УДК 159.9

Типологический подход к изучению психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования

© 2026 Духмина Елена Викторовна*,
аспирант Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (г. Калининград), e-mail: elena.dukhmina@yandex.ru

***Аннотация*:** Расширение практики инклюзивного образования актуализирует изучение психологической готовности будущих педагогов. Существующие подходы (изучения отдельных факторов, уровневый) не позволяют выявить качественно различные варианты ее внутренней организации, определяемые сочетанием личностных детерминант. Исследовательский вопрос: каковы теоретико-методологические основания и критерии типологизации готовности? Цель статьи – обосновать применение типологического подхода и разработать систему критериев типологизации готовности с учетом личностных детерминант. Научная новизна заключается в предложении системы критериев, конкретизированных через личностные детерминанты. Теоретическая значимость состоит в обосновании методологических оснований типологического анализа и конкретизации личностных детерминант. Практическая значимость определяется возможностью разработки диагностического инструментария и программ психологического сопровождения студентов с учетом их типологических профилей.

Ключевые слова: типологический подход; психологическая готовность; будущие педагоги; инклюзивное образование; личностные детерминанты;

критерии типологизации; ценностно-мотивационный критерий; эмоциональный критерий; рефлексивный критерий.

A typological approach to the study of the psychological readiness of future teachers to work in inclusive education

© 2026 Elena Viktorovna Dukhmina*,
postgraduate student of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Immanuel Kant Baltic Federal University" (Kaliningrad, Russia),
e-mail: elena.dukhmina@yandex.ru

***Annotation*:** The expansion of the practice of inclusive education actualizes the study of the psychological readiness of future teachers. Existing approaches (factorial, level-based) do not allow us to identify qualitatively different variants of its internal organization, determined by a combination of personal determinants. Research question: what are the theoretical and methodological foundations and criteria for typologizing readiness? The aim is to substantiate the application of a typological approach and develop a system of criteria for typologizing readiness, taking into account personal determinants. The scientific novelty lies in the proposal of a system of criteria operationalized through personal determinants. The theoretical significance lies in the substantiation of the methodological foundations of typological analysis and the concretization of personal determinants. The practical significance is determined by the possibility of developing diagnostic tools and psychological support programs for students, taking into account their typological profiles.

***Key words*:** typological approach; psychological readiness; future teachers; inclusive education; personal determinants; criteria of typologization; value-motivational criterion; emotional criterion; reflexive criterion.

Введение

Современный этап развития образования характеризуется расширением инклюзивной практики, что предъявляет новые требования к подготовке педагогических кадров. Эффективная реализация инклюзии предполагает не только специальные знания и компетенции, но и психологическую готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях образовательного разнообразия [Духмина, 2025а; Духмина, 2025б; Fernandezetal., 2023; Rojo-Ramosetal., 2020].

В педагогической психологии готовность рассматривается как сложное образование, обеспечивающее успешность профессионального становления [Ананьев, 2001; Рубинштейн, 2000]. В исследованиях выявлены значимые детерминанты: профессиональные установки, отношение к инклюзии, ценностно-мотивационные и эмоционально-личностные характеристики [Духмина, 2025а; Духмина, 2025б; Fernandezetal., 2023; Rojo-Ramosetal., 2020]. Однако большинство работ реализуется в логике изучения отдельных факторов либо уровневого анализа, ориентированного на степень сформированности готовности. Эти подходы не позволяют выявить качественное своеобразие внутренней организации готовности, ее возможные варианты [Ожиганова, 2022; vonDavieretal., 2012].

Типологический подход, направленный на выявление устойчивых сочетаний характеристик и качественно различных типов феномена [Ананьев, 2001; Асланян, 2019; Мерлин, 1986], в современной психологии рассматривается как методологический инструмент изучения целостных профилей личности [Абульханова-Славская и др., 2018; Bergman, Wangby-Lundh, 2014]. В исследованиях инклюзивного образования он применяется при изучении диспозиций [Кантор и др., 2023], отношения к инклюзии [Федина и др., 2026], отдельных аспектов готовности [Поникарова, 2024]. Вместе с тем вопрос о критериях типологизации готовности как целостного образования, интегрирующих личностные детерминанты, остается неразработанным.

