



Научная статья

УДК 376

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-353-363>

Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций: опыт сравнительного изучения*

В. З. Кантор, Ю. А. Проект[✉], А. Н. Кошелева, В. Ф. Луговая, В. В. Хороших

Аннотация. Статья посвящена диагностико-методическим вопросам сравнительного эмпирического изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций, выступающих в качестве профессионально-личностных детерминант имплементации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В контексте понимания инклюзивных диспозиций как смыслового ядра профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзии предлагается подход к типологической диагностике этих диспозиций, основывающийся на дифференциации их восьми базовых типов. Воплощением данного подхода является доказавшая свою эффективность в исследовательской практике авторская методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя, процедурно-содержательные аспекты реализации которой представлены в статье.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивные диспозиции, педагоги общеобразовательных организаций, дети с ограниченными возможностями здоровья, диагностика, аутоидентификация

Inclusive dispositions among general education teachers: insights from a comparative studies

V. Z. Kantor, Yu. L. Proekt[✉], A. N. Kosheleva, V. F. Lugovaya, V. V. Khoroshikh

Abstract. The paper addresses diagnostic and methodological issues in the comparative empirical study of inclusive dispositions among teachers in general education institutions, viewed as professional and personal determinants of the implementation of inclusive education for children with disabilities. Conceptualizing inclusive dispositions as the semantic core of teachers' professional activity in inclusive settings, the paper proposes an approach to the typological assessment of these dispositions based on the differentiation of eight basic types. This approach is operationalized through the authors' teacher self-identification instrument for inclusive dispositions, which has demonstrated effectiveness in research practice. The paper presents the procedural and content-related aspects of its implementation.

Keywords: inclusive education, inclusive dispositions, teachers in general education institutions, children with disabilities, assessment, self-identification

* Статья поступила в редакцию 16.02.2026

Введение

Инклюзия, став одним из базовых современных образовательных концептов (Косарецкий 2024) и определив в последние десятилетия тренды образовательной политики (Пенин 2010; Токарская, Жукова 2015; Фальковская 2024; Hardy, Woodcock 2024) и тенденции развития системы образования (Гребенникова 2015; Коваль 2014; Селиванова, Мигунова 2025), актуализировала вопросы не только нормативно-правового и организационно-методического, но и кадрового обеспечения включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательный процесс школы общего назначения, причем ключевое значение здесь приобретает качественный аспект, связанный с потребностью в педагоге, характеризующемся принципиально новым типом профессионального сознания и потому готовом и способном быть подлинным участником инклюзивных образовательных отношений и актором инклюзивных изменений образовательной практики.

В этом контексте ключевым фактором успешной имплементации инклюзии выступают не столько внешние условия и ресурсы, сколько внутренняя позиция учителя, ибо «... образование будет инклюзивным только в том случае, если идея инклюзии будет осмыслена и принята учителем...» (Алехина 2016, 137). Более того, решающее значение с точки зрения внедрения инклюзивного образования приобретает триединство таких составляющих, как: «(1) отношение (убеждения и взгляды) учителей к различиям между людьми, (2) их способность действовать педагогически гибко и (3) их готовность и способность сотрудничать с другими» (Сопнор 2018). Тем самым именно совокупность устойчивых убеждений, ценностей, установок и поведенческих готовностей педагога применительно к инклюзии как новой образовательной философии и практике (Семаго 2010) и определяет эффективность его профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Между тем эта сложная система профессионально-личностных ориентаций, влияющая на восприятие, оценку и действия педагога в инклюзивной среде, в современном научном дискурсе все чаще концептуализируется через понятие инклюзивных диспозиций (Chatterjee et al. 2024; Wainscott 2025).

Инклюзивные диспозиции выступают как устойчивые, социально и профессионально обусловленные предрасположенности педагога к определенному способу восприятия, осмысления ситуаций и поведения в контексте ин-

клюзивной образовательной практики. Они интегрируют в себе когнитивный (знания, представления, убеждения), эмоционально-оценочный (чувства, отношения, ценности) и конативный (поведенческие намерения, готовности к действию) компоненты, образуя смысловое ядро профессиональной деятельности учителя в условиях инклюзии (Кантор и др. 2023а). Именно эти диспозиции опосредуют и интерпретацию педагогом ситуации «особого» ребенка в классе — в качестве ли некоей проблемы и угрозы или в качестве вызова и ресурса для развития всех участников образовательного процесса, и выстраивание педагогом коммуникации с ребенком с ОВЗ и его семьей, и, наконец, степень открытости педагога к поиску новых методических решений и сотрудничеству со смежными специалистами.

