

Роль отношения и установок будущих педагогов в готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования

© 2025 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: Цель настоящего аналитического обзора - систематизация современных научных данных о роли, детерминантах формирования и влиянии профессиональных установок и отношения будущих педагогов к инклюзивному образованию. Статья посвящена исследованию того, как данные психологические модели детерминируют готовность выпускников педагогических вузов к работе в условиях инклюзивного образования.

В статье рассматриваются ключевые теоретические и эмпирические аспекты проблемы. Проводится структурный анализ отношения, выделяются его когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты. Детально анализируются факторы, детерминирующие формирование установок: личностные (ценности, эмпатия, самооффективность), опыт взаимодействия и, прежде всего, качество профессиональной подготовки, включая содержание, формат и практико-ориентированность учебных курсов. Особое внимание уделяется системным барьерам, препятствующим становлению позитивной профессиональной позиции: когнитивным, эмоционально-личностным и социальным (стереотипным). Отдельно исследуется долгосрочное влияние установок, сформированных в период обучения, на последующую

профессиональную деятельность педагога, его благополучие, готовность к сотрудничеству и риск реализации «формальной» инклюзии.

В результате обзора подтверждается центральная роль целенаправленного формирования позитивных, осознанных и деятельностно-ориентированных установок как психологического ядра готовности будущего педагога. Делается вывод о том, что установки выступают ключевым опосредующим звеном между требованиями образовательной политики и реальной педагогической практикой, определяя как успешность адаптации самого педагога, так и качество создаваемой им инклюзивной образовательной среды. Обзор актуализирует необходимость смещения акцента в подготовке кадров с предметно-методического содержания на целенаправленную работу с внутренней позицией и ценностно-смысловой сферой будущего специалиста.

Ключевые слова: инклюзивное образование, будущие педагоги, профессиональные установки, отношение к инклюзии, психологическая готовность, профессиональная подготовка, барьеры.

The role of attitudes and attitudes of future teachers in their readiness for teaching in the context of inclusive education

© 2025 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 purpose of this analytical review is to systematize current scientific data on the role, determinants of formation, and influence of professional attitudes and attitudes toward inclusive education among future teachers. This article

examines how these psychological models determine the readiness of pedagogical university graduates to work in inclusive education settings.

The article examines key theoretical and empirical aspects of the problem. A structural analysis of attitudes is conducted, highlighting its cognitive, emotional, and conative components. A detailed analysis of the factors determining the formation of attitudes is provided: personal factors (values, empathy, self-efficacy), interaction experience, and, above all, the quality of professional training, including the content, format, and practice-oriented nature of training courses. Particular attention is paid to systemic barriers that hinder the development of a positive professional position: cognitive, emotional-personal, and social (stereotypical). The long-term impact of attitudes developed during training on teachers' subsequent professional performance, well-being, willingness to collaborate, and the risk of implementing "formal" inclusion is examined separately.

The review confirms the central role of the targeted development of positive, conscious, and activity-oriented attitudes as the psychological core of future teachers' readiness. It is concluded that attitudes serve as a key mediating link between educational policy requirements and actual teaching practice, determining both the success of teachers' adaptation and the quality of the inclusive educational environment they create. The review highlights the need to shift the emphasis in training from subject-based and methodological content to targeted work on the internal position and value-semantic sphere of future specialists.

Keywords: inclusive education, future teachers, professional attitudes, attitudes toward inclusion, psychological readiness, professional training, barriers.

Введение

Современная образовательная политика направлена на реализацию инклюзивной модели, рассматриваемой в качестве ключевого механизма обеспечения права на образование для всех и достижения социальной справедливости. Российская Федерация, следуя общемировым тенденциям и

ратифицированным международным соглашениям, также проводит политику включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в систему общего образования. Успешность данной политики в решающей степени зависит от готовности ее непосредственных исполнителей – педагогов общеобразовательных школ. Именно педагог, выступая центральным звеном преобразований, обеспечивает практическую реализацию инклюзивных принципов в повседневной учебно-воспитательной работе, что подчеркивается в принятых нормативно-методических документах [Создание инклюзивной образовательной среды..., 2022]. В этой связи вопрос профессиональной подготовки кадров, способных эффективно работать в условиях инклюзии, приобретает первостепенную значимость.

