

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ДИСПОЗИЦИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, А. Н. Кошелева,
В. Ф. Луговая, В. В. Хороших*

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».

Аннотация. В статье вопрос подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается в новом ракурсе, связанном с изучением их инклюзивных диспозиций как особого вида профессиональных диспозиций. Представлены результаты эмпирического исследования, участниками которого выступили 1122 студента, получающих образование общепедагогического профиля в вузах, расположенных в 33 городах России. Выявлены и охарактеризованы восемь типов инклюзивных диспозиций будущих педагогов: аналитическая, детоцентрированная, личностно-ориентированная, мировоззренческая, системноцентрированная, скептическая, негативная и индифферентная диспозиции. Эта типология может быть положена в основу реализации дифференцированного подхода в подготовке педагогических кадров для системы инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивные диспозиции, будущие педагоги, смыслы, ценности, обучающиеся с ОВЗ

INCLUSIVE DISPOSITIONS AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT FEATURE IN PRE-SERVICE TEACHERS: A TYPOLOGICAL FOCUS

*V. Z. Kantor, Yu. L. Proekt, A. N. Kosheleva,
V. F. Lugovaya, V. V. Khoroshikh*

The paper is 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 Organizations'.

Abstract. The paper takes a new perspective on training inclusive education teachers. In particular, it discusses inclusive dispositions of pre-service teachers as a special type of professional dispositions. The article reports the results of an empirical study that involved 1,122 students on teacher training programs from universities located in 33 cities of Russia. The article describes eight types of inclusive dispositions of pre-service teachers. Among them are analytical, child-centered, personality-oriented, philosophical, system-centered, skeptical, negative, and indifferent dispositions. This typology can be used as a basis for the implementation of differentiated approaches to training pre-service inclusive education teachers.

Keywords: inclusive education, inclusive dispositions, pre-service teachers, meanings, values, students with disabilities

Введение

Одним из глобальных трендов современной образовательной политики и практики является институционализация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), которое выступает как педагогическая инновация [5], характеризующаяся особой социальной значимостью [3]. В этом воплощается принципиально новая — инклюзивная — образовательная философия, представляющая собой социально-педагогический феномен [15].

Между тем для эффективной реализации подлинно инклюзивного формата образования детей с ОВЗ «нужны не только соответствующие правовые акты, необходимые условия, благоприятное общественное мнение, но и подготовка кадров для инклюзивной школы» [17, с. 66]. Эта подготовка специфична тем, что педагог инклюзивной школы являет собой качественно новый тип профессионализма в сфере образования [2]. В данном контексте «подготовка будущих учителей к инклюзивной практике требует не только выполнения определенных обобщенных трудовых функций, но и соответствующего уровня профессионализма и квалификации при работе с детьми с ОВЗ» [13, с. 197].

Поэтому различные вопросы подготовки будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзии закономерно вызывают активный исследовательский интерес. Он реализуется в двух взаимопересекающихся плоскостях.

Во-первых, предметом изучения становится профессиональная готовность будущих педагогов к работе в системе инклюзивного образования. Так, предпринимаются попытки осмысления феноменологической природы этой готовности [16], определяются и на материале студентов выпускных курсов педагогического вуза эмпирически исследуются ее структурные компоненты [10], экспериментальным путем выявляются имеющиеся здесь дефициты, обнаруживающиеся, в частности, на психологическом уровне [11].

Вторая модальность рассмотрения проблематики подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзии связана с реализацией собственно компетентностной парадигмы педагогического образования: обосновывается номенклатура и иерархия компетенций, которые должны быть сформированы у студентов педагогических специальностей для их последующей успешной деятельности как субъектов инклюзивного обучения детей с ОВЗ [14]; в соответствующем ракурсе проводится анализ вузовских программ подготовки педагогов для системы инклюзивного образования [6], апробируются и внедряются новые методические подходы, способствующие эффективному становлению у студентов педагогического вуза инклюзивной профессиональной компетентности [4].

Между тем данными аспектами при всей их очевидной важности отнюдь не исчерпывается проблемное поле подготовки будущих педагогов к участию в инклюзивных образовательных отношениях — изучения требуют такие глубинные профессионально значимые характеристики их статуса, как инклюзивные диспозиции. Необходимость этого определяется тем, что инклюзивные диспозиции являются особым видом профессиональных диспозиций: с одной стороны, «профессиональная диспозиция сопрягается 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 способны «оказывать влияние на профессионально-ориентированную учебную и, возможно, на будущую профессиональную деятельность, являясь опосредованным механизмом выстраивания профессиональной стратегии» [1, с. 30]. Следовательно, инклюзивные диспозиции опосредуют становление инклюзивных профессиональных компетенций педагога, и их характер значим с точки зрения успешности и эффективности осуществления профессионально-педагогиче-

ской деятельности в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Однако диспозиционный подход, плодотворно разрабатывавшийся в социологии [18] и психологии [9] и достаточно активно востребованный в педагогических исследованиях, посвященных деятельности учителей в системе общего образования [8; 19 и др.], тем не менее до настоящего времени на системной основе не реализовывался при изучении статуса будущих педагогов как потенциальных участников *инклюзивных* образовательных отношений. В итоге отсутствуют, в частности, эмпирически фундированные представления о типах инклюзивных диспозиций будущих педагогов, хотя имеющиеся пилотные экспериментальные данные, свидетельствуя о гетерогенности и асинхронности формирования инклюзивных диспозиций учителей в процессе их вузовской подготовки [7], позволяют предполагать наличие широкого спектра таких типов. Между тем именно в соответствующем типологическом контексте определяются дополнительные ориентиры для реализации дифференцированного подхода в подготовке будущих педагогов к участию в инклюзивной образовательной практике.

