

## Научная статья | Original paper

# Особенности инклюзивных диспозиций педагогов учреждений общего и специального образования

В.З. Кантор<sup>1</sup> ✉, Ю.Л. Проект<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация  
✉ v.kantor@mail.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Взвешенная инклюзивная образовательная политика, предполагающая не демонтаж системы специального образования детей с нарушениями в развитии, а выстраивание ее комплементарного взаимодействия с системой общего образования, актуализирует вопросы формирования профессионально-личностного базиса такого взаимодействия, который связан в том числе с инклюзивными диспозициями педагогов общего и специального образования как личностно-смысловыми основаниями их сотрудничества. Однако сравнительные эмпирические данные, характеризующие эти диспозиции, в настоящее время отсутствуют. **Цель.** Цель исследования заключалась в том, чтобы дать сравнительную характеристику инклюзивных диспозиций педагогов учреждений общего и специального образования. **Гипотеза.** В качестве гипотезы в исследовании выступило предположение о наличии как сходств, так и различий в иерархии инклюзивных диспозиций и их взаимосвязи с другими профессионально-личностными и социально-профессиональными характеристиками педагогов систем общего и специального образования. **Методы и материалы.** Исследование охватило 2106 педагогов из 44 регионов России — 758 педагогов общеобразовательных школ и 1348 педагогов специальных школ. Для диагностики использовались авторская методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога, шкала измерения установок в отношении инклюзивного образования Wilczenski в адаптированной русскоязычной версии и авторская экспресс-шкала диагностики психологической готовности к инклюзивному образованию. **Результаты.** В иерархии инклюзивных диспозиций и их корреляционных связях имеет место сложное соотношение общего и специфического у педагогов из образовательных учреждений разных типов, причем статус педагогов учреждений специального образования амбивалентен: у них более выражены негативные инклюзивные диспозиции, но выше уровень инклюзивной готовности. **Выводы.** Педагогическое сообщество отличает гетерогенность в аспекте инклюзивных диспозиций, что свидетельствует о несформированности целостного личностно-смыслового ядра в инклюзивном образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** инклюзивные диспозиции, инклюзивное образование, педагоги, учреждения общего образования, учреждения специального образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, профес-

сионально-личностные характеристики, социально-профессиональные  
характеристики

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

**Дополнительные данные.** Наборы данных доступны по адресу: <https://rep.herzen.spb.ru/publication/18865>.

**Для цитирования:** Кантор, В.З., Проект, Ю.Л. (2025). Особенности инклюзивных диспозиций педагогов учреждений общего и специального образования. *Психологическая наука и образование*, 30(5), 35–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300503>

## Features of inclusive dispositions of teachers in general and special education institutions

V.Z. Kantor<sup>1</sup> ✉, Yu.L. Proekt<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation

✉ v.kantor@mail.ru

### Abstract

**Context and relevance.** A well-balanced inclusive education policy, which does not imply dismantling the system of special education for children with developmental disabilities, but rather constructing its complementary interaction with the general education system, brings to the forefront the issue of forming a professional-personal foundation for such interaction. This foundation is closely related to the inclusive dispositions of teachers in both general and special education, which act as personal-meaningful premises for their collaboration. However, there is currently a lack of comparative empirical data characterizing these dispositions. **Objective.** The objective of this study was to conduct a comparative analysis of the inclusive dispositions of teachers in general and special education institutions. **Hypothesis.** The study was based on the hypothesis that both similarities and differences exist in the hierarchy of inclusive dispositions and their interrelation with other professional-personal and socio-professional characteristics of teachers working in general and special education systems. **Methods and materials.** The study involved 2106 teachers from 44 regions of Russia, including 758 teachers from general education schools and 1348 teachers from special schools. The following instruments were used for diagnostics: an original method for self-identification of a teacher's inclusive dispositions, the Wilczenski Scale for measuring attitudes toward inclusive education in an adapted Russian-language version, and an original express scale for assessing psychological readiness for inclusive education. **Results.** The hierarchy of inclusive dispositions and their correlational patterns reveal a complex interplay of general and specific features among teachers from different types of educational institutions. Notably, the status of teachers in special education institutions appears ambivalent: they exhibit more pronounced negative inclusive dispositions but demonstrate a higher level of inclusive readiness. **Conclusions.** The teaching community exhibits heterogeneity in terms of inclu-

sive dispositions, indicating an underdeveloped cohesive personal-meaningful core within the inclusive educational environment.

**Keywords:** inclusive dispositions, inclusive education, teachers, general education institutions, special education institutions, children with disabilities, professional-personal characteristics, socio-professional characteristics

**Funding.** The study was supported by from the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment for the project "Comparative Analysis of Inclusive Dispositions of Teachers in General Education Organizations" (project No. VRFY-2025-0014).

**Supplemental data.** Datasets available from <https://rep.herzen.spb.ru/publication/18865>.

**For citation:** Kantor, V.Z., Proekt, Yu.L. (2025). Features of inclusive dispositions of teachers in general and special education institutions. *Psychological Science and Education*, 30(5), 35–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300503>

## Введение

В последние десятилетия развитие образовательных систем все в большей степени определяется инклюзивной философией (Харченко, 2020), и несмотря на необходимость дальнейшей проработки самого концепта инклюзивного образования (Косарецкий, 2024) и некую асинхронность и противоречия, обнаруживающиеся в процессе его имплементации (Hanssen, Alekseeva, 2024), именно с инклюзией связан стратегический вектор образовательной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (Akhlan, Khimmataliyev, Qizi, 2024).