Таким образом, научная проблема заключается в недостаточной разработанности теоретико-методологических оснований типологического анализа готовности и отсутствии обоснованной системы критериев ее типологизации с учетом личностных детерминант.

Исследовательский вопрос: какие теоретико-методологические основания и психологические критерии, учитывающие личностные детерминанты, позволяют использовать типологический подход для изучения готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования?

Цель статьи – теоретически обосновать применение типологического подхода и разработать систему критериев типологизации готовности с учетом личностных детерминант. Для ее достижения необходимо: раскрыть сущность типологического подхода и его место среди современных исследовательских стратегий; проанализировать опыт его применения в исследованиях инклюзивного образования; обосновать критерии типологизации и определить релевантные личностные детерминанты для каждого критерия.

Научная новизна состоит в том, что впервые предлагается система критериев типологизации готовности, рассматриваемая не как совокупность изолированных показателей, а как целостная структура, каждый компонент которой операционализирован через соответствующие личностные детерминанты. Такой подход позволяет перейти от анализа отдельных факторов и уровней сформированности к выявлению качественно различных типов внутренней организации готовности.

Теоретическая значимость заключается в обосновании методологических оснований применения типологического подхода и конкретизации личностных детерминант, релевантных выделенным критериям. Результаты расширяют представления о структурной организации готовности и создают основу для ее эмпирического изучения.

Практическая значимость состоит в том, что предложенная система критериев и соответствующих им детерминант может быть использована для

разработки диагностического инструментария, направленного на выявление типологических профилей готовности, и служить основой для программ психологического сопровождения профессиональной подготовки студентов с учетом их индивидуально-типологических особенностей.

Типологический подход в педагогической психологии

Типологический подход – методологическое направление, ориентированное на выявление качественно различных вариантов внутренней организации сложных психологических феноменов. Его применение базируется на представлении о том, что психологические явления образуют целостные системы взаимосвязанных характеристик, способные формировать различные варианты структурной организации [Ананьев, 2001; Мерлин, 1986; Рубинштейн, 2000].

В отечественной психологии методологические основания типологического подхода связаны с системным пониманием личности. С. Л. Рубинштейн рассматривал личность как целостного субъекта деятельности, свойства которого обретают значение в системе взаимосвязей [Рубинштейн, 2000]. Б. Г. Ананьев подчеркивал комплексное изучение человека как многоуровневой системы [Ананьев, 2001]. В концепции интегральной индивидуальности В. С. Мерлина различия интерпретируются как различия в характере организации свойств [Мерлин, 1986].

Психологический тип – относительно устойчивая конфигурация взаимосвязанных характеристик, отражающая качественное своеобразие феномена. В отличие от формальной классификации, типология предполагает выявление внутренних оснований, обеспечивающих целостность и содержательную интерпретацию типов [Асланян, 2019].

В современной психологии типологический подход рассматривается как самостоятельная исследовательская стратегия, направленная на выявление устойчивых профилей и объяснение различий между ними [Журавлев, Сергиенко, 2024]. Близкие идеи развиваются в зарубежной психологии в

рамках личностно-ориентированного подхода, изучающего личность как целостную систему и анализирующего устойчивые конфигурации показателей у конкретных групп [Bergman, Wangby-Lundh, 2014].

В отличие от подхода изучения отдельных факторов, ориентированного на анализ переменных и их взаимосвязей, типологический подход направлен на выявление качественно различных профилей, отражающих специфику взаимосвязи компонентов. Как отмечают M. vonDavier и соавторы, факторные модели описывают структуру переменных, тогда как типологические модели позволяют выявлять группы субъектов, различающиеся по характеру сочетания характеристик [vonDavieretal., 2012]. Если подход изучения факторов отвечает на вопрос, какие характеристики связаны с феноменом, то типологический подход устанавливает, какие варианты их сочетания существуют и образуют качественно различные типы.

