

Профессиональные диспозиции и инклюзивные компетенции педагогов общеобразовательных организаций

Кантор В.З.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: v.kantor@mail.ru

Проект Ю.Л.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Представленные в статье материалы посвящены рассмотрению проблемы профессионально-личностного обеспечения деятельности педагогов в условиях инклюзии не только в разрезе их соответствующих компетенций как таковых, но и в аспекте соотносительности этих компетенций с профессиональными диспозициями педагогов, поскольку взаимосвязь профессиональных диспозиций и инклюзивных компетенций педагогов до настоящего времени предметом изучения не становилась. Авторы определили целью проведенного ими исследования выработку эмпирически фундированных представлений о характере связи профессиональных диспозиций и инклюзивных компетенций педагогов. Исследование, диагностическую базу которого составили авторский ситуационный профессиональный тест и авторский опросник профессиональных диспозиций, охватило 758 педагогов-практиков. Результаты проведенного исследования указывают на то, что профессиональные диспозиции выступают не как детерминанты, но как триггеры формирования и развития инклюзивных компетенций педагогов. Делается вывод о том, что связь собственно инклюзивной компоненты профессиональных диспозиций с инклюзивными компетенциями педагога проявляется, прежде всего, в фокусировании на самом обучающемся с ограниченными возможностями здоровья, а не на организации инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: педагоги общеобразовательных организаций; профессиональные диспозиции педагога; инклюзивные компетенции педагога; дети с ограниченными возможностями здоровья; профессионально-личностное становление педагога инклюзивного образования.

Для цитаты: Кантор В.З., Проект Ю.Л. Профессиональные диспозиции и инклюзивные компетенции педагогов общеобразовательных организаций // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 63—74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290505>

Professional Dispositions and Inclusive Competences of School Teachers

Vitalyi Z. Kantor

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: proekt.jl@gmail.com

An inclusion teacher is supposed to possess a range of personal and professional characteristics. The analysis of these characteristics, however, should not be limited to respective competencies alone. It should explore them in relation to the inclusion teacher's professional dispositions. Ours is the first study to provide evidence-based insights into the nature of relationship between teachers' professional dispositions and their inclusion competencies. The evidence was collected through two self-designed tools: a situational professional test of inclusion competencies and a questionnaire of professional dispositions. The sample included 758 practicing teachers. The results indicate that professional dispositions are not determinants but rather drivers for the formation and development of teachers' inclusion competencies. Moreover, it is the focus on the student with disabilities rather than the organization of inclusive education that acts as a link between the inclusion component of professional dispositions and inclusion competencies.

Keywords: school teachers; professional dispositions of teacher; inclusive competences of teacher; children with disabilities; professional and personal development of inclusive teacher.

For citation: Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Professional Dispositions and Inclusive Competences of School Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 63—74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290505> (In Russ.).

Введение

В контексте актуализации научно-практического интереса к проблемам профессионально-личностного статуса педагогов [3; 8] и, в частности, к ценностно-смысловым основам профессиональной деятельности педагогов [2] предметом специального рассмотрения со всей очевидностью должны становиться профессиональные диспозиции и компетенции педагогов в их взаимосвязи.

Начало разработки соответствующих аспектов профессионально-личностного становления и развития педагогов фактически было положено в 80-е годы прошлого века L.G. Katz и J.D. Rath, соотнесшими дис-

позиции учителей с формированием у них профессиональных компетенций [14].

Этот подход, во-первых, корреспондирует с современным пониманием феноменологической природы профессиональной диспозиции как некоей личностной смысловой основы выстраивания стратегии достижения целей профессиональной деятельности. «Профессиональная диспозиция, — указывают И.В. Абакумова и Н.А. Савченко, — 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» [1, с. 30]. Именно поэтому с профессиональными диспозициями как совокупностью ценностей, обязательств и профессионально-этических норм, влияющих на взаимодействие педагога с остальными участниками образовательных отношений, а также на обучение, мотивацию и развитие школьников, с одной стороны, и на его собственный профессиональный рост — с другой [17], связан один из критериальных аспектов квалификационной оценки будущих учителей [21].

Во-вторых, предложенный L.G. Katz и J.D. Raths подход, предполагающий рассмотрение диспозиций педагога в контексте становления его профессиональных компетенций, релевантен актуальным представлениям о неправомерности отрыва компетентностных начал деятельности педагога от смысловых, поскольку, как справедливо отмечают Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловская, «ограниченность профессиональной компетентности обнаруживается, как только мы входим в пространство смыслов профессиональной деятельности педагога» [9, с. 128]. И с этой точки зрения закономерно, что формирование профессиональных диспозиций, адекватных задачам компетентностного обеспечения образовательного процесса, рассматривается в качестве принципиально важной содержательно-целевой установки подготовки педагогических кадров [25; 26], а специально организуемая рефлексия и саморефлексия связанных с профессиональной сферой привычных диспозиций будущих учителей служит действенным инструментом реализации данной установки [23]. Оптимизация же соответствующих диспозиций у работающих педагогов выступает в качестве фактора повышения эффективности их деятельности [22; 26], условия преодоления ограниченности профессиональной мобильности учительских кадров [20] и др.