При этом, вопреки радикальным подходам, в соответствии с которыми инклюзивное образование и специальное образование выступают в качестве оппозиционных друг другу и фактически взаимоисключающих институтов (Madhesh, 2023), а специальные школы подлежат тотальному закрытию (Mann et al., 2024), взвешенная и научно обоснованная образовательная политика, напротив, базируется на представлениях о комплементарности этих институтов и обязательности обеспечения их эффективного сосуществования.

Такую политику, с точки зрения X. Qu, характеризует рассмотрение специальных школ как ключевого ресурса оптимизации инклюзивных процессов и как неотъемлемой части более широкой системы об-

разования, взаимосвязанной с другими ее частями, при том что обучение в обычных классах и инклюзивность остаются основной целью и базисом развития образования детей с ОВЗ (Qu, 2024).

В данном контексте функционирование специальных школ становится имманентным атрибутом реализации инклюзии в образовании (Cumming, Jolly, Saint-James, 2024), и понимание инклюзии сугубо как обучения ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе является концептуально несостоятельным и должно быть дезавуировано, ибо специальные школы выступают как «неотъемлемая часть ответа всей системы образования на инклюзию» (Merrigan, Senior, 2021, p. 288).

Между тем комплементарность инклюзивного и специального образования обусловливается сотрудничеством между педагогами общеобразовательных и специальных школ, чем обеспечивается обоюдный доступ к требуемым знаниям, дидактическим, методическим и др. ресурсам (Шеманов, Самсонова, 2019), гарантируется сохранение критически необходимой при реализации инклюзивного образования индивидуальной профессиональной поддержки учащихся с ОВЗ в обычных школах (Šćerpanović, Nikolić, Mitrović, 2024). При этом подобное сотрудничество способствует и повышению академической успешности таких учащихся (Alhossyan, 2023).

Однако мало того, что сам вопрос сотрудничества в условиях инклюзии не является для педагогов общего и специального образования приоритетным в сравнении с другими вопросами их профессиональной деятельности (Smit et al., 2024) — и те, и другие рассматривают инклюзивное образование с устаревшей точки зрения — в разрезе своих отдельных ролей, реализации которых они изначально обучались, а не с позиции единства в работе и совместной ответственности (Alabdallat, Alkhamra, Alkhamra, 2021).

К тому же учителя из общеобразовательных школ и учителя из специальных школ, хотя в основном и осознают ценность сотрудничества, обнаруживают разные установки как его субъекты: если педагоги специальных школ полагают себя ответственными главным образом за поддержку учеников с ОВЗ, то учителя из общеобразовательных школ фокусируются преимущественно на собственно предмете преподавания (Mihajlovic, 2024). При этом у педагогов общего и специального образования в контексте их взаимодействия в условиях инклюзии обнаруживаются и трудности в установлении доверия в отношениях (Vostal et al., 2022).

Таким образом, реализация сотрудничества педагогов общеобразовательных и специальных школ опосредуется различиями в их профессионально-личностных позициях.

Между тем важной профессионально-личностной характеристикой педагогов как субъектов инклюзивного образовательного процесса выступают их соответствующие диспозиции, отражающие личностно-смысловую сторону профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзии (Кантор, Проект, 2024). Следовательно, в контексте идеи сотрудничества педагогов общеобразовательных и специальных школ ключевое значение приобретает вопрос о степени сходства их инклюзивных диспозиций (ИД).

Однако если ИД педагогов общеобразовательных школ становились предметом специального эмпирического изучения (Lukins et al., 2023), то применительно к педагогам специальных школ исследования подобной

направленности не проводились, в результате чего отсутствуют представления о степени сформированности личностно-смысловых оснований сотрудничества педагогов общего и специального образования при реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ. Усугубляет ситуацию то, что имеющиеся данные, полученные по итогам исследований, посвященных пусть и не тождественному, но близкому по своей природе к инклюзивным диспозициям феномену — аттитюдам педагогов по отношению к инклюзивному образованию, весьма противоречивы, ибо в одних случаях различие между соответствующими аттитюдами педагогов общего и специального образования фиксируется, причем у педагогов специального образования они более позитивны, но в других случаях какие бы то ни было значимые различия не обнаруживаются (Guillemot, Lacroix, Nocus, 2022).

На восполнение этого пробела и было направлено предпринятое исследование, цель которого заключалась в том, чтобы дать сравнительную характеристику ИД педагогов учреждений общего и специального образования.

Реализация данной цели потребовала решения взаимодополняющих задач, предполагающих сравнительную оценку:

- выраженности различных типов ИД у педагогов учреждений общего и специального образования;

- структуры взаимосвязей ИД педагогов учреждений общего и специального образования с их взглядами на приемлемость обучения в общеобразовательной школе разных категорий детей с нарушениями в развитии и с психологической готовностью к работе в условиях инклюзии;

- степени опосредования ИД педагогов учреждений общего и специального образования их социально-профессиональными характеристиками.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что иерархия ИД и их взаимосвязи с другими профессионально-личностными и социально-профессиональными характеристиками имеют у педагогов, пред-

ставляющих системы общего и специального образования, как сходства, так и различия.

В итоге исследование призвано дать ответ на вопрос о степени гомогенности педагогического сообщества в аспекте ИД.

