



Оценка готовности педагогов сельской местности реализовывать инклюзивное образование в поликультурной среде

В. А. АДОЛЬФ, С. С. СИТНИЧУК, И. В. ТРУСЕЙ

АННОТАЦИЯ

Введение. Инклюзия предполагает не только включение в образовательный процесс ребенка с особыми образовательными потребностями, но и трансформацию всей системы образования, где ключевая роль принадлежит подготовке педагога. В сельских школах реализация инклюзивных и межкультурных практик встречает дополнительные трудности, связанные с изолированностью учреждений, ограниченным доступом к инновациям и слабой кадровой обеспеченностью. Это обуславливает необходимость исследования готовности педагогов сельской местности к реализации инклюзивного образования, а также способов повышения их компетентности в данных вопросах.

Цель статьи – оценка сформированности готовности педагогов сельской местности (на примере Красноярского края РФ) к реализации инклюзивного образования в условиях поликультурной среды.

Материалы и методы. Исследование проведено на территории Красноярского края Российской Федерации. В исследовании приняли участие 147 педагогов из 18 сельских общеобразовательных организаций, расположенных в районах Красноярского края. Участниками исследования стали педагоги начальных классов, педагоги-предметники, педагоги-психологи, а также заместители директоров по учебно-воспитательной работе. Возрастной состав респондентов – от 24 до 62 лет, педагогический стаж – от 1 года до 35 лет. Были применены методы: анализ нормативно-методических документов, анкетирование, полуструктурированное интервью, методика оценки готовности к реализации инклюзивного образования в соответствии с когнитивным, деятельностным и мотивационно-ценностным компонентами.

Результаты исследования. Анализ уровня готовности педагогов Красноярского края к реализации инклюзивного образования выявил, что большая часть (74%) имеют достаточный и средний уровень. При этом лишь 13% участников исследования обладают высоким уровнем интеграции всех компонентов готовности. Самый высокий уровень сформированности выявлен в мотивационно-ценностном компоненте, доля педагогов, имеющих высокий и достаточный уровень составила 74%. Слабее всего сформирован деятельностный компонент, доля педагогов, имеющих высокий и достаточный уровни, составляет менее 50%.

Заключение. Таким образом, большинство педагогов осознают важность инклюзивного подхода, однако испытывают трудности в его практической реализации из-за нехватки опыта, знаний о специфике инклюзии и поликультурного взаимодействия, а также отсутствия условий для системной поддержки инклюзивного процесса в сельских школах. Это требует необходимости создания комплексной модели повышения квалификации педагогов сельской местности, учитывающей как региональную специфику, так и поликультурный контекст образовательной среды.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

инклюзивное образование, готовность педагогов сельская школа, Красноярский край, дети с особыми образовательными потребностями, поликультурная среда

Для цитирования: Адольф В. А., Ситничук С. С., Трусей И. В. Оценка готовности педагогов сельской местности реализовывать инклюзивное образование в поликультурной среде // Перспективы науки и образования. 2026. № 2. С. 409–424. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.25>

Поступила: 24.07.2025 | Одобрена: 16.10.2025 | Опубликовано: 30.04.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Assessment of rural teachers' readiness for inclusive education in a multicultural environment (Krasnoyarsk krai case study)

V. A. ADOLF, S. S. SITNICHUK, I. V. TRUSEI

ABSTRACT

Introduction. This study aims to assess the readiness of rural teachers to implement inclusive education. This research is relevant because rural schools have a higher level of inclusion than urban schools, and the proportion of children with disabilities has increased. A key feature of the Krasnoyarsk Krai is its multicultural context, where representatives of different ethnicities, languages, and religions coexist.

The purpose of this article is to assess the readiness of rural teachers in the Krasnoyarsk Krai to implement inclusive education in a multicultural environment.

Materials and Methods. The study was conducted in Krasnoyarsk Krai. A total of 147 teachers from 18 rural general education institutions located in the Yemelyanovsky, Karatuzsky, Abansky, Achinsky, and Turukhansky districts of Krasnoyarsk Krai participated. Participants included primary school teachers, subject teachers, educational psychologists, and deputy directors for academic and educational work. Respondents ranged in age from 24 to 62 years, and their teaching experience ranged from 1 to 35 years. The following methods were used: analysis of regulatory and methodological documents, questionnaires, semi-structured interviews, and a method for assessing readiness for inclusive education based on cognitive, activity-based, and motivational-value components.

The results of the study. An analysis of the level of readiness of teachers in Krasnoyarsk Krai for inclusive education revealed that the majority (74%) had a sufficient or average level of readiness. 13% of study participants demonstrated a high level of integration of all components of readiness. The highest level of development was found in the motivational-value component, with 74% of teachers achieving a high or sufficient level. The activity-based component was the least developed, with less than 50% of teachers achieving a high or sufficient level.

Conclusion. Thus, the majority of teachers recognize the importance of an inclusive approach, but experience difficulties in its practical implementation due to a lack of experience, knowledge of the specifics of inclusion and multicultural interaction, and the absence of conditions for systemic support for the inclusive process in rural schools. This necessitates the creation of a comprehensive model for professional development for rural teachers that takes into account both regional specifics and the multicultural context of the educational environment.

KEYWORDS

inclusive education, teacher readiness, rural school, Krasnoyarsk Krai, children with special educational needs, multicultural environment

For Citation: Adolf, V. A., Sitnichuk, S. S., & Trusei, I. V. (2026). Assessment of rural teachers' readiness for inclusive education in a multicultural environment (Krasnoyarsk krai case study). *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (2), 409–424. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.25>

Received: 24 July 2025 | Approved: 16 October 2025 | Published: 30 April 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Глобальная образовательная повестка, определяемая целями устойчивого развития ООН, провозглашает равные права и возможности для каждого ребенка. Особое внимание уделяется детям с особыми образовательными потребностями (Саламанкская декларация, 1994 г), в интеграции и адаптации которых Совет Европы отводит системе образования ключевую роль. Современная система образования Российской Федерации также ориентирована на имплементацию принципов инклюзивности, доступности и равных возможностей для всех обучающихся, независимо от их физических, психических, социальных и культурных особенностей. Инклюзивное образование предполагает не просто физическое включение ребенка в общеобразовательную среду, но создание условий для его полноценного участия в образовательном процессе и социальной жизни [1; 2]. Это требует от педагога помимо специальных знаний, сформированных личностных установок, толерантности, эмпатии, а также владения методиками дифференцированного и адаптивного обучения. Не последнее место занимает психологическая готовность действующих и будущих педагогов к реализации инклюзивных программ [3]. При этом педагоги образовательных организаций и сами обучающиеся нередко сталкиваются с множеством вызовов, которые касаются вопросов подготовки специалистов, ограниченного доступа к ресурсам, технологиям и методической поддержке [5; 6]. В других странах также фиксируют подобные проблемы: необходимость специализированной подготовки педагогов и вспомогательного персонала, развитие необходимой инфраструктуры [7; 8].