В отличие от уровневого подхода, оценивающего степень сформированности качества и ориентированного на количественные различия, типологический подход направлен на выявление качественно различных вариантов организации, акцентируя не степень выраженности, а особенности соотношения характеристик [Ожиганова, 2022].

Типологический подход наиболее продуктивен при исследовании сложных многокомпонентных образований, структура которых допускает различные варианты организации. К таким феноменам относится готовность будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования. Существующие исследования преимущественно ориентированы на отдельные детерминанты либо на оценку сформированности, что не позволяет учитывать разнообразие вариантов внутренней организации готовности. Типологический подход создает возможность перехода от анализа отдельных характеристик к исследованию их устойчивых сочетаний, позволяя рассматривать готовность как целостное образование и выявлять качественно различные варианты ее структурной организации.

Применение типологического подхода требует определения критериев типологизации, отражающих наиболее существенные стороны феномена и позволяющих описывать различные варианты его внутренней организации. Обоснование таких критериев составляет самостоятельную теоретико-методологическую задачу.

Опыт применения типологического подхода в исследованиях формирования готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования

Типологический подход активно используется в исследованиях профессионального становления будущих педагогов и их подготовки к работе в условиях инклюзии. Он позволяет выявлять устойчивые сочетания характеристик, определяющие качественно различные варианты отношения будущих специалистов к профессиональной деятельности [Bergman, Wangby-Lundh, 2014; vonDavieretal., 2012].

Особое значение подход приобретает при изучении принятия идей инклюзивного образования. Зарубежные исследования показывают, что отношение будущих педагогов к инклюзии определяется сложным взаимодействием когнитивных представлений, ценностных ориентаций, эмоциональных установок и профессиональных ожиданий [Fernandezetal., 2023; Rojo-Ramosetal., 2020]. При этом одни и те же показатели могут по-разному сочетаться у разных субъектов, образуя качественно различные варианты отношения к инклюзивной практике.

Примером является работа В. З. Кантора и соавторов по изучению инклюзивных диспозиций студентов педагогических направлений [Кантор и др., 2023]. Авторы рассматривают диспозиции как систему установок и ценностных ориентаций, определяющих готовность к принятию принципов инклюзии. Типологический анализ позволил выявить различные варианты сочетания характеристик и показать неоднородность выборки. Будущие

педагоги различаются не только по степени выраженности диспозиций, но и по характеру их взаимосвязи.

Сходная логика реализована в работе Л. В. Фединой и соавторов по типологии будущих педагогов по отношению к инклюзивному образованию [Федина и др., 2026]. Авторы исходят из того, что отношение к инклюзии – многомерное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. На основе анализа их сочетания выделены различные группы студентов, отличающиеся характером отношения. Исследование продемонстрировало возможности типологического подхода для выявления качественно различных вариантов профессионального восприятия инклюзивной практики.

Объектом типологизации в рассмотренных работах выступают отдельные психологические характеристики (диспозиции, отношение, ценностные установки), а не готовность как целостный феномен. Следующим этапом стало применение подхода к изучению профессиональной готовности педагогов. В. Н. Поникарова рассматривает готовность как целостное образование, включающее совокупность профессионально значимых качеств, и допускает существование качественно различных вариантов ее организации [Поникарова, 2024]. Автор исходит из неоднородности проявлений готовности и рассматривает ее не только как количественно оцениваемую характеристику, но и как феномен, допускающий типологические различия.

Таким образом, анализ показывает, что типологический подход применяется к изучению инклюзивных диспозиций, отношения к инклюзии и профессиональной готовности педагогов. Однако критерии типологизации готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования как целостного образования в настоящее время не обоснованы. Это определяет необходимость дальнейшего теоретико-методологического обоснования таких критериев.

