

Прогностическая модель инклюзивной готовности педагога

Людмила Б. Баряева¹, Марина Л. Скуратовская^{2*},
Марина З. Газиева¹, Нигяр Э. Зейналова³

¹ Чеченский государственный педагогический университет, Грозный,
Российская Федерация

² Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

³ Азербайджанский университет языков, Баку, Азербайджан

*Почта ответственного автора: marinasku@yandex.ru

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием инклюзивной культуры у педагогов как интегративного личностного качества, определяющего готовность к работе в условиях инклюзивного образования. Приводится современное понимание феномена «инклюзивной культуры» и её связь с общей культурой. Выделяются основные компоненты инклюзивной культуры, её ценности и социальные нормы. Характеризуется внешняя структура (доступность и безопасность образовательной среды) и внутренняя структура (ценности, нормы и правила) инклюзивной культуры. Отмечается значимость инклюзивной культуры как фундамента инклюзивного образования. **Методы.** Исследование проводилось с использованием четырёх стандартизированных методик диагностики инклюзивной готовности, готовности к педагогической деятельности, стилей педагогического общения и эмоционального интеллекта на выборке 549 студентов педагогических профилей (372 из Чеченского государственного педагогического университета и 177 из Азербайджанского университета языков). Для статистического анализа применялся метод регрессионного анализа (обратный пошаговый метод, 12 моделей). **Результаты.** Регрессионный анализ выявил значимый вклад изучаемых переменных в прогнозирование инклюзивной готовности ($F = 38,790$; $p < 0,001$). Определены

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

девять ключевых предикторов: эмоциональная осведомленность, отсутствие гипорефлексивного стиля общения, отсутствие гиперрефлексивного стиля, способность к распознаванию эмоций других людей, модель дифференцированного внимания, коммуникабельность, диктаторский стиль общения, уверенность в своих силах и самомотивация. **Обсуждение результатов.** Представлена прогностическая модель инклюзивной готовности педагога. Наиболее значимым предиктором выступает эмоциональная осведомленность ($\beta = 0,278$), отражающая способность педагогов к рефлексии собственных эмоций. Вторым по значимости является отсутствие гипорефлексивной модели поведения ($\beta = -0,177$), третьим — отсутствие гиперрефлексивного стиля ($\beta = -0,135$). Выявленные компоненты определяют готовность педагога к эффективной работе в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова

инклюзивная культура, регрессионный анализ, эмоциональный интеллект, корреляция, прогностическая модель инклюзивной готовности педагога.

Финансирование

Работа выполнена в рамках государственного задания, при финансовой поддержке Министерства Просвещения Российской Федерации. Регистрационный номер: 124051600016-4 – «Педагогические стратегии формирования инклюзивной культуры у будущих учителей в образовательном пространстве России и Азербайджана»

Для цитирования

Баряева, Л. Б., Скуратовская, М. Л., Газиева, М. З., & Зейналова, Н. Э. (2025). Прогностическая модель инклюзивной готовности педагога. *Российский психологический журнал*, 22(4), 205–217. <https://doi.org/10.21702/rpj.2025.4.10>

Введение

Развитие инклюзивных процессов в обществе и образовании выдвигает определённые требования к подготовке будущих педагогов. Одним из ключевых требований является развитие инклюзивной культуры как интегративного личностного качества, определяющего готовность будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования и к непрерывному психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Колокольцева, 2022; Юсупов, Зайнулин, 2019; Рубцов, Алексина, Хаустов, 2019; Levin, 1997). Однако несмотря на многолетний опыт инклюзивного образования в России, отношение педагогов к инклюзивному образованию остаётся неоднозначным, что

обусловлено множеством факторов и делает задачу формирования инклюзивной культуры у студентов педагогических профилей особенно актуальной (Королева, 2016; Armstrong, Spandagou, 2011).