Особое внимание в этом процессе уделяется развитию инклюзивного образования в сельских и удаленных территориях, где эти трудности многократно усиливаются. В России порядка 28% детей в возрасте от 7 до 17 лет обучаются в сельской местности [9]. В сравнении с городскими школами, в сельских отмечается более высокий уровень инклюзии, доля детей с особыми образовательными потребностями (чаще с ОВЗ и инвалидностью), обучающихся в обычных классах, выше на 26% и составляет 74%. Это вызвано слабыми возможностями организации специального обучения в сельских школах. В связи с удаленностью, образовательные организации села несут на себе дополнительную нагрузку консультационных центров, центров ранней помощи детям, дополнительных образовательных организаций, центров социализации и реабилитации несовершеннолетних в трудной жизненной ситуации [10]. Сельская школа сегодня — это не только образовательное, но и культурное, социальное ядро локального сообщества. Педагог в такой школе выполняет комплексную роль: учителя, наставника, медиатора между культурными мирами, а зачастую и социального работника. Именно от уровня его профессиональной готовности, владения инклюзивными и межкультурными компетенциями во многом зависит успешность включения детей с особыми образовательными потребностями в полноценную образовательную и социокультурную жизнь. В сельских школах реализация инклюзивных и межкультурных практик встречает дополнительные трудности, связанные с изолированностью учреждений, ограниченным доступом к инновациям и слабой кадровой обеспеченностью. Именно сельский педагог чаще всего работает с разнородной группой детей и выполняет функции не только учителя, но и консультанта, воспитателя, медиатора между культурными сообществами.

Важным аспектом современного инклюзивного образования является поликультурный контекст, особенно характерный для таких территорий, как Красноярский край, где сосуществуют представители разных этносов, языков и религий. По оценке исследователей, в край ежегодно приезжает более ста тысяч трудовых мигрантов [11]. В контексте сказанного, межкультурная компетентность педагога также становится неотъемлемой частью его профессионального портрета [12]. Зачастую дети мигрантов представляют собой неоднородную группу с разным уровнем мотивации, владения русским языком, успеваемости [13]. Также именно в данной категории детей с особыми образовательными потребностями фиксируется достаточно низкий уровень культурной и учебной адаптации, что требует от педагога дополнительных усилий [14]. Педагог должен уметь строить диалог с детьми и их родителями, учитывать культурные особенности в обучении, формировать в классе атмосферу уважения и принятия разнообразия. При этом, важна позитивная настройка педагога, это позволяет существенно повысить продуктивность инклюзивного образования [15].

Несмотря на то, что инклюзия в России постепенно внедряется на всех уровнях образования, вопросы ее реализации в сельской местности, особенно в многонациональной среде, требуют дополнительного исследования. Недостаточное внимание к региональной специфике,

отсутствие системного подхода к подготовке педагогов и нехватка эмпирических данных о реальном уровне готовности учителей к работе в таких условиях обуславливают актуальность проводимого исследования.

Целью настоящей статьи является оценка сформированности готовности педагогов сельской местности (на примере Красноярского края РФ) к реализации инклюзивного образования в условиях поликультурной среды. В рамках исследования рассматриваются компоненты профессиональной готовности, выявляются проблемные зоны, а также предлагаются возможные пути повышения эффективности инклюзивной практики с учетом региональных и этнокультурных особенностей.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проводилось на территории Красноярского края, преимущественно в сельской местности, где наблюдается выраженное этнокультурное разнообразие населения и одновременно отмечается недостаточная ресурсная обеспеченность образовательных учреждений. В исследовании приняли участие 147 педагогов из 18 сельских общеобразовательных организаций, расположенных в Емельяновском, Каратузском, Абанском, Ачинском и Туруханском районах Красноярского края. Респондентами стали педагоги начальных классов, педагоги-предметники, педагоги-психологи, а также заместители директоров по учебно-воспитательной работе. Возрастной состав респондентов – от 24 до 62 лет, педагогический стаж – от 1 года до 35 лет.

Для получения достоверных и разносторонних данных использовался комплекс методов:

- Анализ нормативно-методических документов образовательных учреждений (локальных актов, программ развития школ, планов повышения квалификации), позволивший оценить, насколько системно реализуется инклюзия и поддерживается ли этнокультурное разнообразие в конкретных организациях.
- Анкетирование — основной метод первичного сбора данных, позволивший получить обобщённую информацию о субъективной оценке педагогами собственной готовности к инклюзивной практике. Анкета включала как закрытые, так и открытые вопросы, структурированные по следующим блокам: уровень профессиональных знаний в области инклюзии, наличие опыта работы с детьми с ОВЗ, уровень этнокультурной компетентности, мотивационная и ценностная ориентация, затруднения в профессиональной деятельности.

Примерное содержание анкеты.

Анкета для педагогов сельских школ

Тема: Оценка готовности педагогов сельской местности реализовывать инклюзивное образование в поликультурной среде.

Цель: выявить субъективную оценку педагогами собственной готовности к инклюзивной практике и работы в поликультурных классах.

Инструкция: отметьте степень согласия с каждым утверждением по шкале 1–5:

1 — полностью не согласен(а); 2 — скорее не согласен(а); 3 — затрудняюсь/частично согласен(а); 4 — скорее согласен(а); 5 — полностью согласен(а). На открытые вопросы респондент отвечает свободно, кратко и по сути. Анкета анонимна, данные используются только в обобщённом виде.