### Материалы и методы

В качестве респондентов в исследовании на основе добровольного информированного согласия выступили 2106 педагогов из 44 субъектов Российской Федерации. В эту выборку вошли 758 педагогов общеобразовательных школ и 1348 педагогов школ, реализующих адаптированные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ, в возрасте от 20 до 79 лет ( $M = 44,26$ ;  $S = 12,85$ ; 93,78% — женщины). Данные группы были сопоставимы по половозрастной структуре и по характеристикам стажа педагогической деятельности респондентов (возраст —  $M_{\text{оо}} = 43,9$ ;  $M_{\text{оо}} = 44,4$ ;  $t = -0,87$ ;  $p = 0,38$ ; пол —  $\chi^2 = 2,37$ ;  $p = 0,12$ ; стаж —  $t = -0,37$ ;  $p = 0,71$ ). Также группы принципиально не различались в аспекте наличия у участников исследования опыта работы в условиях инклюзии: подобным опытом, по их сведениям, обладали 53,69% опрошенных педагогов общеобразовательных школ и 57,42% — педагогов специальных школ ( $\chi^2 = 2,73$ ;  $p = 0,10$ ).

В исследовании использовались: методика самоидентификации ИД педагога, предполагающая соотнесение респондентом себя (прямая идентификация) и большинства других педагогов (отраженная идентификация) с психологическими портретами педагогов, воплощающими различные типы ИД (Кантор, Проект, 2024); адаптированная шкала измерения установок в отношении инклюзивного образования, построенная на оценке респондентами приемлемости обучения в общеобразовательной школе детей с нарушениями физической (сенсорной и моторной), интеллектуальной, коммуникативной сфер и поведения (Wilczenski, 1992); экспресс-шкала диагностики психологической готовности к инклюзивному образованию, включающая 4 подшкалы — «убеждения», «ценности»,

«эмоциональное принятие» и «субъективная оценка готовности» (Кантор, Проект, 2022).

Проверка внутренней согласованности используемых шкал с помощью коэффициента  $\alpha$  Кронбаха показала удовлетворительные результаты (см. табл. 3).

Обработка полученных эмпирических данных осуществлялась путем применения описательного, сравнительного и корреляционного анализа. Поскольку оценки распределения изучаемых параметров ИД показали их отклонение от нормального распределения (значения критерия Андерсона-Дарлинга в диапазоне  $9,96 \leq A^2 \leq 109,21$ ;  $p < 0,001$ ), использовалась непараметрическая статистика. Применялись критерий  $W$  Вилкоксона, критерий  $U$  Манна-Уитни, критерий  $\chi^2$  Пирсона, ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Для оценки различий в силе связей проводилось преобразование Фишера с последующим сравнением коэффициентов корреляций между выборками. Расчеты были произведены с помощью программ Statistica ver. 10 Jamovi ver. 2.3.18.

### Результаты

Анализ характера самоидентификации ИД показал, что между педагогами учреждений общего и специального образования имеются достоверные различия в оценках, тогда как профили этих оценок схожи (см. табл. 1). Обе группы участников ассоциировали себя с аналитической диспозицией, предполагающей принятие инклюзии и рефлексии условий и ограничений ее реализации.

При этом обнаруживаются достоверные различия в показателях ИД. Педагоги специального образования достоверно чаще выражали сомнения и негативные реакции (скептическая и негативная ИД) по поводу инклюзивного образования вплоть до его отрицания (негативная ИД). Педагоги общего образования чаще демонстрировали индифферентную ИД, но также чаще отмечали значимость инклюзии для гуманизации и личностного роста всех участников образовательных отношений (личностно-ориентированная ИД).

Таблица 1 / Table 1

**Описательные статистики показателей инклюзивных диспозиций в группах педагогов учреждений общего и специального образования**  
**Descriptive statistics of the indicators of inclusive dispositions in the groups of teachers working in the educational organisations of general and special education**

Тип диспозиции / Disposition' type	Специальное образование / Special education				Общее образование / General education				U	r <sub>nb</sub>
	M	Me	S	R	M	Me	S	R		
Самоидентификация / Self-Identification										
Аналитическая / Analytical	4,49	5	1,32	1	4,39	5	1,37	1	484097	0,04
Скептическая / Sceptical	4,42	5	1,38	2	4,02	4	1,46	5	421818***	0,16
Мировоззренческая / Worldview	4,14	4	1,47	3	4,19	4	1,41	2	501764	−0,01
Детоцентрированная / Detocentred	4,04	4	1,54	4	4,17	4	1,48	3	484778	−0,04
Системоцентрированная / System-centred	4,03	4	1,40	5	4,09	4	1,38	4	498431	−0,02
Личностно-ориентированная / Person-centred	3,78	4	1,53	6	4,00	4	1,44	6	465637**	−0,08
Негативная / Negative	3,48	4	1,76	7	3,02	3	1,70	7	427630***	0,14
Индифферентная / Indifferent	2,50	2	1,56	8	2,70	2	1,48	8	450809***	−0,11
Отраженная идентификация / Mirrored identification										
Аналитическая / Analytical	4,27	4	1,29	2	4,19	4	1,29	2	412921	0,04
Скептическая / Sceptical	4,39	5	1,31	1	4,00	4	1,37	1	368133***	0,17
Мировоззренческая / Worldview	3,92	4	1,42	3,5	3,95	4	1,32	3,5	413102	0,01
Детоцентрированная / Detocentred	3,84	4	1,47	5	3,82	4	1,37	5	412959	0,02
Системоцентрированная / System-centred	3,92	4	1,36	3,5	3,95	4	1,32	3,5	429166	−0,01
Личностно-ориентированная / Person-centred	3,63	4	1,45	7	3,79	4	1,38	6	411614*	−0,06
Негативная / Negative	3,78	4	1,59	6	3,29	3	1,61	7	363973***	0,17
Индифферентная / Indifferent	3,04	3	1,57	8	3,03	3	1,48	8	428684	−0,00