На восполнение данного пробела и было направлено предпринятое эмпирическое исследование.

Поисковый характер данного исследования обусловил его описательный дизайн с применением качественных методов, позволяющих определять смысловые категории, сознательно используемые индивидом, и освещать феноменологию предмета исследования.

Для разработки основного эмпирического метода был реализован проективный подход. Выбор аддитивных техник исходил из того, что в отличие от других проективных техник аддитивная проекция акцентирует социальное измерение индивидуальности, при котором выявляются приобретенные и присвоенные характеристики личности, существенные для социального взаимодействия и общения с окружающими [12].

Задание, на добровольных началах выполнявшееся в рамках исследования его участниками, состояло в завершении незаконченных предложений, отражающих основные смысловые векторы инклюзивных диспозиций, касающиеся:

- отношения к инклюзии в образовании («Инклюзивное образование имеет смысл, потому что...», «Инклюзивное образование нецелесообразно, потому что...», «Инклюзивное образование может способствовать...», «Включение в класс учеников с особенностями развития или инвалидностью важно для равного доступа к образованию, но...»);
- отношения к обучающемуся с ОВЗ и его позиции в инклюзивном классе («Взаимодействие учеников в инклюзивном классе приводит к...», «Ученик с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или особенностями психофизического развития должен...», «Ученик с ОВЗ и/или особенностями психофизического развития может...», «Помочь ученику с ОВЗ и/или особенностями психофизического развития проявить свой потенциал и достичь успехов в обучении возможно, если...»);
- отношения к учителю, работающему в инклюзивном классе («Учитель в инклюзивном классе должен...», «Учитель в инклюзивном классе может...»).

При этом от участников исследования требовалось сформулировать как можно больше вариантов завершений применительно к каждому предложению с тем, чтобы получались логически законченные высказывания. В итоге были проанализированы результаты выполнения этого задания 1122 студентами магистратуры и старших курсов бакалавриата, получающими образование общепедагогического профиля в вузах, расположенных в 33 городах России. Выборку составили 176 мужчин и 946 женщин, обучающихся по очной (82,53%), очно-заочной (1,51%) и заочной (15,96%) формам; средний возраст — 23,44 года, $S = 6,39$.

Полученные данные обрабатывались с помощью индуктивного контент-анализа, частотного анализа и кластерного анализа с использованием программы Statistica 8.0 (Statsoft). В ходе контент-анализа были выделены ключевые смысловые категории, отражающие отношение будущих педагогов к инклюзии и обучающимся с ОВЗ.

По результатам частотного анализа, 41,27% участников исследования, завершая предложение «Инклюзивное образование имеет смысл, потому что...», указывали на значимость инклюзии для обучающихся с ОВЗ. Другие распространенные варианты завершения предложения отражают ориентацию будущих педагогов на обеспечение социальной справедливости и равного доступа различных слоев общества к образованию (36,89%). Также в ответах констатировалась значимость инклюзии для развития российского общества в целом (9,54%) и ее своевременность и актуальность (9,20%). При этом 9,63% участников исследования подчеркивали важность инклюзии и для нормотипичных детей — в том смысле, что в условиях взаимодействия с детьми с ОВЗ у них воспитывается терпимость, отзывчивость, формируются позитивные нравственные установки и другие положительные личностные качества. В свою очередь, еще 8,86% респондентов отмечали значимость инклюзии для системы образования.

Между тем на важность инклюзивного образования для личностного и профессионального развития педагога указали только 2,67% участников исследования. Кроме того, 3,53% респондентов своими ответами продемонстрировали лишь формальное принятие инклюзивного образования, а 2,41% опрошенных будущих педагогов и вовсе выразили сомнения и обнаружили негативные реакции в отношении инклюзивного образования. Наконец, 4,56% участников исследования затруднились с тем, чтобы сформулировать какую-либо концовку предложения.

Вместе с тем по результатам контент-анализа завершений предложения «Инклюзивное образование нецелесообразно, потому

что...» выявляются смысловые категории, отражающие барьеры в реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Частотный анализ фиксирует наибольшую встречаемость ответов, касающихся специфических проблем, возникающих в работе педагогов при реализации инклюзивной образовательной практики (22,27%). Второе место в частотной иерархии занимает смысловая категория, которая отражает связанные с инклюзией риски и ограничения для детей с ОВЗ (17,28%) и в контексте которой отмечаются вероятность психологической травматизации таких детей, их неготовность к обучению в условиях инклюзии, возможность снижения качества образования детей с ОВЗ при их обучении в массовой школе. 14,19% респондентов указали на организационные сложности, а 13,67% — на экономические проблемы при реализации инклюзии в системе образования.