Блок 1. Профессиональные знания в области инклюзии

1. Понимаю нормативно-правовые основания инклюзивного образования.
2. Знаю принципы обучения и могу их применять на уроке.
3. Различаю категории ОВЗ и общие образовательные потребности детей каждой группы.

4. Могу адаптировать цели, содержание и оценивание с учётом индивидуальных образовательных маршрутов.

5. Владею базовыми приёмами поддержки обучающихся в классе.

6. Знаю, как организовать тьюторское сопровождение (роль, взаимодействие).

Открытый вопрос: Какие знания Вам особенно необходимы для инклюзивной практики?

Блок 2. Опыт работы с детьми с ОВЗ

1. Имею практический опыт обучения ребёнка(детей) с ОВЗ в своём классе/предмете.

2. Регулярно веду документацию по адаптированным общеобразовательным программам.

3. Сотрудничаю с психологом, логопедом, тьютором при планировании уроков.

4. Проводил(а) уроки с использованием доступных средств и поддерживаемой коммуникацией (например, крупный шрифт, высокий контраст, облегчённые шрифты, адаптированные учебные материалы).

5. Систематически анализирую результаты ребёнка с ОВЗ и корректирую план.

6. Готов(а) делиться своим опытом с коллегами.

Открытый вопрос: Опишите один удачный приём/решение, который помог включить ребёнка с ОВЗ в урок.

Блок 3. Этнокультурная компетентность (поликультурная среда)

1. Учитаю культурные и языковые особенности обучающихся при подборе примеров и заданий.

2. Создаю на уроке условия, поддерживающие уважительное межкультурное взаимодействие.

3. Диагностирую возможные языковые барьеры и адаптирую содержание урока.

4. Подбираю учебные материалы, отражающие культурное разнообразие в том числе и сельского сообщества.

5. Предотвращаю проявления микродискриминации в классе.

6. Взаимодействую с семьями обучающихся разных культур на основе доверия и партнёрства.

Открытый вопрос: Какие ресурсы помогли бы Вам лучше учитывать культурное разнообразие в классе?

Блок 4. Мотивационная и ценностная ориентация

1. Считаю инклюзивное образование ценностью и приоритетом школьного развития.

2. Верю, что каждый ребёнок может добиться успеха.

3. Готов(а) уделять время в совместное планирование с коллегами ради включения каждого обучающегося.

4. Вижу инклюзию как возможность профессионального роста, а не только дополнительную нагрузку.

5. Испытываю профессиональное удовлетворение, когда удаётся включить «отстающего» обучающегося в образовательный процесс.

6. Готов(а) участвовать в обучении и стажировках по инклюзии/поликультурности.

Открытый вопрос: Что лично Вас мотивирует поддерживать инклюзию в сельской школе?

Блок 5. Затруднения в профессиональной деятельности

(В этом блоке есть пункты, где согласие означает наличие затруднений или дефицита ресурса (например: "не хватает времени"). Чтобы итоговые баллы читались одинаково (больше — лучше), такие ответы учитываются "наоборот": при обработке переводится в прямую шкалу $1 \leftrightarrow 5$, $2 \leftrightarrow 4$, 3 — без изменений. Пример: если по пункту о нехватке времени Вы поставили "2", после пересчёта это станет "4", то есть этот фактор мешает вам мало (скорее не мешает). что означает меньшую выраженность затруднений.»)

1. Мне не хватает времени на подготовку адаптированных образовательных материалов. (обратный)
2. Испытываю трудности при одновременной работе с классом и ребёнком с ОВЗ. (обратный)
3. Считаю, что при наличии поддержки могу преодолеть текущие трудности.
4. Недостаточно методических материалов, адаптированных к сельской образовательной организации. (обратный)
5. Не всегда знаю, к кому обратиться за оперативной помощью в школе/районе. (обратный)
6. Сложно выстраивать взаимодействие с родителями, когда взгляды на инклюзию расходятся. (обратный)

Открытый вопрос: Укажите 1–3 главных препятствия для инклюзии в Вашей школе и возможные решения.

Социо-профессиональный профиль (для анализа выборки)

1. Возраст: ____ 2) Пол: ____ 3) Должность/предмет: ____
2. Педстаж (лет): ____ 5) Опыт работы с детьми с ОВЗ: нет / эпизодически / регулярно
3. Прошёл(ла) курсы по инклюзии за последние 3 года: да/нет (название, часы: ____)
4. Национально-культурный состав класса(ов): преимущественно однородный / смешанный / высококонтрастный
5. Размер школы: малая / средняя / крупная; удалённость: центральная / отдалённая
6. Наличие школьной команды сопровождения (психолог, дефектолог, тьютор): да/нет

Итоговые открытые вопросы

1. Какое изменение (одно!) дало бы наибольший эффект для развития инклюзии в Вашей школе?
2. Какие темы Вы хотели бы включить в ближайшее повышение квалификации?

Подсчёт.

Рассчитывается средний балл по каждому блоку

Для блока с обратными утверждениями перед подсчётом инвертируйте оценки: $1 \rightarrow 5$, $2 \rightarrow 4$, $3 \rightarrow 3$, $4 \rightarrow 2$, $5 \rightarrow 1$.

Итоговая шкала: 1.0–2.4 — низкий уровень, 2.5–3.7 — средний, 3.8–5.0 — высокий по соответствующему компоненту готовности.

Полуструктурированное интервью — проводилось с 25 педагогами, отобранными из общей выборки, с целью получения более глубокого понимания их профессионального опыта, трудностей и запросов в контексте инклюзивного и поликультурного образования.

Пример полуструктурированного интервью с учителями сельских школ:

Цель: углубить понимание профессионального опыта учителей, их трудностей и запросов в рамках инклюзивного и поликультурного образования.

Длительность: 30–45 минут.

Начало интервью (2–3 мин)

1. Приветствие, установление контакта.
2. Кратко: цель интервью, роль учителя как эксперта.

3. Согласие: «Беседа займёт до 45 минут. С вашей разрешения включу аудиозапись только для расшифровки. Ответы будут обезличены. Вы можете отказаться от любого вопроса или прекратить интервью в любой момент. Продолжаем?»

Короткое знакомство (1–2 мин)

Расскажите, пожалуйста, о вашем предмете, стаже и о том, какие классы вы ведёте в этом году.

