

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 376.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-10-12-44

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СФЕРА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ДИСПОЗИЦИЙ УЧИТЕЛЯ

В. З. Кантор¹, Ю. Л. Проект², А. П. Антропов³, И. Э. Кондракова⁴

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

E-mail: ¹v.kantor@mail.ru; ²proekt.jl@gmail.com; ³alexantropov@inbox.ru; ⁴condrakova. irina@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В последние десятилетия педагогическое образование как особая отрасль профессионального образования призвано решать качественно новую задачу, связанную с удовлетворением кадрового запроса интенсивно расширяющейся инклюзивной образовательной практики.

Цель исследования, материалы которого представлены в статье, заключалась в раскрытии сущностных характеристик формирования инклюзивных диспозиций учителя в контексте его профессионально-личностного становления в процессе вузовского обучения в системе педагогического образования.

Методология, методы и методики. Исследование в целом базировалось в методологическом плане на инклюзивной образовательной философии в ее воплощении в компетентностном подходе к вузовской подготовке учителя инклюзивной школы как педагога-профессионала нового типа. В своей эмпирической части оно строилось на основе количественной методологии с применением корреляционного дизайна.

Итоговую выборку респондентов составили 1122 студента магистратуры и старших курсов бакалавриата, осваивающих разные по предметной направленности образовательные программы общепедагогического профиля, из 33 городов России. На основе информированного согласия они заполняли онлайн-формы (Yandex Form), включавшие комплекс из 4 авторских и адаптированных опросников и тестов.

Полученные эмпирические данные обрабатывались путем частотного, сравнительного и многомерного анализа, с использованием медианного теста, коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Анализ структуры профессиональных диспозиций и внутренней согласованности сконструированных шкал осуществлялся с помощью коэффициента альфа Кронбаха и confirmatorного факторного анализа, статистический анализ – с использованием программы IBM SPSS Statistics v. 23 и модуля Amos.

Результаты. Выявлена структура взаимосвязей компонентов инклюзивных диспозиций с показателями общих профессиональных диспозиций учителя, на основе чего установлено, что инклюзивные диспозиции не могут рассматриваться вне контекста общих профессиональных диспозиций учителя, будучи их неотъемлемой составляющей или содержательным компонентом, чем и определяется значимость инклюзивных диспозиций как ресурса профессионально-личностного становления педагога в целом.

Зафиксирована асинхронность формирования инклюзивных диспозиций будущих учителей в процессе их вузовской подготовки, которая обнаруживается в более предпочтительном, нежели

у будущих учителей-предметников, статусе будущих специалистов психолого-педагогического профиля и учителей физической культуры и безопасности жизнедеятельности.

Констатируется гетерогенность инклюзивных диспозиций будущих учителей в их соотносительности с разными нозологическими группами детей с ограниченными возможностями здоровья как потенциальных субъектов школьной инклюзии, что проявляется в редуцированности этих диспозиций применительно к детям с поведенческими нарушениями в сравнении с аналогичными диспозициями, касающимися детей с сенсорными, двигательными и коммуникативными нарушениями.

Сделан вывод о недостаточной эффективности решения задачи формирования инклюзивных диспозиций у будущих учителей в рамках традиционно организованной вузовской подготовки педагогических кадров.

Научная новизна. Результаты исследования в теоретическом плане значимы тем, что продвигают к пониманию глубинных закономерностей становления инклюзивной готовности педагога с учетом ее диспозиционных предикторов.

Практическая значимость. Полученные эмпирические материалы могут быть положены в основу модернизации педагогического образования в части совершенствования лично-ориентированной вузовской подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагоги, студенты, педагогическое образование, инклюзивные диспозиции учителя, профессиональные диспозиции учителя, инклюзивные профессиональные компетенции, дети с ограниченными возможностями здоровья, школьная инклюзия.

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

Для цитирования: Кантор В. З., Проект Ю. Л., Антропов А. П., Кондракова И. Э. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 10. С. 12–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-10-12-44

PEDAGOGICAL EDUCATION AS AN AREA TO FORM TEACHER INCLUSIVE DISPOSITIONS

V. Z. Kantor¹, Yu. L. Proekt², A. P. Antropov³, I. E. Kondrakova⁴

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: ¹v.kantor@mail.ru; ²proekt.jl@gmail.com; ³alexantropov@inbox.ru; ⁴condrakova. irina@yandex.ru

Abstract. Introduction. In recent decades, pedagogical education as a special branch of vocational education has been called upon to solve a qualitatively new task related to satisfying the personnel demand for an intensively expanding inclusive educational practice.

Aim. The present research aims to reveal the essential characteristics of the teacher inclusive dispositions formation in the context of her/his professional and personal formation in the process of university education in the system of pedagogical education.

Methodology and research methods The research was based on a competency-based approach to the university training of an inclusive school teacher as a professional teacher of a new type within the framework of inclusive educational philosophy. In its empirical part, it was built on the basis of quantitative methodology with the use of correlation design.

The final sample of the respondents consisted of 1122 master's and senior bachelor's degree students from 33 cities of Russia, mastering different educational programmes in pedagogy. On the basis of informed consent, the students filled out online forms (Yandex Form), which included a set of 4 authored and adapted questionnaires and tests.

The empirical data obtained were processed by frequency, comparative and multivariate analysis, using the median test, Spearman's rank correlation coefficient. The analysis of the structure of professional dispositions and the internal consistency of the constructed scales was carried out using the Cronbach's alpha coefficient and confirmatory factor analysis. For statistical calculations, the program IBM SPSS Statistics ver.23 and the AMOS module were employed.

Results. The structure of relations between the components of inclusive dispositions and the indicators of the teacher professional dispositions is revealed. It is established that inclusive dispositions cannot be considered outside the context of the common teacher professional dispositions, being their integral component, which determines the significance of inclusive dispositions as a resource of professional and personal formation of a teacher.

The asynchrony of the formation of inclusive dispositions of future teachers in the process of their university training is revealed, which is found in the status of future school psychologists and teachers of physical culture and life safety more preferable in contrast to future subject teachers.

The authors revealed the heterogeneity of inclusive dispositions of future teachers in their correlation with different nosological groups of children with disabilities as potential subjects of school inclusion, which is manifested in the reduction of these dispositions in relation to children with behavioural disorders in comparison with similar dispositions concerning children with sensory, motor and communicative disorders.

The conclusion is made that the framework of traditionally organised university training of pre-service teachers has an insufficient effectiveness to solve the problem of inclusive disposition formation among future teachers.

Scientific novelty. The research findings are considered theoretically significant as they promote an understanding of the underlying patterns of the formation of inclusive readiness of the teacher, taking into account its dispositional predictors.

Practical significance. The empirical materials obtained can be used as a basis for the modernisation of pedagogical education in terms of improving the personality-oriented university training for future teachers' ability to work in the conditions of inclusion.

Keywords: inclusive education, teachers, students, pedagogical education, inclusive dispositions of teachers, professional dispositions of teachers, inclusive professional competencies, children with disabilities, school inclusion.

Acknowledgements. The paper was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the 2023 state-commissioned assignment for conducting a fundamental research "Inclusive Dispositions of Teachers of Educational Organisations".

For citation: Kantor V. Z., Proekt Yu. L., Antropov A. P., Kondrakova I. E. Pedagogical education as an area to form teacher inclusive dispositions. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (10): 12–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-10-12-44

LA EDUCACIÓN PEDAGÓGICA COMO ÁMBITO DE FORMACIÓN DE DISPOSICIONES DOCENTES INCLUSIVAS

V. Z. Kántor¹, Yu. L. Próekt², A. P. Antrópov³, I. E. Kondrakova⁴

Universidad Pedagógica Estatal A. I. Herzen de Rusia, San Petersburgo, Rusia.

¹v.kantor@mail.ru; ²proekt.jl@gmail.com; ³alexantropov@inbox.ru; ⁴condrakova.irina@yandex.ru

Abstracto. Introducción. En las últimas décadas, la formación pedagógica como rama especial de la educación vocacional ha sido llamada a resolver un problema cualitativamente nuevo relacionado con el cumplimiento de los requisitos de personal de la práctica educativa inclusiva, que se vuelve cada vez más expansiva.

Objetivo. El objetivo del estudio, cuyo material se presenta en este artículo, ha sido el revelar las características esenciales de la formación de disposiciones inclusivas del docente en el contexto de su desarrollo profesional y personal en el proceso de formación universitaria al interior del sistema de formación pedagógica.

Metodología, métodos y procesos de investigación. El estudio en su conjunto se ha basado metodológicamente en la filosofía educativa inclusiva plasmada en un enfoque fundamentado en competencias para la formación universitaria del docente de la escuela inclusiva como un nuevo tipo de pedagogo profesional. En su parte empírica se construyó sobre la base de una metodología cuantitativa utilizando un diseño de correlación.

La muestra final de encuestados estuvo formada por 1.122 estudiantes de maestría y de pregrado que cursaban programas de educación pedagógica general de diferentes áreas temáticas de 33 ciudades de Rusia. Con base en el consentimiento informado, completaron los formularios en línea (Yandex Form), que incluían un conjunto de 4 encuestas de autoría y adaptadas, así como de evaluaciones.

Los datos empíricos obtenidos fueron procesados mediante análisis de frecuencia, análisis comparativo y multivariado, utilizando la prueba de mediana y el coeficiente de correlación de rangos de Spearman. El análisis de la estructura de las disposiciones profesionales y la concordancia interna de las escalas construidas se realizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach y análisis factorial confirmatorio, el análisis estadístico se realizó mediante el programa IBM SPSS Statistics v. 23 y módulo Amós.

Resultados. Se ha identificado la estructura de relaciones entre los componentes de las disposiciones inclusivas y los indicadores de las disposiciones profesionales generales del docente, a partir de la cual se ha establecido que las disposiciones inclusivas no pueden considerarse fuera del contexto de las disposiciones profesionales generales del pedagogo, siendo su componente integral o componente de contenido, que determina la importancia de las disposiciones inclusivas como recurso profesional y personal para el desarrollo del docente en su conjunto.

Se revela la asincronía en la formación de disposiciones inclusivas de los futuros docentes en el proceso de su formación universitaria, que se constata en la condición de los futuros psicólogos escolares y docentes de educación física y seguridad vital en mayor preferencia que la de los futuros docentes de asignaturas.

La heterogeneidad de las disposiciones inclusivas de los futuros docentes se ha establecido en su correlación con diferentes grupos nosológicos de niños con discapacidad como sujetos potenciales de inclusión escolar, lo que se manifiesta en la reducción de estas disposiciones en relación con los niños con trastornos de conducta comparadas con disposiciones similares en cuanto a niños con trastornos sensoriales, motores y comunicativas.

Se llega a la conclusión de que hay eficacia insuficiente para resolver el problema de la formación de disposiciones inclusivas entre los futuros docentes en el marco de la formación universitaria tradicionalmente organizada del profesorado.

Novedad científica. Los resultados del estudio son teóricamente significativos porque avanzan en la comprensión de los patrones subyacentes de la formación de la preparación inclusiva del docente, teniendo en cuenta sus predictores disposicionales.

Significado práctico. Los materiales empíricos obtenidos pueden utilizarse como base para la modernización de la formación docente en términos de mejorar la educación universitaria del profesorado orientada al estudiante para trabajar en condiciones de inclusión.