Вместе с тем барьеры во внедрении инклюзии в образовательную практику будущие педагоги видят и в ограничениях для нормотипичных детей, возникающих при их совместном обучении с детьми с ОВЗ (10,66%). Кроме того, констатируется недостаточная готовность общества к инклюзии (3,44%), при том что индивидуальные различия между людьми полагаются в качестве универсального условия существования мира (3,53%); также отмечаются высокая проблемная нагруженность инклюзивного образования в целом (1,46%) и необходимость специального образования для лиц с ОВЗ (3,27%). Общие сомнения и негативные реакции по отношению к инклюзивному образованию выразили 2,49% респондентов.

При этом если 16,08% опрошенных будущих педагогов не смогли сформулировать ту или иную концовку предложения, то 15,13% отказались солидаризироваться с его зачином и называть какие-либо препятствия в реализации инклюзии, отмечая, что у инклюзии всегда есть смысл («не согласен с тем, что нецелесообразно», «оно целесообразно», «важно» и т. п.).

В свою очередь, убеждения будущих педагогов относительно возможностей и ограничений, имманентных инклюзивному образованию, выявлялись посредством контент-анализа завершений предложений «Инклюзивное образование может способствовать ...» и «Включение в класс учеников с особенностями развития или инвалидностью важно для равного доступа к образованию, но...».

Наибольшую частоту встречаемости здесь обнаружили смысловые категории, сфокусированные на значимости инклюзии для детей с ОВЗ (48,93%). В 28,29% случаев опрошенные будущие педагоги исходят из важности инклюзивного образования для развития общества; 26,05% респондентов рассматривают инклюзивное образование в контексте дополнительных возможностей и для нормотипичных детей, а 11,09% видят в инклюзии драйвер развития системы образования в целом. В аспекте же значимости для родителей вопрос об инклюзивном образовании поднимают лишь 0,95% опрошенных будущих учителей. При этом 2,41% участников исследования убеждены в негативных последствиях реализации инклюзивного образования.

Имеющиеся же здесь ограничения респонденты связывают, прежде всего, со сложностью протекания процесса инклюзивного образования и создания необходимых для него условий (25,11%), 18,92% участников исследования указали в данном контексте на негативное влияние особенностей адаптации и социализации детей с ОВЗ на успешность инклюзивного образования, 15,67% отметили специфические требования к его организации.

Наряду с этими смысловыми категориями, характеризующими представления будущих педагогов о свойственных инклюзивному образованию ограничениях, также были обозначены риски снижения качества обучения нормотипичных детей (15,82%) и дефициты подготовки кадров (8,51%), при признании тем не менее необходимости и важности общения с детьми с ОВЗ для нормотипичных

детей (4,64%), адаптации и социализации детей с ОВЗ (5,33%). Кроме того, если 15,13% респондентов обнаружили общие сомнения и негативные реакции по отношению к инклюзивному образованию, то 4,73%, напротив, не признают наличие каких-либо ограничений в инклюзивном образовании, демонстрируя категоричное принятие инклюзии («без “но”»; «не может быть “но”» и т. п.).

Вместе с тем завершить высказывание, отражающее возможности инклюзии, затруднились 6,62% респондентов, а высказывание, отражающее ограничения, — 9,29%.

Что касается представлений будущих педагогов о характере взаимодействия в инклюзивном классе, то здесь ведущие смыслы связаны с представлениями о развитии конструктивной коммуникации (26,48%) и формировании общечеловеческих высших ценностей у участников инклюзивного процесса (23,13%). 16,51% респондентов ставят вопрос о личностном развитии всех детей в инклюзивном классном коллективе, 17,88% полагают в качестве результата инклюзивного взаимодействия адаптацию детей с ОВЗ к окружающему миру, их социализацию и интеграцию в общество, а 8,94% — воспитание у детей в инклюзивном классе уважительного отношения друг к другу и к окружающим людям. Вместе с тем если 6,45% участников исследования видят в инклюзии фактор или ресурс повышения качества образования, то 1,29% своими высказываниями демонстрируют прямо противоположные представления. При этом 11,52% опрошенных указывают на неготовность социума к инклюзивному образованию. Негативные же реакции по отношению к инклюзивному образованию в данном случае проявились у 1,12% респондентов, при том что 8,94% и вовсе не смогли предложить какую бы то ни было формулировку, завершающую соответствующее высказывание.

Представления опрошенных будущих педагогов об условиях учебной деятельности школьников с ОВЗ чаще всего воплощались в смысловых категориях, отражающих особые требования к образованию таких детей

(30,18%), их психолого-педагогическому сопровождению (26,05%), качеству подготовки и мотивации педагогов (19,52%), поддержке социума (23,73%), учебной мотивации самих детей с ОВЗ (15,22%). При этом 12,81% респондентов затруднились определить условия успешности обучения детей с ОВЗ, не сумев сформулировать искомую концовку предложения.