*Примечание:* М — среднее значение; Ме — медиана; S — стандартное отклонение; R — ранг; U — критерий Манна-Уитни; r<sub>nb</sub> — ранговая бисериальная корреляция (размер эффекта); «\*» — различия достоверны на уровне 0,05; «\*\*» — различия достоверны на уровне 0,01; «\*\*\*» — различия достоверны на уровне 0,001.

*Note:* M — mean; Me — median; S — standard deviation; R — rank; U — the Mann-Whitney Test; r<sub>nb</sub> — rank-biserial correlation (effect size); «\*» — differences are significant at the 0,05 level; «\*\*» — differences are significant at the 0,01 level; «\*\*\*» — differences are significant at the 0,001 level.

Менее выраженные различия обнаруживаются применительно к представлениям о педагогическом сообществе. В обеих группах, за исключением скептической ИД, зафиксированы сдвиги между самооценками и оценками большинства педагогов ( $5819 \leq W \leq 10645$ ;  $p < 0,001$  и  $18928 \leq W \leq 96013$ ;  $p < 0,001$  соответственно). Педагоги приписывали профессиональному сообществу большую выраженность

негативной и индифферентной ИД, чем себе. Скептическая ИД воспринимается как в равной мере присущая себе и другим педагогам, а индифферентная ИД наименее выражена, что свидетельствует о погруженности педагогов в проблематику инклюзии.

По вторичным шкалам методики установлено, что среди педагогов специального образования больше, чем среди педагогов общего образования, доля тех, кто характе-

ризуетеся отрицающей ИД (529 чел. / 39,35% против 206 чел. / 27,13%), и это различие достоверно ( $\chi^2 = 30,59$ ;  $p < 0,001$ ).

Оценки приемлемости обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе различаются в исследуемых группах только по отношению к детям с коммуникативными трудностями (см. табл. 2). Наименее приемлемым видится обучение в общеобразовательной школе детей с поведенческими нарушениями. Общий диапазон зафиксированных здесь балльных оценок — от 10,90 до 15,87 из 24 возможных — говорит скорее о сомнениях педагогов в возможности инклюзивного обучения детей с ОВЗ.

При этом в разрезе смысловых установок респондентов к себе как инклюзивным педагогам обнаружены достоверные разли-

чия по всем исследуемым параметрам, и они свидетельствуют о более выраженной готовности именно педагогов специальных школ к реализации инклюзивных практик. Здесь со всей очевидностью сказывается профессиональное сознание педагога-дефектолога, атрибутом которого является эмоционально-ценностное отношение к таким детям и признание их права на получение качественного образования и интеграцию в общество.

Анализ корреляционных структур показателей ИД показал, что более жесткая структура взаимосвязей обнаруживается в группе педагогов специального образования (см. табл. 3). Поддерживающая и отрицающая ИД у них противопоставлены друг другу, прочно связаны с убеждениями в отношении инклюзивного образования и принятием его

Таблица 2 / Table 2

**Описательные статистики показателей смысловых установок в отношении инклюзивного образования в группах педагогов учреждений общего и специального образования**  
**Descriptive statistics of the indicators of meaningful attitudes towards inclusive education in the groups of teachers working in the educational organisations of general and special education**

Смысловые установки / Meaningful attitudes	Специальное образование / Special education			Общее образование / General education			U	r <sub>rb</sub>
	M	Me	S	M	Me	S		
По отношению к обучающимся / toward students								
Физическая сфера / Physical	13,23	13	5,02	13,33	13	4,72	507446	−0,01
Интеллектуальная сфера / Academic	12,96	13	4,65	13,26	13	4,51	492757	−0,04
Поведение / Behavioral	10,90	11	4,67	10,88	11	4,77	501764	0,01
Коммуникация / Social	15,87	16	3,85	15,47	16	4,28	479792*	0,01
По отношению к себе как инклюзивному педагогу / toward oneself as a teacher								
Субъективная оценка готовности / Readiness Self-evaluation	6,46	6,64	1,41	5,77	5,73	1,48	370317***	0,28
Убеждения / Beliefs	5,55	5,57	1,16	5,30	5,29	1,20	446466***	0,13
Эмоциональное принятие / Emotional adoption	5,88	6,25	1,60	5,65	5,75	1,52	451179***	0,12
Ценности инклюзии / Inclusion Values	7,09	7,25	1,54	6,47	6,50	1,55	386551***	0,24

Примечание: M — среднее значение; Me — медиана; S — стандартное отклонение; U — критерий Манна-Уитни;  $r_{rb}$  — ранговая бисериальная корреляция (размер эффекта); «\*» — различия достоверны на уровне 0,05; «\*\*\*» — различия достоверны на уровне 0,001.

Note: M — mean; Me — median; S — standard deviation; U — the Mann-Whitney Test;  $r_{rb}$  — rank-biserial correlation (effect size); «\*» — differences are significant at the 0,05 level; «\*\*\*» — differences are significant at the 0,001 level.