Palabras claves: educación inclusiva, docentes, estudiantes, formación docente, disposiciones docentes inclusivas, disposiciones docentes profesionales, competencias profesionales inclusivas, niños con discapacidad, inclusión escolar.

Agradecimientos. La publicación se preparó como parte de la implementación de la tarea estatal del Ministerio de Educación de la Federación de Rusia para 2023 de realizar trabajos de investigación científica fundamental “Disposiciones inclusivas de los docentes en las instituciones de educación general”.

Para citas: Kántor V. Z., Próekt Yu. L., Antrópov A. P., Kondrakova I. E. La educación pedagógica como ámbito de formación de disposiciones docentes inclusivas. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2023; 25 (10): 12–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-10-12-44

Введение

В последние десятилетия педагогическое образование как особая отрасль профессионального образования, развитие которой, по аналитической оценке А. А. Марголиса, в содержательном и методическом плане определяется специфическими внутренними и внешними факторами [1], со всей очевидностью встало перед необходимостью решения новой задачи, связанной с удовлетворением кадрового запроса интенсивно расширяющейся инклюзивной образовательной практики, ибо эта практика, согласно данным исследования I. A. Angelova, T. N. Levan, A. I. Mantarova, требует от педагога воплощения качественно иного типа профессионализма [2]. Более того, как отмечает U. Sharma, институционализация инклюзии обязывает к реформированию педагогического образования в целом, глубокому переосмыслению подходов к подготовке учителя, с тем чтобы он был способен эффективно преподавать в инклюзивном классе, обеспечивая высокое качество образование и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и всех других учащихся [3].

В подобных реалиях (и об этом свидетельствуют материалы исследования В. З. Кантора и др.) вузы, ведущие подготовку педагогических кадров, при проектировании образовательных программ ориентируются на достаточно широкий спектр инклюзивных компетенций, которыми должны овладеть выпускники, и их индикаторов, в свете чего определяются инклюзивные метакомпетенции будущего педагога, формируемые системой педагогического образования [4]. В сами же образовательные программы включаются соответствующие дополнительные компоненты, будь то, как в практическом опыте, исследованном J. Miškolci, G. Magnússon, C. Nilholm, отдельная учебная дисциплина по инклюзии [5], специальный сертификационный курс, призванный, по замыслу коллектива разработчиков в главе с S. Fränkel, обеспечить усвоение студентами в рефлексивном контексте практических знаний об инклюзивности [6], или целый образовательный модуль, рассчитанный, по оценке Г. Квасных, Н. Пустоваловой и Г. Колесниковой, на становление у выпускников некой совокупности инклюзивных компетенций [7]. Также предпринимаются

попытки апробации и внедрения в вузе особой структурно-содержательной модели подготовки будущего учителя к работе в условиях инклюзии, о чем свидетельствуют, в частности, данные G. Berikkhanova и др. [8].

Между тем, коль скоро, согласно результатам поисково-констатирующего эксперимента, проведенного В. З. Кантором и Ю. Л. Проект, в личностном плане развитие инклюзивных профессиональных компетенций педагогов детерминируется и ценностно-мотивационными, в том числе мотивационно-смысловыми, факторами [9], то очевидный исследовательский интерес представляют инклюзивные диспозиции будущих учителей как особый вид профессиональных диспозиций личности. Этот интерес обуславливается тем, что, по утверждению И. В. Абакумовой и Н. А. Савченко, «профессиональная диспозиция соприкасается с мотивом актуальной деятельности и вступает с ним во взаимодействие, с другой стороны, обладает своим собственным ... устойчивым смыслом, который также может генерировать свои специфические интенции», и потому профессиональные диспозиции как таковые способны «оказывать влияние на профессионально-ориентированную учебную и, возможно, на будущую профессиональную деятельность, являясь опосредованным механизмом выстраивания профессиональной стратегии» [10, с. 30]. Следовательно, инклюзивные диспозиции студентов педагогических специальностей выступают в качестве своего рода предиктора или личностного ресурса компетентностного обеспечения их последующей профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзии, а уровень сформированности данных диспозиций является одним из индикаторов эффективности функционирования системы педагогического образования в реалиях институционализации инклюзии.

Однако, хотя проблематика диспозиций и рассматривалась (в частности, М. Persson, P. Dannefjord [11] и S. Rutter [12]) в связи с работой учителей, инклюзивные диспозиции будущих педагогов, формирующиеся в период их вузовского обучения, до настоящего времени в экспериментальной плоскости не исследовались, что, с одной стороны, обедняет представления о генезисе инклюзивной готовности педагога, а с другой – не позволяет адекватно оценить актуальное состояние педагогического образования как института развития личностных ресурсов становления этой готовности.

На восполнение указанного пробела и было направлено данное исследование.

В теоретическом плане его результаты значимы тем, что продвигают к пониманию глубинных закономерностей становления инклюзивной готовности педагога с учетом ее диспозиционных предикторов. При этом полученные эмпирические материалы могут быть положены в основу модернизации педагогического образования в части совершенствования личностно-ориентированной вузовской подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзии, чем определяется практическая значимость осуществленного исследования.

Цель исследования заключалась в том, чтобы раскрыть сущностные характеристики формирования инклюзивных диспозиций учителя в контексте его профессионально-личностного становления в процессе вузовского обучения в системе педагогического образования.

Реализация данной цели потребовала внесения ясности в ранее не разработанные **вопросы**, касающиеся:

– взаимосвязи и соотношения инклюзивных диспозиций и общих профессиональных диспозиций учителя в их развитии в рамках вузовской подготовки;

– сравнительной эффективности формирования инклюзивных диспозиций у будущих учителей в различных предметных областях педагогического образования;

– дифференциации инклюзивных диспозиций будущих учителей в зависимости от нозологической принадлежности школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В основу исследования была положена **гипотеза** о том, что формирование инклюзивных диспозиций будущих учителей в системе педагогического образования опосредуется, с одной стороны, направленностью их профессиональной подготовки, а с другой – избирательным отношением к различным категориям детей с нарушениями в развитии.

В проведении исследования имели место определенные ограничения, связанные, во-первых, с его эксплоративной природой и использованием в нем опросных методик, что не предполагало оценку влияния инклюзивных диспозиций на реальное профессиональное поведение учителя, а во-вторых – с внутренней диспропорциональностью выборки респондентов с точки зрения гендерного состава и регионального представительства, чем обусловлена невозможность корректной реализации сравнительного плана исследования в соответствующих аспектах.

Обзор литературы

Рассмотрение проблематики диспозиций и введение соответствующего термина в научный обиход в контексте задач образования восходит, по оценке исследователей, к первым десятилетиям XX века и связано с разработками Д. Дьюи, в которых диспозиции трактовались в аспекте мотивации и организации поведения личности и воплощения ее опыта [13].

В дальнейшем эта линия получила свое продолжение, прежде всего, в социологии и психологии.

Что касается социологии, то в ней термин «диспозиция» стал использоваться для объяснения предрасположенности человека вести себя определенным образом в связи с его социальным статусом и системой ролевых функций, предписанных им.

Так, согласно диспозиционной концепции В. А. Ядова, диспозиция личности выступает как склонность к определенному восприятию социальных

ситуаций и к поведению в этих ситуациях, причем диспозиции являются продуктом столкновения потребностей и конкретных социальных ситуаций и закрепляются в личностной структуре благодаря жизненному опыту. Вместе с тем «регуляция социального поведения личности осуществляется не отдельной (частной) диспозицией, но целостной диспозиционной системой» [14, с. 224], которая имеет иерархическую структуру, включающую три основных уровня: элементарные фиксированные установки, социальные фиксированные установки и, наконец, общая направленность интересов и ценностные ориентации личности [14, с. 35–36]; доминирующее же воздействие на упорядочение поведения субъекта оказывают высшие диспозиции, регламентирующие в том числе и структуру нижележащих диспозиций [14, с. 244].

В свою очередь, в психологии проблематика диспозиций продуктивно разрабатывалась в русле идеи Д. А. Леонтьева о том, что восприятие и интерпретация мира зависят от смысловых диспозиций, которые формируются у личности на основе ее жизненного опыта и ценностных ориентаций [15]. Тем самым в контексте теории смысловых диспозиций последние предстают как скрытые предпочтения и установки, отражающие ценности и мировоззрение личности. Они определяют смыслы и значения, придаваемые личностью разным явлениям и событиям, и ее реакцию на эти явления и события. Более того, диспозиции, по мнению И. В. Абакумовой и Н. А. Савченко, выступают в качестве смысловых структур, которые посредством порождения личностных смыслов способствует разработке личностной стратегии достижения целей деятельности [10].

Что же касается разработки проблематики диспозиций именно в образовательной плоскости, то импульс к ее активизации дали исследования L. G. Katz и J. D. Rats, фактически положивших начало рассмотрению диспозиций в контексте становления учительских компетенций и связавших с формированием диспозиций цели педагогического образования [16].

В итоге укоренившиеся ранее представления о невозможности формирования профессиональных диспозиций при подготовке педагогов были, по существу, дезавуированы [13]. Более того, M. Comstock и др. констатируют создание на нормативно-правовом уровне прецедента фиксации профессиональных диспозиций в качестве цели педагогического образования и их включения в профессиональный стандарт учителя, причем речь идет о понимании диспозиций как убеждений, ценностей и установок, побуждающих педагога действовать определенным способом [17]. В этом плане диспозиции, знания и навыки, по мнению A. Aloï и C. S. Bialka, являются тремя взаимозависимыми компонентами профессиональной компетентности учителя, и развитие одного компонента влияет на формирование другого [18]. С другой же стороны, позитивные профессиональные диспозиции способствуют развитию социальной и эмоциональной компетентности учителей, о чем свидетельствуют исследования C. A. Warren и др. [19], отражаются в их оценках самооффективности, как это вытекает из результатов эксперимента, проведенного M. Parrott,

D. Da Ros-Voseles и P. Eaton [20], и становятся ключевым условием успешности педагогических практик, на что указывают эмпирические данные, полученные Н. Thornton [21].

Вместе с тем в подходах к определению профессиональных диспозиций педагога до настоящего времени не существует единства, и предлагаемые дефиниции отражают широкую вариативность понимания этих диспозиций: от рассмотрения их С. А. Warren в качестве тенденций поведения [22], а К. Strom, J. Margolis и N. Polat – в качестве атрибутов принятия решений в неоднозначных педагогических ситуациях [23] до взгляда на них М. А. Bair и Е. S. Dottin как соответственно на устойчивые характеристики внутреннего мира педагога [24] или как на его человеческую добродетель [25]. Нередко исследования диспозиций педагога и вовсе переносятся в плоскость перечисления личностных черт, обеспечивающих его подобающее поведение. Так, Н. Sockett утверждает, что диспозиции должны рассматриваться сквозь призму трех составляющих: самосознания, интеллекта и отношений. Качество диспозиции в плане самосознания обеспечивают справедливость, честность, мужество и мудрость, в плане интеллекта – честность, непредубежденность и справедливость, а в плане отношений – ответственность и забота [26]. В свою очередь, С. Bessa с соавторами определяют ключевые показатели диспозиций через личную ответственность, целеустремленность, энергичность, энтузиазм, уверенность в себе, осмысленность и самоопределение [27]. D. L. Schussler и L. Bercaw же, напротив, рассматривают диспозиции в контексте конвергенции внешних обстоятельств, личностных качеств и схемы как когнитивной структуры, включающей представления, убеждения, ценности, культуру. Поскольку все эти элементы различны и представляют уникальное сочетание для каждого человека, постольку – в рамках данной логики – нет смысла определять «хорошие» и «плохие» диспозиции, ведь то, что будет хорошо работать для одного учителя, может не подойти другому, и наоборот. С этой точки зрения для начинающего учителя важно осознавать свои склонности и манеры поведения. Ключевыми факторами развития диспозиций становятся рефлексия, самосознание и склонность к позитивным взаимодействиям с другими людьми, которые и следует актуализировать в ходе подготовки будущих педагогов [28].