В современных исследованиях отмечается, что инклюзивная культура является частью общей культуры и включает компоненты, присущие культуре в целом: ценности, социальные нормы и средства передачи культурного наследия (Андреева, 2021). Центральной ценностью инклюзивной культуры выступает человек со всеми его неповторимыми особенностями и возможностями. Социальные нормы инклюзивной культуры связаны с принятием другого человека, взаимной поддержкой и сотрудничеством (Дьячкова, Томюк, Шуталева, Дудчик, 2019; Booth, Ainscow, 2002). Средства передачи культурного наследия тесно связаны с коммуникативными способностями педагога, его готовностью и способностью взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса в инклюзивной среде (Бут, 2007; Полянский, Мартиросян, 2018). Вследствие этого инклюзивное образование рассматривается как один из факторов формирования общества равных возможностей (Кудрявцев, Каштанова, Ольхина, Медведева, Карпушкина, 2018; Мираева, 2019). Исследователи подчёркивают, что принятие в обществе инклюзивных ценностей, проявляющееся в общении, языке, поведении и деятельности людей, является важным признаком инклюзивной культуры общества (Шеманов, Екушевская, 2018). Инклюзивная культура рассматривается в научной литературе как фундамент инклюзивного образования, во многом определяющий успех инклюзии, особая философия и часть общей культуры образовательной организации (Сигал, 2014; Ainscow, Sandill, 2010).

В современных исследованиях выделяют внешнюю и внутреннюю структуру инклюзивной культуры. Внешняя структура представлена доступностью и безопасностью образовательного процесса (образовательный компонент) и образовательной организации (архитектурный компонент). Внутренняя структура инклюзивной культуры включает ценности, нормы и правила, которые разделяют все участники образовательного процесса (Алёхина, 2014; Алехина, Шеманов, 2018; Макарова, 2020; Старовойт, 2022; Ainscow, 2005).

Применительно к высшему образованию инклюзивная культура определяется как базовый, начальный этап формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (Каштанова, Кудрявцев, Краснопевцева, 2023; Емельянова, 2015; Skuratovskaya, 2020; Ilaltdinova, Filchenkova, Kudryavtsev, Krasnoperovtseva, 2022). Её формирование зависит от определённых педагогических условий, создаваемых в вузе: применения компетентностного подхода к организации образовательного процесса, разработки дидактической модели формирования инклюзивной культуры, реализации специализированной программы развития инклюзивной культуры студентов с включением специальных образовательных мероприятий (Богданова, 2020; Криводонова, 2020; Салаватулина, Резникова, 2023; Хитрюк, 2012).

Методы

Изучение уровня сформированности инклюзивной культуры и готовности к работе в условиях инклюзивного образования у студентов педагогических профилей ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» и Азербайджанского университета языков проводилось с использованием следующих методик: «Методика диагностики уровня инклюзивной готовности будущих педагогов» (Хитрюк В. В.), «Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности» (Дементьева Ю.), «Методика диагностики стилей педагогического общения» (Фетискин Н. П.), «Методика диагностики эмоционального интеллекта» (Н. Холл). Регрессионный анализ, выполненный обратным пошаговым методом (12 моделей), был использован для определения вклада психологических и социально-психологических характеристик в проявление инклюзивной готовности будущих педагогов.

Эксперимент был проведён в дистанционном формате с использованием электронной формы опроса, включавшей разделы со стимульным материалом указанных методик. В исследовании приняли участие 549 студентов в возрасте от 17 до 21 года, из них 372 студента Чеченского государственного педагогического университета и 177 студентов Азербайджанского университета языков.

Результаты

Для разработки прогностической модели из всех изучаемых переменных, а именно, интегративный уровень эмоционального интеллекта, модель негибкого реагирования, исполнительность, модель гиперрефлексивная, модель гиперрефлексивная, модель диктаторская, модель дифференцированного внимания, работоспособность, модель неконтактная, уровень самоуправления, модель авторитарная, способность к творчеству, адаптированность, коммуникабельность, уверенность в своих силах, управление своими эмоциями, эмоциональная осведомленность, модель активного взаимодействия, самомотивация, распознавание эмоций других людей, были отобраны показатели, представленные в таблице 1.

В таблице 1 представлены данные, отражающие основание выбора переменных для дальнейшей интерпретации данных, позволяющих осуществлять прогноз инклюзивной готовности педагога.

Таблица 1

Перечень удаленных переменных, использованных для анализа предикторов выраженности инклюзивной готовности педагога

Модель	Удаленные переменные	Метод
1	.	
2	Интегративный уровень эмоционального интеллекта	Обратный (критерий: Вероятность F для исключения $\geq ,100$).
3	Уровень самоуправления	Обратный (критерий: Вероятность F для исключения $\geq ,100$).
4	Способность к творчеству	Обратный (критерий: Вероятность F для исключения $\geq ,100$).
5	Исполнительность	Обратный (критерий: Вероятность F для исключения $\geq ,100$).
6	Модель авторитарная	Обратный (критерий: Вероятность F для исключения $\geq ,100$).
7	Адаптированность	Обратный (критерий: Вероятность F для исключения $\geq ,100$).
8	Управление своими эмоциями	Обратный (критерий: Вероятность F для исключения $\geq ,100$).
9	Работоспособность	Обратный (критерий: Вероятность F для исключения $\geq ,100$).
10	Модель неконтактная	Обратный (критерий: Вероятность F для исключения $\geq ,100$).
11	Модель активного взаимодействия	Обратный (критерий: Вероятность F для исключения $\geq ,100$).