В целом в смысловой картине инклюзии центральное место заняли обучающийся с ОВЗ и общество, что отражает ключевые цели преобразующего инклюзивного процесса (см. рис. 1). В качестве же наименее востребованной фигуры среди субъектов и полисубъектов инклюзивного образования выступает педагог, роль которого в инклюзии остается менее проявленной.

Что касается смысловых категорий, отражающих представления будущих педагогов о школьниках с ОВЗ и использованных респондентами при завершении предложений «Ученик с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или особенностями

ми психофизического развития должен...» и «Ученик с ОВЗ и/или особенностями психофизического развития может...», то обучение детей с ОВЗ в условиях инклюзии служит важной характеристикой долженствования для 28,37% участников исследования, а характеристикой возможности — для 27,43%. Как к возможности, так и к долженствованию обучение ребенка с ОВЗ с учетом особых требований отнесли соответственно 25,88% и 22,53% респондентов. Благоприятный психологический климат полагают обязательным условием обучения ребенка с ОВЗ 18,74% опрошенных будущих педагогов, а особые требования к коммуникации отметили 13,16%. Кроме того, респонденты указывали на возможности для самореализации ребенка с ОВЗ как в случае долженствования (3,18%), так и в разрезе возможности (4,64%). 3,44% участников исследования исходят из того, что ребенок с ОВЗ должен проявлять готовность к трудностям. В качестве потенциальных возможностей применительно к ребенку с ОВЗ

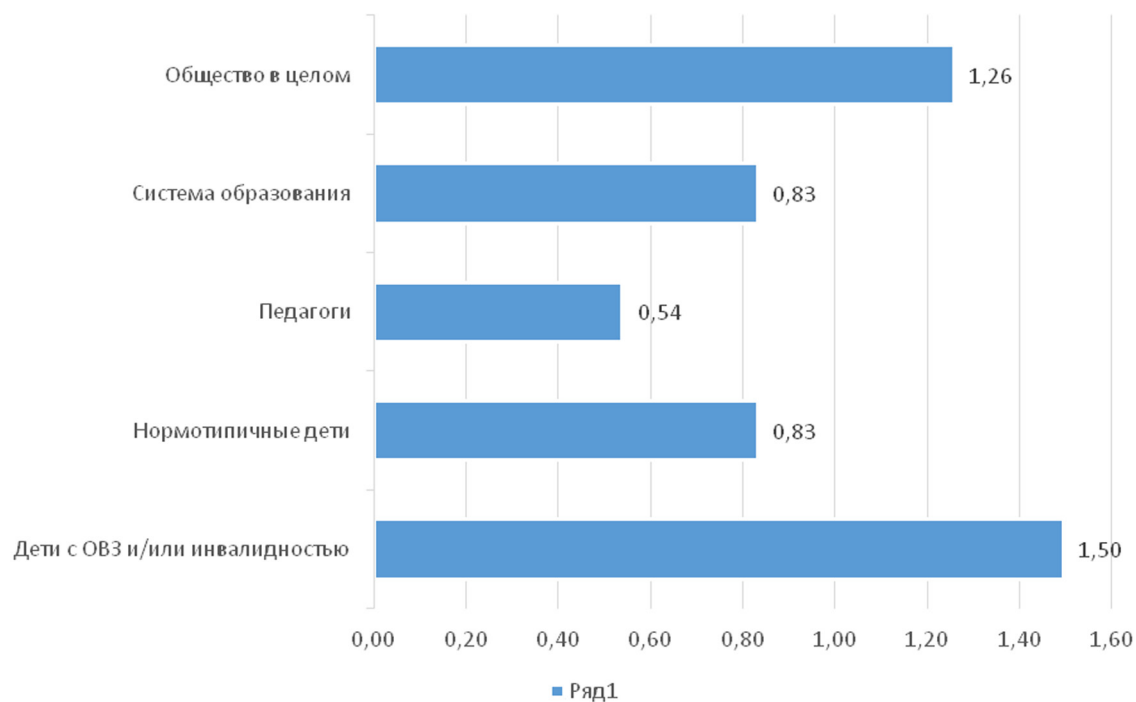


Рис. 1. Частота упоминания различных субъектов инклюзивного образования

Fig. 1. Occurrence of terms denoting stakeholders in inclusive education

опрошенные будущие педагоги видят как достижения (20,46%), так и затруднения в обучении и взаимодействии со школьным коллективом (9,37%). При этом 18,49% респондентов затруднились охарактеризовать то, что должен и может делать ученик с ОВЗ.