В то же время, как констатируют L. Darling-Hammond и J. Baratz-Snowden, учителя должны иметь определенные диспозиции, или качества, чтобы успешно работать в быстро меняющейся социальной среде. Первым важным качеством является способность к адаптации к изменениям, в том числе – к новым образовательным стандартам и культурной динамике класса. Вторая ключевая диспозиция включает в себя профессионализм и этическую ответственность, которые определяют уровень успеха учителя и уважение со стороны коллег и обучающихся. Наконец, третьей, вершинной, диспозицией педагога является способность к критическому мышлению и принятию решений, что подразумевает анализ ситуации и выбор наиболее подходящих методов обучения [29]. Усиливающееся же культурное разнообразие учащихся в современной школе

требует, по мнению В. R. Butler, Н. Coffey и J. L. Young, рассмотрения диспозиций как эмпатии, критического осознания неравенства и ответственности за его устранение [30].

На этом фоне, однако, отчетливо обнаруживается дефицит исследований, касающихся инклюзивных профессиональных диспозиций педагога, что идет вразрез с возложением именно на институт образования обязанности решать организационные и психологические проблемы социальной инклюзии лиц с ОВЗ в целом, причем, по оценке И. А. Шаповал, как раз дисгармонией диспозиций основных субъектов социальной инклюзии и порождаются актуальные противоречия данного процесса [31].

Тем важнее в данном контексте становится конструирование соответствующего компонента профессиональных диспозиций педагога. Такое конструирование должно базироваться на понимании того, что инклюзивные диспозиции выступают как особое проявление склонностей и установок педагогов в связи с их ценностными ориентациями и смысловой системой, и развитие этих диспозиций у учителей, по мнению С. Mills и J. Ballantyne, строится на осознании себя и рефлексии, открытости к новому опыту и обязательствах по отношению к социальной справедливости; рефлексия способствует пониманию своего стиля преподавания и предубеждений, открытость новому опыту – принятию новых подходов для удовлетворения разнообразных потребностей учеников, а обязательства по отношению к социальной справедливости – созданию инклюзивной среды обучения [32]. Тем самым инклюзивные диспозиции являются неотъемлемой частью целостной структуры профессиональных диспозиций педагога и определяются убеждениями и ценностями в отношении инклюзивного образования, социальными установками по отношению к учащимся с различными образовательными потребностями, ответственностью и чувством справедливости в реализации педагогической практики.

Методология, материалы и методы

Исследование в целом базировалось в методологическом плане на инклюзивной образовательной философии в ее воплощении в компетентностном подходе к вузовской подготовке учителя инклюзивной школы как педагога-профессионала нового типа. В своей эмпирической части оно строилось на основе количественной методологии с применением корреляционного дизайна.

К исследованию в качестве респондентов были привлечены студенты магистратуры и старших курсов бакалавриата, осваивающие разные по предметной направленности образовательные программы общепедагогического профиля. На основе информированного согласия и на добровольных началах они заполняли онлайн-формы (Yandex Form), включавшие ряд опросников и тестов. В исследовании приняли участие 1163 человека из 33 городов России, относящихся к 8 федеральным округам. Из их числа, однако, был исключен 41 человек с профилем образования, не соответствующим искомому, и итоговую выборку в результате составили 1122 студента мужского и женского пола,

обучающихся по очной, очно-заочной и заочной форме и осваивающих образовательные программы в области педагогики разной предметной направленности (см. табл. 1).

Таблица 1
Социально-демографические характеристики выборки обучающихся

Table 1

Descriptive data for the student sample

Характеристика <i>Feature</i>		Численность <i>Number</i>	Удельный вес в выборке, % <i>Percent, %</i>
Пол <i>Gender</i>	Мужской <i>Male</i>	176	15,69
	Женский <i>Female</i>	946	84,31
Профили подготовки <i>Fields of study</i>	Психолого-педагогическое сопровождение образования <i>Psychology and Tutoring</i>	303	27,01
	Начальное образование <i>Primary School Education</i>	225	20,05
	Гуманитарное образование <i>Humanity Education</i>	262	23,35
	Общественно-научное образование <i>Social Science Education</i>	138	12,30
	Естественно-научное, математическое образование, технология <i>STEM</i>	134	11,94
	Образование в области физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности <i>Health Education</i>	60	5,35
	Курс обучения <i>Year of study</i>	3-й курс бакалавриата или специалитета <i>3rd year of bachelor's degree programme</i>	451
4-й курс бакалавриата или специалитета <i>4th year of bachelor's degree programme</i>	336	29,95	
5-й курс бакалавриата <i>5th year of bachelor's degree programme</i>	159	14,17	
1-й курс магистратуры <i>1st year of master's degree programme</i>	78	6,95	
2-й курс магистратуры <i>2nd year or master's degree programme</i>	98	8,73	
Форма обучения <i>Training format</i>	Очная <i>Full-time</i>	926	82,53
	Очно-заочная <i>Part-time</i>	17	1,51
	Заочная <i>Distance learning</i>	179	15,96
Совмещение обучения с работой <i>Work-study combining</i>	Да <i>Yes</i>	491	43,76
	Нет <i>No</i>	631	56,24

Опыт работы в условиях инклюзии <i>Working in inclusive conditions</i>	Да <i>Yes</i>	281	25,04
	Нет <i>No</i>	841	74,96
Географическая принадлежность вузов <i>University geography</i>	Северо-Западный федеральный округ <i>North-Western Federal District</i>	302	26,92
	Центральный федеральный округ <i>Central Federal District</i>	219	19,52
	Приволжский федеральный округ <i>Volga Federal District</i>	213	18,98
	Сибирский федеральный округ <i>Siberian Federal District</i>	156	13,90
	Уральский федеральный округ <i>Ural Federal District</i>	122	10,87
	Северо-Кавказский федеральный округ <i>North Caucasus Federal District</i>	70	6,24
	Южный федеральный округ <i>Southern Federal District</i>	27	2,41
	Дальневосточный федеральный округ <i>Far Eastern Federal District</i>	13	1,16

Операционализация обобщенного конструкта инклюзивных диспозиций педагога, выработанного на основе анализа теоретических источников, потребовала измерения следующих компонентов: убеждения в отношении инклюзивного образования, ценности инклюзии, социальные установки в области инклюзии. При этом в контексте предположения о неразрывной связи инклюзивных диспозиций с общими профессиональными диспозициями педагога необходимым стало также выявление и последних. Третьим конструктом, определенным логикой связи диспозиций с профессиональной компетентностью педагога, выступает собственно уровень сформированности инклюзивных профессиональных компетенций. С учетом этих обстоятельств в эмпирическом исследовании использовался комплекс методик, включающий шкалу измерения установок в отношении инклюзивного образования [33] в русскоязычной адаптированной версии, экспресс-шкалу диагностики психологической готовности к инклюзивному образованию [9], ситуационный профессиональный тест сформированности инклюзивных компетенций [34], авторский опросник профессиональных диспозиций педагога.

Шкала измерения установок в отношении инклюзивного образования Wilczenski предполагает оценку приемлемости обучения в массовой школе детей с различными отклонениями от условной нормы, включая нарушения сенсорной и моторной сфер (шкала «Физическая сфера»), ментальные нарушения (шкала «Интеллектуальная сфера»), нарушения поведения (шкала «Поведение») и нарушения в коммуникации (шкала «Коммуникация»). Респондентам задавался вопрос о том, следует ли таким детям инклюзивно обучаться в школе общего назначения, и предлагалось применительно к специфическим особенностям образовательных потребностей, характерным для каждой из этих категорий детей (например, «Учащиеся, нуждающиеся в обучении навыкам

самообслуживания и самопомощи в повседневной деятельности»; «Учащиеся, которые не умеют читать стандартный (плоскопечатный) шрифт и должны использовать рельефно-точечный шрифт Брайля»), выбрать наиболее подходящий вариант ответа по 6-балльной шкале Ликерта (1 – абсолютно не следует; 6 – конечно, следует).

Экспресс-шкала диагностики психологической готовности к инклюзивному образованию включает в свой состав четыре показателя: убеждения, раскрывающие позицию респондента в отношении целесообразности инклюзивного образования; ценности, отражающие принятие респондентом ценностей инклюзии; эмоциональное принятие, демонстрирующее свойственный респонденту уровень комфорта во взаимодействии с учащимися с особыми образовательными потребностями; субъективную оценку готовности, репрезентирующую характеристики самооценки респондентами своих профессиональных знаний и навыков для реализации инклюзивного образования. В данном случае степень своего согласия с предлагавшимися утверждениями респонденты должны были выразить в опоре на 10-балльную шкалу, где 1 – абсолютно не согласен, а 10 – полностью согласен.

Ситуационный профессиональный тест сформированности инклюзивных компетенций построен на выборе респондентом того или иного варианта действий в определенной ситуации, возникающей в условиях реализации инклюзивного образовательного процесса применительно к учащимся с ОВЗ разных нозологических групп, и последующей оценке его адекватности.

Наконец, авторский опросник профессиональных диспозиций педагога разработан на основе анализа имеющегося инструментария оценки профессиональных диспозиций учителей [35–37]. Традиционная для данных опросников номенклатура шкал (самосознание, сотрудничество, отношение к преподаванию, отношение к обучающимся) была дополнена шкалой, отражающей диспозиции в отношении инклюзивного образования. Итоговая версия опросника включает 25 пунктов, касающихся характеристик поведения педагога в рассматриваемых контекстуальных аспектах его деятельности. Респондентам предлагалось оценить значимость представленных характеристик, а также выбрать из них не более 12, чаще всего, по их мнению, обнаруживающихся у учителей, с работой которых они знакомы. Баллы по шкалам подсчитывались на основе процентного отношения суммы баллов, фактически зафиксированных применительно к тому или иному респонденту, к потенциально возможному максимуму по шкале (1 часть) и числа выборов, сделанных респондентом, к общему числу характеристик по шкале (2 часть).

На заключительном этапе опроса респондентам предлагалось исходя из результатов последней сессии оценить уровень своей академической успеваемости и сообщить о себе некоторые данные социально-демографического плана.

Полученные эмпирические материалы обрабатывались путем частотного, сравнительного и многомерного анализа, включая использование медианно-

го теста, коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Анализ структуры профессиональных диспозиций и внутренней согласованности сконструированных шкал осуществлялся с помощью коэффициента альфа Кронбаха и конфирматорного факторного анализа. Статистический анализ проводился с использованием программы IBM SPSS Statistics v. 23 и модуля Amos.

Результаты исследования

Результаты анализа установок респондентов в отношении инклюзивного образования указывают на то (см. рис. 1), что будущие учителя скорее сомневаются в возможностях включения детей с нарушениями в развитии в образовательное пространство массовой школы, о чем свидетельствует диапазон мер центральной тенденции ($x_{max} = 24$; по шкалам: «Коммуникация» – Ме = Мо = 16; «Физическая сфера» – Ме = Мо = 16; «Интеллектуальная сфера» – Ме = Мо = 15; «Поведение» – Ме = Мо = 12;).