Между тем коль скоро в последние десятилетия новой реальностью в сфере образования стала инклюзия, что обнаруживается и на региональном, и на национальном, и на международном уровне [7; 10; 11], то профессиональные диспозиции педагогов должны рассматриваться во взаимосвязи с особым видом их профессиональных компетенций — инклюзивными компетенциями, призванными обеспечивать решение педагогами тех профессиональных задач, которые специфичны для инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [12; 15]. Эти компетенции вариативно проявляются и актуализируются в зависимости от возрастной стадии профессиональной деятельности педагога [18], его профессионального бэкграунда [19], а также от уровня школьного образования и предметной области, где он работает [27; 28], и др. Вместе с тем интегральными инклюзивными компетенциями педагога выступают: готовность к организации инклюзивного образовательного процесса в целом; готовность к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ; готовность к индивидуальной/коллективной поддержке обучающихся с ОВЗ; готовность к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ; содержательные/инструментальные знания, касающиеся работы с обучающимися с ОВЗ [4].

Однако если применительно к педагогам специального образования попытка эмпирического изучения — в инклюзивном контексте — их профессиональных диспозиций и компетенций предпринималась [13], то в отношении педагогов общеобразовательных организаций исследования подобного рода не проводились, хотя уровень сформированности инклюзивных компетенций у таких педагогов диагностировался, в частности, в плоскости их профессиональных убеждений об учащихся с особыми образовательными потребностями [24].

В итоге на сегодняшний день отсутствуют значимые и для теории, и для практики инклюзивного образования детей с ОВЗ

представления о характере связи профессиональных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций и их инклюзивных компетенций. В выработке таких эмпирически фундированных представлений и состояла цель предпринятого исследования, в основу которого была положена гипотеза о том, что профессиональные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций опосредуют формирование и развитие их инклюзивных компетенций.

Характеристика выборки и методик исследования

В исследовании приняли участие 758 педагогов общеобразовательных организаций (234 учителя начальных классов, 411 учителей средней школы и 113 педагогов дополнительного образования) в возрасте от 19 до 70 лет (средний возраст — $43,94 \pm 12,46$) из 7 федеральных округов России. Основу выборки (44,20%) составили педагоги с профессиональным стажем более 20 лет; кроме них в качестве респондентов выступили молодые специалисты со стажем до 5 лет (21,24%) и педагоги со стажем от 5 до 20 лет (34,56%). 407 педагогов (53,69%), по их сведениям, обладали опытом работы в условиях инклюзии.

92,22% выборки составили женщины, что коррелирует с гендерной структурой контингента педагогов в России в целом¹.

Для оценки уровня сформированности инклюзивных компетенций педагогов использовался авторский ситуационный профессиональный тест [6]. По итогам тестирования выборка педагогов была разделена на группы с низким (224 чел.), средним (366 чел.) и высоким (168 чел.) уровнем сформированности инклюзивных компетенций.

Профессиональные диспозиции педагогов выявлялись с помощью соответствующего авторского опросника, включающего 5 шкал, определяющих диспозиции по от-

ношению к себе как профессионалу («само-сознание»), готовность к взаимодействию с коллегами («сотрудничество»), диспозиции по отношению к преподаваемому предмету («преподавание»), диспозиции по отношению к обучающимся («обучающиеся») и диспозиции по отношению к инклюзивному образованию («инклюзия») [5].

Статистический анализ полученных данных проводился с использованием программ Statistica ver. 8 и Jamovi ver. 2.3.18. Были осуществлены процедуры сравнительного, корреляционного анализа и множественного анализа соответствий. Результаты проверки распределения анализируемых переменных показали отсутствие нормального распределения, в связи с чем выбор критериев и процедур статистического анализа основывался на непараметрической статистике.

Результаты и обсуждение

Оценка характера распределения профессиональных диспозиций в группах педагогов с разным уровнем сформированности инклюзивных компетенций (рис. 1) показала, что среди респондентов с высоким и средним уровнем их сформированности распределение существенно смещено в сторону высоких значений, тогда как в группе педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций оно носит более равномерный характер. Это подтверждается и расчетами показателей асимметрии и эксцесса (табл. 1).