Что же касается, наконец, представлений будущих педагогов об учителе, работающем в условиях инклюзии, то, по мнению 38,69% респондентов, учитель должен обладать инклюзивными компетенциями, связанными с пониманием особенностей психофизического и возрастного развития детей в норме и при дизонтогенезе, а также соответствующей методической подготовленностью, мотивацией к поиску новых методов и достижению высоких образовательных результатов всеми детьми в классе. Между тем, касаясь возможностей учителя, уже 43,25% респондентов ставят вопрос о наличии инклюзивных компетенций. Другим значимым компонентом здесь становится представление о необходимости (20,81%) и возможности (9,03%) проявления учителем специальных навыков и личностных качеств, выражающихся в вежливости, тактичности, эмпатии, внимательности и готовности взаимодействовать с детьми, имеющими проблемы в развитии. 20,03% участников исследования указали на обязательность наличия у учителя специального образования для работы в инклюзивном классе. Необходимость реализации индивидуального подхода в обучении подчеркнули 12,55% респондентов, а возможность его реализации — 14,19%. Возможность и обязанность учителя создать благоприятную социальную среду для обучения констатировали соответственно 20,46% и 14,19% опрошенных будущих педагогов. 5,76% респондентов отталкивались от дидактических концептов, связанных с обязательностью успешной реализации образовательного стандарта, соблюдением четкого алгоритма ведения урока и требовательностью учителя. При этом как возможность для учителя успешная реализация образовательного стандарта определена 7,05% участников исследования.

О том, что учитель должен получать поддержку со стороны школы и государства, поставили вопрос 1,72% респондентов, в то время как о возможности получения такой поддержки заявили уже 9,29%. Негативные же реакции по отношению к инклюзивному образованию отмечались у 0,69% респондентов, когда речь шла о том, что учитель *должен* делать, и у 3,70% респондентов — в контексте *возможностей* учителя. Кроме того, не сумели сформулировать требования к учителю, работающему в условиях инклюзии, 5,59% участников исследования, а с определенностью высказаться о его возможностях не смогли 17,02%.

В свою очередь, результаты кластерного анализа позволили выявить основные типы инклюзивных диспозиций будущих педагогов, отражающие смыслы и представления об инклюзивном образовании и его основных акторах.

На первом этапе кластерного анализа в единый кластер объединились все категории ухода от ответа, что позволило провести кластерный анализ повторно, исключив эти категории, для получения более наглядной картины результатов. При этом общность, сформированная из подобных категорий, была названа *индифферентной инклюзивной диспозицией*, поскольку респонденты, таким способом реагирующие на стимульный материал, скорее, не задумываются и не рефлексируют данную сторону их будущей профессиональной деятельности.

Первый кластер включил в себя показатели, характеризующие значение инклюзии для детей с ОВЗ (1_1), открывающиеся для них возможности и перспективы личностного, социального и когнитивного развития (3_2), а также требования (9_3) и возможности (10_1) проявления педагогами инклюзивных компетенций. В этом плане инклюзивные компетенции становятся ключевым условием реализации образовательных возможностей детей с ОВЗ. Данная общность отражает *детоцентрированную инклюзивную диспозицию*.