Как видно из таблицы 1, в дальнейший анализ были включены следующие переменные: коммуникабельность, уверенность в своих силах, эмоциональная осведомленность, самомотивация, способность к распознаванию эмоций других людей и такие стили педагогического общения как: диктаторский, дифференцированного внимания, гипорефлексивный и гиперрефлексивный.

В таблице 2 отображены статистические данные, позволяющие определить статистическую значимость полученных результатов.

Таблица 2

Результаты оценки значимости статистических значений для осуществления анализа вклада изучаемых переменных в прогнозирование инклюзивной готовности педагога

Модель	Сумма квадратов	Средний квадрат	F	Значимость
Регрессия	173,052	19,228	38,790	,000
Остаток	212,159	,496		
Всего	385,211			

а. Зависимая переменная: Инклюзивная готовность педагога

Как видно из таблицы 2, показатель $F = 38,790$, а значимость меньше 0,001, что говорит о существенном вкладе изучаемых переменных в прогнозирование инклюзивной готовности педагогов.

Проведя тест Дарбина-Уотсона и изучив фактор инфляции дисперсии (VIF), были получены данные, отраженные в таблицах 3,4.

Таблица 3

Данные теста Дарбина-Уотсона

Модель	Измерение	Собственное значение	Показатель обусловленности											
			(Константа)											
12	Коммуникабельность													
1	Уверенность в своих силах													
2	Модель диктаторская													
3	Модель дифференцированного													
4	внимания													
5	Модель гипоррефлексивная													
6	Модель гиперрефлексивная													
7	Эмоциональная осведомленность													
8	Самомотивация													
9	Распознавание эмоций других													
10	людей													
1	7,198	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
2	2,000	1,897	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,04	,04	,03
3	,209	5,867	,00	,01	,01	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,75	,28	,11
4	,184	6,263	,00	,05	,05	,06	,00	,00	,06	,00	,00	,16	,03	,00
5	,169	6,520	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,01	,61	,81
6	,137	7,241	,00	,03	,04	,00	,12	,07	,05	,01	,00	,00	,00	,02
7	,044	12,823	,00	,02	,00	,27	,08	,37	,22	,01	,02	,02	,00	,01
8	,029	15,738	,00	,44	,47	,11	,17	,19	,13	,00	,00	,00	,00	,00
9	,024	17,258	,00	,35	,40	,12	,44	,22	,23	,00	,01	,00	,00	,00
10	,006	35,474	1,00	,10	,02	,43	,19	,10	,37	,00	,00	,00	,00	,01

Таблица 4
Данные изучения фактора инфляции дисперсии (VIF)

Статистика остатков ^a					
	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартная отклонения	N
Предсказанное значение	,522	3,753	2,262	,6293	438
Остаток	-1,8519	2,3458	,0000	,6968	438
Стандартная Предсказанное значение	-2,765	2,369	,000	1,000	438
Стандартная Остаток	-2,630	3,332	,000	,990	438

a. Зависимая переменная: Инклюзивная готовность педагога

Согласно полученным данным, представленным в таблице 3 и таблице 4 мультиколлинеарность не наблюдается, а также нет корреляции в остатках регрессии, что позволяет осуществить дальнейшую интерпретацию результатов исследования.

В таблице 5 представлены данные регрессионного анализа эмпирических данных студентов с выраженным показателями инклюзивной готовности, позволяющие оценить психологические и социально-психологические особенности личности в качестве ее предикторов.

Представленные данные регрессионного анализа позволяют говорить о значимости вклада изучаемых показателей в инклюзивную готовность педагога. Наибольший вклад выявлен у показателя «эмоциональная осведомлённость» ($\beta = 0,278$), входящего в структуру эмоционального интеллекта личности по Н. Холлу, который отражает выраженную способность педагогов, готовых к реализации инклюзивных практик, к рефлексии собственных эмоциональных состояний. Данный показатель может рассматриваться в качестве ведущего предиктора инклюзивной готовности будущих педагогов.