Более того, группа педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций отличается наименьшими смещениями распределения от центра по всем показателям диспозиций, в то время как близкие к нулю значения эксцесса в данной группе характеризуют максимальную равномерность распределения. Вместе с тем именно в группе педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетен-

¹ По данным формы федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2023/24 учебного года. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/4d4cf021660425786495d744405367f0/>

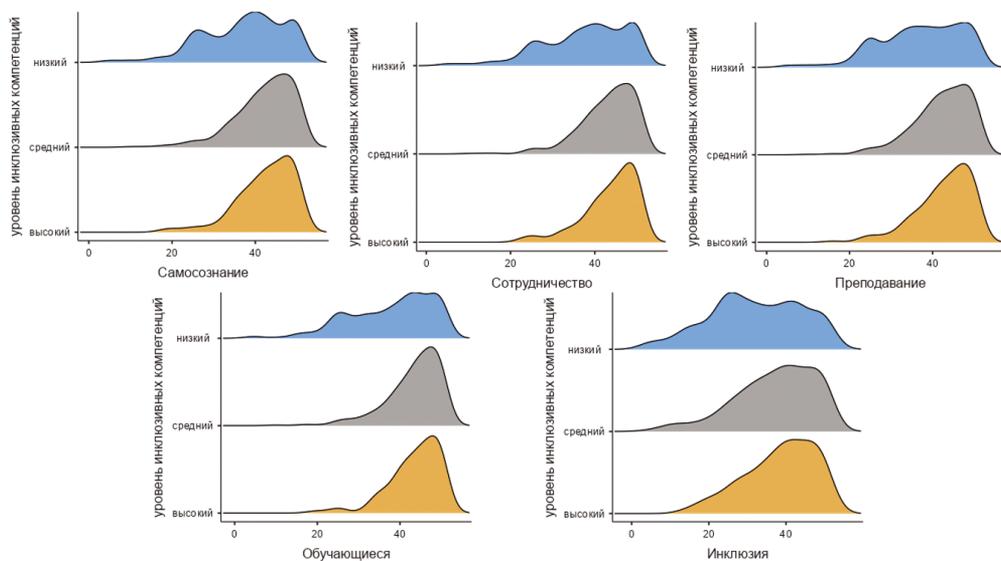


Рис. 1. Распределение показателей профессиональных диспозиций в группах педагогов с различным уровнем сформированности инклюзивных компетенций

ций отмечается наибольшее стандартное отклонение, что указывает на гетерогенность группы по оцениваемым показателям. При этом во всех группах интенсивность разброса данных снижается, а гетерогенность оценок растет по показателю диспозиций в отношении инклюзивного образования. Кроме того, применительно к данному показателю

имеют место и наиболее низкие медианные и средние значения.

В целом наименее выраженные диспозиции отмечаются в группе педагогов с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций. Это подтверждается результатами сравнительного анализа с использованием *H*-критерия Краскела-Воллеса,

Таблица 1

Описательные статистики показателей профессиональных диспозиций в группах педагогов с разным уровнем сформированности инклюзивных компетенций

Профессиональные диспозиции	M (SD)			Me			As			Ex		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Самосознание	37.3 (9.79)	42.2 (7.06)	42.5 (6.72)	39	44	44	-0.68	-1.26	-1.19	0.16	2.03	1.58
Сотрудничество	37.8 (9.98)	43.1 (6.54)	43.7 (6.36)	39	45	45	-0.77	-1.42	-1.27	0.26	3.02	1.34
Преподавание	37.1 (9.88)	42.2 (6.99)	42.7 (6.73)	38	43	44	-0.64	-1.17	-1.17	0.07	1.73	1.38
Обучающиеся	37.9 (10.0)	43.3 (6.56)	43.6 (6.18)	40	45	45	-0.76	-1.53	-1.38	0.06	3.07	2.36
Инклюзия	32.1 (11.8)	37.2 (10.2)	38.4 (9.02)	32	39	40	-0.24	-0.77	-0.63	-0.70	0.17	-0.38

Условные обозначения: M — среднее; SD — стандартное отклонение; Me — медиана; As — асимметрия; Ex — эксцесс; Н — низкий уровень; С — средний уровень; В — высокий уровень.

фиксирующими достоверные различия по всем пяти подшкалам профессиональных диспозиций (табл. 2).

Таблица 2
Значения Н-критерия Краскела-Уоллеса

Профессиональные диспозиции	H	df	p
Самосознание	43.4	2	<0.001
Сотрудничество	51.1	2	<0.001
Преподавание	47.1	2	<0.001
Обучающиеся	48.4	2	<0.001
Инклюзия	36.2	2	<0.001

Условные обозначения: H — значения критерия; df — число степеней свободы; p — уровень значимости.