Тем важнее в данном контексте становится дифференциальная диагностика инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций, причем она значима не только и не столько для исследовательской практики как таковой, сколько для собственно образовательной практики, поскольку без понимания и учета диспозиционного профиля отдельного педагога и педагогического коллектива в целом любые административные усилия по внедрению инклюзии рискуют остаться формальными, встречая скрытое или явное сопротивление, профессиональное выгорание либо пассивное неприятие со стороны педагогов; напротив, опора на конструктивные инклюзивные диспозиции становится мощным внутренним ресурсом преодоления объективных трудностей, источником профессионального роста и основой создания по-настоящему принимающей и развивающей образовательной среды для обучающихся с ОВЗ.

Между тем диагностико-методическая база сравнительного изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций в настоящее время характеризуется очевидной дефицитностью. С восполнением этого пробела и была связана одна из целей предпринятого исследования.

Теоретико-экспериментальные основы диагностико-методического обеспечения сравнительного изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций

Инклюзивные диспозиции — это профессионально-личностные характеристики педагогов, отражающие их отношение, готовность

и способность работать в условиях инклюзивного образования, т. е. в образовательной среде, в которой учатся дети с разными возможностями и особенностями в развитии.

Согласно концепции диспозиционной регуляции поведения В. А. Ядова, диспозиции личности выступают как результат взаимодействия потребностей личности и ситуаций, предоставляющих возможность для их удовлетворения, реализации (Ядов 1975; 2013). При этом личностные диспозиции образуют иерархическую систему, в которой выделяются три уровня.

К низшему уровню относятся элементарные фиксированные установки, формирующиеся на основе витальных потребностей и в простейших ситуациях, и в них не представлены когнитивный и поведенческий компоненты.

Средний уровень воплощают собой социальные фиксированные установки, которые содержат три компонента — эмоциональный (оценочный), когнитивный (рассудочный) и поведенческий (поведенческая готовность) — и на формирование которых оказывают влияние социальные потребности, связанные с включением личности в различные социальные группы и соответствующие социальные ситуации.

Наконец, высший уровень — это система ценностных ориентаций, доминирующая направленность личности на те или иные жизненные сферы и цели, и их формирование определяется высшими социальными потребностями.

Таким образом, инклюзивные диспозиции находят свое отражение на среднем и высшем уровнях диспозиционной структуры личности и показывают, насколько педагог готов к работе в инклюзивной системе и каким образом он реагирует на профессиональные вызовы, связанные с разнообразием образовательных потребностей и возможностей детей, обучающихся в одном классе.

Между тем, эмпирические исследования позволили операционализировать обобщенный конструкт инклюзивных диспозиций педагога и определить основные типы этих диспозиций. В качестве таковых выступают:

- детоцентрированная диспозиция, отражающая смысловой фокус педагога на расширение образовательных возможностей и возможностей социализации школьников с ОВЗ;
- мировоззренческая диспозиция, центральным звеном которой является понимание инклюзии как нормы современного общества и инструмента реализации образовательных прав каждого человека;

- личностно-ориентированная диспозиция, сфокусированная на социально-психологических измерениях инклюзии и ее возможностях в повышении личностной зрелости всех участников инклюзивных образовательных отношений;
- системоцентрированная диспозиция, связанная с рассмотрением инклюзии как открывающейся перспективы развития системы образования в целом;
- аналитическая диспозиция, при которой принятие инклюзии сопровождается рефлексией ее возможных ограничений и необходимых для ее реализации условий;
- индифферентная диспозиция, отражающая отказ от рефлексии инклюзивного образования, отсутствие каких-либо эмоциональных и моральных его оценок, безразличное отношение к нему;
- скептическая диспозиция, чей смысловой фокус проявляется в выраженных сомнениях и негативных реакциях относительно обеспечения инклюзивного образования и возможностей его реализации на практике;
- негативная диспозиция, проявляющаяся в выраженном неприятии инклюзивного образования и отрицании самой возможности интеграции школьников с ОВЗ в образовательное пространство массовой школы (Кантор и др. 2023b).