Несмотря на декларируемые цели и развивающееся методическое обеспечение, процесс внедрения инклюзивного образования на практике связан со значительными трудностями. Одним из ключевых противоречий является разрыв между институциональными требованиями и реальным уровнем готовности педагогических кадров к их выполнению. В качестве центрального фактора, опосредующего эту готовность, некоторые отечественные и зарубежные исследователи выделяют профессиональные установки и отношение педагогов к инклюзии [Глузман и др., 2024; Исакова и др., 2023; Кантор и др., 2024; Avramidis E.etal., 2020; Khamzina, K. etal., 2024].

Подустановками понимаются устойчивые предрасположенности, сложившиеся схемы восприятия и оценки инклюзивного процесса, в то время как отношение рассматривается как их ситуативное проявление, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Формирование данных психологических образований происходит преимущественно на этапе профессиональной подготовки в вузе, и именно сформированное в этот период отношение становится ключевой детерминантой будущей профессиональной деятельности, определяя не только формальное следование инструкциям, но и

личностную вовлеченность педагога в создание истинной инклюзивной образовательной среды.

Целью данной статьи является систематизация современных научных данных о роли, детерминантах формирования и влиянии установок и отношения будущих педагогов на их психологическую готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Для достижения поставленной цели был применен метод аналитического обзора научной литературы. В фокусе находились публикации, непосредственно посвященные установкам, отношению, готовности к инклюзии у будущих педагогов (студентов педагогических вузов) и начинающих специалистов, а также вопросам подготовки кадров для работы в инклюзивной среде. В анализ были включены эмпирические исследования (качественные и количественные), теоретические и обзорные статьи, а также актуальные методические материалы, отражающие нормативно-практический контекст. При интерпретации результатов следует учитывать ряд ограничений проведенного аналитического обзора: обзор не претендует на полноту систематического обзора, так как отбор источников не осуществлялся по формализованному протоколу с привлечением всех возможных баз данных; в работу были включены преимущественно публикации на русском и английском языках, что могло повлиять на полноту и объективность анализируемого материала; несмотря на стремление к объективности, на этапе интерпретации и тематической категоризации данных присутствует элемент субъективности, присущий качественному анализу текстов.

Аналитическая часть

Теоретический анализ проблемы психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования позволяет выделить в ее структуре устойчивые компоненты, ключевыми из которых выступают профессиональные установки и отношение. В научной традиции эти компоненты часто рассматриваются в тесной взаимосвязи, где установки

понимаются как глубинные, сравнительно стабильные предрасположенности личности, формирующие основу для избирательного восприятия профессиональной реальности [Духмина, 2025]. Именно эти обобщенные схемы восприятия и оценки инклюзии детерминируют конкретное отношение – комплексную оценочную реакцию, актуализируемую в ситуациях взаимодействия с идеями или практикой инклюзивного образования. В свою очередь, сформированное отношение непосредственно влияет на готовность к действию, выступая ее мотивационно-смысловой основой [Кантори др., 2024]. Таким образом, в контексте профессионального становления выстраивается логическая последовательность: устойчивые установки, ситуативное отношение, готовность к реализации инклюзивных принципов в педагогической практике.

Эмпирические исследования подтверждают многокомпонентную структуру отношения будущих и действующих педагогов к инклюзии, что позволяет оценить его содержание. В структуре выделяют три взаимосвязанных компонента: когнитивный компонент, отражающий уровень знаний и представлений об инклюзивном образовании, его целях, принципах и возможных моделях реализации (дефицит или искаженность знаний являются существенным барьером); эмоциональный компонент, включающий спектр чувств и переживаний (от энтузиазма, принятия и готовности к помощи до тревоги, опасений и сопротивления, связанных с ожиданием повышенных нагрузок и профессиональных трудностей)[Рослякова и др., 2024]; когнитивный (поведенческий) компонент, выражающийся в намерениях и готовности к конкретным действиям (проектировать адаптированные задания, сотрудничать со специалистами, выстраивать взаимодействие в разнородном классе)[Глузмани др., 2024]. Согласованность этих компонентов, особенно позитивный эмоциональный фон при адекватной когнитивной основе, формирует ресурсное, деятельностно-ориентированное отношение, которое становится личностным фундаментом профессиональной готовности.