Кроме того, попарное сравнение методом Двасса-Стила-Кричлоу-Флигнера показало, что группы педагогов со средним и высоким уровнем сформированности инклюзивных компетенций не отличаются между собой ни по одному из анализируемых показателей, однако обе эти группы имеют достоверно большие значения показателей профессиональных диспозиций относительно группы с низким уровнем сформированности инклюзивных компетенций.

Корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявил тесную связь между показателями инклюзивных компетенций и профессиональных диспозиций (табл. 3).

Но достаточно сильными по абсолютному значению являются лишь связи между диспозициями в отношении сотрудничества и компетенциями в области организации психолого-педагогической поддержки обучающегося с ОВЗ, организации инклюзивного образовательного процесса и индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ, тогда как остальные обнаружившиеся связи, хотя и достоверны на уровне значимости 0,1%, попадают в зону очень слабых.

Наконец, в ходе проведенного на завершающем этапе анализа соответствий были рассмотрены сочетания высоких уровней развития инклюзивных компетенций и выраженности профессиональных диспозиций у педагогов с различными социально-профессиональными характеристиками (рис. 2).

В свете результатов анализа обнаруживаются две размерности, объясняющие в целом 84,32% общей инерции, что свидетельствует о высокой информативности

Таблица 3
Корреляции между показателями инклюзивных компетенций и профессиональных диспозиций

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Инклюзивные компетенции											
1. Знания	1										
2. Поддержка	0.62*	1									
3. Организация процесса	0.72*	0.56*	1								
4. Сопровождение	0.70*	0.70*	0.77*	1							
5. Организация ИОМ	0.55*	0.62*	0.38*	0.34*	1						
6. Общий балл	0.85*	0.82*	0.86*	0.88*	0.55*	1					
Профессиональные диспозиции											
7. Самосознание	0.21*	0.23*	0.20*	0.19*	0.23*	0.25*	1				
8. Сотрудничество	0.20*	0.25*	0.24*	0.22*	0.24*	0.27*	0.84*	1			
9. Преподавание	0.18*	0.23*	0.23*	0.19*	0.21*	0.26*	0.87*	0.86*	1		
10. Обучающиеся	0.18*	0.23*	0.21*	0.19*	0.23*	0.25*	0.85*	0.83*	0.85*	1	
11. Инклюзия	0.18*	0.21*	0.20*	0.16*	0.22*	0.24*	0.71*	0.62*	0.69*	0.67*	1

Примечание: ИОМ — индивидуально-ориентированный образовательный маршрут; * p<0.001.

полученной модели. Оценка достоверности связей показателей в рамках модели также показала удовлетворительные результаты ($\chi^2=115,249$; $df=90$; $p=0,0379$).

Горизонтальная размерность объясняет 68,96% общей инерции и демонстрирует на одном своем полюсе инклюзивные компетенции, а на другом — профессиональные диспозиции. При этом социально-профессиональные характеристики в большей степени расположены в зоне профессиональных диспозиций, что отражает их более выраженную связь со смысловыми характеристиками профессиональной деятельности. К тому же инклюзивные компетенции оказались в большей степени выраженными у учителей средней школы, тогда как педагогов начальных классов и педагогов дополнительного образования отличают более выраженные профессиональные диспозиции, но редуцированные инклюзивные компетенции.

Вертикальная ось, объясняющая 15,36% общей инерции, характеризуется наличием на верхнем полюсе инклюзивных компетен-

ций, связанных с непосредственным взаимодействием с обучающимися с ОВЗ; нижний же полюс размерности скорее определяет формальную базу реализации инклюзивного процесса (знания о работе с обучающимися с ОВЗ, ориентация в документах, регламентирующих инклюзивный образовательный процесс, умение разрабатывать и реализовывать образовательные программы в условиях инклюзии). Таким образом, имеет место дихотомия «ориентация на обучающегося с ОВЗ — ориентация на инклюзивный образовательный процесс». При этом ориентация на обучающегося с ОВЗ поддерживается профессиональной диспозицией, связанной с принятием смыслов и ценности инклюзии, причем она в большей степени проявляется у педагогов, имеющих опыт работы в условиях инклюзии, тогда как развитие компетенций в сфере поддержки инклюзивного образовательного процесса отчетливее выражено у педагогов, такого опыта не имеющих и практикующих в сфере дополнительного образования. Между тем параметры стажа педаго-