В контексте этих представлений о номенклатуре инклюзивных диспозиций педагогов становится возможным и актуальным выявление их преобладающих типов и в разрезе индивидуального профиля отношения к инклюзии, и на уровне общего дискурсивного фона педагогического коллектива или какой-либо категории педагогов. Данная логика и должна определять формирование диагностико-методического обеспечения сравнительного изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций.

Методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя как диагностический инструмент

Отправной точкой для разработки диагностической методики для изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций стала идея аутоидентификации по словесным портретам, убедительно доказавшая свою продуктивность в исследовательской практике (Эйдемиллер, Юстицкис 2008, 593–599): в русле этой идеи и с учетом

типологии инклюзивных диспозиций были составлены восемь психологических портретов (описаний) педагогов, каждый из которых четко «проецируется» на тот или иной тип диспозиции, воплощая соответствующий устойчивый вариант отношения к инклюзивному образованию с характерными для него степенью принятия инклюзии, диапазоном воспринимаемых возможностей и барьеров, выраженностью профессиональной рефлексии и готовностью к инклюзивным изменениям в образовательной практике (см. Приложение).

Респонденту предлагается последовательно ознакомиться со всеми портретами и оценить степень собственного сходства с этими портретами (прямая самоидентификация инклюзивных диспозиций) и степень сходства с ними большинства других педагогов из его профессионального окружения (отраженная самоидентификация инклюзивных диспозиций). Оценка осуществляется на основе 6-балльной шкалы Ликерта, где 1 — совсем не похоже, 2 — не похоже, 3 — немного похоже, 4 — в некоторой степени похоже, 5 — похоже, 6 — очень похоже.

При этом при обработке результатов помимо восьми первичных инклюзивных диспозиций учитываются и две вторичные диспозиции — поддерживающая (сумма баллов по шкалам детоцентрированной, мировоззренческой, лично-ориентированной и системноцентрированной инклюзивных диспозиций) и отрицающая (сумма баллов по шкалам негативной и индифферентной диспозиций).

В процессе интерпретации результатов диагностики предусматривается качественный анализ полученных оценок с учетом социально-демографических и социально-профессиональных характеристик респондентов.

Методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя может использоваться в целях их типологической диагностики как в индивидуальном, так и в групповом формате. При этом при реализации группового формата предпочтительно объединять респондентов, сопоставимых по статусу и профессиональному опыту, чтобы избежать дополнительного давления социальных ролей.

Обязательным условием является обеспечение конфиденциальности и добровольности участия. До начала реализации диагностической процедуры респондентам необходимо дать развернутую информацию о ее целях и способах последующего использования обобщенных результатов. Важно понимание участниками того, что проводимая диагностика не предназначена для оценки качества работы конкрет-

ного учителя или принятия административных решений, а ориентирована исключительно на исследовательские и развивающие цели.

Оптимальная продолжительность выполнения диагностического задания в расчете на одного респондента при самостоятельном чтении описаний составляет 20–30 минут. Недопустимо обсуждение среди участников содержания портретных описаний, а также комментирование или подсказки со стороны ведущего, поскольку это может увеличить риск получения социально желательных ответов и снизить диагностическую ценность методики.

Диагностика может осуществляться в цифровом формате — при условии обеспечения анонимности для респондентов и с использованием электронного опросника, в обязательном порядке сохраняющего полные тексты портретных описаний и оригинальную логику шкалирования. Любые сокращения этих текстов, изменение формулировок или шкал оценивания методики, требующая отдельного исследования и проверки психометрических свойств.

Методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя была использована и апробирована в рамках масштабных поисково-констатирующих экспериментов, в которых респондентами выступили педагоги общеобразовательных организаций, а также — для реализации сравнительного плана исследования — педагоги учреждений системы специального образования и родители нормотипичных обучающихся как участники инклюзивных образовательных отношений; в обоих случаях методика доказала свою высокую диагностическую эффективность, позволив выявить общее и специфическое в выраженности тех или иных инклюзивных диспозиций у разных акторов инклюзивного образовательного процесса и ее опосредовании социально-демографическими и социально-профессиональными факторами (Кантор, Проект 2025; Кантор и др. 2025).