Ключевые и уточняющие вопросы (20–30 мин)

Вопрос 1. Трудности при включении детей с ОВЗ в образовательный процесс

Уточняющие вопросы:

- С какими конкретными ситуациями сталкивались в классе?
- Что помогало/что мешало? (организация урока, взаимодействие с коллегами, расписание, ресурсы школы)
- Как вы распределяете внимание между всем классом и ребёнком с ОВЗ?
- Какие решения оказались наиболее работающими? Что бы вы сделали иначе сейчас?

Вопрос 2. Адаптация содержания урока

Уточняющие вопросы:

- Как вы меняете цель, задания и способы оценивания?
- Как фиксируете изменения в планировании?
- Пример урока/фрагмента: что изменили, какой был результат?

Вопрос 3. Взаимодействие с родителями детей с ОВЗ

Уточняющие вопросы:

- Какими способами связи пользуетесь (личные встречи, дневник, мессенджеры)?
- Как вы договариваетесь о правилах общения и совместных действиях?
- С какими трудностями сталкиваетесь в общении и как их преодолеваете?
- Случаи успешного партнёрства: что сработало?

Вопрос 4. Работа с детьми из других этнокультурных сообществ

Уточняющие вопросы:

- Как учитываете языковые особенности и предыдущий образовательный опыт?
- Какие материалы и примеры используете, чтобы отражать культурное разнообразие класса/сообщества?
- Как поддерживаете доброжелательную атмосферу и пресекаете проявления неуважительного поведения?
- Расскажите про удачный случай включения ребёнка из иной культурной среды.

Вопрос 5. Где чувствуете нехватку — знания, практика, методическая поддержка

Уточняющие вопросы:

- Какие именно темы/навыки нужны в первую очередь?
- В каком формате удобнее учиться (наставничество, мастер-классы, стажировки, онлайн-курсы)?
- Какая поддержка от школы/района/профсообщества была бы наиболее полезной в ближайшие 3–6 месяцев?

4) Практические ситуации (2–4 мин)

Дается 1–2 краткие ситуации с просьбой описать, что именно вы бы сделали.

Практическая ситуация 1. На уроке ученик с ОВЗ теряет внимание, тревожится и срывает дисциплину у класса. — Что вы сделаете в первые 5 минут? Что подготовите заранее к следующему уроку?

Практическая ситуация 2. В 5 классе есть три ученика из разных этнокультурных сообществ. Между детьми появляются колкие реплики.

— Как вы действуете? Что меняете в деятельности класса? Чем поддержите уважительный климат?

5) Финальный вопрос (2–3 мин)

- «Оцените, пожалуйста, насколько сейчас вам хватает ресурсов для инклюзивной практики по шкале 0–10 (0 — совсем не хватает, 10 — полностью хватает).»
- «И один приоритет на ближайший месяц: **какое изменение одно** помогло бы вам сильнее всего?»

6) Завершение (1 мин)

- Благодарность, напоминание об анонимности, возможность получить краткий отчёт/рекомендации.
- Разрешение на возможный уточняющий контакт.

Связь с анкетой (для сопоставления).

- Вопр.1 ↔ Блок 5 (трудности) и 2 (опыт).
- Вопр.2 ↔ Блок 1/4 (подходы/мотивация) + 3 (если затрагиваются культурные аспекты).
- Вопр.3 ↔ Блок 5 (трудности в коммуникации) + 4 (ценности/установка).
- Вопр.4 ↔ Блок 3 (этнокультурная компетентность).
- Вопр.5 ↔ Все блоки.

Оценивание сформированности готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в поликультурной среде — проводилось на основе специально разработанных критериев и индикаторов по трём основным компонентам: когнитивному (осведомлённость, знания, понимание особенностей инклюзивного и поликультурного образования), деятельностному (опыт, владение технологиями и методиками), и мотивационно-ценностным (установки, интерес, принятие инклюзивных ценностей). Каждый компонент оценивался по четырёхуровневой шкале: высокий, достаточный, средний, низкий уровень сформированности.

Для обработки полученных данных применяли методы описательной статистики: определение долей.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В результате проведенного анализа нормативно-педагогических документов были сформулированы критерии оценки уровня сформированности готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в соответствии с когнитивным, деятельностным и мотивационно-ценностным компонентами. По каждому компоненту выделены три уровня готовности.

Высокий уровень готовности:

- Когнитивный компонент: Педагог демонстрирует глубокие и системные знания в области инклюзивного образования, правовой базы, типологии нарушений развития, а также методик работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Осведомлён в вопросах поликультурного взаимодействия, владеет теоретическими подходами к межкультурной коммуникации. Знает особенности обучения и воспитания детей разных этносов и вероисповеданий.
- Деятельностный компонент: У педагога есть положительный практический опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Уверенно использует дифференцированные и адаптивные методы обучения. Умеет выстраивать индивидуальные образовательные маршруты, владеет приёмами коррекционно-развивающей работы. Активно взаимодействует с родителями и специалистами сопровождения (дефектолог, логопед, тьютор, психолог).
- Мотивационно-ценностный компонент: Проявляет устойчивую профессиональную мотивацию к работе в инклюзивной и поликультурной среде. Осознаёт значимость инклюзии как общественного и педагогического феномена. Демонстрирует эмпатию, толерантность, уважение к культурным различиям, открыт к новым формам и методам работы.

Достаточный уровень готовности:

- Когнитивный компонент: Обладает необходимыми теоретическими знаниями в области инклюзии и поликультурного образования, но знания частично фрагментарны. Знаком с основными категориями и правовыми актами, но может испытывать трудности при применении знаний в нестандартных ситуациях.
- Деятельностный компонент: Имеет ограниченный, но положительный опыт включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс. Применяет адаптированные технологии обучения, но не всегда системно. Обращается за поддержкой специалистов, участвует в мероприятиях, направленных на профессиональное развитие.
- Мотивационно-ценностный компонент: Отношение к инклюзии и поликультурности в целом положительное, однако присутствуют отдельные внутренние барьеры или неуверенность. Педагог готов учиться и развиваться, признаёт значимость инклюзивной практики, но может испытывать сомнения в собственных силах.