Теоретическое обоснование критериев типологизации готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования

Решение вопроса о критериях типологизации требует обращения к методологическим основаниям типологического подхода. Специфика подхода заключается в выявлении качественно различных вариантов организации исследуемого феномена как целостной системы взаимосвязанных характеристик [Асланян, 2019; Bergman, Wangby-Lundh, 2014; vonDavieretal., 2012].

В отечественной психологии методологической основой типологического анализа выступает положение о системной организации психических явлений. Психологические особенности человека образуют сложные системы взаимосвязанных свойств [Ананьев, 2001; Мерлин, 1986; Рубинштейн, 2000]. Предметом типологического анализа становятся не отдельные качества, а устойчивые варианты их организации.

Критерии типологизации должны отражать сущностную структуру феномена. Использование отдельных свойств в качестве критериев, не связанных единой теоретической моделью, ведет к сведению типологического анализа к классификации признаков [Асланян, 2019; Bergman, Wangby-Lundh, 2014]. Критерии должны обеспечивать описание не отдельных параметров, а особенностей их взаимосвязи и организации, позволяя рассматривать тип как качественно своеобразный вариант организации образования.

Применительно к готовности критерии должны отражать существенные стороны ее психологической структуры, при этом объектом типологизации выступает готовность как целостное образование, а не отдельные личностные качества или установки. Анализ исследований показывает, что накоплен материал о факторах формирования готовности [Духмина, 2025а; Духмина, 2025б; Духмина, Константинов, 2026; Fernandezetal., 2023; Rojo-Ramosetal., 2020]. Однако факторный анализ устанавливает значимые детерминанты, но не

определяет основания для типологизации. Важен переход от анализа отдельных факторов к анализу структурных компонентов и их сочетаний.

Таким образом, методологическим основанием выступает понимание готовности как многокомпонентного образования. Критерии должны отражать основные структурные компоненты и обеспечивать возможность выявления качественно различных вариантов их организации.

В психолого-педагогических исследованиях внимание концентрируется на нескольких группах характеристик: ценностно-мотивационные основания, специальные знания, эмоционально-личностные характеристики, практическая готовность, способность к рефлексии и саморазвитию [Духмина, 2025а; Духмина, 2025б; Духмина, Константинов, 2026; Fernandezetal., 2023; Rojo-Ramosetal., 2020]. В соответствии с этим выделяются критерии: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный, операционально-деятельностный, рефлексивный.

Ценностно-мотивационный критерийотражает принятие ценностей инклюзивного образования и внутреннюю готовность к деятельности. Показатели: принятие философии инклюзии, выраженность профессиональной мотивации, сформированность профессиональной позиции. Значимые личностные детерминанты: профессиональная направленность, мотивация достижения, ценностные и смысложизненные ориентации, альтруистические установки, профессиональная идентичность.

Когнитивный критерийхарактеризует уровень знаний о психофизических особенностях детей с ОВЗ, нормативно-правовых основах и принципах организации доступной среды [Fernandezetal., 2023; Rojo-Ramosetal., 2020]. Показатели: полнота и системность знаний. Значимые детерминанты: осознанность, открытость новому опыту, осведомленность в области инклюзивного образования.

Эмоциональный критерийотражает способность к эмоционально адекватному взаимодействию и сохранению эффективности в условиях

повышенной нагрузки. Исследования показывают значимую роль эмоционально-личностных характеристик [Духмина, Константинов, 2026]. Показатели: эмпатия, эмоциональная устойчивость, толерантность к неопределенности. Значимые детерминанты: эмпатия, эмоциональный интеллект, личностная тревожность, толерантность к неопределенности, психологическая гибкость, психологические барьеры (страхи, опасения, неуверенность).

Операционально-деятельностный критерийсвязан с практической готовностью решать профессиональные задачи: применять знания, адаптировать образовательный процесс, организовывать взаимодействие, использовать специальные технологии [Fernandezetal., 2023; Rojo-Ramosetal., 2020]. Значимые детерминанты: самоэффективность и практические умения.