Заключение

Осознание того, что успешность внедрения и реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ определяется не только и не столько внешними организационно-ресурсными условиями, сколько внутренней, диспозиционной готовностью педагогического корпуса, обуславливает потребность в диагностическом изучении инклюзивных диспозиций педагогов разных категорий. Понимание инклюзивных диспозиций как иерархически организованной системы

устойчивых профессионально-личностных предрасположенностей к оценкам, отношениям и действиям в условиях инклюзии и его операционализация с выделением восьми базовых типов диспозиций создает основу для разработки и использования тонкого диагностического инструмента, позволяющего выйти за рамки упрощенной дихотомии «за» или «против» инклюзии». Тем самым становится возможным увидеть спектр профессиональных позиций, где конструктивный потенциал для развития инклюзивных компетенций содержится не только в безоговорочном принятии инклюзии в образовании, но и, что особенно важно, в аналитической диспозиции, сочетающей поддержку ценностей инклюзии с критической рефлексией условий и ограничений ее реализации.

Диагностическая методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя решает значимую для практики задачу перевода субъективных установок в поле объективного анализа, позволяя получить многомерный профиль отдельного педагога, педагогического коллектива или какой-либо категории педагогов. При этом ключевым принципом, положенным в основу применения данного диагностического инструмента, является его развивающая и рефлексивная, а не контрольно-оценочная направленность, когда диагностика призвана стать началом профессионального диалога, базисом для уяснения сильных сторон и зон роста в контексте профессионального развития педагогов как участников инклюзивных образовательных отношений.

Приложение

Методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя

Процедура проведения

Процедура проведения предполагает индивидуальное знакомство респондента с текстами портретных описаний педагогов, обозначенных буквами от «А» до «З». Каждый портрет описывает устойчивую позицию педагога по отношению к инклюзивному образованию. Респондент последовательно читает каждое портретное описание и выставляет оценку по двум шкалам: сходство с самим собой и сходство с большинством учителей. Для ответов используется предложенная шкала от «очень похож» до «совсем не похож» применительно к себе и к «типичному учителю».

Инструкция для респондента: «Ниже представлены психологические портреты учителей, занимающих разные позиции в отношении инклюзивного образования. Пожалуйста, прочитайте каждое описание и оцените, насколько оно похоже на Вас и насколько оно характерно для большинства учителей. Для оценки используйте предлагаемую шкалу».

Стимульный материал

Стимульный материал

КАРТОЧКА «А»

Полагает, что инклюзивное образование открывает широкие возможности для детей с ОВЗ, способствуя социально-психологической адаптации и интеграции в общество, активизации общения со сверстниками, более широкой поддержке со стороны взрослых. Искренне верит, что обучение в инклюзивном классе позволяет таким детям улучшить свои образовательные результаты, поскольку они тянутся за остальными детьми, получают квалифицированную поддержку от педагога. В своей профессиональной деятельности стремится наращивать профессиональные компетенции, позволяющие создавать оптимальные условия для всех обучающихся и способствовать формированию гибкой и адаптивной образовательной среды инклюзивной школы.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

КАРТОЧКА «Б»

Считает, что инклюзия является основополагающим принципом устройства современного общества, обеспечивая равный доступ к образованию для всех групп детей. Именно такой подход, по его мнению, делает общество цивилизованным, а его граждан руководствующимися гуманистическими ценностями. Полагает, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право и должны учиться в инклюзивной школе, поскольку общение в классе детей, имеющих разные индивидуальные и физические особенности, способствует формированию навыков конструктивной коммуникации и умения принимать уникальность другого человека. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья стремится проявлять индивидуальный подход, внимание и поддержку. Он уверен в том, что создание ситуации успеха и развитие творческих способностей таких учеников становится залогом повышения уровня их образовательных результатов.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

КАРТОЧКА «В»