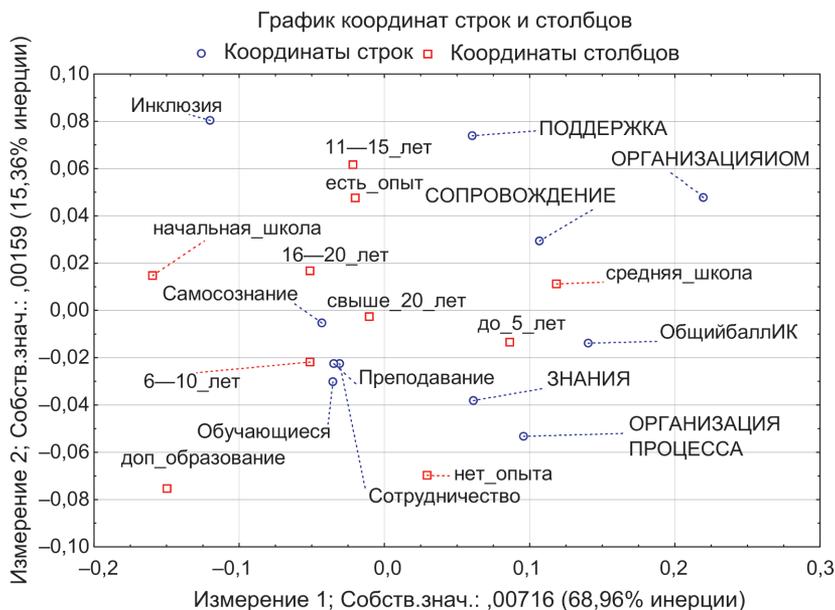


Рис. 2. Карта соответствий между инклюзивными компетенциями, профессиональными диспозициями и социально-профессиональными характеристиками педагогов

гической деятельности в меньшей степени связаны с выявленными размерностями. Если у педагогов со стажем более 15 лет подобная связь обнаруживается применительно к профессиональной диспозиции педагога, центрированной на нем самом как профессионале, то педагоги со стажем от 6 до 10 лет в профессиональной деятельности больше ориентированы на преподаваемый предмет, обучающихся и сотрудничество с другими профессионалами, молодые специалисты чаще проявляют высокий уровень инклюзивных компетенций и знаний в сфере инклюзии.

Таким образом, в целом имеет место качественный сдвиг в выраженности профессиональных диспозиций у педагогов, начиная со среднего уровня сформированности инклюзивных компетенций. Тем самым профессиональные диспозиции становятся значимым условием формирования инклюзивных компетенций, однако не в полной мере определяют их развитие, что вполне закономерно, поскольку развитие инклюзивных компетенций детерминировано комплексом факторов, отражающих организационные, методические и психологические аспекты профессионально-личностного роста педагога [16]. Вместе с тем становление инклюзивного педагога как профессионала не может осуществляться вне развития его профессиональных диспозиций, обеспечивающих формирование адекватных представлений о характере педагогической деятельности и собственной профессиональной роли.

Выводы

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о сложном и неоднозначном характере связи профессиональных диспозиций и инклюзивных компетенций педагогов общеобразовательных организаций.

Литература

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

В частности, установлено, что профессиональные диспозиции не выступают как всеобъемлющие детерминанты формирования и развития инклюзивных компетенций педагогов, но лежат в их основе, будучи ключевыми смысловыми составляющими ориентации и целеполагания в профессиональной деятельности педагога и становяся соответствующими триггерами.

Зафиксирована связь инклюзивной составляющей профессиональных диспозиций с инклюзивными компетенциями педагога, проявляющаяся, прежде всего, в фокусировании на самом обучающемся с ОВЗ, тогда как организации инклюзивного образовательного процесса, где такой обучающийся включен в школьную образовательную среду, уделяется меньшее внимание.

Результаты исследования позволяют выдвинуть предположение о том, что редуцированная связь инклюзивной составляющей с другими сторонами профессиональных диспозиций может свидетельствовать о слабой интеграции в сознании педагогов личностной значимости инклюзии с остальными смысловыми составляющими педагогической деятельности. Экспериментальная проверка данного предположения определяет одно из перспективных направлений дальнейшего эмпирического изучения характера отношений между профессиональными диспозициями и инклюзивными компетенциями педагогов.

Полученные результаты значимы как в теоретическом плане, поскольку углубляют представления о закономерностях и механизмах профессионально-личностного становления педагога инклюзивного образования, так и в практическом, так как в их свете уточняются ориентиры для реализации дифференцированного подхода в комплексном сопровождении этого становления.