Средний уровень готовности:

- Когнитивный компонент: Знания в области инклюзии и поликультурного образования поверхностны или устаревшие. Правовые аспекты и современные методики педагог знает частично. Недостаточно ориентируется в специфике нарушений развития и культурных различий.
- Деятельностный компонент: Практический опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями отсутствует либо носит эпизодический характер. Применение инклюзивных технологий затруднено. Стратегии адаптации не используются либо применяются неосознанно. Педагог не всегда умеет выстроить взаимодействие с родителями или специалистами сопровождения.
- Мотивационно-ценностный компонент: Присутствует слабо выраженная мотивация к инклюзивной деятельности. В отношении к детям с особенностями и представителям других культур возможна скрытая настороженность, эмоциональная дистанция. Педагог не проявляет инициативу в обучении и повышении своей квалификации по данному направлению.

Низкий уровень готовности:

- Когнитивный компонент: Знания в области инклюзивного и поликультурного образования отсутствуют или крайне ограничены. Педагог не знаком с нормативной базой, современными подходами, не может описать особенности инклюзивного процесса и культурных различий в обучении.
- Деятельностный компонент: Отсутствует опыт взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями. Педагог не владеет методиками адаптации образовательной среды, не использует индивидуальный подход. Возникают затруднения при необходимости модификации учебного процесса. Пассивен в профессиональной практике.
- Мотивационно-ценностный компонент: Проявляется негативное или индифферентное отношение к инклюзии. Возможны выраженные предубеждения, низкий уровень толерантности, отсутствие стремления к профессиональному росту в этом направлении. Педагог избегает контактов с детьми, требующими особых условий обучения.

Для оценки уровня сформированной готовности педагогов к инклюзивной практике в условиях поликультурной среды по когнитивному, деятельностному и мотивационно-ценностному компонентам проводили анкетирование. В исследовании приняли участие разные категории работников: учителя начальных классов – 28 человек (19%); учителя-предметники – 72 человека (49%); педагоги-психологи – 17 человек (12%); заместители директоров – 30 человек (20%). Структурированная анкета включала 24 вопроса, сгруппированных по трём блокам. Когнитивный блок (8 вопросов) — проверка осведомлённости о законодательстве, понятии инклюзии, ОВЗ, методах и формах работы. Деятельностный блок (8 вопросов) — наличие опыта, использование методов адаптации, взаимодействие с родителями и специалистами. Мотивационно-ценностный блок (8 вопросов) — установки, ценности, отношение к детям с ОВЗ и иного этнокультурного происхождения.

Выявили, что большинство педагогов (68%) осознают ценность инклюзивного и поликультурного образования, что говорит о положительном мотивационном фоне. Недостаточность практических умений и слабая деятельность по индивидуализации учебного процесса (55% имеют средний или низкий уровень по деятельностному компоненту). Почти каждый пятый педагог не знает ключевых нормативных основ инклюзии, что требует образовательной коррекции на уровне курсов повышения квалификации. В целом оценка показала высокий уровень сформированности когнитивного компонента у 21% респондентов, деятельностного и мотивационно-ценностного у 14 % и 35 % соответственно (см. табл. 1).

Таблица 1 Распределение педагогических работников сельской местности в соответствии с уровнем готовности к реализации инклюзивного образования в поликультурном пространстве

Компонент готовности	Доля респондентов, %			
	Высокий уровень	Достаточный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Когнитивный	21	36	28	15
Деятельностный	14	31	38	17
Мотивационно-ценностный	35	39	18	8

Следующим этапом нашей работы являлось полуструктурированное интервью с целью уточнить качественные характеристики готовности педагогов, выявить барьеры и потребности, не зафиксированные в анкетах. Индивидуальные беседы продолжительностью 30–40 минут. Интервью проводились по заранее составленному гиду, но допускались отклонения и уточнения в зависимости от хода беседы. Участниками интервью стали 25 педагогов из 7 сельских школ, участники были выбраны по результатам анкетирования представляющей разные уровни готовности: 6 – высокий, 9 – достаточный, 7 – средний, 3 – низкий.

При анализе ответов нами было выявлено, что 80% педагогов назвали главной трудностью нехватку методических материалов. 60% испытывают затруднения при планировании индивиду-

ального подхода. 52% упомянули отсутствие тьютора и поддержки со стороны администрации, 68% педагогов положительно относятся к идее инклюзии, 40% уже применяют отдельные приёмы адаптации, но не уверены в правильности действий, 72% хотят пройти курсы повышения квалификации по теме инклюзии и межкультурного взаимодействия. В рамках межкультурных аспектов 64% педагогов сталкиваются с детьми из других этнических групп, но лишь 27% считают, что обладают достаточными знаниями в области поликультурного взаимодействия, 20% рассказали о случаях конфликтов на межкультурной почве в классе, не зная, как корректно реагировать.

Педагоги в целом настроены положительно, но чувствуют серьёзные дефициты в профессиональной компетентности. Уровень готовности разноуровневый: мотивация высока, но практико-методическая составляющая слабая. Проблемы методического обеспечения, нехватка тьюторов, слабая межведомственная координация являются ключевыми препятствиями. Запрос на повышение квалификации по вопросам инклюзии и поликультурного воспитания выражен чётко — более 70% педагогов выразили заинтересованность в обучении.

В целом выявили, что доля педагогов с высоким уровнем готовности к реализации инклюзивного образования невелика — только 13% (см. рис. 1). Основная часть (38%) имеет достаточный уровень, но нуждается в методической поддержке и практических инструментах. 36% педагогов демонстрируют средний уровень, что указывает на фрагментарные знания и слабую включённость в инклюзивную практику. 13% педагогов имеют низкий уровень готовности, что требует незамедлительного вмешательства: консультаций, тьюторского сопровождения, организационных изменений.