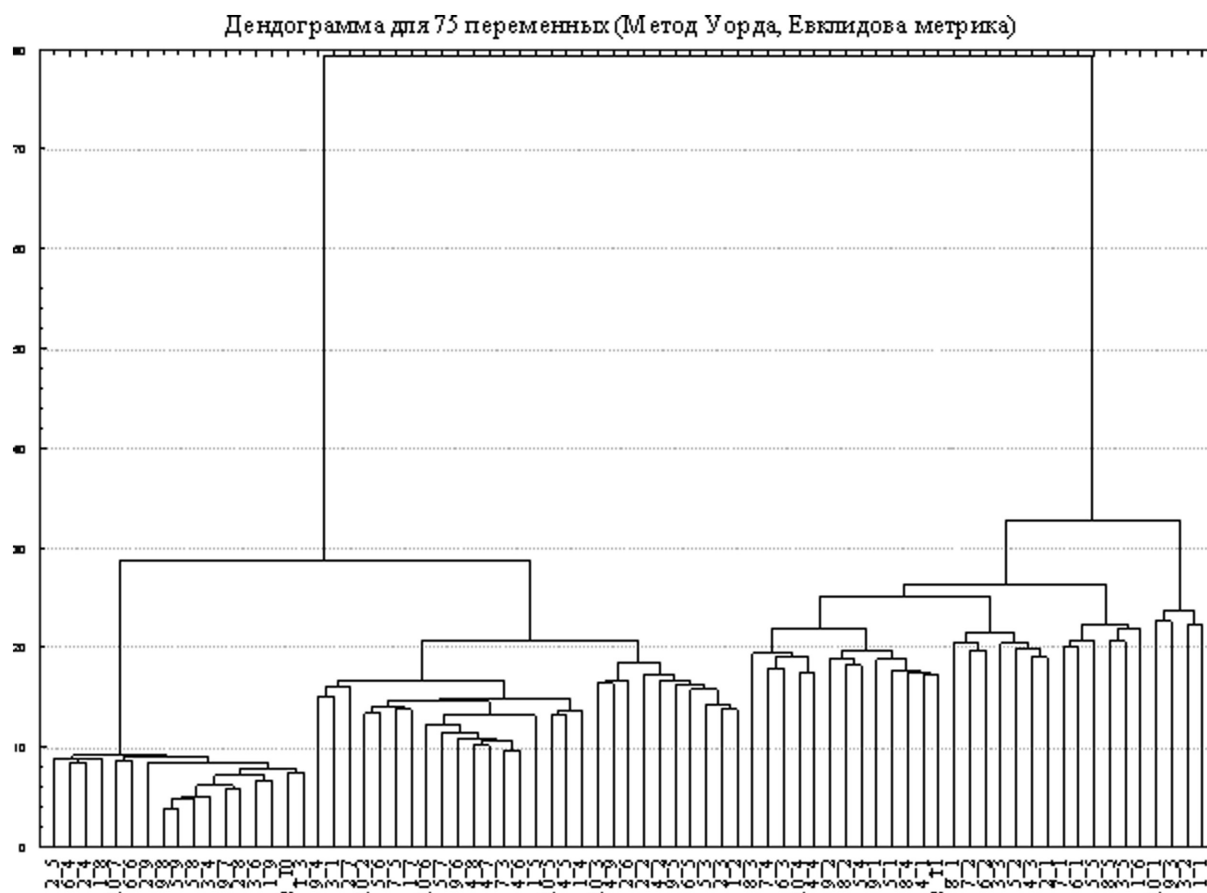


Рис. 2. Дерево кластеризации смысловых категорий представлений будущих педагогов об инклюзии
 Fig. 2. A cluster tree of conceptual categories of inclusive dispositions in pre-service teachers

В состав второго кластера вошли показатели, отражающие смысл инклюзии как проявления социальной справедливости (1_6) и ее возможности в плане развития общества (3_5), развитие конструктивной коммуникации как результат взаимодействия в инклюзивном классе (5_5), особые требования к сопровождению ученика с ОВЗ как условия успешности инклюзии (8_5), а также необходимость (6_1) и возможность (7_1) обучения школьника с ОВЗ в инклюзивной среде. В данном кластере внимание фокусируется на глобальных параметрах инклюзии, что позволяет охарактеризовать эту общность как *мировоззренческую инклюзивную диспозицию*.

Третий кластер объединил представления о проблемах в работе педагогов (2_1) как барьере инклюзии, о сложностях организа-

ции процесса и обеспечения условий для инклюзивного образования (4_3), об открывающихся возможностях для нормотипичных детей (3_3), о формировании общечеловеческих высших ценностей (5_2), о комплексе особых требований к образованию детей с ОВЗ в контексте должного (6_2) и возможного (7_2) для обучающегося с ОВЗ, а также об условиях успешности инклюзии (8_1). В рамках этого кластера сочетаются аспекты позитивных представлений об инклюзии и рефлексивного отношения к ней, в связи с чем данная общность может быть определена как *аналитическая инклюзивная диспозиция*.

В составе четвертого кластера интегрировались переменные, характеризующие, прежде всего, различные компоненты социальных взаимодействий и условий раз-

вития личности, будь то личностное развитие всех детей в классном коллективе (5_1), адаптация детей с ОВЗ к окружающему миру, их социализация и интеграция в общество (5_4), влияние особенностей адаптации и социализации детей с ОВЗ (4_4), создание благоприятной социальной среды обучения (10_4), благоприятный психологический климат (6_3), мотивация школьника с ОВЗ к обучению (8_4), поддержка социума (8_3), обладание педагогом специальными навыками и личностными качествами (9_2). Подобный комплекс характеристик сочетается с категоричным принятием инклюзии (2_11), требованиями к организации обучения (4_1) и педагогам (8_2), обладанием ими соответствующим образованием (9_1) как условиями достижений ребенка с ОВЗ (7_4). Тем самым профессионализм учителя и его личность, а также гармоничное социальное окружение и социально-психологическая поддержка становятся главными условиями развития личности обучающегося с ОВЗ, достижения им социально-психологической зрелости. В связи с этим данную общность правомерно именовать *личностно-ориентированной инклюзивной диспозицией*.

Состав пятого кластера образован переменными, фокусирующимися на образовании как системе, обеспечивающей инклюзию. Так, в данном кластере объединились, прежде всего, представления о возможностях инклюзии в развитии системы образования (3_1), о смысле инклюзии в контексте системы образования (1_4), о значении инклюзии для общества (1_5), ее своевременности и актуальности (1_7), а также о важности для повышения качества образования (5_7). К этому же кластеру относятся и переменные, связанные с необходимостью, с одной стороны, адаптации, социализации и коммуникации детей с ОВЗ (4_7), а с другой — общения с ними нормотипичных детей (4_6) и воспитания у последних уважительного отношения к людям, независимо от их различий (5_6). Инклюзивное образование предстает здесь как в аспекте возможности для самореализации детей с ОВЗ (7_3),

так и в аспекте возможных затруднений в данном процессе (7_5). В этом кластере, кроме того, сочетаются представления о дефицитности подготовки кадров для системы инклюзивного образования (4_5), об экономических проблемах имплементации инклюзии (2_7), о необходимости реализации учителем индивидуального подхода (9_4) и дидактических основ обучения (9_6), об обязательном наличии у него специальных навыков и личностных качеств (10_2), а также о возможности выполнения на уроке требований образовательного стандарта (10_6) и получения поддержки от школы, общества и государства (10_5). Наконец, сюда же включается и категоричное принятие инклюзии (4_8). В итоге данный кластер может быть определен как *системоцентричная инклюзивная диспозиция*.