Рефлексивный критерийхарактеризует способность к осмыслению деятельности, анализу результатов и профессиональному саморазвитию [Ананьев, 2001; Рубинштейн, 2000]. Показатели: способность к профессиональной самооценке, критическому анализу установок и действий, ориентация на развитие. Значимыедетерминанты: способность к самоанализу и педагогической рефлексии, критическая оценка собственной деятельности, осознание профессиональных дефицитов, установка на профессиональное саморазвитие, автономность.

Каждый критерий отражает самостоятельную сторону готовности, но их рассмотрение возможно только в системе взаимосвязей. Именно различия в характере соотношения этих компонентов, опосредованных соответствующими личностными детерминантами, могут выступать основанием для выделения качественно различных типов готовности.

Таким образом, предложенная система критериев позволяет рассматривать готовность как многокомпонентное образование, допускающее существование различных вариантов внутренней организации, определяемых доминирующим

сочетанием личностных детерминант. Критерии рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи.

Заключение

Проведенный анализ показал, что проблема изучения готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования сохраняет актуальность. Существующие исследования ориентированы на выявление отдельных факторов либо на оценку сформированности, что не раскрывает возможного разнообразия вариантов внутренней организации готовности.

Методологический потенциал типологического подхода связан с возможностью изучения психологических явлений как целостных систем взаимосвязанных характеристик, ориентирован на выявление качественно различных вариантов организации и позволяет учитывать внутреннюю неоднородность [Ананьев, 2001; Асланян, 2019; Мерлин, 1986; Рубинштейн, 2000; vonDavieretal., 2012].

Обзор исследований показывает, что типологический подход уже применяется при изучении инклюзивных диспозиций, отношения к инклюзивному образованию и отдельных характеристик готовности [Кантор и др., 2023; Поникарова, 2024; Федина и др., 2026]. Однако существующие работы не предлагают целостной системы критериев типологического анализа готовности, учитывающей комплекс личностных детерминант.

В рамках решения исследовательского вопроса обоснованы теоретико-методологические основания выделения критериев типологизации. Исходным положением является представление о готовности как многокомпонентном образовании, включающем ценностно-мотивационные, когнитивные, эмоциональные, деятельностные и рефлексивные характеристики. Именно особенности соотношения этих компонентов, опосредованные личностными детерминантами, могут выступать основанием для выделения типов готовности [Абульханова-Славская и др., 2018; Журавлев, Сергиенко, 2024].

Предложена система критериев: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный, операционально-деятельностный, рефлексивный. Для каждого критерия определены значимые личностные детерминанты. Это позволяет рассматривать типологический профиль готовности как результат доминирующего сочетания личностных свойств.

Полученные результаты создают теоретико-методологическую основу для эмпирических исследований, направленных на выявление и описание различных типов готовности. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой предложенной системы критериев на выборке студентов педагогических направлений (N=260, 1–4 курсы), разработкой диагностической модели типологизации и выделением типов готовности, различающихся по организации структурных компонентов и доминирующему сочетанию личностных детерминант. Это позволит расширить представления о внутренней неоднородности готовности и уточнить психологические механизмы ее формирования в процессе профессиональной подготовки.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет сознания / Б. Г. Ананьев / Серия «Мастера психологии». - Санкт-Петербург : Питер, 2001. - 288 с.

2. Асланян, В. Ю. Типология личности: методика типологизации в психологии / В. Ю. Асланян // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 2(27). – С. 285-290. – DOI 10.26140/anip-2019-0802-0066.

3. Духмина, Е. В. Личностные детерминанты эмоционального компонента готовности будущих педагогов к деятельности в инклюзивном образовании / Е. В. Духмина, В. В. Константинов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11, № 2. – С. 278-286. – DOI 10.30853/ped20260034.

4. Духмина, Е. В. Личностные факторы формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного

образования: систематизация подходов в педагогической психологии / Е. В. Духмина // Пензенский психологический вестник. – 2025. – № 1(24). – С. 63-73.