ценностей, субъективной оценкой готовности к работе в условиях инклюзии, эмоциональным принятием детей с ОВЗ.

В группе же педагогов общего образования компоненты ИД менее связаны. В частности, смысловые установки по отношению к детям с ОВЗ могут сходным образом проявляться как у педагогов, разделяющих ценности инклюзии, так и отрицающих их (корреляции не значимы). В то же время субъективная оценка готовности к работе в условиях инклюзии и убеждения относительно необходимости инклюзивного образования проявляются у педагогов, характеризующихся поддерживающей ИД и в большей степени полагающих приемлемым обучение в общеобразовательной школе детей с ОВЗ вне зависимости от типа нарушения в развитии. В целом в группе педагогов системы общего образования наблюдается меньшая сила связи между показателями инклюзивных диспозиций. Выявлены достоверные различия между группами в силе связи поддерживающей ИД с убеждениями ( $Z = 4,89$ ,  $p < 0,001$ ), эмоциональным принятием ( $Z = 2,91$ ,  $p < 0,01$ ), ценностями инклюзии ( $Z = 3,22$ ,  $p < 0,001$ ), а также с оценкой приемлемости обучения в общеобразовательной школе детей с нарушением физической сферы ( $Z = 2,82$ ,  $p < 0,01$ ), интеллектуальной сферы ( $Z = 3,20$ ,  $p < 0,001$ ) и коммуникации ( $Z = 2,82$ ,  $p < 0,01$ ).

В отличие от педагогов общеобразовательных школ у педагогов специальных школ показатели ИД чаще связаны с возрастом: молодые педагоги более позитивно воспринимают идеи инклюзивного образования. В группе же педагогов общего образования возраст опосредует установки по отношению к детям с ОВЗ, но не связан с установками по отношению к себе как субъекту инклюзивного образования.

Вместе с тем значимым параметром, опосредующим ИД педагогов, является опыт работы в условиях инклюзии — у педагогов, обладающих таким опытом, обнаруживаются более позитивные смысловые установки по отношению к инклюзии, и это касается

обеих групп респондентов. Эмоциональное принятие ребенка с ОВЗ, однако, не связано с опытом работы в условиях инклюзии, что может свидетельствовать о большей значимости в данном контексте личностного склада педагога, его отзывчивости и эмоциональной компетентности, способствующих принятию такого ребенка вне зависимости от предыдущего опыта взаимодействия с подобными детьми.

### Обсуждение результатов

Поиск институционального баланса между системами общего и специального образования детей с ОВЗ в условиях имплементации инклюзии актуализирует дискурс дискуссий, связанный необходимостью сочетания философии и ценностей инклюзивного образования со стратегиями и программами специального образования, в контексте чего предлагается парадигма, определяемая как инклюзивное специальное образование (Kauffman, Hornby, 2025). Одним из решающих факторов обеспечения такого баланса выступает взаимодействие и сотрудничество педагогов общеобразовательных и специальных школ, которое должно базироваться в том числе на единстве их ценностно-смысловых позиций применительно к инклюзивному образованию.

Имеющиеся отдельные эмпирические данные, касающиеся установок педагогов общего и специального образования в отношении инклюзии, свидетельствуют о предпочтительности статуса учителей специальных школ в соответствующем аспекте (Hernandez, Hueck, Charley, 2016). Материалы настоящего исследования, однако, подтверждают зафиксированную ранее противоположную тенденцию, когда со стороны педагогов системы специального образования — в силу их профессионального опыта и более глубокого понимания образовательных потребностей детей с ОВЗ — наоборот, имеет место менее выраженная — в сравнении с педагогами общеобразовательных школ — поддержка инклюзивного образования (Kuterova et al. 2021). Как показали полученные результа-



Таблица 3 / Table 3  
Связь между показателями инклюзивных диспозиций в группах педагогов общего и специального образования  
Relationship between the indicators of inclusive dispositions in the groups of teachers working in the educational organizations of general and special education

Показатели / Indicators	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Поддерживающая ИД / Supportive Inclusive Disposition	—	-0,29***	0,41***	0,43***	0,30***	0,15***	0,42***	0,61***	0,01	0,10**	0,04	-0,02
2. Отрицающая ИД / Rejecting Inclusive Disposition	-0,30***	—	-0,16***	-0,15***	-0,04	-0,19***	-0,18***	-0,34***	-0,04	-0,07	-0,13***	-0,04
3. Физическая сфера / Physical	0,51***	-0,32***	—	0,70***	0,52***	0,18***	0,27***	0,42***	0,03	0,06	0,04	-0,13***
4. Интеллектуальная сфера / Academic	0,54***	-0,25***	0,69***	—	0,61***	0,33***	0,28***	0,44***	0,00	0,05	0,12**	-0,10**
5. Поведение / Behavioral	0,35***	-0,14***	0,44***	0,57***	—	0,30***	0,22***	0,31***	0,04	0,04	0,07	-0,10**
6. Коммуникация / Social	0,27***	-0,20***	0,37***	0,44***	0,42***	—	0,26***	0,29***	0,06	0,18***	0,17***	-0,07
7. Субъективная оценка готовности / Readiness Self-evaluation	0,43***	-0,27***	0,34***	0,35***	0,21***	0,27***	—	0,58***	0,21***	0,64***	0,25***	0,01
8. Убеждения / Beliefs	0,73***	-0,48***	0,55***	0,55***	0,36***	0,30***	0,59***	—	0,03	0,24***	0,10**	-0,03
9. Эмоциональное принятие / Emotional adoption	0,14***	-0,25***	-0,01	-0,04*	-0,07*	0,06*	0,19***	0,16***	—	0,21***	0,04	0,07
10. Ценности инклюзии / Inclusion Values	0,24***	-0,15***	0,17***	0,16***	0,04*	0,24***	0,65***	0,35***	0,21***	—	0,16***	0,05
11. Опыт работы в условиях инклюзии / Experience in Inclusive Settings	0,16***	-0,12***	0,15***	0,10***	0,10***	0,10***	0,27***	0,16***	-0,02	0,12***	—	0,08
12. Возраст / Age	-0,10***	0,08**	-0,22***	-0,16***	-0,10***	-0,12***	-0,06*	-0,10**	-0,03	0,02	0,001	—
α Кронбаха / Cronbach's alpha	0,85	0,84	0,90	0,88	0,91	0,83	0,92	0,86	0,73	0,72	—	—