Шестой кластер образован комплексом переменных, отражающих критическое отношение к инклюзивному образованию. Речь идет о фиксации рисков и ограничений инклюзии как применительно к детям с ОВЗ (2_2), так и применительно к нормотипичным детям (2_3), констатации сложностей в организации и реализации инклюзии в системе образования (2_6), вероятности снижения качества обучения способных школьников (4_2), неготовности социума к инклюзивному образованию (5_3), особенностей коммуникации ребенка с ОВЗ (6_5). При этом смысл инклюзии обнаруживается в данном случае в плоскости воспитания и формирования личности нормотипичных детей (1_2) при выраженных сомнениях и негативных реакциях относительно включения детей с ОВЗ во взаимодействие в инклюзивном классе (4_9). От учителя же ожидается создание благоприятной социальной среды обучения (9_5) и проявление индивидуального подхода к обучающимся (10_3). Тем самым образ обучающегося с ОВЗ здесь представлен, скорее, стереотипно, тогда как фокус внимания сосредоточен на нормотипичных детях и трудностях, которые создает инклюзия для их обучения. В целом данная

общность может быть названа *скептической инклюзивной диспозицией*.

Наконец, в состав седьмого кластера вошли переменные, характеризующие, скорее, отрицательное отношение к инклюзии. Так, смысл инклюзии проявлен через ее значение для педагогов (1_3) на фоне сомнений и негативных реакций по отношению к инклюзии (1_9) или реакций ее сугубо формального принятия (1_8). Более того, подобные сомнения и негативные реакции обнаруживаются и в контексте барьеров в инклюзивном образовании (2_10), взаимодействия учеников в инклюзивном классе (5_9), требований к учителям (9_8) и их возможностей (10_7). Отмечается отсутствие готовности общества к инклюзии (2_4) при фиксации внимания на индивидуальных различиях всех людей как универсальном условии существования мира (2_5), констатируется высокая проблемная нагруженность инклюзии (2_8), подчеркивается необходимость специального образования для лиц с ОВЗ (2_9), прогнозируются негативные последствия инклюзии (3_6), а ее возможности видятся лишь в разрезе родителей (3_4), указывается

на снижение качества образования в контексте инклюзии (5_8) и на необходимость поддержки учителя в инклюзивном классе (9_7). Кроме того, применительно к ребенку с ОВЗ обучение в условиях инклюзии, с одной стороны, может открывать возможности для самореализации (6_4), однако ему необходимо быть готовым к трудностям (6_6). Такое сочетание переменных свидетельствует, скорее, об отрицании инклюзивной образовательной философии, ярко выраженном стремлении к обособлению детей с ОВЗ. В целом данная общность может быть определена как *негативная инклюзивная диспозиция*.

Таким образом, кластерный анализ позволил выявить восемь типов инклюзивных диспозиций будущих педагогов: аналитическую, детоцентрированную, личностно-ориентированную, мировоззренческую, системноцентрированную, скептическую, негативную и индифферентную инклюзивные диспозиции. Эта типология может быть положена в основу реализации дифференцированного подхода в подготовке педагогических кадров для системы инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И. В., Савченко Н. А. Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5. № 1. С. 23–32. <https://doi.org/10.21702/grj.2008.1.2>
2. Алехина С. В. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма // Образование в Кировской области. 2015. № 1 (33). С. 13–20.
3. Аллахвердиева Л. М., Султанова М. К. Инклюзивное образование как социально значимая инновация // Социально-гуманитарные знания. 2015. № 6. С. 229–237.
4. Дербенева Г. В. Формирование профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза для работы в условиях инклюзии // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6 (149). С. 83–89. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2021.150.6.012>
5. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / под ред. Д. З. Ахметовой. Казань: Познание, 2021. 228 с.
6. 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. Т. 16. № 3. С. 289–309.
7. 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. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44>
8. Крахтунов М. И. Ролевая диспозиция как одно из психологических оснований труда учителя // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. 2017. № 47. С. 130–134.

9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
10. Липунова О. В. Готовность студентов педагогического вуза к деятельности в условиях инклюзивного образования // *American Scientific Journal*. 2021. № 48-2 (48). С. 4–9.
11. Липунова О. В. Психологическая готовность студентов педагогического вуза к деятельности в условиях инклюзивного образования // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 5-2. С. 84–89. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.05-2.16>
12. Носс И. Н. Качественные и количественные методы исследований в психологии. М.: Юрайт, 2014. 362 с.
13. Полуянова Л. А., Колотилова У. В. Подготовка будущих учителей к реализации инклюзивного обучения в образовательной организации // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2021. № 6 (166). С. 191–201. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2021.166.6.013>
14. Сманцер А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентного подхода // *Вестник Полоцкого университета*. Серия Е. Педагогические науки. 2010. № 11. С. 8–12.
15. Харченко Н. Л. Инклюзивная образовательная философия как социально-педагогический феномен // *Наука и Школа*. 2020. № 2. С. 52–59. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-2-52-59>
16. Хентонен А. Г. Формирование готовности будущих учителей к инклюзивному образованию // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. Т. 37. С. 76–80.
17. Шмачилина-Цибенко С. В. Кадровое обеспечение развития инклюзивного образования // *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 8. С. 66–69.
18. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
19. Persson M., Danneford P. Teachers' professional dispositions: Foundations for the immobile mobility in the diversified Swedish school market // *Social Sciences & Humanities Open*. 2022. Vol. 6. No. 1. Article 100366. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100366>