5. Духмина, Е. В. Роль отношения и установок будущих педагогов в готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования / Е. В. Духмина // Пензенский психологический вестник. – 2025. – № 2(25). – С. 22-40.

6. Журавлев, А. Л. Современные подходы в Отечественной психологии: единство в разнообразии / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2024. – Т. 45, № 4. – С. 114-128. – DOI 10.31857/S0205959224040113.

7. Инклюзивные диспозиции как профессионально значимые характеристики будущих педагогов: типологический аспект / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, А. Н. Кошелева [и др.] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 210. – С. 217-229. – DOI 10.33910/1992-6464-2023-210-217-229.

8. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – Москва : ООО "Педагогика", 1986. – 256 с.

9. Общие подходы к изучению личности / К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Славская, Е. А. Леванова, Т. В. Пушкарева // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 4. – С. 178-190.

10. Ожиганова, Г. В. Структурно-уровневый подход в психологии и его применение для изучения высших способностей / Г. В. Ожиганова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 2(125). – С. 82-95. – DOI 10.20323/1813-145X-2022-2-125-82-95.

11. Поникарова, В. Н. Готовность педагогов к профессиональной деятельности. Динамика. Специфика. Типология / В. Н. Поникарова // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 2. – С. 100-105.

12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - Санкт-Петербург: Питер, 2000. - 712 с.

13. Типология будущих педагогов по отношению к инклюзивному образованию / Л. В. Федина, Т. В. Сазанова, И. Б. Чмиль, С. В. Игнатжева // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35, № 2. – С. 111-133. – DOI 10.31992/0869-3617-2026-35-2-111-133.

14. Bergman, Lars &Wangby-Lundh, Margit. (2014). The person-oriented approach: A short theoretical and practical guide. Eesti HaridusteadusteAjakiri. Estonian Journal of Education. 2. 29-49. https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.02b.

15. Fernandez IL, Dosil-Santamaria M, Idoiaga Mondragon N, Ozamiz-Etxebarria N. Teachers' Involvement in Inclusive Education: Attitudes of Future Teachers. Education Sciences. 2023; 13(9):851. https://doi.org/10.3390/educsci13090851.

16. Rojo-Ramos J, Ferrera-Granados C, Fernández-Guerrero M, Manzano-Redondo F, Garcia-Gordillo MÁ, Polero P, Adsuar JC. A Descriptive Study on the Training and Attitude of Future Teachers towards Educational Inclusion. Sustainability. 2020; 12(19):8028. https://doi.org/10.3390/su12198028.

17. von Davier, M., Naemi, B., & Roberts, R. D. (2012). Factorial Versus Typological Models: A Comparison of Methods for Personality Data.Measurement: Interdisciplinary Research andPerspectives,10(4), 185–208. https://doi.org/10.1080/15366367.2012.732798

References:

1. Anan′ev B. G. Chelovekkakpredmetsoznaniya / B. G. Anan′ev / Seriya «Mastera psikhologii». - Sankt-Peterburg : Piter, 2001. - 288 s.

2. Aslanyan, V. Yu. Tipologiyalichnosti: metodikatipologizatsii v psikhologii / V. Yu. Aslanyan // Azimut nauchnykhissledovanij: pedagogikaipsikhologiya. – 2019. – Т. 8, № 2(27). – S. 285-290. – DOI 10.26140/anip-2019-0802-0066.

3. Dukhmina, E. V. Lichnostnye determinant emotsional′nogo komponenta gotovnosti budushchikh pedagogov k deyatel′nosti v inklyuzivnomobrazovanii / E. V. Dukhmina, V. V. Konstantinov // Pedagogika. Voprosyteoriiipraktiki. – 2026. – Т. 11, № 2. – S. 278-286. – DOI 10.30853/ped20260034.

4. Dukhmina, E. V. Lichnostnyefaktoryformirovaniyagotovnostibudushchikhpedagogov k professional′nojdeyatel′nosti v usloviyakhinklyuzivnogoobrazovaniya: sistematizatsiyapodkhodov v pedagogicheskojpsikhologii / E. V. Dukhmina // Penzenskijpsikhologicheskijvestnik. – 2025. – № 1(24). – S. 63-73.