2. Ансимова Н.П., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 37—51. DOI:10.17759/pse.2022270104

3. Дышлок И.С. Проблемы профессионально-личностного развития учителя в современных социальных условиях [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/105PSMN620.pdf> (дата обращения: 04.04.2024).
4. Kantor V.Z., Zarin A., Kruglova Yu.A., Proekt Yu.L. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 3. С. 289—309. DOI:10.26907/esd.16.3.25
5. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Antropov A.P., Kondrakhova I.E. 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
6. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Litovchenko O.V., Zalaudina S.E. Ситуационный профессиональный тест как инструмент диагностики уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагогов // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста: монография / Науч. ред. Т.С. Овчинникова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. С. 178—201.
7. Коннова О.В., Романова И.В., Хохлова В.В., Величко Д.И. Истоки и развитие инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 1(139). URL: <https://research-journal.org/archive/1-139-2024-january/10.23670/IRJ.2024.139.59> (дата обращения: 11.05.2024). DOI:10.23670/IRJ.2024.139.59
8. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 2. С. 9—19. DOI:10.17759/bppr.2022190201
9. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. М.: Дрофа, 2007.
10. Alekhina S. Historical and Policy Perspective of the Current State of Inclusive General Education for Children with Disabilities in the Russian Federation // Inclusive Education in the Russian Federation: Scoping International and Local Relevance. Chapter 2 / Eds: T.M. Makoele, M. Kozlova, E. Iarskaia-Smirnova. Cham: Springer, 2024. P. 11—28.
11. Bešić E., Holzinger A., Kopp-Sixt S., Krammer M. (Hrsg.) Inklusive Bildung — regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien. Graz-Wien: Leykam: PÄDAGOGIK, 2023. DOI:10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2
12. Chakravartya D., Shindeb G. Inclusive Teaching Competency Model and its Applicability on Elementary School Teachers of Pune District in India // Asian Journal of Inclusive Education. 2022. Vol. 10. No. 2. P. 91—112. DOI:10.59595/ajie.10.2.6
13. Hong B., Ivy W.F., Schulte D.P. Dispositions for Special Educators: Cultivating High-Quality Traits for Working with Students with Special Needs // The International Journal of Learning: Annual Review. 2009. Vol. 16(1). P. 75—90. DOI:10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/45084
14. Katz L., Raths J. Dispositions as goals for teacher education // Teaching and Teacher Education. 1985. Vol. 1. No. 4. P. 301—307. DOI:10.1016/0742-051X(85)90018-6
15. Kuyini A.B., Alhassan M.A., Mangope B., Major T.E. Norwegian teachers: competencies perceived as important for inclusive education // International Journal of Inclusive Education. 2023. P. 1—18. DOI:10.1080/13603116.2023.2245478
16. Makhambetova Z.T., Magauova A.S. Professional competences in the context of inclusive education: A model design // European Journal of Educational Research. 2023. Vol. 12(1). P. 201—211. DOI:10.12973/eu-jer.12.1.201
17. Martin C.S., White B.L., Burkett C., Curcio R. Development and Evolution of Teacher Dispositions Framework and Assessment / Clemm von Hohenberg S. (Ed.) // Dispositional Development and Assessment in Teacher Preparation Programs. IGI Global. 2022. P. 245—261. DOI:10.4018/978-1-6684-4089-6.ch013
18. Mavuso M.F. Exploring Senior Phase teachers' competencies in supporting learners with specific learning difficulties: Implications for inclusive education // African Journal of Disability. 2022. Vol. 11(0). P. 901. DOI:10.4102/ajod.v11i0.901
19. Montederamos G.A., Cañon I.M. Teacher's Professional Background and Competence in Inclusive Education // Asia Pacific Journal of Educational Perspectives. 2022. Vol. 9. No. 2. P. 21—26.
20. 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. P. 100366. DOI:10.1016/j.ssaho.2022.100366
21. Saltis M.N., Giancaterino B., Pierce C. Professional Dispositions of Teacher Candidates: Measuring Dispositions at a Large Teacher Preparation University to Meet National Standards // The Teacher Educator. 2021. Vol. 56(2). P. 117—131. DOI:10.1080/0887873.0.2020.1817217
22. Strom K., Margolis J., Polat N. Teacher Professional Dispositions: Much Assemblage Required // Teachers College Record. 2019. Vol. 121(11). P. 1—28. DOI:10.1177/016146811912101104
23. te Poel K. Die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen:

Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion // Die Materialwerkstatt: Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer* innenbildung und Unterricht. 2023. Vol. 5. No. 4. P. 34—48. DOI:10.11576/dimawe-6632

24. Vantieghem W., Roose I., Goosen K., Schellhout W., Van Avermaet P. Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education // PLoS ONE. 2023. Vol. 18(11). Art. 0291033. DOI:10.1371/journal.pone.0291033

25. Wiesman J. Instilling Biblical Dispositions in Faith-Based Teacher Education Programs // International Christian Community of Teacher Educators Journal. 2023. Vol. 18(1). P. 4. DOI:10.55221/1932-7846.1304

References

1. Abakumova I.V., Savchenko N.A. Professional'nye dispozicii kak komponent lichnostnogo stanovlenija [Professional Dispositions as a component of personal formation]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal = Russian psychological journal*, 2008. Vol. 5(1), pp. 23—32. DOI:10.21702/rpj.2008.1.2 (In Russ.).