Значение сформированных установок выходит за рамки индивидуальной готовности, приобретая коллективное измерение. Положительные, ценностно-смысловые установки педагогов, разделяемые на уровне профессионального сообщества, являются краеугольным камнем для формирования инклюзивной культуры образовательной организации. Как отмечают исследователи, такая культура характеризуется атмосферой взаимного уважения, принятия различий и ориентацией на сотрудничество, что невозможно без внутренней, а не только формальной, убежденности педагогов в ценности инклюзии [Дербенева, 2022].

Таким образом, работа с установками студентов педагогических вузов представляет собой не только задачу их личностно-профессионального развития, но и инвестицию в будущую организационную культуру школ, в которой им предстоит работать [Becker et al., 2020].

Формирование профессиональных установок будущих педагогов по отношению к инклюзии представляет собой динамический процесс, на который оказывает влияние комплекс взаимосвязанных факторов. Анализ работ позволяет выделить следующие ключевые группы детерминант: личностные, связанные с опытом и представлениями, и институциональные, обусловленные качеством профессиональной подготовки.

Личностные детерминанты выступают в качестве внутреннего психологического фундамента будущего отношения. Исследования показывают, что такие характеристики, как гуманистические ценностные ориентации и высокий уровень эмпатии, напрямую связаны с позитивным эмоциональным принятием идеи инклюзии и готовностью к взаимодействию с обучающимися с особыми образовательными потребностями [Велиева и др., 2024]. Не менее значимым фактором является профессиональная самооффективность – вера будущего педагога в свою способность решать задачи в инклюзивном классе. Высокий уровень самооффективности коррелирует с преодолением тревожности (эмоциональный компонент) и формированием устойчивой готовности к практическим действиям

(поведенческий компонент) [Калашникова, 2021; Духмина, 2025]. Таким образом, личностные особенности задают вектор и эмоциональный фон восприятия инклюзивной практики.

Фактор опыта и социальных презентаций оказывает непосредственное влияние на содержание когнитивных и эмоциональных компонентов отношения. Непосредственный, позитивно окрашенный опыт взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья способствует разрушению негативных стереотипов, обогащению реалистичных представлений о их потенциале (когнитивный компонент) и снижению уровня тревоги и неопределенности (эмоциональный компонент). Напротив, негативный опыт и отсутствие такого опыта часто приводит к формированию установок на основе зачастую искаженных социальных стереотипов и мифов, которые порождают страх и профессиональную неуверенность [Искакова и др., 2023; Симонова и др., 2024].

Известно, что качество профессиональной подготовки является системообразующим внешним фактором, целенаправленно формирующим все структурные компоненты отношения. Эффективность этого влияния определяется следующими параметрами:

- содержание, продолжительность и формат обучения. Систематические, продолжительные курсы, интегрированные в учебный план, оказывают более существенное положительное влияние на установки, чем разовые мероприятия. Современные исследования также указывают на потенциал смешанных форматов обучения, сочетающих онлайн-теорию и очную практику [Khamzina et al., 2024]. Содержание курсов должно включать не только нормативно-теоретические основы, но и прикладные аспекты педагогического проектирования [Кузьмина и др., 2019].

- практико-ориентированность и рефлексивная составляющая. Критическим недостатком многих программ является их оторванность от реальной школьной практики. Дефицит возможностей для

наблюдения, пробного преподавания и рефлексии собственного опыта в инклюзивной среде формализует знания и не позволяет сформировать устойчивые поведенческие интенции, что ведет к возникновению профессиональных барьеров [Руднева и др., 2023; Черных и др., 2024].