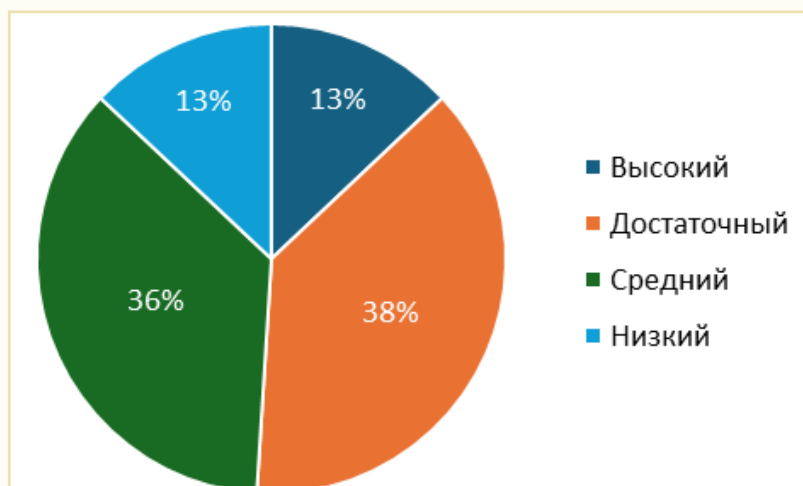


Рисунок 1 Распределение респондентов сельской местности в соответствии с уровнем готовности к реализации инклюзивного образования

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проблема готовности педагогов к реализации инклюзивного образования рассматривается в научной литературе через призму её компонентов: когнитивного (знание теории и законодательства), деятельностного (владение методиками, технологиями сопровождения), мотивационно-ценностного (установки, отношение к детям с особыми образовательными потребностями). Вместе с тем остаётся дефицит эмпирических данных, отражающих региональную специфику подготовки и работы педагогов в условиях сельских школ, особенно в таких многонациональных регионах, как Красноярский край [16]. Это затрудняет разработку адресных программ повышения квалификации и поддержки учителей.

Анализ уровня готовности педагогов Красноярского края к реализации инклюзивного образования выявил, что большая часть (74%) имеют достаточный и средний уровень. При этом лишь 13% участников исследования обладают высоким уровнем интеграции всех компонентов готовности. К данной категории относятся педагоги, которые, как правило, являются участниками программ повышения квалификации по инклюзии и имеют опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Большинство педагогов (74%) имеют высокий и достаточный уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента. То есть осознают значимость инклюзии и демонстрируют эмпатию, толерантность, уважение к культурным различиям, готовы осваивать новые формы и методы работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Позитивная мотивация и ценностное принятие инклюзии у большинства педагогов сочетается с дефицитом в практико-методических умениях и недостаточной осведомленностью в нормативно-правовых основах и адаптивных образовательных технологиях. Когнитивный компонент на высоком и достаточном уровнях сформирован у 57%. Слабее всего сформирован деятельностный компонент, доля педагогов, имеющих высокий и достаточный уровни, составляет менее 50% (14 % и 31 % соответственно). Стоит отметить, что ряд педагогов с низким уровнем деятельностного компонента, считают, что технологии инклюзивного образования могут отрицательно сказаться на успеваемости детей без особых образовательных потребностей. Результаты других исследований также подтверждает, что наряду с положительными эффектами, инклюзия несет социальные и экономические риски [17]. Также в научной литературе обсуждаются вопросы этической составляющей, отмечаются противоречия между принципами инклюзии и принципами индивидуально-дифференцированного обучения [18].

Проведенное исследование позволило получить объективную картину уровня сформированности готовности педагогов сельских образовательных организаций Красноярского края к реализации инклюзивного образования в условиях поликультурного пространства. Анализ трех компонентов готовности — когнитивного, деятельностного и мотивационно-ценностного — выявил существенные различия между установками педагогов, их знаниями и практическими умениями.

Для повышения эффективности инклюзивного образования в регионе необходимо формирование системы работы с педагогами, чтобы не оставить их один на один с проблемой, как это иногда складывается в реалии [19]. Важно увеличить количество педагогов, освоивших инновационный вид деятельности, чтобы в дальнейшем эти практики начали распространяться в регионе. Особое внимание стоит уделить специальной подготовке в формате программ повышения квалификации по вопросам инклюзивного и поликультурного образования. При организации обучения, важно включение модулей, позволяющих получить реальный практический опыт работы с детьми. Зарубежные исследования показывают высокую эффективность такого подхода [20; 21]. Обеспечить регулярное диагностическое сопровождение педагогов и мониторинг уровня профессиональной готовности. Требуется особое внимание созданию методических кейсов, разработок и банка практик, адаптированных для сельских школ. Особо это важно в контексте того, что обучение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает разные формы. Оно может быть организовано как совместно с другими учащимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих воспитательную деятельность [22].

Помимо названных направлений стоит уделить внимание эффективным подходам, показавшим высокий результат. Имеется положительный опыт использования искусственного интеллекта при организации инклюзивного образования [23]. Вспомогательные технологии, такие как программы преобразования речи в текст, цифровые коммуникационные доски и адаптивное образовательное программное обеспечение, расширяли возможности детей, помогая им решать их уникальные проблемы и поощряя активное участие [24]. Еще одно из направлений, которому стоит уделить внимание – это внедрение системы наставничества для педагогов с низким и средним уровнем готовности [25]. Также эффективно наставничество среди учителей, которое помогает созданию поддерживающей среды, укрепляет социальные навыки и повышает мотивацию [26]. Практикой, показавшей положительный результат, является содействие многообразию учителей, а именно включение в инклюзивные классы учителей с инвалидностью, с миграционным опытом, представителей коренных народов [27; 28]. При включении различных зарубежных практик, необходимо учитывать российский контекст инклюзии, ориентированность на традиционные ценности, примата общественных интересов над индивидуальными, поддержки семей и детей [29].

При этом отдельный вариант подготовки необходимо предусмотреть для администрации школы. Опыт других стран показывает, что самостоятельно педагоги без поддержки директора школы хуже справляются с организацией инклюзивного образовательного процесса [8; 26]. Когда администрация предоставляет необходимые ресурсы, руководство и организационную поддержку, сотрудничество становится более упорядоченным, что приводит к лучшим учебным