REFERENCES

1. Abakumova I. V., Savchenko N. A. Professional'nye dispozitsii kak komponent lichnostnogo stanovleniya // *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal*. 2008. Т. 5. № 1. С. 23–32. <https://doi.org/10.21702/rpj.2008.1.2>
2. Alekhina S. V. Pedagog inklyuzivnoj shkoly. Novyj tip professionalizma // *Образование в Кировской области*. 2015. № 1 (33). С. 13–20.
3. Allakhverdieva L. M., Sultanova M. K. Inklyuzivnoe obrazovanie kak sotsial'no znachimaya innovatsiya // *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya*. 2015. № 6. С. 229–237.
4. Derbeneva G. V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti u studentov pedagogicheskogo vuza dlya raboty v usloviyakh inklyuzii // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021. № 6 (149). С. 83–89. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2021.150.6.012>
5. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskaya innovatsiya / pod red. D. Z. Akhmetovoj. Kazan': Poznanie, 2021. 228 s.
6. Kantor V. Z., Zarin A., Kruglova Yu. A., Proekt Yu. L. Pedagog inklyuzivnoj obrazovatel'noj organizatsii: kompetentnostnaya model' v kontekste vuzovskikh programm professional'noj podgotovki // *Образование и саморазвитие*. 2021. Т. 16. № 3. С. 289–309.
7. Kantor V. Z., Proekt Yu. L., Antropov A. P., Kondrakova I. E. Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inklyuzivnykh dispozitsij uchitelya // *Образование и наука*. 2023. Т. 25. № 10. С. 12–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44>
8. Kryakhtunov M. I. Rolevaya dispozitsiya kak odno iz psikhologicheskikh osnovanij truda uchitelya // *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta*. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya. 2017. № 47. С. 130–134.
9. Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. 2-е изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
10. Lipunova O. V. Gotovnost' studentov pedagogicheskogo vuza k deyatel'nosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // *American Scientific Journal*. 2021. № 48-2 (48). С. 4–9.

11. *Lipunova O. V.* Psikhologicheskaya gotovnost' studentov pedagogicheskogo vuza k deyatelnosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021. № 5-2. S. 84–89. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.05-2.16>
12. *Noss I. N.* Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovaniy v psikhologii. M.: Yurajt, 2014. 362 s.
13. *Poluyanova L. A., Kolotilova U. V.* Podgotovka budushchikh uchitelej k realizatsii inklyuzivnogo obucheniya v obrazovatel'noj organizatsii // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2021. № 6 (166). S. 191–201. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2021.166.6.013>
14. *Smantser A. P.* Podgotovka budushchikh uchitelej k rabote s det'mi v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya na osnove kompetentnogo podkhoda // *Vestnik Polotskogo universiteta*. Seriya E. Pedagogicheskie nauki. 2010. № 11. S. 8–12.
15. *Kharchenko N. L.* Inklyuzivnaya obrazovatel'naya filosofiya kak sotsial'no-pedagogicheskij fenomen // *Nauka i Shkola*. 2020. № 2. S. 52–59. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-2-52-59>
16. *Khentonen A. G.* Formirovanie gotovnosti budushchikh uchitelej k inklyuzivnomu obrazovaniyu // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Kontsept"*. 2015. T. 37. S. 76–80.
17. *Shmachilina-Tsibenko S. V.* Kadrovoe obespechenie razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2014. № 8. S. 66–69.
18. *Yadov V. A.* Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya. 2-e izd. M.: TsSPiM, 2013. 376 s.
19. *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. No. 1. Article 100366. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100366>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

КАНТОР Виталий Зорахович — *Vitaly Z. Kantor*

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

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

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

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

ПРОЕКТ Юлия Львовна — *Yuliya L. Proekt*

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

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

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

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

КОШЕЛЕВА Александра Николаевна — *Aleksandra N. Kosheleva*

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

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

SPIN-код: 3957-8608, Scopus AuthorID: 57193243586, ORCID: 0000-0003-2497-6414, e-mail: alkosh@inbox.ru

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

ЛУГОВАЯ Виолетта Федоровна — *Violetta F. Lugovaya*

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

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

SPIN-код: [6345-6407](#), Scopus AuthorID: [57197750123](#), ORCID: [0000-0001-5577-5995](#), e-mail: violetta_lugovay@mail.ru

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

ХОРОШИХ Валерия Викторовна — *Valeriya V. Khoroshikh*

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

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

SPIN-код: [8161-9550](#), Scopus AuthorID: [57197744365](#), ORCID: [0000-0001-7116-0042](#), e-mail: vkhoroshikh@gmail.com

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

Поступила в редакцию: 20 сентября 2023.

Прошла рецензирование: 4 октября 2023.

Принята к печати: 26 октября 2023.