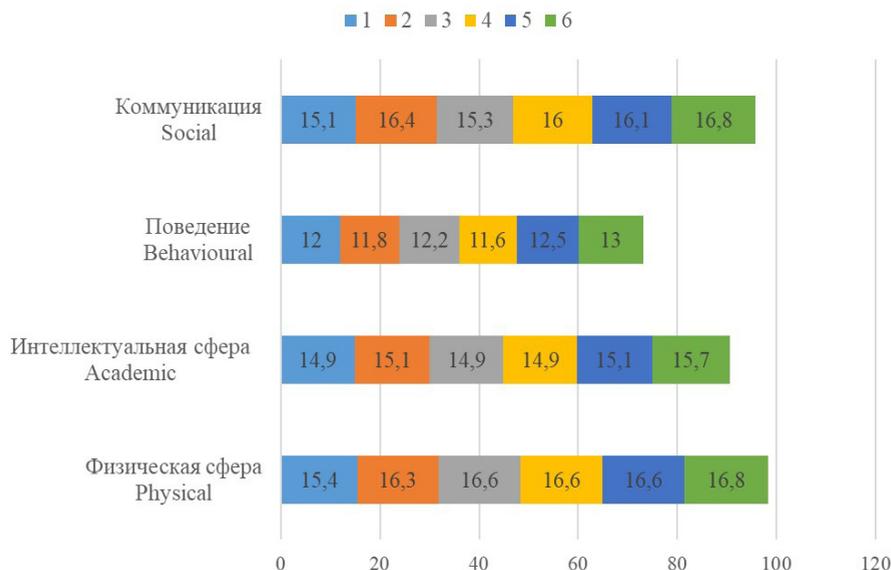


Рис. 1. Средние значения показателей установок в отношении инклюзивного образования по группам студентов различной направленности обучения (условные обозначения: 1 – начальное образование; 2 – гуманитарное образование; 3 – общественно-научное образование; 4 – естественно-научное образование, математическое образование и технология; 5 – дополнительное образование и психолого-педагогическое сопровождение; 6 – образование в области физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности)

Fig. 1. Means of indicators of attitudes towards inclusive education according to a field of study (symbols: 1 – Primary School Education; 2 – Humanity Education; 3 – Social Science Education; 4 – STEM; 5 – Psychology and Tutoring; 6 – Health Education)

При этом обнаруживается известная поляризация данных установок в контексте нозологической дифференциации детей с ОВЗ, с одной стороны, и в зависимости от профессионально-образовательного профиля респондентов – с другой.

Так, в целом наименее приемлемым опрошенные студенты полагают инклюзивное школьное обучение детей с нарушениями поведения, тогда как дети с коммуникативными нарушениями и нарушениями сенсорной и двигательной сферы представляются им более перспективными как субъекты школьной инклюзии.

В то же время применительно к детям с коммуникативными нарушениями и детям с сенсорными и двигательными нарушениями обнаруживаются достоверные различия (соответственно $\chi^2 = 13,30$ при $p = 0,02$ и $\chi^2 = 11,87$ при $p = 0,04$) среди групп студентов, обучающихся по разным профилям подготовки. Так, наиболее высокие значения показателей приемлемости инклюзивного обучения детей с ОВЗ данных категорий отмечаются у студентов, получающих педагогическое образование в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности; будущие же учителя начальной школы демонстрируют здесь противоположную позицию.

Что касается психологической готовности к инклюзивному образованию, то в наибольшей степени она проявляется у студентов в аспектах признания ценностей инклюзии и признания права детей с ОВЗ на равный доступ к образованию (см. рис. 2). Напротив, в наименьшей степени будущие учителя ощущают уверенность в собственных возможностях в плане работы в условиях инклюзии, а в средней оценочной зоне находятся показатели, касающиеся эмоционального принятия детей с ОВЗ и убеждений относительно значимости инклюзивного подхода в образовании.

При этом по всем шкалам, кроме шкалы «Ценности», между студентами, обучающимися по разным профилям педагогического образования, обнаруживаются достоверные различия в психологической готовности к работе в условиях инклюзии. В наименьшей степени соответствующие показатели выражены у студентов, чья будущая профессиональная деятельность связана с преподаванием предметов общественно-научного и естественно-научного циклов, математики и технологии, тогда как студенты, получающие образование психолого-педагогического профиля и образование в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности, склонны выше оценивать эмоциональный комфорт во взаимодействии с детьми с ОВЗ ($\chi^2 = 11,59$; $p = 0,04$) и собственные возможности в реализации инклюзивного учебного процесса ($\chi^2 = 14,18$; $p = 0,01$), а также отличаются большей убежденностью в принципиальной приемлемости инклюзивного образования ($\chi^2 = 14,85$; $p = 0,01$).

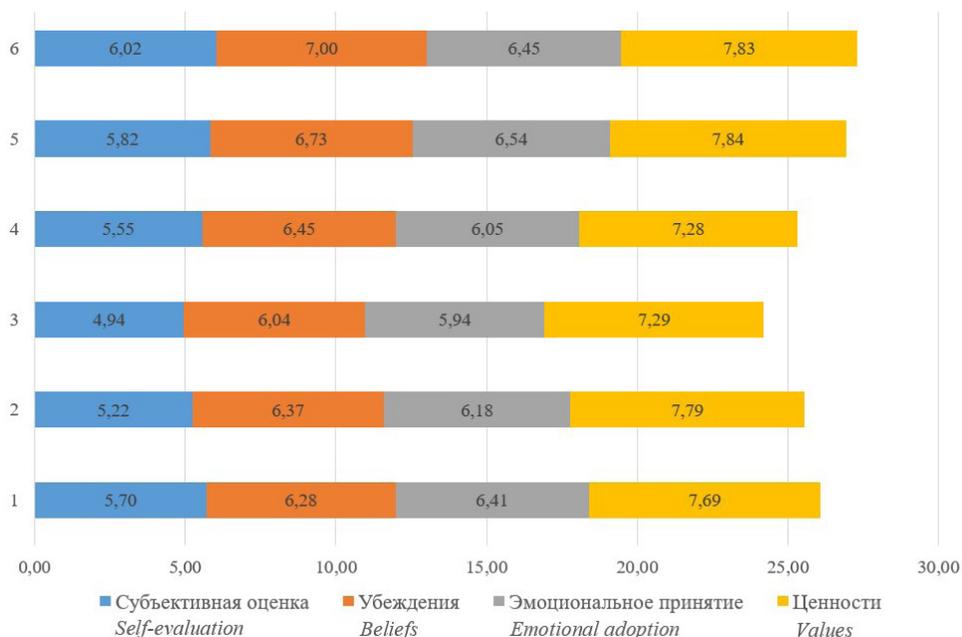


Рис. 2. Средние значения показателей психологической готовности к инклюзивному образованию по группам студентов различной направленности обучения (условные обозначения: 1 – начальное образование; 2 – гуманитарное образование; 3 – общественно-научное образование; 4 – естественно-научное, математическое образование и технология; 5 – дополнительное образование и психолого-педагогическое сопровождение; 6 – образование в области физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности)

Fig. 2. Means of indicators of psychological readiness to inclusive education according to a field of study (symbols: 1 – Primary School Education; 2 – Humanity Education; 3 – Social Science Education; 4 – STEM; 5 – Psychology and Tutoring; 6 – Health Education)

Что же касается профессиональных диспозиций, то шкалы разработанного и использованного в исследовании опросника оценки значимости этих диспозиций педагога характеризуются высоким уровнем внутренней согласованности, о чем свидетельствуют значения коэффициента альфа Кронбаха: для шкалы «Самосознание» – 0,93, для шкалы «Сотрудничество» – 0,92, для шкалы «Преподавание» – 0,93, для шкалы «Обучающиеся» – 0,90, для шкалы «Инклюзия» – 0,96. Вместе с тем результаты конфирматорного факторного анализа на первом этапе продемонстрировали статистическую уязвимость модели (SRMR = 0,03; CFI = 0,92; AGFI = 0,81; RMSEA = 0,083). Однако проанализированные индексы модификации позволили существенно улучшить соответствие модели

за счет ковариации между пунктами методики, близкими друг другу в смысловом плане. В итоге полученная после корректировки модель характеризуется удовлетворительными индексами соответствия (SRMR = 0,02; CFI = 0,97; AGFI = 0,90; RMSEA = 0,056). Регрессионные оценки являются статистически значимыми по отношению ко всем латентным переменным (см. рис. 3).

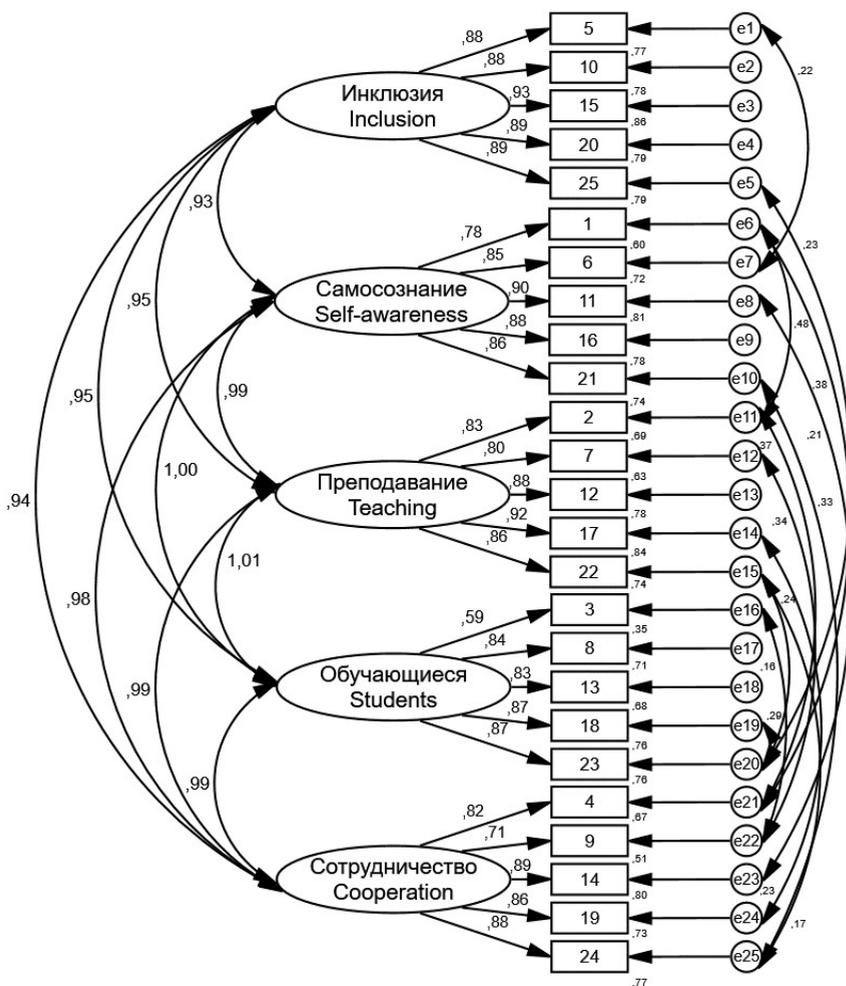


Рис. 3. Стандартизированные параметры модели профессиональных диспозиций педагога

Fig. 3. Standardised parameters of the confirmatory model of teacher professional dispositions

Показатели ковариаций между выделенными типами диспозиций также обладают достоверной значимостью. Помимо этого, наблюдается и значимая ковариация между отдельными характеристиками поведения, отражающими различные диспозиции. Так, пункт 1 «Понимает свою роль и обязанности как педагога», пункт 2 «Демонстрирует увлеченность и позитивное отношение к своему предмету и обучению в целом» и пункт 4 «Успешно сотрудничает со своими коллегами при реализации общей учебной программы» имеют тесные ковариационные связи, что может быть охарактеризовано как вовлеченность педагога. В свою очередь, пункт 9 «Доверяет способностям и навыкам решения проблем других специалистов и педагогов» образовал ковариации с пунктом 3 «Ожидает, что все учащиеся добьются прогресса в обучении» и пунктом 7 «Использует методы обучения, основанные на педагогических исследованиях» методики, в чем отражаются перспективы и ожидания педагога.