Склонен не размышлять об инклюзивном образовании. Он слишком занят рабочей рутинной, чтобы думать еще и об этом. Его не касаются как вопросы организации инклюзивного образования, так и то, насколько возможно обучать детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной инклюзивной школы. Ему безразлично, какой характер приобретают дискуссии о возможностях и ограничениях инклюзивного образования, какие педагогические технологии и приемы могут использоваться в условиях инклюзии. Его отношение к ученикам с особыми образовательными потребностями в собственных классах можно назвать скорее как равнодушное, он склонен продолжать работать так, как и в классах, где таких учеников нет.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

КАРТОЧКА «Г»

В целом принимает инклюзивный подход в образовании. Верит, что включение в класс детей с ограниченными возможностями здоровья открывает новые возможности для личностного и когнитивного развития детей условной нормы, учит всех детей эмпатии и состраданию, прививает гуманистические нормы и ценности. Однако склонен обнаруживать достаточное количество барьеров для его реализации, связанных с увеличением нагрузки на учителя, сложностью в реализации индивидуального подхода к каждому ученику в условиях реальной деятельности, недостаточной готовностью и материальной обеспеченностью школы к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Размышляет и пытается найти способы преодоления указанных трудностей и проблем. Полагает, что в школе должна работать команда специалистов, поддерживающих обучение детей с ОВЗ.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

КАРТОЧКА «Д»

Является ярким противником инклюзивного образования. Полагает, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны учиться в специализированных образовательных учреждениях, где с ними будут работать соответствующие специалисты и педагоги. Включение же таких учеников в традиционные школьные классы, по его мнению, приводит к деградации уровня школьного образования, дети условной нормы теряют образовательные возможности. Считает, что инклюзивное образование не идет на пользу и детям с ограниченными возможностями здоровья, поскольку полагает, что они не выдерживают темпа обучения, испытывают трудности с усвоением учебного материала, учатся хуже, чем могли бы. Его основная идея — «не стройте иллюзий, инклюзивное образование в принципе невозможно». Существующие практики инклюзивного образования воспринимаются им как фикции, попытки построить «Потемкинские деревни», поскольку он убежден в их недофинансировании и формальном характере реализации.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

КАРТОЧКА «Е»

Считает инклюзивное образование безоговорочно необходимой нормой современной школы. В инклюзивном образовании видит потенциал личностного и социального развития каждого ученика, возможности формирования у детей гуманного отношения к окружающим, толерантности и уважения к разнообразию, ответственности и желания оказывать помощь нуждающимся. Полагает, что в условиях инклюзии дети с ограниченными возможностями здоровья получают шанс успешной социализации и гармоничного личностного развития, а для раскрытия их образовательного потенциала необходимо создавать благоприятный психологический климат в классе. Необходимым условием успешности инклюзивного образования считает объединение усилий учителей, родителей, администрации школы, органов управления образования и даже правительства для обеспечения инклюзивного процесса всеми необходимыми условиями.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

КАРТОЧКА «Ж»

Искренне полагает, что не каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья может подойти инклюзивное образование. Еще в большей степени он сомневается в том, что в условиях инклюзии можно развивать таланты и способности детей условной нормы. Скептически относится к самой возможности выстроить конструктивные взаимодействия между учениками в инклюзивном классе, опасаясь рисков социальной эксклюзии и буллинга детей с ограниченными возможностями здоровья и нарастания у них психологических проблем. Обращает внимание на то, что в классе может происходить отставание в изучении учебного материала из-за потери времени для долгого объяснения материала на уроке. Сомневается в готовности широких слоев социума поддерживать ценности инклюзивного образования, а школы реализовывать инклюзивный образовательный процесс.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

КАРТОЧКА «З»

Считает, что инклюзивное образование открывает широкие возможности для развития педагогической науки и практики. По его мнению, это способствует развитию дидактики, методологии, системы обучения, разработке новых передовых педагогических технологий и внедрению индивидуализации и персонализации обучения. Полагает, что государственная финансовая поддержка инклюзии в образовании позволяет школам создавать по-настоящему комфортную и безопасную образовательную среду. По его мнению, инклюзия является своевременным ответом на общественные запросы в связи с ростом детей с ослабленным здоровьем; отвечает современным стандартам образования. Он убежден, что инклюзивное образование открывает возможности для профессионального роста учителя, развития его компетенций. Вместе с тем, он считает финансирование инклюзивного образования недостаточным, а проблему нехватки учителей, специально подготовленных к работе в условиях инклюзии, требующей решения для повышения его качества.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

Обработка результатов

Процесс интерпретации является ключевым этапом в понимании общего результата тестирования и обеспечении точности и актуальности результатов. В этом процессе предусматривается качественный анализ полученных оценок. Результаты тестирования затем могут быть использованы для подробного анализа профессиональных диспозиций и установок личности педагога, связанных с работой в условиях инклюзии.