- профессионально-отраслевой контекст. Специфика формирования установок может варьироваться в зависимости от профессионального поля. Так, исследование в медицинском вузе показывает, что установки преподавателей к инклюзии опосредованы их представлениями о медицинских профессиональных стандартах и объективных требованиях к будущим врачам, что порождает специфические когнитивные и эмоциональные барьеры [Карева, 2025]. Это указывает на необходимость учета контекста будущей профессиональной деятельности при разработке программ.

Таким образом, установки будущих педагогов складываются на пересечении внутренних личностных предрасположенностей, характера личного опыта и качества целенаправленного педагогического воздействия в системе высшего образования.

Но процесс целенаправленного формирования готовности будущих педагогов к инклюзии в стенах вуза сталкивается с рядом устойчивых барьеров, которые могут нивелировать усилия образовательных программ и способствовать развитию нейтрального или негативного отношения. Эти барьеры носят комплексный характер и затрагивают различные уровни профессионального становления.

Когнитивные барьеры связаны с дисбалансом в содержании приобретаемых знаний. Как отмечается в методических рекомендациях, эффективная инклюзивная практика требует от педагога не только понимания нормативных основ, но и владения конкретными педагогическими технологиями и приемами адаптации [Создание инклюзивной образовательной среды..., 2022]. Однако в подготовке зачастую возникает расхождение между усвоением теоретических и правовых принципов инклюзии и формированием

практических умений их применения. Этот дефицит инструментальных компетенций приводит к тому, что будущий педагог, даже принимая идею инклюзии на концептуальном уровне, испытывает когнитивную неопределенность и не видит конкретных путей ее реализации в своей будущей работе, что блокирует формирование деятельностного компонента готовности.

Эмоционально-личностные барьеры являются наиболее субъективно значимыми и оказывают сильнейшее влияние на эмоциональный компонент отношения. К ним относятся, прежде всего, страх профессиональной некомпетентности и негативных оценок со стороны коллег, администрации или родителей, а также тревога, связанная с ожиданием чрезмерной рабочей нагрузки, психологического стресса и эмоционального выгорания [Волосникова и др., 2022; Бородина и др., 2024]. Эти опасения подкрепляются низким уровнем самоэффективности – неуверенностью в собственных силах организовать обучение в разнородном классе. В совокупности такие переживания формируют установку на избегание потенциально сложных профессиональных ситуаций, что в период обучения проявляется как сопротивление или формальное отношение к освоению инклюзивной тематики [Руднева и др., 2023].

Социальный барьер находится в сфере социальных представлений и стереотипов, которые могут доминировать над научным знанием и личным опытом. Установки будущих педагогов часто формируются под влиянием распространенных, но искаженных представлений об обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, например, представлений об их чрезмерной «проблемности», низкой обучаемости или потенциальной опасности для учебного процесса [Симонова и др., 2024]. Эти стереотипы, усвоенные из массовой культуры или обыденного сознания, выступают в роли когнитивного фильтра: даже при получении объективной информации в вузе, она может отторгаться или искажаться в соответствии с заранее сложившимися схемами [Изучение позиции педагогов..., 2024]. Преодоление данного барьера

требует не просто информирования, но целенаправленной работы по деконструкции стереотипов через организацию непосредственного, рефлексивного взаимодействия.

Таким образом, барьеры в формировании позитивных установок носят взаимоусиливающий характер: когнитивная неопределенность усиливает эмоциональную тревогу, которая, в свою очередь, делает будущего педагога более восприимчивым к социальным стереотипам.

Комплекс профессиональных установок к инклюзии, сформированный в период обучения, оказывает детерминирующее влияние на будущую практику педагога, предопределяя его профессиональное благополучие и качество создаваемой образовательной среды.

В первую очередь, установки выступают значимым предиктором профессионального благополучия и удовлетворенности работой. Исследования показывают, что педагоги, изначально обладающие позитивным, внутренне принятым отношением к инклюзии, демонстрируют более высокую устойчивость к профессиональным стрессам и большую удовлетворенность своей деятельностью даже в условиях объективных трудностей, таких как высокая нагрузка или недостаток ресурсов. Напротив, сформировавшиеся в вузе негативные ожидания и страх некомпетентности реализуются в практике как хронический стресс, повышающий риск эмоционального выгорания и снижения приверженности профессии [Волосникова и др., 2022]. Таким образом, ресурсные установки, заложенные в период подготовки, выполняют защитную функцию, способствуя адаптации и сохранению психического здоровья педагога в инклюзивной практике.