2. Ansimova N.P., Ledovskaya T.V., Solynin N.E. Cennostno-smyslovaja osnova pedagogicheskoi dejatel'nosti: sravnitel'nyj analiz otnoshenija pedagogov i uchashhihsja pedagogicheskikh klassov [The value foundations of pedagogical activity: a comparative analysis of the position of teachers and pedagogical class pupils]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 37—51. DOI:10.17759/pse.2022270104 (In Russ.).

3. Dyshlyuk I.S. Problemy professional'no-lichnostnogo razvitija uchitelja v sovremennyh social'nyh uslovijah [Problems of professional and personal development of a teacher in modern social conditions]. *Mir nauki. Pedagogika i Psihologija = World of science. Pedagogy and psychology*, 2020. Vol. 8(6), p. 77. (In Russ.).

4. Kantor V.Z., Zarin A., Romanova I.V., Khokhlova V.V., Velichko D.I. Istoki i razvitie inkluzivnogo obrazovaniya [The origins and development of inclusive education]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International Research Journal*, 2024, no. 1(139). URL: <https://research-journal.org/archive/1-139-2024-january/10.23670/IRJ.2024.139.59> (Accessed 11.05.2024). DOI:10.23670/IRJ.2024.139.59 (In Russ.).

5. Kantora V.Z., Proekt Yu.L., Antropov A.P., Kondrakova I.E. Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inkluzivnyh dispozicij uchitelja [Pedagogical education as an area to form teacher inclusive dispositions]. *Obrazovanie i nauka = The*

26. Wolff D. Exploring Professional Dispositions with Preservice Teachers Assignment Description // Open Educational Resources — Teaching and Learning. 2023. No. 2. URL: <https://digitalcommons.pittstate.edu/oer-teaching/2> (дата обращения: 14.04.2024).

27. Xue R., Chai H., Zhu D., Li R., Fu W. Inclusive Education Competency of Primary and Secondary Physical Education Teachers and Its Influencing Factors // *Clinical Case Reports International*. 2022. Vol. 6. P. 1413. DOI:10.25107/2638-4558.1413

28. Žero A. Inclusive Education in Bosnia and Herzegovina: Exploring English language teachers' competencies // *European Journal of Applied Linguistics*. 2022. Vol. 10(2). P. 284—309. DOI:10.1515/eujal-2022-0016

Education and Science Journal, 2023. Vol. 25, no. 10, pp. 12—44. DOI:10.17853/1994-5639-2023-10-12-44 (In Russ.).

6. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Litovchenko O.V., Zalautdinova S.E. Situacionnyj professional'nyj test kak instrument diagnostiki urovnja sformirovannosti inkluzivnyh professional'nyh kompetencij pedagogov [Situational professional test as a tool for diagnosing the level of formation of inclusive professional competencies of teachers]. In: Ovchinnikova (Ed.). *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa obuchajushhihsja raznogo vozrasta: monografija [Psychological and pedagogical support of the educational process of students of different ages: monograph]*. Saint-Petersburg, 2022, pp. 178—201 (In Russ.).

7. Konnova O.V., Romanova I.V., Khokhlova V.V., Velichko D.I. Istoki i razvitie inkluzivnogo obrazovaniya [The origins and development of inclusive education]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International Research Journal*, 2024, no. 1(139). URL: <https://research-journal.org/archive/1-139-2024-january/10.23670/IRJ.2024.139.59> (Accessed 11.05.2024). DOI:10.23670/IRJ.2024.139.59 (In Russ.).

8. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagoga: sovremennoe osmyslenie i innovatsionnaya praktika [Personal and professional development of a teacher: modern understanding and innovative practice]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 2, pp. 9—19. DOI:10.17759/bppe.2022190201 (In Russ.).

9. Senko Yu.V., Frolovskaya M.N. Pedagogika ponimanija: uchebnoe posobie dlja slushatelej sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Pedagogy of understanding: a textbook for students of the system of additional professional