Ключи

Типы инклюзивных диспозиций, репрезентируемые портретными описаниями педагогов, обозначены следующим образом:

- А — детоцентрированная
- Б — мировоззренческая
- В — индифферентная
- Г — аналитическая
- Д — негативная
- Е — личностно-ориентированная
- Ж — скептическая
- З — системоцентрированная

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors declare that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

Финансирование

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

Funding

The research was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment on the topic «Comparative Analysis of Inclusive Dispositions of Teachers in General Education Organizations» (project No. VRFY-2025-0014).

Литература

- Алехина, С. В. (2016) Инклюзивное образование: от политики к практике. *Психологическая наука и образование*, т. 21, № 1, с. 136–145. <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112>
- Гребенникова, В. М. (2015) Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы. *Фундаментальные исследования*, № 2-19, с. 4292–4297. EDN: TWTRUR
- Кантор, В. З., Кондракова, И. Э., Проект, Ю. А., Антропов, А. П. (2025) Педагоги общеобразовательных организаций и родители нормотипичных обучающихся: сравнительный анализ инклюзивных диспозиций. *Интеграция образования*, т. 29, № 3 (120), с. 507–527. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202503.507-527>
- Кантор, В. З., Проект, Ю. А. (2025) Особенности инклюзивных диспозиций педагогов учреждений общего и специального образования. *Психологическая наука и образование*, т. 30, № 5, с. 35–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300503>
- Кантор, В. З., Проект, Ю. А., Антропов, А. П., Кондракова, И. Э. (2023а) Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя. *Образование и наука*, т. 25, № 10, с. 12–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44>
- Кантор, В. З., Проект, Ю. А., Кошелева, А. Н. и др. (2023b) Инклюзивные диспозиции как профессионально значимые характеристики будущих педагогов: типологический аспект. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*, № 210, с. 217–229. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-210-217-229>
- Коваль, О. Н. (2014) Инклюзия как ведущая тенденция развития системы образования. *Национальные приоритеты России*, № 4 (14), с. 58–60.
- Косарецкий, С. Г. (2024) Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России. *Психологическая наука и образование*, т. 29, № 5, с. 14–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502>
- Пенин, Г. Н. (2010) Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики. *Universum: Вестник Герценовского университета*, № 9, с. 41–47.
- Селиванова, С. С., Мигунова, Ю. В. (2025) Тенденции развития системы инклюзивной образовательной среды на примере регионов Приволжского федерального округа. *Society and Security Insights*, т. 8, № 3, с. 195–206. [https://doi.org/10.14258/SSI\(2025\)3-11](https://doi.org/10.14258/SSI(2025)3-11)
- Семаго, Н. Я. (2010) Инклюзия как новая образовательная философия и практика. *Аутизм и нарушения развития*, т. 8, № 4, с. 1–9.
- Токарская, Л. В., Жукова, И. В. (2015) Реализация государственной политики Российской Федерации в сфере инклюзивного образования. *Социум и власть*, № 5 (55), с. 36–41.
- Фальковская, Л. П. (2024) О государственном регулировании развития инклюзивного образования и создания специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации. *Психологическая наука и образование*, т. 29, № 5, с. 5–13. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290501>
- Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. (2008) *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд., СПб.: Питер, 672 с.
- Ядов, В. А. (1975) О диспозиционной регуляции социального поведения личности. В кн.: *Методологические проблемы социальной психологии*. М.: Наука, с. 89–106.
- Ядов, В. А. (2013) *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция*. 2-е изд. М.: ЦСПиМ, 376 с.
- Chatterjee, P., Vakil, Sh., Alexander, M. (2024) Before it is Too Late! An Insight into Dispositions of the Intervention Specialist Candidates on Inclusion. *Journal of the International Society for Teacher Education*, vol. 28, no. 1, pp. 69–85. <https://doi.org/10.26522/jiste.v28i1.4534>
- Connor, D. J. (2018) Contemplating teachers' disposition and pedagogical skills within inclusive classrooms. Responsibilities of, and implications for, teacher education programs and in-service professional development. *Die Deutsche Schule*, vol. 110, no. 1, pp. 75–86. <https://doi.org/10.25656/01:26003>
- Hardy, I., Woodcock, S. (2024) Inclusive education policies — objects of observance, omission, and obfuscation: ten years on... *International Journal of Inclusive Education*, vol. 28, no. 13, pp. 3234–3252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697>
- Wainscott, S. D. (2025) Building inclusive dispositions within interdisciplinary training for teachers of the deaf and speech-language pathologists. *Communication Disorders Quarterly*, vol. 46, no. 2, pp. 73–83. <https://doi.org/10.1177/15257401231222870>