Кроме того, глубинные установки существенно влияют на психологическую готовность к междисциплинарному сотрудничеству и партнерству с родителями. Инклюзивное образование по своей сути требует командного взаимодействия. Педагог, чьи установки основаны на ценностях сотрудничества и понимании важности комплексного подхода, более склонен к

построению продуктивных отношений со специалистами (дефектологами, психологами) и семьями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Сравнительные исследования свидетельствуют, что именно установки педагогов, а не только их формальные знания, являются ключевым фактором, определяющим качество этого взаимодействия. Негативные установки, напротив, ведут к коммуникативным барьерам, росту взаимного непонимания и конфликтов, что в конечном итоге снижает эффективность образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Искакова и др., 2023].

Наконец, доминирование скрыто-негативных установок, не преодоленных в вузе, создает риск реализации так называемой «формальной» инклюзии. В этом случае педагог, внешне следуя нормативным требованиям, внутренне не принимает ценность включения, что проявляется в пассивном или отстраненном отношении к обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья. Практическим следствием таких установок может стать физическое присутствие ребенка в классе без реального участия в общей учебной деятельности, его психологическая изоляция от коллектива или перекладывание ответственности на тьютора. Тем самым, декларируемая истинная инклюзия подменяется формальной, которая наносит ущерб как ребенку с ограниченными возможностями здоровья, так и инклюзивной культуре школы в целом.

Таким образом, установки, сформированные на этапе профессиональной подготовки, проецируются на все аспекты будущей деятельности: от личного самочувствия педагога до характера его профессиональных отношений и, в конечном счете, до реального качества включения ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс.

Заключение

Проведенный аналитический обзор подтверждает центральную роль целенаправленного формирования профессиональных установок как ядра

психологической готовности будущего педагога к инклюзивной деятельности. Установки, понимаемые как устойчивые предрасположенности, и их ситуативное проявление – отношение, являются ключевым опосредующим звеном между требованиями образовательной политики и реальной практикой. Основные выводы сводятся к следующему: позитивные, осознанные и деятельностно-ориентированные установки будущих педагогов складываются под влиянием комплекса детерминант, включающего личностные особенности (ценности, эмпатия, самооффективность), качество рефлекслируемого опыта взаимодействия и, что наиболее значимо, содержание и методы профессиональной подготовки. В то же время этому процессу препятствуют системные барьеры: когнитивный (расхождение теории и практики в вузе), эмоционально-личностный (страх некомпетентности и выгорания) и социальный (влияние стереотипов). Преодоление этих барьеров и культивация ресурсных установок в вузе выступают необходимым условием для последующей успешной и устойчивой работы педагога в условиях инклюзии.

Обзор актуализирует проблему качества психолого-педагогической подготовки, смещая фокус с исключительно предметно-методического содержания на необходимость целенаправленной работы с внутренней позицией и ценностно-смысловой сферой будущего специалиста.

Литература:

1. Велиева, С. В. Готовность будущих дефектологов к решению профессиональных задач в инклюзивном образовании: личностный аспект / С. В. Велиева, Т. Ю. Четверикова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2024. – № 2(123). – С. 107-117. – DOI 10.37972/chgpu.2024.123.2.013.
2. Волосникова Л.М., Игнатжева С.В., Федина Л.В., Брук Ж.Ю. (2022) Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>