Вторым по значимости является показатель, отражающий отсутствие гипорефлексивной модели педагогического поведения ($\beta = -0,177$), характеризующейся тем, что педагог «слышит» только самого себя, преимущественно использует монологическую речь и демонстрирует эмоциональную нечуткость к окружающим. Отсутствие данного стиля выступает значимым предиктором готовности к реализации инклюзивных практик и имеет один из самых высоких уровней статистической значимости ($p < 0,001$), сопоставимый с показателем «эмоциональная осведомлённость».

Таблица 5
Результаты регрессионного анализа данных

		Коэффициенты ^a				
Модель		Нестандарти- зованные коэффициенты		Стандарти- зованные коэффи- циенты	Т	Значимость
		В	Стан- дартная ошибка	Бета		
12	(Константа)	1,643	,404		4,067	,000
	Коммуни- кабельность	,040	,018	,123	2,191	,029
	Уверенность в своих силах	,036	,018	,110	2,006	,046
	Модель диктаторская	,898	,383	,116	2,344	,020
	Модель дифферен- цированного внимания	,892	,307	,127	2,903	,004
	Модель гипорефлек- сивная	-1,179	,301	-,177	-3,918	,000
	Модель гиперрефлек- сивная	-1,056	,351	-,135	-3,009	,003
	Эмоциональная осведомленность	,032	,007	,278	4,445	,000
	Самомотивация	,014	,007	,123	1,866	,063
	Распознавание эмоций других людей	,015	,008	,130	1,978	,049

Третьим по значимости предиктором является отсутствие гиперрефлексивного стиля педагогического общения ($\beta = -0,135$), проявляющегося в чрезмерной социально-психологической чувствительности, ориентации преимущественно на внешний эффект собственных действий и склонности к неадекватным реакциям на реплики и поведение аудитории.

В дальнейшем в убывающем порядке значимости вклада в инклюзивную готовность располагаются следующие показатели: способность к распознаванию эмоций других людей ($\beta = 0,130$) как компонент эмоционального интеллекта по Н. Холлу; модель дифференцированного внимания как стиль педагогического общения, при котором педагог целенаправленно сосредотачивает усилия на тех обучающихся, которые нуждаются в особой поддержке; коммуникабельность ($\beta = 0,123$) как компонент готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности по Ю. Дементьевой ($p = 0,029$); диктаторский стиль педагогического общения ($\beta = 0,116$) и уверенность в своих силах ($\beta = 0,110$). Показатель «самомотивация» ($\beta = 0,123$), относящийся к структуре эмоционального интеллекта по Н. Холлу, включён в прогностическую модель как предиктор инклюзивной готовности, однако уровень его значимости ($p = 0,063$) позволяет рассматривать данную характеристику лишь на уровне выраженной тенденции.

Обсуждение результатов

Полученные результаты подтверждают существенную роль инклюзивной культуры как интегративного личностного образования, определяющего готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Выявление эмоциональной осведомлённости в качестве ведущего предиктора инклюзивной готовности согласуется с представлениями о значимости эмоционального интеллекта и рефлексии собственных эмоциональных состояний для профессиональной деятельности педагога в инклюзивной среде (Hall, 2006; Дунаевская, 2018). Это позволяет рассматривать эмоциональную осведомлённость как ресурс, обеспечивающий принятие разнообразия обучающихся и гуманистическую направленность педагогической позиции (Андреева, 2021; Алёхина, 2014).

Показательно, что существенный вклад в инклюзивную готовность связан не только с выраженностью положительных характеристик, но и с отсутствием определённых стилей педагогического общения — прежде всего гипорефлексивного и гиперрефлексивного. Ориентация педагога преимущественно на собственную позицию, эмоциональная нечуткость к аудитории либо, напротив, избыточная сосредоточенность на внешнем эффекте взаимодействия противоречат ценностным основаниям инклюзивной культуры, предлагающим принятие, диалог и сотрудничество (Booth, Ainscow, 2002; Шеманов, Екушевская, 2018). Тем самым эмпирически подтверждается положение о том, что развитие инклюзивной культуры невозможно без трансформации стиля педагогического общения (Ainscow, Sandill, 2010; Полянский, Мартиросян, 2018).