Кроме того, присутствует ковариация пункта 23 «Признает и уважает разнообразие учеников, их личностных особенностей, интересов, образовательных возможностей и потребностей и использует эти знания в своей деятельности» с пунктами 18 «Ценит и поощряет самодисциплину, ответственность и самоуважение у своих учащихся», 22 «Готов изменять свои стратегии обучения и планы уроков, чтобы учесть индивидуальные потребности, интересы и способности учащихся» и 25 «Учитывает индивидуальную скорость усвоения учебного материала детьми с ОВЗ и/или особенностями психофизического развития». В свою очередь, имеет место ковариация пункта 24 «Приветствует обмен идеями и опытом с коллегами, родителями и другими профессионалами, чтобы улучшить собственные стратегии преподавания» с пунктом 22 «Готов изменять свои стратегии обучения и планы уроков, чтобы учесть индивидуальные потребности, интересы и способности учащихся» и пунктом 21 «Постоянно анализирует результаты своей деятельности и стремится к непрерывному самосовершенствованию». Пункт 5 «Активно ищет способы узнать и понять особенности учебной деятельности детей с особыми образовательными потребностями» обнаруживает ковариацию с пунктом 6 «Быстро адаптируется к неожиданным или новым ситуациям», что подчеркивает значимость гибкости педагога. Пункт 11 «Понимает, как школьники учатся и развиваются» образует ковариацию с пунктом 14 «Готов получать обратную связь и оценку своего преподавания от коллег, учащихся и экспертов». Наконец, наблюдается ковариация пунктов 17 «Использует различные стратегии для оптимизации обучения учащихся» и 19 «Прислушивается к идеям и предложениям своих коллег по улучшению качества своей работы», чем характеризуется открытость опыту педагога.

При этом применительно ко всем группам опрошенных студентов имеют место высокие баллы по выделенным шкалам, что может свидетельствовать о значимости для респондентов профессиональных диспозиций в образе профессионала (см. табл. 2). В то же время не обнаруживаются какие-либо профессиональные диспозиции, которым бы будущими педагогами придавалось

приоритетное значение. Вместе с тем по всем шкалам методики фиксируются достоверные различия между разными группами респондентов. Так, студенты, обучающиеся по педагогическим профилям, связанным с преподаванием предметов общественно-научного и естественно-научного циклов, математики и технологии, склонны придавать профессиональным диспозициям редуцированную значимость, в то время как студенты, получающие образование психолого-педагогического профиля и образование в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности, напротив, оценивают их значимость наиболее высоко.

Таблица 2
Средние значения показателей значимости профессиональных диспозиций по группам студентов различной направленности обучения

Table 2
Means of indicators of professional dispositions values according to a field of study

Профессиональные диспозиции <i>Professional dispositions</i>	Направленность обучения <i>Field of science</i>						χ^2
	1	2	3	4	5	6	
Самосознание <i>Self-awareness (1)</i>	84,50	84,37	79,17	79,24	85,76	85,00	18,38*
Сотрудничество <i>Cooperation (1)</i>	81,13	80,43	76,13	77,40	83,06	82,87	22,89*
Преподавание <i>Teaching (1)</i>	82,50	82,58	76,68	77,84	84,58	82,87	24,92*
Обучающиеся <i>Students (1)</i>	81,56	80,47	74,96	76,69	82,74	81,87	20,87*
Инклюзия <i>Inclusion (1)</i>	83,11	83,23	76,61	76,90	85,12	82,69	35,27*

Условные обозначения: 1 – начальное образование; 2 – гуманитарное образование; 3 – общественно-научное образование; 4 – естественно-научное образование, математическое образование и технология; 5 – дополнительное образование и психолого-педагогическое сопровождение; 6 – образование в области физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности; χ^2 – критерий хи-квадрат Пирсона; * $p < 0,001$.

Symbols: 1 – Primary School Education; 2 – Humanity Education; 3 – Social Science Education; 4 – STEM; 5 – Psychology and Tutoring; 6 – Health Education; χ^2 – Pearson's chi-square criterion; * $p < 0,001$.

При этом обнаруживаются статистически достоверные связи данных шкал с другими компонентами инклюзивных диспозиций, включая установки в отношении инклюзивного образования и психологическую готовность к его реализации (см. табл. 3). Наиболее прочные связи имеют место между профессиональными диспозициями и принятием ценностей инклюзии ($0,50 < r < 0,58$), а наиболее слабые – между профессиональными диспозициями и установками в отношении возможностей образовательной инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями: здесь наблюдается значимая связь на 5-процентном уровне с отношением к обучающимся и на 1-процентном уровне – с инклюзивной диспозицией.

Таблица 3

Значения коэффициентов ранговой корреляции между компонентами профессиональных диспозиций и инклюзивных диспозиций студентов

Table 3

Rank correlation coefficients between components of professional dispositions and inclusive dispositions in students

Компоненты инклюзивных диспозиций <i>Components of inclusive dispositions</i>	Компоненты профессиональных диспозиций/ <i>Components of professional dispositions</i>				
	1	2	3	4	5
Физическая сфера <i>Physical</i>	0,11***	0,12***	0,13***	0,12***	0,14***
Интеллектуальная сфера <i>Academic</i>	0,02	0,04	0,06	0,06°	0,08**
Поведение <i>Behavioural</i>	-0,09**	-0,08°	-0,08°	-0,07°	-0,06°
Коммуникация <i>Social</i>	0,16***	0,13***	0,15***	0,16***	0,17***
Субъективная оценка <i>Self-evaluation</i>	0,28***	0,31***	0,32***	0,31***	0,36***
Убеждения <i>Beliefs</i>	0,33***	0,35***	0,35***	0,35***	0,42***
Эмоциональное принятие <i>Emotional adoption</i>	0,22***	0,22***	0,23***	0,22***	0,29***
Ценности <i>Values</i>	0,56***	0,51***	0,55***	0,53***	0,57***

Условные обозначения: компоненты инклюзивных компетенций: 1 – самосознание (1); 2 – сотрудничество (1); 3 – преподавание (1); 4 – обучающиеся (1); 5 – инклюзия (1); * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Symbols: components of inclusive competencies: 1 – self-awareness (1); 2 – cooperation (1); 3 – teaching (1); 4 – students (1); 5 – inclusion (1); * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

В свою очередь, представления студентов о типичных проявлениях диспозиций специфичны тем, что наиболее часто выбираемыми оказались характеристики поведения работающих педагогов, связанные с их самосознанием («Понимает свою роль и обязанности как педагога» – 70,77 %; «Быстро адаптируется к неожиданным или новым ситуациям» – 50,53 %; «Понимает, как школьники учатся и развиваются» – 44,56 %), установками в преподавании («Демонстрирует увлеченность и позитивное отношение к своему предмету и обучению в целом» – 52,23 %), сотрудничеством («Успешно сотрудничает со своими коллегами при реализации общей учебной программы» – 51,34 %), отношением к обучающимся («Считает, что обстановка в классе должна быть позитивной и берет на себя ответственность за ее создание» – 46,35 %).

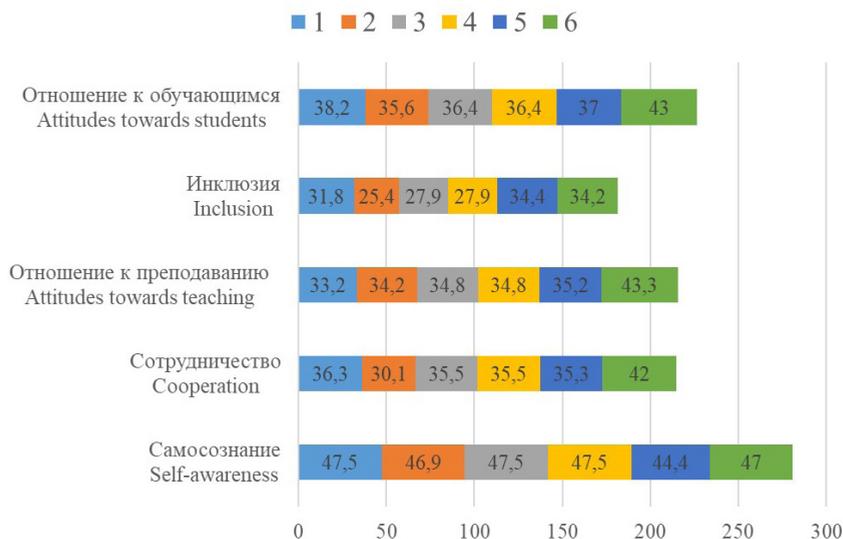


Рис. 4. Средние значения показателей наличия профессиональных диспозиций по группам студентов различной направленности обучения (условные обозначения: 1 – начальное образование; 2 – гуманитарное образование; 3 – общественно-научное образование; 4 – естественно-научное образование, математическое образование и технология; 5 – дополнительное образование и психолого-педагогическое сопровождение; 6 – образование в области физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности)

Fig. 4. Means of indicators of professional dispositions presence according to a field of study (symbols: 1 – Primary School Education; 2 – Humanity Education; 3 – Social Science Education; 4 – STEM; 5 – Psychology and Tutoring; 6 – Health Education)

В то же время поведенческие паттерны работающих педагогов, отражающие инклюзивные диспозиции, попадают в поле внимания респондентов реже всего («Обращает внимание на способы коммуникации с ребенком с ОВЗ и/или особенностями психофизического развития и применяет соответствующие подходы» – 26,02 %; «Регулярно обновляет свои знания в области работы с детьми с ОВЗ и/или особенностями психофизического развития» – 23,53 %; «Проводит работу с родителями детей с ОВЗ и/или особенностями психофизического развития для улучшения их поддержки учебного процесса» – 21,57 %).

Сходную картину демонстрируют и усредненные значения показателей по этим шкалам (см. рис. 4). Так, достоверные различия между исследуемыми группами выявлены применительно к показателям «отношение к преподаванию» ($\chi^2 = 17,41$; $p = 0,01$) и «инклюзия» ($\chi^2 = 14,12$; $p = 0,01$). Будущие учителя физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности в наибольшей степени видят позитивные профессиональные диспозиции в существующей

педагогической практике. Также склонность выделять подобные диспозиции проявляется у студентов, обучающихся по психолого-педагогическим профилям подготовки. Наиболее скептическое же отношение к инклюзии обнаруживают будущие учителя, специализирующиеся в области предметов естественно-научного, гуманитарного и общественно-научного циклов, математики и технологии. Кроме того, студенты, профессионально-образовательный профиль которых связан с общественно-научными предметами, также склонны реже замечать позитивные диспозиции своих работающих коллег в отношении к преподаванию в целом.