3. Глузман, Н. А. Отношение будущих учителей к инклюзивному образованию в контексте отечественного и зарубежного опыта / Н. А. Глузман, В. А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 117-122.
4. Дербенева, Г. В. Формирование инклюзивной культуры у студентов в образовательной среде педагогического вуза / Г. В. Дербенева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 6. – С. 51
5. 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.
6. Изучение позиции педагогов массовой школы по отношению к инклюзивному образованию / С. В. Рослякова, Н. В. Сиврикова, Н. А. Соколова, Е. Г. Черникова // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 503. – С. 209-220. – DOI 10.17223/15617793/503/21.
7. Искакова Б.С., Присяжнюк Д.И., Зангиева И.К. (2023) Установки родителей и учителей к инклюзивному образованию в России и Казахстане: сравнительный анализ // Мир России. Т. 32. № 2. С. 30–51. DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51
8. Калашникова С. А. Психологическая готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного подхода в образовании: формирование и оценка в процессе обучения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 4. С. 95–106. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-4-95-106
9. Кантор, В. З. Будущие и действующие педагоги: отношение к инклюзивному образованию / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2024. – № 56(1). – С. 23-33.
10. Карева, А. А. Изучение отношения и готовности преподавателей медицинского вуза к обучению студентов с ограниченными возможностями

здоровья / А. А. Карева // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2025. – № 1(13). – С. 66-75.

11. Кузьмина, О. С. Пути и способы формирования у студентов готовности к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями / О. С. Кузьмина, Н. В. Чекалева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 3(24). – С. 151-154. – DOI 10.36809/2309-9380-2019-24-151-154.

12. Отношение субъектов образовательного процесса к инклюзивному образованию Бородина В.А., Бондаренко Н.Ю. Тенденции развития науки и образования. 2024. № 105-1. С. 35-39.

13. Отношение педагогов к инклюзивному образованию в школе / С. В. Рослякова, Н. А. Соколова, Н. В. Сиврикова, Е. Г. Черникова // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 5. – С. 87-98. – DOI 10.17759/pse.2024290507.

14. Руднева И.А., Козырева О.А. Профессиональные барьеры в готовности будущих педагогов к инклюзии // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 11. С. 136–152. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-136-152

15. Симонова, Г. И. Особенности восприятия педагогами обучающихся с инвалидностью / Г. И. Симонова, В. В. Утемов, А. Н. Шишкина // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 1(67). – С. 369-387. – DOI 10.32744/pse.2024.1.20.

16. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. М. : МГППУ, 2022. –151 с.

17. Черных, Д. С. Педагог в инклюзивной воспитательной системе школы: специфика подготовки и ролевые позиции / Д. С. Черных, Л. С. Гунькина, А. М. Акимова // Известия Воронежского государственного педагогического

университета. – 2024. – № 3(304). – С. 29-35. – DOI 10.47438/2309-7078_2024_3_29.

18. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority // Educational Psychology. - 2020. - P. 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>

19. Becker, C., & Anselmo, A. G. (2020). MODELO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Revista Conhecimento Online, 1, 90–108. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1854>

20. Khamzina, K., Stanczak, A., Brasselet, C. et al. Designing Effective Pre-service Teacher Training in Inclusive Education: a Narrative Review of the Effects of Duration and Content Delivery Mode on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. EducPsycholRev36, 13 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09851-8>

References:

1. Velieva, S. V. Gotovnost' budushchih defektologov k resheniyu professional'nyh zadach v inklyuzivnom obrazovanii: lichnostnyj aspekt / S. V. Velieva, T. YU. CHetverikova // Vestnik CHuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.YA. YAKovleva. – 2024. – № 2(123). – S. 107-117. – DOI 10.37972/chgpu.2024.123.2.013.

2. Volosnikova L.M., Ignatzheva S.V., Fedina L.V., Bruk ZH.YU. (2022) Uchitel' vinklyuzivnom klasse: vzaimosvyaz' otnosheniya k inklyuzii s udovletvorennost'yu rabotoj // Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow. № 2.S. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>

3. Gluzman, N. A. Otnoshenie budushchih uchitelej k inklyuzivnomu obrazovaniyu v kontekste otechestvennogo i zarubezhnogo opyta / N. A. Gluzman, V. A. Romanov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2024. – № 85-1. – S. 117-122.