Примечание: «\*» — корреляции достоверны на уровне 0,05; «\*\*» — корреляции достоверны на уровне 0,01; «\*\*\*» — корреляции достоверны на уровне 0,001. Над диагональю показаны коэффициенты корреляции в группе педагогов общего образования, под диагональю — коэффициенты корреляции в группе педагогов специального образования.  
Note: M — mean; Me — median; S — standard deviation; U — The Mann-Whitney Test; «\*» — correlations are significant at the 0,05 level; «\*\*» — correlations are significant at the 0,01 level; «\*\*\*» — correlations are significant at the 0,001 level. The correlation coefficients for the general education teachers group are presented above the main diagonal, while those for the special education teachers group are shown below it.

ты, педагогам, работающим в учреждениях специального образования, чаще присущи скептическая и негативная ИД, что опосредованно отражает взгляды отечественной научной школы в сфере дефектологии, согласно которым «как бы ни возрастало число детей, готовых к инклюзии, они не будут составлять большинства в группе детей с ОВЗ, поэтому данный вариант совместного обучения и воспитания не может быть единственным», и «инклюзия — одна из форм интеграции, полезная детям с ОВЗ, чье развитие близко к возрастной норме», тогда как «остальным детям с ОВЗ нужна дозированная интеграция, соответствующая их возможностям и ограничениям» (Кукушкина, Гончарова, Малофеев, 2023).

Тем самым обнаруживаются профессионально-личностные барьеры в плане обеспечения комплементарного взаимодействия педагогов общего и специального образования, ибо выявленное в разрезе инклюзивных диспозиций различие в их педагогической культуре может затруднять реализацию такого взаимодействия между ними, причем подобная постановка вопроса корреспондирует со сделанными относительно учителей специальных школ эмпирически фундированными выводами об их «ограниченном желании сотрудничать с коллегами из "обычных школ"» (Göransson et al., 2020, p. 1). Более того, то обстоятельство, что эти барьеры лежат именно в диспозиционной плоскости, подчеркивает сложность решения данной проблемы: поскольку профессиональные диспозиции в целом служат «опосредованным механизмом выстраивания профессиональной стратегии» (Абакумова, Савченко, 2008, с. 30), постольку, следовательно, расхождение в инклюзивных диспозициях педагогов учреждений общего и специального образования предопределяет дивергенцию стратегий их профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве. К тому же при несовпадении субъективных ценностей и смыслов, связываемых педагогами систем общего и специального образования с инклюзией, едва ли

возможна так называемая «личная химия» между ними, относимая по итогам исследований к числу факторов содействия их эффективному межпрофессиональному сотрудничеству при реализации инклюзивного образования (Paulsruud, Nilholm, 2020).

При этом результаты проведенного исследования в очередной раз подтвердили и отмечавшуюся ранее (Dignath et al., 2022) значимость опыта работы в условиях инклюзии для формирования позитивных ИД. Согласно полученным данным вне зависимости от институционально-образовательных условий, в которых они осуществляют свою профессиональную деятельность, педагоги, имеющие подобный опыт, характеризуются выраженными позитивными смысловыми установками и в оценке приемлемости обучения детей с различными нарушениями развития в общеобразовательной школе, и в понимании себя как инклюзивного педагога. Еще одной значимой характеристикой становится возраст педагога. Молодые педагоги системы специального образования более восприимчивы к идеям инклюзии, готовы предпринимать усилия по расширению образовательных возможностей детей с ОВЗ, что подтверждает результаты других исследований (Charitaki, Kyriotaki, Alevriadou, 2023).

Анализ корреляционных связей дает основания для постановки вопроса о том, что работа в специализированных образовательных учреждениях формирует более структурированные и менее гибкие представления об инклюзии, в то время как педагоги общеобразовательных школ характеризуются некоей вариативностью ИД, возможно, обусловленной влиянием личностных и организационных факторов.

### Заключение

Осуществленное сравнительное эмпирическое изучение выраженности различных типов ИД, своеобразия корреляционных структур взаимосвязей их показателей, а также особенностей опосредования этих диспозиций социально-профессиональными характеристиками педагогов общего и спе-

циального образования позволило собрать массив новых данных, расширяющих и углубляющих представления о закономерностях профессионально-личностного становления педагога как участника инклюзивных образовательных отношений. В свете полученных данных, кроме того, определяются важные дополнительные ориентиры для реализации дифференцированного подхода в сопровождении «вхождения» педагогов соответствующих категорий в инклюзию, в чем выражается практическая значимость результатов исследования.