Вклад способности распознавать эмоции других людей, коммуникабельности и модели дифференцированного внимания показывает, что инклюзивная готовность опирается на развитые коммуникативные и социально-перцептивные характеристики

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

педагога. Это соответствует подходам, в рамках которых инклюзивная культура рассматривается не только как система декларируемых ценностей, но и как совокупность устойчивых практик взаимодействия с обучающимися, нуждающимися в особой поддержке (Колокольцева, 2022; Kashtanova et al., 2023). Ориентация на адресную поддержку отдельных студентов соотносится с представлением об инклюзивной образовательной среде как пространстве гибкой дифференциации и персонализированной помощи (Morina, 2017; Stubbs, 2008).

Определённый исследовательский интерес представляет положительный вклад диктаторского стиля педагогического общения. На первый взгляд подобный результат противоречит инклюзивной парадигме, однако его можно интерпретировать с учётом культурно-специфических особенностей организации образовательного процесса в вузе, где более директивные способы управления группой могут сочетаться с эмоциональной осведомлённостью и коммуникативной чуткостью педагога. В ряде работ переходные формы профессиональной позиции описываются как типичные для образовательных систем, находящихся в состоянии преобразований (Kudryavtsev et al., 2018; Starovoit, 2022).

Тенденция к значимости показателя самомотивации при недостаточном уровне статистической значимости указывает на возможную роль внутренней мотивации педагога в поддержании долговременной инклюзивной практики. В литературе подчёркивается, что устойчивость к профессиональным нагрузкам и готовность к длительному сопровождению обучающихся с особыми образовательными потребностями связаны с личностной включённостью и внутренней мотивацией (Yemelyanova, Sinyavskaya, 2015; Skuratovskaya, 2020). Полученные данные позволяют обозначить данный показатель как перспективное направление дальнейших исследований в рамках разработанной модели.

В целом представленная прогностическая модель согласуется с концептуальными положениями о том, что инклюзивная культура в высшей школе формируется на пересечении ценностных установок, эмоционально-личностных характеристик и особенностей педагогического взаимодействия (Алёхина, Шеманов, 2018; Ilaltdinova et al., 2022). Результаты подчёркивают необходимость целенаправленного включения в программы подготовки будущих педагогов содержания, ориентированного на развитие эмоционального интеллекта, рефлексивных умений и коммуникативной компетентности в инклюзивной образовательной среде.

Таким образом, проведенный анализ позволяет создать прогностическую модель инклюзивной готовности педагога. Содержательно она выглядит следующим образом. Будущий педагог будет готов осуществлять педагогическую деятельность с использованием инклюзивных практик, если он будет способен успешно осуществлять рефлексию собственных эмоциональных переживаний, проявлять умение дифференцировать внимание, сосредотачивать его на тех обучающихся, которые требуют дополнительных его усилий во время проведения занятий, будет

сконцентрирован на содержании той деятельности, которую он осуществляет, а не на ее внешних эффектах, будет проявлять эмоциональную чуткость к ученикам, распознавать их эмоции, проявлять коммуникабельность, умение входить в контакт с обучающимися инклюзивного класса, структурировать подачу материала с учётом познавательных возможностей обучающихся, проявлять уверенность в собственном поведении.

Литература

- Алехина, С. В. (2014). Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. *Психологическая наука и образование*, 19(1), 5–16.
- Алехина, С. В., & Шеманов, А. Ю. (2018). Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования. В *Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход* (с. 5–14). Москва: Изд-во МГППУ.
- Андреева, Е. Е. (2021). О сущности понятия инклюзивной культуры. *Вестник социально-гуманитарного образования и науки*, 1, 4–9.
- Богданова, Е. В. (2020). *Инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза*. Луганск: КНИТА.
- Бут, Т., & Эйнскоу, М. (2007). *Показатели инклюзии: практическое пособие*. Москва: РООИ «Перспектива».
- Дьячкова, М. А., Томюк, О. Н., Шуталева, А. В., & Дудчик, А. Ю. (2019). Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания. *Перспективы науки и образования*, 5(41), 373–385.
- Емельянова, Т. В., & Синявская, А. А. (2015). Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования. В *Современные тенденции развития науки и технологий* (№ 7, ч. X, с. 38–41). Белгород: ИП Ткачева Е. П.
- Каштанова, С. Н., Кудрявцев, В. А., & Краснопевцева, Т. Ф. (2023). Культура инклюзии в образовательной экосистеме современного вуза. *Психологическая наука и образование*, 28(6), 33–44. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280603>
- Колокольцева, М. А. (2022). Инклюзивная культура педагога: сущность, структура, способы решения профессиональных задач. *Концепт*, 4, 1–17. <http://ekoncept.ru/2022/221020.htm> <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-11020>
- Королева, Ю. А. (2016). Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций. *Концепт*, 20, 77–80.
- Криводонова, Ю. Е. (2020). Особенности формирования инклюзивных компетенций у педагогов в рамках общеобразовательной организации. В *Инновационные направления социально-гуманитарных исследований: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (12 февраля 2020 г.)*. Белгород.
- Кудрявцев, В. А., Каштанова, С. Н., Ольхина, Е. А., Медведева, Е. Ю., & Карпушкина, Н. В. (2018). Культура инклюзии как стратегический ориентир в построении общества равных возможностей. В *Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход* (с. 30–39). Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет.
- Макарова, Н. В. (2020). Инклюзивная культура как показатель успешного развития вуза. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*, 81–85.
- Мирзаева, Е. Р. (2019). Культура инклюзии как стратегический ориентир системы образования. *Человек. Общество. Инклюзия*, 3(39), 30–37.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

