennogo Universiteta imeni A. S. Pushkina - Pushkin Leningrad State University Journal*, 4, 184–204. https://doi.org/10.35231/18186653_2023_4_184
- Kantor, V. Z., Zarin, A., Kruglova, Yu. A., & Proekt, Yu. L. (2021). A Competence Model for Training Programs in Inclusive Education. *Education and Self Development*, 16(3), 289–309. <https://doi.org/10.26907/esd.16.3.25>
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2025). Extremism and the potential dismantling of special education: Or moving forward with inclusive special education. *Support for Learning*, 00, 1–12. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12519>
- Lampropoulou, V., & Padeliadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers. Attitudes toward people with disabilities and inclusion. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 26–33. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0245>
- Lapp, E. A., & Bystrova, Yu. A. (2024). The specificity disorders of psychological development in the situation of inclusive education. *Spetsialnoye obrazovaniye - Special Education*, 2(74), 129–146.
- Lukins, J., Bhana Lopez, N., Sallase, M. R., & Andresen, J. (2023). Fostering Inclusive Dispositions: Integrating Disability Studies in Teacher Education. *Journal of Special Education Preparation*, 3(3), 4–15. <https://doi.org/10.33043/JOSEP.3.3.4-15>
- Movkebayeva, Z., & Dussenbayeva, B. (2021). Competences of a special teacher in inclusive education. *Vestnik Kazhskogo nacional'nogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta - Bulletin of Kazakh National Women's Teacher Training University*, 1, 47–55. <https://doi.org/10.52512/2306-5079-2021-85-1-47-55>

- Opoku, M. P. (2022). Special educators' intentions towards supporting practice of inclusive education for students with disabilities in secondary schools in Ghana. *African Journal of Disability*, 11, 1–12. <https://doi.org/10.4102/ajod.v11i0.875>
- Pivovarova, A. V. (2024). Stereotypes, attitudes, preconceptions and prejudices in the professional pedagogical activity of rural teachers. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 6(58), 134–143. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-134-143>
- Shemanov, A. Yu., & Samsonova, E. V. (2019). Special education as a resource of the inclusive educational process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 24(6), 38–46. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>
- Shengalts, E. V. (2020). Institutionalization of inclusive school education in the Russian Federation. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii – Power and Administration in the East of Russia*, 3(92), 202–211. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2020-92-3-202-211>
- Sheveleva, D. Y. (2020). Inclusion – transformation of opportunities: convergence of general and special pedagogy. *Narodnoe obrazovanie – Public education*, 5(1482), 25–32.
- Silanteva, T. A., & Alekhina, S. V. (2014). Supporting Teachers in Inclusive Education. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Modern Foreign Psychology*, 3(3), 5–15.