5. Dukhmina, E. V. Rol′ otnosheniyaiustanovokbudushchikhpedagogov v gotovnosti k pedagogicheskojdeyatel′nosti v usloviyakhinklyuzivnogoobrazovaniya / E. V. Dukhmina // Penzenskijpsikhologicheskijvestnik. – 2025. – № 2(25). – S. 22-40.

6. Zhuravlev, A. L. Sovremennyepodkhody v Otechestvennojpsikhologii: edinstvo v raznoobrazii / A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko // Psikhologicheskijzhurnal. – 2024. – T. 45, № 4. – S. 114-128. – DOI 10.31857/S0205959224040113.

7. Inklyuzivnye dispozitsii kak professional′noznachimye kharakteristiki budushchikh pedagogov: tipologicheskij aspekt / V. Z. Kantor, Yu. L. Proekt, A. N. Kosheleva [i dr.] // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. – 2023. – № 210. – S. 217-229. – DOI 10.33910/1992-6464-2023-210-217-229.

8. Merlin, V. S. Ocherkintegral′nogoissledovaniyaindividual′nosti / V. S. Merlin. – Moskva : OOO \"Pedagogika\", 1986. – 256 s.

9. Obshchiepodkhodykizucheniyulichnosti / K. A. Abul′khanova-Slavskaya, A. N. Slavskaya, E. A. Levanova, T. V. Pushkareva // Pedagogikaipsikhologiyaobrazovaniya. – 2018. – № 4. – S. 178-190.

10. Ozhiganova, G. V. Strukturno-urovnevyjpodkhod v psikhologiii ego primeneniedlyaizucheniyavysshikhsposobnostej / G. V. Ozhiganova // Yaroslavskijpedagogicheskijvestnik. – 2022. – № 2(125). – S. 82-95. – DOI 10.20323/1813-145X-2022-2-125-82-95.

11. Ponikarova, V. N. Gotovnost′ pedagogov k professional′nojdeyatel′nosti. Dinamika. Spetsifika. Tipologiya / V. N. Ponikarova // Pedagogicheskoeobrazovanie. – 2024. – T. 5, № 2. – S. 100-105.

12. Rubinshtejn, S. L. Osnovyobshchejpsikhologii / S. L. Rubinshtejn. - Sankt-Peterburg: Piter, 2000. - 712 s.

13. Tipologiyabudushchikhpedagogov po otnosheniyu k inklyuzivnomuobrazovaniyu / L. V. Fedina, T. V. Sazanova, I. B. Chmil′, S. V. Ignatzheva // Vyssheeobrazovanie v Rossii. – 2026. – T. 35, № 2. – S. 111-133. – DOI 10.31992/0869-3617-2026-35-2-111-133.

14. Bergman, Lars &Wangby-Lundh, Margit. (2014). The person-oriented approach: A short theoretical and practical guide. Eesti HaridusteadusteAjakiri. Estonian Journal of Education. 2. 29-49. https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.02b.

15. Fernandez IL, Dosil-Santamaria M, Idoiaga Mondragon N, Ozamiz-Etxebarria N. Teachers' Involvement in Inclusive Education: Attitudes of Future Teachers. Education Sciences. 2023; 13(9):851. https://doi.org/10.3390/educsci13090851.

16. Rojo-Ramos J, Ferrera-Granados C, Fernández-Guerrero M, Manzano-Redondo F, Garcia-Gordillo MÁ, Polero P, Adsuar JC. A Descriptive Study on the Training and Attitude of Future Teachers towards Educational Inclusion. Sustainability. 2020; 12(19):8028. https://doi.org/10.3390/su12198028.

17. von Davier, M., Naemi, B., & Roberts, R. D. (2012). Factorial Versus Typological Models: A Comparison of Methods for Personality Data. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 10(4), 185–208. https://doi.org/10.1080/15366367.2012.732798