Наконец, как свидетельствуют результаты корреляционного анализа, между профессиональными диспозициями будущих учителей и сформированностью у них инклюзивных компетенций имеют место прочные связи (см. табл. 4).

Таблица 4

Значения коэффициентов ранговой корреляции между компонентами профессиональных диспозиций и инклюзивных компетенций студентов

Table 4

Rank correlation coefficients between components of professional dispositions and inclusive competencies in students

Компоненты профессиональных диспозиций <i>Components of professional dispositions</i>	Компоненты инклюзивных компетенций <i>Components of inclusive competencies</i>					
	1	2	3	4	5	6
Физическая сфера <i>Physical</i>	0,13***	0,09**	0,14***	0,12***	0,06	0,14***
Интеллектуальная сфера <i>Academic</i>	0,04	0,01	0,03	0,03	0,02	0,04
Поведение <i>Behavioural</i>	-0,04	-0,05	-0,05	-0,03	0,00	-0,04
Коммуникация <i>Social</i>	0,10***	0,08**	0,09**	0,10**	0,11***	0,12***
Субъективная оценка <i>Self-evaluation</i>	0,12***	0,08**	0,12***	0,10**	0,11***	0,14***
Убеждения <i>Beliefs</i>	0,20***	0,21***	0,22***	0,20***	0,19***	0,25***
Эмоциональное принятие <i>Emotional adoption</i>	0,18***	0,22***	0,21***	0,23***	0,18***	0,25***
Ценности <i>Values</i>	0,27***	0,27***	0,29***	0,30***	0,24***	0,33***
Самосознание <i>Self-awareness (1)</i>	0,30***	0,32***	0,31***	0,34***	0,25***	0,36***
Сотрудничество <i>Cooperation (1)</i>	0,27***	0,27***	0,29***	0,30***	0,21***	0,33***
Преподавание <i>Teaching (1)</i>	0,30***	0,30***	0,31***	0,33***	0,23***	0,36***
Обучающиеся <i>Students (1)</i>	0,28***	0,28***	0,28***	0,30***	0,21***	0,33***
Инклюзия <i>Inclusion (1)</i>	0,31***	0,31***	0,33***	0,35***	0,25***	0,38***

Успеваемость <i>Grades</i>	0,14***	0,16***	0,14***	0,15***	0,10**	0,16***
Курс <i>Year of study</i>	-0,06*	-0,02	-0,07*	-0,06*	-0,02	-0,05

Условные обозначения: компоненты инклюзивных компетенций: 1 – знания; 2 – поддержка; 3 – организация процесса; 4 – сопровождение; 5 – организация индивидуально-ориентированного маршрута; 6 – общий уровень инклюзивных компетенций; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Symbols: components of inclusive competencies: 1 – knowledge; 2 – support; 3 – organisation of the process; 4 – accompaniment; 5 – organisation of the individual learning path; 6 – total level of inclusive competencies; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Однако социальные установки студентов в отношении возможностей инклюзивного обучения детей с ОВЗ различных нозологических групп коррелируют с компонентами инклюзивных компетенций только в части оценки этих возможностей применительно к детям с нарушениями сенсорной, двигательной и коммуникативной сфер, причем именно в последнем случае обнаруживаются наиболее прочные связи. В свою очередь, у плохо успевающих студентов наряду с менее выраженными оценками компонентов профессиональных диспозиций, отмечается и редуцированный уровень сформированности инклюзивных компетенций. Кроме того, имеет место хотя и слабая по абсолютному значению, но достоверная обратная связь между курсом обучения и уровнями сформированности таких компонентов инклюзивных компетенций, как знания, организация процесса и сопровождение, что свидетельствует о тенденции вытеснения знаний, касающихся работы с обучающимися с ОВЗ, умений организовывать инклюзивный образовательный процесс и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение таких обучающихся.

Обсуждение

Полученные результаты эмпирического изучения инклюзивных диспозиций будущих педагогов, отражая и фиксируя взаимосвязи компонентов этих диспозиций с показателями общих профессиональных диспозиций педагога, свидетельствуют о том, что инклюзивные диспозиции не могут рассматриваться вне контекста общих профессиональных диспозиций учителя, и, следовательно, один из важных векторов совершенствования педагогического образования должен предполагать реализацию таких стратегий и программ вузовской подготовки, которые бы способствовали развитию у студентов инклюзивных диспозиций как ресурса их профессионально-личностного становления в целом.

Более того, прочность обнаруженных связей между профессиональными диспозициями и принятием ценностей инклюзии дополнительно подтверждает обоснованность идеи В. А. Ядова о главенствующей роли ценностей в структуре диспозиций [14], причем данная идея приобретает в разрезе практики инклюзивного образования прикладную значимость, ибо принятие ценностей инклюзии и формирование позитивных установок во взаимодействии

с субъектами инклюзивного образовательного процесса необходимо и требует от учителя образцов профессионального поведения, корреспондирующих в том числе с этическими и моральными нормами [38]. С этой точки зрения вне формирования инклюзивных диспозиций развитие общей профессиональной культуры будущего педагога оказывается проблематичным.

Тем важнее в данном контексте, что, по результатам исследования, становление инклюзивных диспозиций будущих учителей в процессе вузовской подготовки осложняется наличием ряда внутренних препятствий, характеризующих противоречивое отношение студентов к инклюзивному образованию. Так, студенты, с одной стороны, казалось бы, признают ценность инклюзии и необходимость инклюзивных диспозиций в личностной структуре педагога-профессионала, но, с другой стороны, скорее игнорируют эти диспозиции в формируемом на практике совокупном образе учителя, не уверены в способности детей, имеющих отличия от нормотипичного поведения, обучаться в школе общего назначения. Подобный диссонанс (а он наблюдается и у действующих педагогов [9], что указывает на глубинный и системный характер обнаруживаемой проблемы) свидетельствует о лишь формальном принятии будущими учителями ценностей инклюзивного образования. Усугубляет ситуацию зафиксированная и во многом парадоксальная тенденция к редуцированию формируемых инклюзивных компетенций по мере обучения в вузе. В сочетании с достаточно критичной оценкой студентами их собственной готовности к реализации инклюзивного образования это свидетельствует о сохраняющейся актуальности постановки Л. А. Шкутиной с соавторами вопроса о том, что «будущие педагоги все еще не изучают специфику инклюзии» [39, с. 22]. А. L. Rupparr, H. Allcock, J. Gonsier-Gerdin отмечают, что данная проблема имплементации инклюзивного подхода при проектировании образовательных программ может корениться в историческом разделении подготовки кадров по дефектологическим и общепедагогическим направлениям, вследствие которого и в том, и в другом случае инклюзия остается не вполне релевантной целям образования [40].

При этом, как показывают результаты исследования, формирование инклюзивных диспозиций будущих учителей существенно различается в разных предметных областях педагогического образования. Так, своего рода опережающую группу в соответствующем плане составляют студенты, осваивающие образовательные программы психолого-педагогического профиля и программы подготовки учителей физической культуры и безопасности жизнедеятельности, тогда как остальные будущие учителя-предметники, напротив, предстают здесь в качестве аутсайдеров.

С другой стороны, в разрезе нозологической принадлежности детей с ОВЗ инклюзивные диспозиции студентов характеризуются их негативной установкой к детям с поведенческими нарушениями как потенциальным субъектам инклюзивного обучения в школе: дети именно этой категории являются для будущих учителей наименее приемлемыми участниками инклюзивных об-

разовательных отношений в сравнении с детьми с нарушениями сенсорной, двигательной и коммуникативной сферы. Подобный результат (а сходные факты фиксировались в исследованиях и ранее [33]) свидетельствует о том, что студенты рассматривают перспективы школьной инклюзии с точки зрения не столько образовательных возможностей и потребностей детей с ОВЗ, сколько некоей однородности класса и удобства работы с ним. Дети же с поведенческими нарушениями оказываются в рамках подобного подхода наименее «удобными» учениками.

Тем самым материалы исследования указывают на то, что, несмотря на актуальность задачи формирования инклюзивных диспозиций у будущих учителей, она в настоящее время не получает достаточно эффективного решения в рамках традиционно организованной вузовской подготовки педагогических кадров. С преодолением подобной дефицитарности в обеспечении профессионально-личностного становления учителя со всей очевидностью должен быть связан один из важных содержательно-целевых аспектов совершенствования высшего педагогического образования.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено актуальной для системы педагогического образования проблеме формирования инклюзивных диспозиций будущих учителей в процессе их вузовской подготовки.

В рамках исследования выявлена структура взаимосвязей компонентов инклюзивных диспозиций с показателями общих профессиональных диспозиций учителя, чем подтверждается качество использованного диагностического инструментария. В итоге установлено, что инклюзивные диспозиции не могут рассматриваться вне контекста общих профессиональных диспозиций учителя, будучи, по сути, их неотъемлемой составляющей или содержательным компонентом, и потому выступают как значимый ресурс профессионально-личностного становления педагога в целом. Тем самым внесена ясность в исследовательский вопрос о характере взаимосвязи и соотношения инклюзивных диспозиций и общих профессиональных диспозиций учителя в их развитии в системе высшего педагогического образования.

При этом зафиксирована известная асинхронность формирования инклюзивных диспозиций будущих учителей в процессе их вузовской подготовки, которая отчетливо обнаруживается в более предпочтительном, нежели у будущих учителей-предметников, статусе будущих специалистов психолого-педагогического профиля и учителей физической культуры и безопасности жизнедеятельности. Таким образом, разрешен и значимый в контексте исследования вопрос о сравнительной эффективности формирования инклюзивных диспозиций в различных предметных областях высшего педагогического образования;

Кроме того, на эмпирической основе констатирована гетерогенность инклюзивных диспозиций будущих учителей в их соотнесенности с разными

нозологическими группами детей с ОВЗ как потенциальных субъектов школьной инклюзии: речь идет о редуцированности этих диспозиций применительно к детям с поведенческими нарушениями в сравнении с аналогичными диспозициями, касающимися детей с сенсорными, двигательными и коммуникативными нарушениями. Следовательно, достигнута ясность и в ключевом для исследования вопросе о дифференциации инклюзивных диспозиций будущих учителей в зависимости от нозологической принадлежности школьников с ОВЗ.

В итоге реализована цель исследования, причем полученные результаты, подтверждая правильность положенной в его основу гипотезы, служат исходной базой, с одной стороны, концептуализации, а с другой – операционализации вузовской подготовки учительских кадров для работы в условиях инклюзии, чем и определяется научно-практическая значимость данного исследования.

При этом оно имеет очевидные перспективы развития, связанные прежде всего с верификацией материалов путем проведения аналогичного по содержательно-целевым установкам и диагностико-методическим подходам поисково-констатирующего эксперимента с участием действующих учителей разных категорий.