References

- Alekhina, S. V. (2016) Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive education: From policy to practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 21, no. 1, pp. 136–145. <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112> (In Russian)
- Chatterjee, P., Vakil, Sh., Alexander, M. (2024) Before it is Too Late! An Insight into Dispositions of the Intervention Specialist Candidates on Inclusion. *Journal of the International Society for Teacher Education*, vol. 28, no. 1, pp. 69–85. <https://doi.org/10.26522/jiste.v28i1.4534> (In English)
- Connor, D. J. (2018) Contemplating teachers' disposition and pedagogical skills within inclusive classrooms. Responsibilities of, and implications for, teacher education programs and in-service professional development. *Die Deutsche Schule*, vol. 110, no. 1, pp. 75–86. <https://doi.org/10.25656/01:26003> (In English)
- Ejdemiller, E. G., Yustitskis, V. (2008) *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i [Family psychology and psychotherapy]*. 4th ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 672 p. (In Russian)
- Falkovskaya, L. P. (2024) O gosudarstvennom regulirovanii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya i sozdaniya spetsial'nykh uslovij dlya obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Rossijskoj Federatsii [On state regulation of the development of inclusive education and the creation of special conditions for educating children with disabilities in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 29, no. 5, pp. 5–13. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290501> (In Russian)
- Grebennikova, V. M. (2015) Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federatsii: problemy i perspektivy [Development of inclusive education in the russian federation: problems and prospects]. *Fundamental'nye issledovaniya — Fundamental Research*, no. 2-19, pp. 4292–4297. EDN: TWTRUR (In Russian)
- Hardy, I., Woodcock, S. (2024) Inclusive education policies — objects of observance, omission, and obfuscation: ten years on... *International Journal of Inclusive Education*, vol. 28, no. 13, pp. 3234–3252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697> (In English)
- Kantor, V. Z., Kondrakova, I. E., Proekt, Yu. L., Antropov, A. P. (2025) Pedagogi obshcheobrazovatel'nykh organizatsij i roditeli normotipichnykh obuchayushchikhsya: sravnitel'nyj analiz inklyuzivnykh dispozitsij [General education teachers and parents of neurotypical learners: A comparative analysis of inclusive dispositions]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of Education*, vol. 29, no. 3, pp. 507–527. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202503.507-527> (In Russian)
- Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L. (2025) Osobennosti inklyuzivnykh dispozitsij pedagogov uchrezhdenij obshchego i spetsial'nogo obrazovaniya [Features of inclusive dispositions among teachers in general and special education institutions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 30, no. 5, pp. 35–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300503> (In Russian)
- Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Antropov, A. P., Kondrakova, I. E. (2023a) Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inklyuzivnykh dispozitsij uchitelya [Pedagogical education as an area to form teacher inclusive dispositions]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 25, no. 10, pp. 12–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44> (In Russian)
- Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Kosheleva, A. N. et al. (2023b) Inklyuzivnye dispozitsii kak professional'no znachimye kharakteristiki budushchikh pedagogov: tipologicheskij aspekt [Inclusive dispositions as professionally significant characteristics of future teachers: The typological aspect]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 210, pp. 217–229. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-210-217-229> (In Russian)
- Kosaretskij, S. G. (2024) Trendy “inklyuzivnogo obrazovaniya” v sovremennom mire: mezhdunarodnye diskussii i perspektivy dlya Rossii [Trends of “Inclusive Education” in the modern world: International discussions and prospects for Russia]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 29, no. 5, pp. 14–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502> (In Russian)
- Koval, O. N. (2014) Inklyuziya kak vedushchaya tendentsiya razvitiya sistemy obrazovaniya [Inclusion as a leading trend in the development of the education system]. *Natsional'nye prioritety Rossii*, no. 4 (14), pp. 58–60. (In Russian)
- Penin, G. N. (2010) Inklyuzivnoe obrazovanie kak novaya paradigma gosudarstvennoj politiki [Inclusive education as a new paradigm of state policy]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta — Universum: Herzen University Bulletin*, no. 9, pp. 41–47. (In Russian)
- Selivanova, S. S., Migunova, Yu. V. (2025) Tendentsii razvitiya sistemy inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy na primere regionov Privolzhskogo federal'nogo okruga [Trends in the development of an inclusive educational environment based on the example of the regions of the Volga Federal District]. *Society and Security Insights*, vol. 8, no. 3, pp. 195–206. [https://doi.org/10.14258/SSI\(2025\)3-11](https://doi.org/10.14258/SSI(2025)3-11) (In Russian)
- Semago, N. Ya. (2010) Inklyuziya kak novaya obrazovatel'naya filosofiya i praktika [Inclusion as a new educational philosophy and practice]. *Autizm i narusheniya razvitiya — Autism and Developmental Disorders*, vol. 8, no. 4, pp. 1–9. (In Russian)