4. Derbeneva, G. V. Formirovanie inklyuzivnoj kul'tury u studentov v obrazovatel'noj srede pedagogicheskogo vuza / G. V. Derbeneva // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. – 2022. – T. 10, № 6. – S. 51
5. Duhmina, E. V. Lichnostnye faktory formirovaniya gotovnosti budushchih pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: sistematizaciya podhodov v pedagogicheskoy psihologii / E. V. Duhmina // Penzenskij psihologicheskij vestnik. – 2025. – № 1(24). – S. 63-73.
6. Izuchenie pozicii pedagogov massovoj shkoly po otnosheniyu k inklyuzivnomu obrazovaniyu / S. V. Roslyakova, N. V. Sivrikova, N. A. Sokolova, E. G. CHernikova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2024. – № 503. – S. 209-220. – DOI 10.17223/15617793/503/21.
7. Iskakova B.S., Prisyazhnyuk D.I., Zangieva I.K. (2023) Ustanovki roditelej i uchitelej k inklyuzivnomu obrazovaniyu v Rossii i Kazahstane: sravnitel'nyj analiz // Mir Rossii. T. 32. № 2. S. 30–51. DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51
8. Kalashnikova S. A. Psihologicheskaya gotovnost' budushchih pedagogov k realizacii inklyuzivnogo podhoda v obrazovanii: formirovanie i ocenka v processe obucheniya // Uchyonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. T. 16, № 4. S. 95–106. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-4-95-106
9. Kantor, V. Z. Budushchie i dejstvuyushchie pedagogi: otnoshenie k inklyuzivnomu obrazovaniyu / V. Z. Kantor, YU. L. Proekt // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. – 2024. – № 56(1). – S. 23-33.
10. Kareva, A. A. Izuchenie otnosheniya i gotovnosti prepodavatelej medicinskogo vuza k obucheniyu studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / A. A. Kareva // Vestnik Sankt-Peterburgskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta pedagogiki i psihologii vysshego obrazovaniya. – 2025. – № 1(13). – S. 66-75.
11. Kuz'mina, O. S. Puti i sposoby formirovaniya u studentov gotovnosti k rabote s obuchayushchimisya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami / O. S. Kuz'mina, N. V. CHekaleva // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo

universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. – 2019. – № 3(24). – S. 151-154. – DOI 10.36809/2309-9380-2019-24-151-154.

12. Otnoshenie sub"ektov obrazovatel'nogo processa k inklyuzivnomu obrazovaniyu Borodina V.A., Bondarenko N.YU. Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2024. № 105-1. S. 35-39.

13. Otnoshenie pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu v shkole / S. V. Roslyakova, N. A. Sokolova, N. V. Sivrikova, E. G. CHernikova // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2024. – T. 29, № 5. – S. 87-98. – DOI 10.17759/pse.2024290507.

14. Rudneva I.A., Kozyreva O.A. Professional'nye bar'ery v gotovnosti budushchih pedagogov k inklyuzii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32. № 11. S. 136–152. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-136-152

15. Simonova, G. I. Osobennosti vospriyatiya pedagogami obuchayushchih s invalidnost'yu / G. I. Simonova, V. V. Utemov, A. N. SHishkina // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2024. – № 1(67). – S. 369-387. – DOI 10.32744/pse.2024.1.20.

16. Sozdanie inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'nyh organizacijah: metodicheskie rekomendacii dlya rukovodyashchih i pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh organizacij / pod red. S.V. Alekhinoj, E.V. Samsonovoj. M. : MGPPU, 2022. –151 s.

17. CHernyh, D. S. Pedagog v inklyuzivnoj vospitatel'noj sisteme shkoly: specifika podgotovki i rolevye pozicii / D. S. CHernyh, L. S. Gun'kina, A. M. Akimova // Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2024. – № 3(304). – S. 29-35. – DOI 10.47438/2309-7078_2024_3_29.

18. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority // Educational Psychology. - 2020. - R. 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>

19. Becker, C., & Anselmo, A. G. (2020). MODELO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *Revista Conhecimento Online*, 1, 90–108. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1854>
20. Khamzina, K., Stanczak, A., Brasselet, C. et al. Designing Effective Pre-service Teacher Training in Inclusive Education: a Narrative Review of the Effects of Duration and Content Delivery Mode on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *EducPsycholRev*36, 13 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09851-8>