Список использованных источников

1. Марголис А. А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 3. С. 5–39. DOI: 10.17759/pse.2021260301
2. Angelova I. A., Le-van T. N., Mantarova A. I. Professional development of teachers in the field of inclusive education in school (the experience of Russia and Bulgaria) // The Education and science journal. 2016. № 6. P. 168–186. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-168-186
3. Sharma U. Preparing to teach in inclusive classrooms // In: Oxford Research Encyclopedia of Education / G. Noblit (ed.). Oxford, UK: Oxford University Press, 2018. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.113
4. Кантор В. З., Зарин А., Круглова Ю. А., Проект Ю. Л. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки // Образование и саморазвитие. 2021. № 16 (3). С. 281–301. DOI: 10.26907/esd.16.3.25
5. Miškolci J., Magnússon G., Nilholm C. Complexities of preparing teachers for inclusive education: Case-study of a university in Sweden // European Journal of Special Needs Education. 2021. Vol. 36, № 4. P. 562–576. DOI: 10.1080/08856257.2020.1776983
6. Fränkel S., Dahlmanns C., Ferencik-Lehmkuhl D., Heuser V., Laubmeister C., Lee C., Leidig T., Melzer C., Samawaki A., Schroeder R., Weck H. Inklusive Bildung im Studium reflektieren – der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion zur Förderung der Reflexionskompetenz“ an der Universität zu Köln // Qualifizierung für Inklusion. 2022. № 4 (1). DOI: 10.25656/01:25450
7. Квасных Г., Пустовалова Н., Колесникова Г. Подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. 2022. № 3 (52). С. 164–172. DOI: 10.51889/2680.2022.76.73.018
8. Berikhanova G., Ospanova B., Yermenova B., Zharmukhametova R., Sultanova N., Urazbaeva A. The effectiveness of the training model of the future teacher in conditions of inclusive education // International Journal of Education and Practice. 2021. Vol. 9, № 4. P. 670–686. DOI: 10.18488/journal.61.2021.94.670.686

9. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Ценностно-мотивационный профиль личности педагога инклюзивной образовательной организации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2022. № 4. С. 243–257 DOI: 10.33910/1992-6464-2022-206-243-257

10. Абакумова И. В., Савченко Н. А. Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления // Российский психологический журнал. 2008. № 5 (1). С. 23–32. DOI: 10.21702/rpj.2008.1.2.

11. Persson M., Dannefjord P. Teachers' professional dispositions: Foundations for the immobile mobility in the diversified Swedish school market // Social Sciences & Humanities Open. 2022. Vol. 6, Iss. 1. Article number 100366. DOI: 10.1016/j.ssaho.2022.100366

12. Rutter S. Habituelle Dispositionen von Lehrkräften zur Unterstützung sozial benachteiligter Schüler*innen: Ergebnisse der Einzelfallanalysen // In: Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 2021. P. 105–173. DOI: 10.1007/978-3-658-32065-2_3

13. Zhang Q., Hayes J., TeHau-Grant R., Skeoch R., France L., Jiang K., Barnes R. Positioning Dispositions in Initial Teacher Education: An Action Research Approach // Australian Journal of Teacher Education. 2022. Vol. 47, Iss. 4. Article number 3. DOI: 10.14221/ajte.2022v47n4.3

14. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расшир. изд. Москва: ЦСПиМ, 2013. 376 с.

15. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. Москва: Смысл, 2003. 487 с.

16. Katz L., Raths J. Dispositions as goals for teacher education // Teaching and Teacher Education. 1985. № 1. P. 301–307. DOI: 10.1016/0742-051X(85)90018-6

17. Comstock M., Litke E., Hill K., Desimone L. A Culturally Responsive Disposition: How Professional Learning and Teachers' Beliefs About and Self-Efficacy for Culturally Responsive Teaching Relate to Instruction // AERA Open. 2023. № 9. DOI: 10.1177/23328584221140092

18. Aloï A., Bialka C. S. Unearthing and addressing bias: Understanding the connection between teacher dispositions and disproportionality // Disability & Society. 2022. DOI: 10.1080/09687599.2022.2041401

19. Warren C.A., Presberry C., Louis L. Examining Teacher Dispositions for Evidence of (Transformative) Social and Emotional Competencies with Black Boys: The Case of Three Urban High School Teachers // Urban Education. 2022. Vol. 57, № 2. P. 251–277. DOI: 10.1177/0042085920933326

20. Parrott M., Da Ros-Voseles D., Eaton P. A Picturesque View of Dispositions, Autonomy, and Efficacy during the Educational Preparation of Early Childhood Educators. ERIC Document Reproduction Service No. ED540356. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Curriculum, 2013. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED540356> (date of access: 19.01.2023).

21. Thornton H. Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice? // Teacher Education Quarterly. 2006. Vol. 33, № 2. P. 53–68.

22. Warren C. A. Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy // Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 69, № 2. P. 169–183. DOI: 10.1177/0022487117712487

23. Strom K., Margolis J., Polat N. Teacher Professional Dispositions: Much Assemblage Required // Teachers College Record. 2019. Vol. 121. DOI: 10.1177/016146811912101104

24. Bair M. A. Identifying dispositions that matter: Reaching for consensus using a Delphi study // The Teacher Educator. 2017. Vol. 52, № 3. P. 222–234. DOI: 10.1080/08878730.2017.1315475

25. Dottin E. S. Professional judgment and dispositions in teacher education // Teaching and Teacher Education. 2009. Vol. 25, № 1. P. 83–88. DOI: 10.1016/j.tate.2008.06.005

26. Sockett H. Character, rules, and relations // In: Teacher dispositions: Building a teacher education framework of moral standards / H. Sockett (ed.). Washington: AACTE. 2006. P. 8–25.

27. Bessa C., Hastie P., Rosado A., Mesquita I. Dispositions for learning in Sport Education Questionnaire-(DFL-SE) // *Journal of Physical Education and Sport*. 2022. № 22 (5). P. 1277–1288. DOI: 10.7752/jpes.2022.05160
28. Schussler D. L., Bercaw L. Peering through a Looking Glass: Deconstructing Teacher Candidate Assumptions Using Dispositions // *The Teacher Educator*. 2022. Vol. 57, № 2. P. 113–135. DOI: 10.1080/08878730.2021.1946228
29. Darling-Hammond L., Baratz-Snowden J. A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve // *Educational Horizons*. 2007. Vol. 85, № 2. P. 111–132. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750647.pdf> (date of reference: 14.01.2023).
30. Butler B. R., Coffey H., Young J. L. Justice-oriented teaching dispositions in urban education: A critical interpretive case study // *Urban Education*. 2021. Vol. 56, № 2. P. 193–227. DOI: 10.1177/0042085918801428
31. Шаповал И. А. Диспозиции социальных субъектов инклюзии и интеграции лиц с инвалидностью в общество // *Ценности и смыслы*. 2019. № 4 (62). С. 44–58.
32. Mills C., Ballantyne J. Pre-service teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26. P. 447–454. DOI: 10.1016/j.tate.2009.05.012
33. Wilczenski F. L. Measuring attitudes toward inclusive education // *Psychology in the Schools*. 1992. Vol. 29, № 4. P. 306–312. DOI: 10.1002/1520-6807(199210)29:4<306::AID-PITS2310290403>3.0.CO;2-1
34. Кантор В. З., Проект Ю. Л., Литовченко О. В., Залаутдинова С. Е. Ситуационный профессиональный тест как инструмент диагностики уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагогов // *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста: монография / Под науч. ред. Т. С. Овчинниковой*. Санкт-Петербург: Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2022. С. 178–201.
35. Lay Y. F., Ong E. T., Ng K. T., Suki N. M. Examining the Validity and Reliability for a Measurement Model of the Malaysian Teacher Disposition Index (MTDI) // In: Welch A. G., Aarepattamanil S. (eds.). *Dispositions in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016. P. 131–148. DOI: 10.1007/9789463005524_007
36. Lang W. S., Moore L., Wilkerson J. Beliefs about teaching (BATS2) – Rasch model analysis of an instrument based on InTASC critical dispositions // *M3 Publishing*. 2020. Vol. 3. Article number 2021. DOI: 10.5038/9781955833042
37. Lu C. Y., Parkhouse H., Thomas K. Measuring the multidimensionality of educators' approaches to diversity: Development of the in-service teacher multicultural education model // *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 116. Article number 103752. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103752
38. Brown D. S., Haeussler J. A., Mitchell C. L., Rae S. A., Ross J. E., Wollett E. L. The Dispositions of Diversity: Practical Methods for Instructional Practice // In: *Dispositional Development and Assessment in Teacher Preparation Programs*. IGI Global. 2022. P. 95–119. DOI: 10.4018/978-1-6684-4089-6.ch006
39. Шкутина Л. А., Рымханова А. Р., Мирза Н. В., Ашимханова Г. С., Алшынбекова Г. К. Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. № 1. С. 21–33. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02
40. Ruppard A. L., Allcock H., Gonsier-Gerdin J. Ecological Factors Affecting Access to General Education Content and Contexts for Students with Significant Disabilities // *Remedial and Special Education*. 2017. Vol. 38. №1. P. 53–63. DOI: 10.1177/0741932516646856

References

1. Margolis A. A. Activity approach in teacher education. *Psihologičeskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2021; 26 (3): 5–39. DOI: 10.17759/pse.2021260301 (In Russ.)
2. Angelova I. A., Le-van T. N., Mantarova A. I. Professional development of teachers in the field of inclusive education in school (the experience of Russia and Bulgaria). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 6: 168–186. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-168-186
3. Sharma U. Preparing to teach in inclusive classrooms. In: G. Noblit (Ed.). *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford, UK: Oxford University Press; 2018. p. 1–22. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.113
4. Kantor V. Z., Zarin A., Kruglova Yu. A., Proekt Yu. L. A competence model for training programs in inclusive education. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development*. 2021; 16 (3): 281–301. DOI: 10.26907/esd.16.3.25 (In Russ.)
5. Miškolci J., Magnússon G., Nilholm C. Complexities of preparing teachers for inclusive education: Case-study of a university in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. 2021; 36 (4): 562–576. DOI: 10.1080/08856257.2020.1776983
6. Fränkel S., Dahlmanns C., Ferencik-Lehmkuhl D., Heuser V., Laubmeister C., Lee C., et al. Inklusive Bildung im Studium reflektieren – der Zertifikatskurs “Handlungswissen Inklusion zur Förderung der Reflexionskompetenz” an der Universität zu Köln. *Qualifizierung für Inklusion*. 2022; 4 (1). DOI: 10.25656/01:25450 (In German)
7. Kvassnych G., Pustovalova N., Kolesnikova G. Preparing future teachers to work in an inclusive education environment. *Pedagogika i psihologija = Pedagogy and Psychology*. 2022; 52 (3): 164–172. DOI: 10.51889/2680.2022.76.73.018 (In Russ.)
8. Berikkhanova G., Ospanova B., Yermenova B., Zharmukhametova R., Sultanova N., Urazbaeva A. The effectiveness of the training model of the future teacher in conditions of inclusive education. *International Journal of Education and Practice*. 2021; 9 (4): 670–686. DOI: 10.18488/journal.61.2021.94.670.686
9. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Values and motivations of inclusive teachers. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena = Bulletin of Herzen State Pedagogical University of Russia*. 2022; 4: 243–257. DOI: 10.33910/1992-6464-2022-206-243-257 (In Russ.)
10. Abakumova I. V., Savchenko N. A. Professional dispositions as a component of personal formation. *Rossijskij psihologičeskij zhurnal = Russian Psychological Journal*. 2008; 5 (1): 23–32. DOI: 10.21702/rpj.2008.1.2 (In Russ.)
11. Persson M., Dannefjord P. Teachers’ professional dispositions: Foundations for the immobile mobility in the diversified Swedish school market. *Social Sciences & Humanities Open*. 2022; 6 (1): 100366. DOI: 10.1016/j.ssaho.2022.100366
12. Rutter S. Habituelle Dispositionen von Lehrkräften zur Unterstützung sozial benachteiligter Schüler*innen: Ergebnisse der Einzelfallanalysen. In: *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS; 2021. p. 105–173. DOI: 10.1007/978-3-658-32065-2_3 (In German)
13. Zhang Q., Hayes J., TeHau-Grant R., Skeoch R., France L., Jiang K., Barnes R. Positioning dispositions in initial teacher education: An action research approach. *Australian Journal of Teacher Education*. 2022; 47 (4): 3. DOI: 10.14221/ajte.2022v47n4.3
14. Yadov V. A. Samoreguljacija i prognozirovanie social’nogo povedenija lichnosti: Dispozicionnaja koncepcija = Self-regulation and forecasting of a person’s social behavior: A dispositional concept. 2nd edition. Moscow: Publishing House CSPiM; 2013. 376 p. (In Russ.)
15. Leontiev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real’nosti = Psychology of meaning: Nature, structure and dynamics of semantic reality. 2nd edition. Moscow: Publishing House Smysl; 2003. 487 p. (In Russ.)