При этом материалы исследования, в полной мере воплощая его содержательно-целевые установки и подтверждающая выдвинутую гипотезу, позволяют сделать выводы о том, что:

1. педагогическое сообщество характеризуется гетерогенностью в аспекте ИД, чем затрудняется формирование личностно-смыслового базиса становления целостного инклюзивного образовательного пространства;

2. имеет место сложное соотношение общего и специфического в иерархии ИД, а также в их взаимосвязях с другими профессионально-личностными и социально-профессиональными характеристиками педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в разных сегментах системы образования;

3. с точки зрения институционализации инклюзии амбивалентностью отличается профессионально-личностный статус педагогов учреждений специального образования, у которых, с одной стороны, более

выражены, чем у педагогов общего образования, ИД, препятствующие имплементации принципа инклюзии в образовании, но с другой — выше готовность к работе в условиях инклюзии.

Тем самым получен ответ на ключевой вопрос, поставленный в исследовании.

В данном контексте четко определяется одна из перспективных линий дальнейшей разработки соответствующей проблематики: она связана с детализацией представлений об ИД педагогов учреждений специального образования в аспекте дифференциации их дефектологического профиля, т.е. с эмпирическим изучением этих диспозиций в сравнительном плане применительно к педагогам, осуществляющим образовательную деятельность в отношении школьников с нарушениями в развитии разных нозологических групп.

**Ограничения.** Проведенное исследование имело некоторые ограничения, обусловленные внутренней диспропорциональностью выборки педагогов в гендерном аспекте, а также в аспекте представленности различных регионов, ввиду чего не была возможной реализация сравнительного анализа в соответствующих плоскостях.

**Limitations.** The study had certain limitations due to internal disproportionality of the teacher sample in terms of gender, as well as the uneven representation of different regions. As a result, it was not possible to conduct a comparative analysis along these dimensions.

### Список источников / References

1. Абакумова, И.В., Савченко, Н.А. (2008). Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления. *Российский психологический журнал*, 5(1), 23–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2008.1.2>
2. Кантор, В.З., Проект, Ю.Л. (2022). Ценностно-мотивационный профиль личности педагога инклюзивной образовательной организации. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, (4), 243–257. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-206-243-257>
3. Кантор, В.З., Проект, Ю.Л. (2024). Инклюзивные диспозиции и компетенции

- педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи. *Интеграция образования*, 28(3), 384–399. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399>
- Kantor, V.Z., Proekt, Yu.L. (2024). Inclusive dispositions and competencies of general education teachers: Issues of interrelation. *Integratsiya obrazovaniya (Integration of Education)*, 28(3), 384–399. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399>
4. Кантор, В.З., Проект, Ю.Л. Данные эмпирического исследования инклюзивных диспозиций педагогов общего и специального образования [Датасет]. Репозиторий Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург. 2025. <https://rep.herzen.spb.ru/publication/18865>
  - Kantor, V.Z., Proekt, Yu.L. (2025). Data of the empirical study of inclusive dispositions of teachers in general and special education institutions. Data set. Herzen State Pedagogical University of Russia Repository. (In Russ.). St. Petersburg. 2025. <https://rep.herzen.spb.ru/publication/18865>
  5. Косарецкий, С.Г. (2024). Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России. *Психологическая наука и образование*, 29(5), 14–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502>
  - Kosaretsky, S.G. (2024). Trends in “inclusive education” in the modern world: International debates and prospects for Russia. *Psychological Science and Education*, 29(5), 14–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502>
  6. Кукушкина, О.И., Гончарова, Е.Л., Малофеев, Н.Н. (2023). Инклюзивное образование: взгляд дефектологов отечественной научной школы. *Альманах Института коррекционной педагогики*, 52(5), 34–42. (In Russ.). URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-52/inclusive-education-the-view-of-defectologists-of-the-national-scientific-school> (дата обращения: 29.01.2025).
  - Kukushkina, O.I., Goncharova, E.L., Malofeev, N.N. (2023). Inclusive education: The perspective of defectologists of the national scientific school. *Al'manakh Instituta Korreksionnoi Pedagogiki (Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy)*, 52(5), 34–42. (In Russ.). URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-52/inclusive-education-the-view-of-defectologists-of-the-national-scientific-school> (viewed: 29.01.2025).
  7. Харченко, Н.Л. (2020). Инклюзивная образовательная философия как социально-педагогический феномен. *Наука и Школа*, (2), 52–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-2-52-59>
  - Kharchenko, N.L. (2020). Inclusive educational philosophy as a socio-pedagogical phenomenon. *Nauka i Shkola*, (2), 52–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-2-52-59>
  8. Шеманов, А.Ю., Самсонова, Е.В. (2019). Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса. *Психологическая наука и образование*, 24(6), 38–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>
  - Shemanov, A.Yu., Samsonova, E.V. (2019). Special education as a resource for the inclusive educational process. *Psychological Science and Education*, 24(6), 38–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>
  9. Akhlan, R.N.R., Khimmataliyev, D.O., Qizi, O.N.P. (2024). The Importance and Role of Inclusive Education in Educational Institutions. *Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region*, 3(1), 400–405. <https://doi.org/10.57142/picsar.v3i1.557>
  10. Alabdallat, B., Alkhamra, H., Alkhamra, R. (2021). Special Education and General Education Teacher Perceptions of Collaborative Teaching Responsibilities and Attitudes Towards an Inclusive Environment in Jordan. *Frontiers in Education*, 6, Article 739384. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.739384>
  11. Alhossyan, F. (2023). Collaboration Between Special and General Education Teachers: A Systematic Review. *Information Sciences Letters*, 12(4), 1021–1029. <http://dx.doi.org/10.18576/isl/120424>
  12. Charitaki, G., Kypriotaki, M., Alevriadou, A. (2023). Greek Adaptation of the Teachers' Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS-mm) Scale. *Equity in Education & Society*, 3(1), 76–88. <https://doi.org/10.1177/27526461231177457>
  13. Cumming, T.M., Jolly, J.L., Saint-James, A. (2024). Australia at an Educational Crossroads: Special Schools and Inclusive Education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1422089. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1422089>
  14. Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: A Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
  15. Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G., Nilholm, C. (2020). Segregated Education as a Challenge to Inclusive Processes: A Total Population Study of Swedish