- pedagogical education]. Moscow: Drofa, 2007 (In Russ.).
10. Alekhina S. Historical and Policy Perspective of the Current State of Inclusive General Education for Children with Disabilities in the Russian Federation. In Makoelle T.M., Kozlova M., Iarskaia-Smirnova E. (Eds.). *Inclusive Education in the Russian Federation: Scoping International and Local Relevance*. Chapter 2. Cham: Springer, 2024, pp. 11—28.
11. Bešić E., Holzinger A., Kopp-Sixt S., Krammer M. (Hrsg.) *Inklusive Bildung — regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien [Inclusive education — regional, national and international research and development lines]*. Graz-Wien: Leykam: PÄDAGOGIK, 2023. DOI:10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2
12. Chakravarty D., Shindeb G. Inclusive Teaching Competency Model and its Applicability on Elementary School Teachers of Pune District in India. *Asian Journal of Inclusive Education*, 2022. Vol. 10, no. 2, pp. 91—112. DOI:10.59595/ajie.10.2.6
13. Hong B., Ivy W.F., Schulte D.P. Dispositions for Special Educators: Cultivating High-Quality Traits for Working with Students with Special Needs. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 2009. Vol. 16(1), pp. 75—90. DOI:10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/45084
14. Katz L., Raths J. Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1985. Vol. 1, no. 4, pp. 301—307. DOI:10.1016/0742-051X(85)90018-6
15. Kuyini A.B., Alhassan M.A., Mangope B., Major T.E. Norwegian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2023, pp. 1—18. DOI:10.1080/13603116.2023.2245478
16. Makhambetova Z.T., Magauova A.S. Professional competences in the context of inclusive education: A model design. *European Journal of Educational Research*, 2023. Vol. 12(1), pp. 201—211. DOI:10.12973/eu-jer.12.1.201
17. Martin C.S., White B.L., Burkett C., Curcio R. Development and Evolution of Teacher Dispositions Framework and Assessment. In: Clemm von Hohenberg S. (Ed.). *Dispositional Development and Assessment in Teacher Preparation Programs*. IGI Global, 2022, pp. 245—261. DOI:10.4018/978-1-6684-4089-6.ch013
18. Mavuso M.F. Exploring Senior Phase teachers' competencies in supporting learners with specific learning difficulties: Implications for inclusive education. *African Journal of Disability*, 2022. Vol. 11(0), Art. 901. DOI:10.4102/ajod.v11i0.901
19. Montederamos G.A., Cañon I.M. Teacher's Professional Background and Competence in Inclusive Education. *Asia Pacific Journal of Educational Perspectives*, 2022. Vol. 9, no. 2, pp. 21—26.
20. 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, Art. 100366. DOI:10.1016/j.ssaho.2022.100366
21. Saltis M.N., Giancaterino B., Pierce C. Professional Dispositions of Teacher Candidates: Measuring Dispositions at a Large Teacher Preparation University to Meet National Standards. *The Teacher Educator*, 2021. Vol. 56(2), pp. 117—131. DOI:10.1080/08878730.2020.1817217
22. Strom K., Margolis J., Polat N. Teacher Professional Dispositions: Much Assemblage Required. *Teachers College Record*, 2019. Vol. 121(11), pp. 1—28. DOI:10.1177/016146811912101104
23. te Poel K. Die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen: Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion [The reflection of professional-related habitual dispositions of prospective teachers: Materials for a multi-step reflection process between reconstructive casuistry and self-reflection]. *Die Materialwerkstatt: Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht = The Material Workshop: Journal for concepts and working materials for teacher training and teaching*, 2023. Vol. 5, no. 4, pp. 34—48. DOI:10.11576/dimawe-6632
24. Vantieghem W., Roose I., Goosen K., Schelfhout W., Van Avermaet P. Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLoS ONE*, 2023. Vol. 18(11), Art. 0291033. DOI:10.1371/journal.pone.0291033
25. Wiesman J. Instilling Biblical Dispositions in Faith-Based Teacher Education Programs. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 2023. Vol. 18(1), p. 4. DOI:10.55221/1932-7846.1304
26. Wolff D. Exploring Professional Dispositions with Preservice Teachers Assignment Description. *Open Educational Resources — Teaching and Learning*, 2023, no. 2. URL: <https://digitalcommons.pittstate.edu/oer-teaching/2> (Accessed 14.04.2024).
27. Xue R., Chai H., Zhu D., Li R., Fu W. Inclusive Education Competency of Primary and Secondary Physical Education Teachers and Its Influencing Factors. *Clinical Case Reports International*, 2022. Vol. 6, p. 1413. DOI:10.25107/2638-4558.1413
28. Žero A. Inclusive Education in Bosnia and Herzegovina: Exploring English language teachers' competencies. *European Journal of Applied Linguistics*, 2022. Vol. 10(2), pp. 284—309. DOI:10.1515/eujal-2022-0016

Информация об авторах

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: v.kantor@mail.ru

Проект Юлия Львовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Information about the authors

Vitaliy Z. Kantor, PhD in Pedagogy, Professor, Chair of fundamentals of defectology and rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of psychology of professional activity and IT in education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Получена 16.07.2024

Received 16.07.2024

Принята в печать 29.10.2024

Accepted 29.10.2024