16. Katz L., Raths J. Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 1985; 1: 301–307. DOI: 10.1016/0742-051X(85)90018-6

17. Comstock M., Litke E., Hill K., Desimone L. A culturally responsive disposition: How professional learning and teachers' beliefs about and self-efficacy for culturally responsive teaching relate to instruction. *AERA Open*. 2023; 9: 233285842211400. DOI: 10.1177/23328584221140092

18. Aloï A., Bialka C. S. Unearthing and addressing bias: Understanding the connection between teacher dispositions and disproportionality. *Disability & Society*. 2022; 1–22. DOI: 10.1080/09687599.2022.2041401

19. Warren C. A., Presberry C., Louis L. Examining teacher dispositions for evidence of (transformative) social and emotional competencies with Black Boys: The case of three urban high school teachers. *Urban Education*. 2022; 57 (2): 251–277. DOI: 10.1177/0042085920933326

20. Parrott M., Da Ros-Voseles D., Eaton P. A picturesque view of dispositions, autonomy, and efficacy during the educational preparation of early childhood educators [Internet]. ERIC Document Reproduction Service No. ED540356. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Curriculum; 2013 [cited 2023 Jan 19]. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED540356>

21. Thornton H. Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice? *Teacher Education Quarterly*. 2006; 33 (2): 53–68.

22. Warren C.A. Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*. 2018; 69 (2): 169–183. DOI: 10.1177/0022487117712487

23. Strom K., Margolis J., Polat N. Teacher professional dispositions: Much assemblage required. *Teachers College Record*. 2019; 121: 1–20. DOI: 10.1177/016146811912101104

24. Bair M. A. Identifying dispositions that matter: Reaching for consensus using a Delphi study. *The Teacher Educator*. 2017; 52 (3): 222–234. DOI: 10.1080/08878730.2017.1315475

25. Dottin E. S. Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2009; 25 (1): 83–88. DOI: 10.1016/j.tate.2008.06.005

26. Sockett H. Character, rules, and relations. In: Sockett H. (Ed.). *Teacher dispositions: Building a teacher education framework of moral standards*. Washington: AACTE; 2006. p. 8–25.

27. Bessa C., Hastie P., Rosado A., Mesquita I. Dispositions for learning in Sport Education Questionnaire-(DFL-SE). *Journal of Physical Education and Sport*. 2022; 22 (5): 1277–1288. DOI: 10.7752/jpes.2022.05160

28. Schussler D. L., Bercaw L. Peering through a looking glass: Deconstructing teacher candidate assumptions using dispositions. *The Teacher Educator*. 2022; 57 (2): 113–135. DOI: 10.1080/08878730.2021.1946228

29. Darling-Hammond L., Baratz-Snowden J. A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons* [Internet]. 2007 [cited 2023 Jan 14]; 85 (2): 111–132. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750647.pdf>

30. Butler B. R., Coffey H., Young J. L. Justice-oriented teaching dispositions in urban education: A critical interpretive case study. *Urban Education*. 2021; 56 (2): 193–227. DOI: 10.1177/0042085918801428

31. Shapoval I. A. Dispositions of social subjects of inclusion and integration of persons with disabilities into society. *Cennosti i smysly = Values and Meanings*. 2019; 4 (62): 44–58. (In Russ.)

32. Mills C., Ballantyne J. Pre-service teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change. *Teaching and Teacher Education*. 2010; 26: 447–454. DOI: 10.1016/j.tate.2009.05.012

33. Wilzenski F. L. Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*. 1992; 29 (4): 306–312. DOI: 10.1002/1520-6807(199210)29:4%3C306::AID-PITS2310290403%3E3.0.CO;2-1

34. Kantor V. Z., Proekt Yu. L., Litovchenko O. V., Zalautdinova S. E. Situacionnyj professional'nyj test kak instrument diagnostiki urovnja sformirovannosti inkljuzivnyh professional'nyh kompetencij

pedagogov = Situational professional test as a tool for diagnosing the level of formation of inclusive professional competencies of teachers. In: Ovchinnikova T. S. (Ed.). *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa obuchajushhihsja raznogo vozrasta = Psychological and pedagogical support of the educational process of students of different ages*. St. Petersburg: Pushkin Leningrad State University; 2022. p. 178–201. (In Russ.)

35. Lay Y. F., Ong E. T., Ng K. T., Suki N. M. Examining the validity and reliability for a measurement model of the Malaysian Teacher Disposition Index (MTDI). In: Welch A. G., Areepattamanil S. (Eds.). *Dispositions in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers; 2016. p. 131–48. DOI: 10.1007/9789463005524_007

36. Lang W. S., Moore L., Wilkerson J. Beliefs about teaching (BATS2) – Rasch model analysis of an instrument based on InTASC critical dispositions. *M3 Publishing*. 2020; 3: 2021. DOI: 10.5038/9781955833042

37. Lu C. Y., Parkhouse H., Thomas K. Measuring the multidimensionality of educators' approaches to diversity: Development of the in-service teacher multicultural education model. *Teaching and Teacher Education*. 2022; 116: 103752. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103752

38. Brown D. S., Haeussler J. A., Mitchell C. L., Rae S. A., Ross J. E., Wollett E. L. The dispositions of diversity: Practical methods for instructional practice. In: von Hohenberg S. C. (Ed.). *Dispositional development and assessment in teacher preparation programs*. IGI Global; 2022. p. 95–119. DOI: 10.4018/978-1-6684-4089-6.ch006

39. Shkutina L. A., Rymkhanova A. R., Mirza N. V., Ashimkhanova G. S., Alshynbekova G. K. Human resource is a key factor in the successful implementation of the inclusive education system. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2017; 7 (1): 21–33. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.02 (In Russ.)

40. Ruppard A. L., Allcock H., Gonsier-Gerdin J. Ecological factors affecting access to general education content and contexts for students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*. 2017; 38 (1): 53–63. DOI: 10.1177/0741932516646856

Информация об авторах:

Кантор Виталий Зорахович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; ORCID 0000-0002-9700-7887, ResearcherID Y-6834-2018, Scopus Author ID 57197712404; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: v.kantor@mail.ru

Проект Юлия Львовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; ORCID 0000-0002-1914-9118, ResearcherID D-9792-2017, Scopus Author ID 57197748967; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: projekt.jl@gmail.com

Антропов Александр Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; ORCID 0000-0001-5877-4437, ResearcherID X-8601-2019, Scopus Author ID 57220105548; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: alexantropov@inbox.ru

Кондракова Ирина Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; ORCID 0000-0002-8123-740X, Scopus Author ID 57320997700; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: condrakova.irina@yandex.ru

Вклад соавторов:

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

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

А. П. Антропов – анализ теоретических источников и проведение структурно-типологического анализа выборки респондентов.

И. Э. Кондракова – организация и проведение эмпирического исследования.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 07.07.2023; поступила после рецензирования 18.10.2023; принята к публикации 01.11.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vitali Z. Kantor – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Basics of Defectology and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia; ORCID 0000-0002-9700-7887, ResearcherID Y-6834-2018, Scopus Author ID 57197712404; Saint-Petersburg, Russia. E-mail: v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activity and IT in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia; ORCID 0000-0002-1914-9118, ResearcherID D-9792-2017, Scopus Author ID 57197748967; Saint-Petersburg, Russia. E-mail: proekt.jl@gmail.com

Alexander P. Antropov – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Professor, Department of Oligophrenopedagogics, Herzen State Pedagogical University of Russia; ORCID 0000-0001-5877-4437, ResearcherID X-8601-2019, Scopus Author ID 57220105548; Saint-Petersburg, Russia. E-mail: alexantropov@inbox.ru

Irina E. Kondrakova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Preschool Education, Herzen State Pedagogical University of Russia; ORCID 0000-0002-8123-740X, Scopus Author ID 57320997700; Saint-Petersburg, Russia. E-mail: condrakova.irina@yandex.ru

Contribution of the authors:

V. Z. Kantor – development of the study conceptual framework, research results summary, generalisation and scientific editing of research materials.

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

A. P. Antropov – literature review, structural and typological analysis of the sample of respondents.

I. E. Kondrakova – organisation and conduction of empirical study.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 07.07.2023; revised 18.10.2023; accepted for publication 01.11.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Vítály Zorájovitch Kántor: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Profesor del Departamento de Fundamentos de Defectología y Rehabilitación de la Universidad Pedagógica Estatal A. I. Herzen de Rusia; ORCID 0000-0002-9700-7887, ResearcherID Y-6834-2018, Scopus Author ID 57197712404; San Petersburgo, Rusia. Correo electrónico: v.kantor@mail.ru

Yulia Lvovna Próekt: Candidata a Ciencias de la Psicología, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Psicología de la Actividad Profesional y Tecnologías de la Información en Educación de la Universidad Pedagógica Estatal A. I. Herzen de Rusia; ORCID 0000-0002-1914-9118, ResearcherID D-9792-2017, Scopus Author ID 57197748967; San Petersburgo, Rusia. Correo electrónico: proekt.jl@gmail.com

Alexander Petróvich Antrópov: Candidato a Ciencias de la Pedagogía, Profesor Asociado, Profesor del Departamento de Oligofrenopedagogía de la Universidad Pedagógica Estatal A. I. Herzen de Rusia; ORCID 0000-0001-5877-4437, ResearcherID X-8601-2019, Scopus Author ID 57220105548; San Petersburgo, Rusia. Correo electrónico: alexantropov@inbox.ru

Irina Eduardovna Kondrakova: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Pedagogía Preescolar de la Universidad Pedagógica Estatal A. I. Herzen de Rusia; ORCID 0000-0002-8123-740X, Scopus Author ID 57320997700; San Petersburgo, Rusia. Correo electrónico: kondrakova.irina@yandex.ru

Contribución de coautoría:

V. Z. Kántor: formalización del plan de investigación, determinación de sus fundamentos teóricos y metodológicos, generalización y redacción científica de los materiales de investigación.

Yu. L. Próekt: procesamiento matemático y estadístico de datos empíricos, análisis e interpretación de los resultados de la investigación.

A. P. Antrópov: análisis de fuentes teóricas y realización del análisis estructural y tipológico de la muestra de encuestados.

I. E. Kondrakova: organización y realización de las investigaciones empíricas.

Información sobre conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 07/07/2023; recepción efectuada después de la revisión el 18/10/2023; aceptado para su publicación el 01/11/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.