стратегиям и улучшению результатов обучения детей. Кроме того, необходимо усиление взаимодействия с родителями, как детей с особыми образовательными потребностями, так и нормотипичных детей, которые зачастую высказывают озабоченность и беспокойство [30].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема готовности педагогов к реализации инклюзивного образования получила широкое освещение в отечественной и зарубежной педагогической науке, особенно в контексте трансформации образовательной политики, ориентированной на равные возможности для всех обучающихся. Полученные результаты исследования указывают на необходимость целенаправленного сопровождения педагогов сельских территорий в вопросах инклюзивной и поликультурной педагогики. Это предполагает не только расширение содержания программ повышения квалификации, но и создание устойчивой системы методической, консультативной и тьюторской поддержки на местах, включение новых подходов, показавших высокий результат. Таким образом, формирование готовности сельских педагогов к работе в инклюзивной и поликультурной образовательной среде должно рассматриваться как длительный и системный процесс, требующий институциональной поддержки и внедрения новых моделей профессионального развития, с учётом региональной специфики и социокультурных условий. Особенно в условиях поликультурной образовательной среды, характерной для ряда регионов России, в том числе для Красноярского края, где проживают представители различных этнических, языковых и религиозных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малофеев Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 8-15.
2. Акимова О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/inclusive_edu/contents/43977 (дата обращения: 24.09.2025)
3. Корякина Т. Г., Архипова С. Н., Неустроева Е. А. Практическая подготовка будущих педагогов как профилактика возникновения психологических барьеров в инклюзивном образовании // Перспективы науки и образования. 2024. № 2 (68). С. 372–388. <http://doi: 10.32744/pse.2024.2.23>
4. Зритнева Е.И., Мельник Ю.В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями: теория и практика // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2011. № 2. С. 202-204.
5. Данилова И.Н., Петрова Я.В. Инклюзивное образование: педагогические практики, опыт и перспективы // Инклюзивное образование: педагогический опыт и перспективы // Инструктор по физической культуре. 2024. № 5. С. 98-101.
6. Sivaguru R., Mary M. Understanding Inclusive Education, the Barriers and Ways to Promote Successful Inclusion in Our Education // Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities. 2023. No 11. P. 111-115. <https://doi.org/10.34293/sijash.v11iS1i2-Nov.7328>
7. Gil Jr, Tyrone. Foundations of Special and Inclusive Education. 2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/394886963_Foundations_of_Special_and_Inclusive_Education (дата обращения: 24.09.2025)
8. Catama B. Universal Design for Learning in Action: Exploring Strategies, Outcomes, and Challenges in Inclusive Education // International Journal of Rehabilitation and Special Education (IJRSE). 2025. No. 5. P. 6-12. <https://doi.org/10.48165/ijrse.2025.5.2.3>
9. Заир-Бек С.И., Мерцалова Т.А., Анчиков К.М. Портрет российской сельской школы // Мониторинг экономики образования: информационный бюллетень. Москва: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики". 2020. №3. 16 с.
10. Терещенко О.В., Оганян Т.Б. Функционирование инклюзивной среды в образовательных организациях муниципального образования Неклиновский район Ростовской области // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6, № 6. С. 107-120.
11. Задорин А. В. Оценка миграционной ситуации в Красноярском крае / А. В. Задорин // Власть и управление на Востоке России. 2021. № 4(97). С. 165-172. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2021-97-4-165-172>.
12. Соловьева Е. Н. Роль межкультурной коммуникации в современном образовании // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9. № 3-2. С. 113-116.
13. Искакова Б.С. Дети мигрантов в школах российского мегаполиса: установки и практики педагогов

- // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 55–66. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-107-55-66>.
14. Морозова И. Г. Дети мигрантов в российской образовательной среде: актуальные проблемы социокультурной адаптации и способы их решения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2025. №2(99). С. 23-28. <https://doi.org/10.36871/2306-8329-2025-99-2-23>
 15. Хайрутдинова Р.Р., Громова Ч.Р. Дети мигрантов в российской школе: установки и практики учителей // Образование и саморазвитие. 2024. Т. 19. № 4. С. 242-257. <https://doi.org/10.26907/esd.19.4.18>
 16. Адольф В.А., Ильин А.С., Казакова Г.Н., Ситничук С.С., Трусей И.В., Фуряева Т.В., Яковлева Н.Ф. Развитие инклюзивного образования в поликультурной образовательной среде региона: теория, методика, практика: коллективная монография [Электронный ресурс] / под общ. ред. В.А. Адольфа. Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2024. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_80465312_67747933.pdf (дата обращения: 24.09.2025)
 17. Mezzanotte C. The Social and Economic Rationale of Inclusive Education: An Overview of the Outcomes in Education for Diverse Groups of Students // OECD Education Working Papers. 2022. No. 263. <https://doi.org/10.1787/bff7a85d-en>
 18. Koutsouris G., Bremner N., Stentiford L. Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature // British Educational Research Journal. 2024. P. 260 <https://doi.org/10.1002/berj.3926>
 19. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: заданный и истинный курс развития // Образовательная панорама. 2018. № 2(10). С. 6-10.
 20. Muhammad, Ali & Liu, Yamin. Effect of Teacher Education Initiatives in Shaping Preservice Teachers' Perceptions of and Self-Efficacy in Implementing Inclusive Education // Australasian Journal of Special and Inclusive Education. 2025. <https://doi.org/10.1017/jsi.2025.10006>
 21. Souza, K. I. A. de O., Santos, M. G. G. dos, Pereira, A. de F., Lavor, Z. A. de, Souza, J. O. de, Silva, D. D. da, Mamedes, N. O. L., & Oliveira, A. G. do E. S. de. (2025). O desenho universal da aprendizagem: uma possibilidade para o ensino equitativo. REVISTA DELOS, 18(71), e6477. <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n71-011>
 22. Hanssen N.B., Alekseeva A.A. Inclusion and Inclusive Education in Russia: Analysis of Legislative and Strategic Documents at the State Level between 2012–2014 // Education Sciences. 2024. Vol. 14. No. 3. P. 312. <https://doi.org/10.3390/educsci14030312>
 23. Ma K., Julianon R., Chan X., Chai Y., Mukred M., Leen M., Gumaei A. A Model for the Adoption of Artificial Intelligence in Inclusive Education: An Exploratory Study of Key Factors and Expert Insights // Journal of Information Technology Education: Research. 2025. <https://doi.org/10.28945/5612>
 24. Fennis V. Bridging the Gap: Teachers' Perceptions of School-Related Barriers and the Administrative Support in the Accessibility of Inclusive Education. International Journal of Social Science and Human Research. 2025. 08. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i8-98>
 25. Державина, В. В. Особенности наставничества в инклюзивной среде: его содержание и виды // Казанский педагогический журнал. 2020. № 6(143). С. 237-244. <https://doi.org/10.51379/kpj.2020.22.80.032>.
 26. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2020. No. 6. P. 7–16.
 27. Brussino O. Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs // OECD Education Working Papers. 2020. No. 227. 93 p. <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>
 28. Ahenakew C. Grafting Indigenous ways of knowing onto non-Indigenous ways of being: The (underestimated) challenges of a decolonial imagination // International Review of Qualitative Research. 2016. Vol. 9. No. 3. P. 323–340. <http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2016.9.3.323>
 29. Косарецкий, С.Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России // Психологическая наука и образование. 2024. № 29(5). С. 14–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502>
 30. Sayson A., Espina R., Anora H., Pantaleion A., Calasang V., Linos D. Exploring Parent's Attitudes Towards Inclusive Education. 2024. 55-65. URL: [https://wjehr.com/_static/482cd811d11a85c5052f91e492b68e42/exploring-parents-attitudes-towards-inclusive-education\(5\).pdf?dl=1](https://wjehr.com/_static/482cd811d11a85c5052f91e492b68e42/exploring-parents-attitudes-towards-inclusive-education(5).pdf?dl=1) (дата обращения: 24.09.2025)