- Tokarskaya, L. V., Zhukova, I. V. (2015) Realizatsiya gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federatsii v sfere inkluzivnogo obrazovaniya [Implementing the state policy of the Russian Federation in the field of inclusive education]. *Sotsium i vlast' — Society and Power*, no. 5 (55), pp. 36–41. (In Russian)
- Wainscott, S. D. (2025) Building inclusive dispositions within interdisciplinary training for teachers of the deaf and speech-language pathologists. *Communication Disorders Quarterly*, vol. 46, no. 2, pp. 73–83. <https://doi.org/10.1177/15257401231222870> (In English)
- Yadov, V. A. (1975) O dispozitsionnoj regulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti [On dispositional regulation of social behavior of the individual]. In: *Metodologicheskie problemy sotsial'noj psikhologii [Methodological problems of social psychology]*. Moscow: Nauka Publ., pp. 89–106. (In Russian)
- Yadov, V. A. (2013) *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya [Self-regulation and forecasting of social behavior of the individual: The dispositional concept]*. 2nd ed. Moscow: TsSPiM Publ., 376 p. (In Russian)

Сведения об авторах

КАНТОР Виталий Зорахович — *Vitaly Z. Kantor*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 4278-5233, Scopus AuthorID: 57197712404, ResearcherID: Y-6834-2018, ORCID: 0000-0002-9700-7887,
e-mail: v.kantor@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии.

КОШЕЛЕВА Александра Николаевна — *Aleksandra N. Kosheleva*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 3957-8608, Scopus AuthorID: 57193243586, ResearcherID: E-3406-2017, ORCID: 0000-0003-2497-6414,
e-mail: ankosheleva@herzen.spb.ru

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.

ПРОЕКТ Юлия Львовна — *Yuliya L. Proekt*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 5532-5143, Scopus AuthorID: 57197748967, ResearcherID: D-9792-2017, ORCID: 0000-0002-1914-9118,
e-mail: proekt.jl@gmail.com

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.

ЛУГОВАЯ Виолетта Федоровна — *Violetta F. Lugovaya*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 6345-6407, Scopus AuthorID: 57197750123, ResearcherID: E-2228-2017, ORCID: 0000-0001-5577-5995,
e-mail: Violetta_lugovay@mail.ru

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.

ХОРОШИХ Валерия Викторовна — *Valeria V. Khoroshikh*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 8161-9550, Scopus AuthorID: 57197744365, ResearcherID: D-9861-2017, ORCID: 0000-0001-7116-0042,
e-mail: vhoroshih@herzen.spb.ru

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.