- Teachers' Views on Education for Pupils with Intellectual Disability. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1367–1382. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
16. Guillemot, F., Lacroix, F., Nocus, I. (2022). Teachers' Attitude Towards Inclusive Education from 2000 to 2020: An Extended Meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 2666–3740. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
  17. Hanssen, N.B., Alekseeva, A.A. (2024). Inclusion and Inclusive Education in Russia: Analysis of Legislative and Strategic Documents at the State Level between 2012–2014. *Education Sciences*, 14(3), 312. <https://doi.org/10.3390/educsci14030312>
  18. Hernandez, D.A., Hueck, S., Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. FALL, 11, 79–93. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129749> (viewed: 30.04.2025).
  19. Kauffman, J.M., Hornby, G. (2025). Extremism and the potential dismantling of special education: Or moving forward with inclusive special education. *Support for Learning*, 00, 1–12. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12519>
  20. Kutepova, E.N., Suntsova, A.S., Alekseeva, A.A., Hanssen, N.B., Harju-Luukkainen, H. (2021). Teachers' attitudes towards policy and practice of inclusion and inclusive education in Russia. In N.B. Hanssen, S.-E. Hansén, K. Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives* (pp. 116–131). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810368-11>
  21. Lukins, J., Bhana Lopez, N., Sallese, M.R., Andresen, J. (2023). Fostering inclusive dispositions: Integrating disability studies in teacher education. *Journal of Special Education Preparation*, 3(3), 4–15. <https://doi.org/10.33043/JOSEP.3.3.4-15>
  22. Madhesh, A. (2023). The concept of inclusive education from the point of view of academics specialising in special education at Saudi universities. *Humanities & Social Sciences Communications*, 10, Article 278. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01802-y>
  23. Mann, G., Carrington, S., Lassig, C., Mavropoulou, S., Saggars, B., Poed, S., Killingly, C. (2024). Closing special schools: lessons from Canada. *Australian Educational Researcher*, 51, 1729–1747. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00661-5>
  24. Merrigan, C., Senior, J. (2021). Special schools at the crossroads of inclusion: Do they have a value, purpose, and educational responsibility in an inclusive education system? *Irish Educational Studies*, 42(2), 275–291. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1964563>
  25. Mihajlovic, C. (2024). Perceptions of collaboration between general and special educators in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 41(2), 306–329. <https://doi.org/10.1123/apaq.2023-0104>
  26. Qu, X. (2024). Making sense of policy development of inclusive education for children with disabilities in China. *International Journal of Chinese Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/2212585X241234332>
  27. Paulsrud, D., Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion — a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
  28. Šćepanović, M., Nikolić, S., Mitrović, N. (2024). Perspective chapter: Individual support services in inclusive education — Pros et Contrats (Polemic). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.114080>
  29. Smit, R., Roggensinger, A., Matic, M., Moll, E. (2024). Teachers' noticing in inclusive and special school systems: The same or different? *European Journal of Special Needs Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2421109>Проект
  30. Vostal, M., Brooks, R.V., Horner, C.G., LaVenía, K.N. (2022). A qualitative exploration of trust between general and special educators: Implications for collaboration in the preparation of teacher candidates. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), Article 100359. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100359>
  31. Wilczenski, F.L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306–312. <https://doi.org/10.1002/1520-6807>

### Информация об авторах

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

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

#### **Information about the authors**

*Vitaliy Z. Kantor*, Grand PhD in Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: [v.kantor@mail.ru](mailto:v.kantor@mail.ru)

*Yuliya L. Proekt*, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Psychology of Professional Activity and IT in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: [proekt.jl@gmail.com](mailto:proekt.jl@gmail.com)

#### **Вклад авторов**

В.З. Кантор — идея исследования; определение его теоретико-методологических основ; проведение исследования; обобщение и научное редактирование материалов исследования.

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

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

#### **Contribution of the authors**

V.Z. Kantor — idea; definition of theoretical and methodological foundations; conducting the research; summarizing and scholarly editing of the research materials.

Yu.L. Proekt — data collection; mathematical and statistical analysis of empirical data; analysis and interpretation of research results..

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

#### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

#### **Декларация об этике**

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами.

#### **Ethics statement**

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants.

Поступила в редакцию 07.04.2025

Поступила после рецензирования 13.05.2025

Принята к публикации 03.10.2025

Опубликована 31.10.2025

Received 2025 04.07.

Revised 2025 05.13.

Accepted 2025 10.03.

Published 2025.10.31.