- Полянский, А. И., & Мартиросян, В. Д. (2018). Инклюзивная культура в образовательной организации. *Научные труды Московского гуманитарного университета*, 1. <https://doi.org/10.17805/trudy.2018.17>
- Рубцов, В. В., Алексина, С. В., & Хаустов, А. В. (2019). Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями. *Психолого-педагогические исследования*, 11(3), 1–14.
- Салаватулина, Л. Р., & Резникова, Е. В. (2023). Диагностика готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству. *Казанский педагогический журнал*, 2.
- Сигал, Н. Г. (2014). Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт. В В. И. Писаренко (ред.), *Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Международной научной конференции* (с. 73–79). Киров: МЦНИП.
- Старовойт, Н. В. (2022). Инклюзивная культура педагога: содержательные характеристики понятия в контексте педагогики индивидуальности. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота*, 2(44), 133–137.
- Хитрюк, В. В. (2012). Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ. *Вестник Брянского государственного университета*.
- Шеманов, А. Ю., & Екушевская, А. С. (2018). Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения. *Современная зарубежная психология*, 7(1), 29–37. <https://doi.org/10.17759/jmp.2018070103>
- Юсупов, Р. Г., & Зайнулин, Р. И. (2019). К вопросу о формировании инклюзивной культуры как элемента правовой культуры в обществе и учебных заведениях. *Вестник Института права Башкирского государственного университета*, 2(4), 5–14. <https://doi.org/10.33184/vest-law-bsu-2019.4.1>
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39.
- Ainscow, M. (2005). *From special education to effective schools for all. Keynote presentation at the Inclusive and Supportive Education Congress*. University of Strathclyde.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Ilaltdinova, E. Yu., Filchenkova, I. F., Kudryavtsev, V. A., & Krasnopevtseva, T. F. (2022). Development of an inclusive culture of pre-service teacher. *ARPHA Proceedings*, 5, 635–646. <https://doi.org/10.3897/ap.5.e0635>
- Levin, H. M. (1997). Doing what comes naturally: Full inclusion in Accelerated Schools. In *Inclusion and school reform: Transforming America's schools*. Paul H. Brookes Publishing.
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17.
- Skuratovskaya, M. (2020). Psychological and pedagogical aspects of personnel training in higher inclusive education. In *State and prospects for the development of agribusiness – INTERAGROMASH*. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515030>
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo, Norway: The Atlas Alliance.

Заявленный вклад авторов

Людмила Борисовна Баряева — работа с источниками.

Марина Леонидовна Скуратовская — анализ литературных источников, подготовка и редактирование текста статьи, окончательное утверждение версии статьи для публикации.

Марина Зеудыевна Газиева — концептуализация и методология, организация исследования, анализ эмпирических данных.

Нигяр Эльдар гызы Зейналова — организация исследования, работа с источниками.

Информация об авторах

Людмила Борисовна Баряева, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Специальная психология и дошкольная дефектология» ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», e-mail: alezej@yandex.ru

Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Дефектология и инклюзивное образование» ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», e-mail: marinasku@yandex.ru

Марина Зеудыевна Газиева, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Специальная психология и дошкольная дефектология» ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», e-mail: marina-gazieva@yandex.ru

Нигяр Эльдар гызы Зейналова, доктор философии по педагогике, доцент, заведующая кафедрой «Педагогика» Азербайджанского университета языков, e-mail: nigarzeynalova777@gmail.com

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.