REFERENCES

31. Malofeev N. N. From equal rights to equal opportunities, from special school to inclusion. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences, 2018, no. 190, pp. 8-15. (in Russ.)
32. Akimova O.I. Inclusive education as a modern model of education. Inclusive Education: Methodology, Practice, Technology. Available at: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/inclusive_edu/contents/43977 (accessed 04 April 2025) (in Russ.)
33. Koryakina T. G., Arkhipova S. N., Neustroeva E. A. Practical training of future teachers as a prevention of psychological barriers in inclusive education. Perspectives of Science and Education, 2024, no. 2 (68), pp. 372–388. DOI: 10.32744/pse.2024.2.23 (in Russ.)

34. Zritneva E.I., Melnik Yu.V. Inclusive education for children with disabilities: theory and practice. Bulletin of the North-Caucasian State Technical University, 2011, no. 2, pp. 202-204. (in Russ.)
35. Danilova I.N., Petrova Ya.V. Inclusive education: pedagogical practices, experience and prospects. Instruktor po fizicheskoy kul'ture [Physical Culture Instructor], 2024, no. 5, pp. 98-101. (in Russ.)
36. Sivaguru R., Mary M. Understanding Inclusive Education, the Barriers and Ways to Promote Successful Inclusion in Our Education. Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities, 2023, vol. 11, Special Issue 1, pp. 111-115. DOI: 10.34293/sijash.v11iS1i2-Nov.7328
37. Gil Jr, Tyrone. Foundations of Special and Inclusive Education. 2025. Available at: https://www.researchgate.net/publication/394886963_Foundations_of_Special_and_Inclusive_Education (accessed 18 September 2025)
38. Catama B. Universal Design for Learning in Action: Exploring Strategies, Outcomes, and Challenges in Inclusive Education. International Journal of Rehabilitation and Special Education (IJRSE), 2025, vol. 5, no. 2, pp. 6-12. DOI: 10.48165/ijrse.2025.5.2.3
39. Zair-Bek S.I., Mertsalova T.A., Anchikov K.M. Portrait of the Russian rural school. Monitoring ekonomiki obrazovaniya: informatsionnyy byulleten' [Monitoring of the Economics of Education: Informational Bulletin]. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2020, no. 3, 16 p. (in Russ.)
40. Tereshchenko O.V., Oganyan T.B. Functioning of the inclusive environment in educational organizations of the municipal formation "Neklinovsky district" of the Rostov region. Anthropological didactics and upbringing, 2023, vol. 6, no. 6, pp. 107-120. (in Russ.)
41. Zadorin A. V. Assessment of the migration situation in the Krasnoyarsk territory. Power and Administration in the East of Russia, 2021, no. 4(97), pp. 165-172. DOI: 10.22394/1818-4049-2021-97-4-165-172 (in Russ.)
42. Solovyeva E. N. The role of intercultural communication in modern education. Bulletin of Voronezh State Technical University, 2013, vol. 9, no. 3-2, pp. 113-116. (in Russ.)
43. Iskakova B.S. Children of migrants in schools of the Russian metropolis: attitudes and practices of teachers. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [Domestic and Foreign Pedagogy], 2025, vol. 1, no. 4 (107), pp. 55-66. DOI: 10.24412/2224-0772-2025-107-55-66 (in Russ.)
44. Morozova I. G. Children of migrants in the Russian educational environment: current problems of socio-cultural adaptation and ways to solve them. Municipal'noye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment [Municipal Education: Innovations and Experiment], 2025, no. 2(99), pp. 23-28. DOI: 10.36871/2306-8329_2025_99_2_23 (in Russ.)
45. Khairutdinova R.R., Gromova Ch.R. Children of migrants in the Russian school: attitudes and practices of teachers. The Journal of Education and Self-Development, 2024, vol. 19, no. 4, pp. 242-257. DOI: 10.26907/esd.19.4.18 (in Russ.)
46. Adolf V.A., Ilyin A.S., Kazakova G.N., Sitnichuk S.S., Trusei I.V., Furyaeva T.V., Yakovleva N.F. Development of inclusive education in the multicultural educational environment of the region: theory, methodology, practice: collective monograph. Ed. by V.A. Adolf. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2024. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_80465312_67747933.pdf (accessed 04 April 2025) (in Russ.)
47. Mezzanotte C. The Social and Economic Rationale of Inclusive Education: An Overview of the Outcomes in Education for Diverse Groups of Students. OECD Education Working Papers, 2022, no. 263. DOI:10.1787/bff7a85d-en
48. Koutsouris G., Bremner N., Stentiford L. Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. British Educational Research Journal, 2024. DOI: 10.1002/berj.3926
49. Alekhina S. V. Inclusive education: the set and true course of development. Obrazovatel'naya panorama [Educational Panorama], 2018, no. 2(10), pp. 6-10. (in Russ.)
50. Muhammad, Ali & Liu, Yamin. Effect of Teacher Education Initiatives in Shaping Preservice Teachers' Perceptions of and Self-Efficacy in Implementing Inclusive Education. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 2025. DOI: 10.1017/jsi.2025.10006
51. Souza, Kedma & Santos, Mary & Pereira, Alessandra & Lavor, Zayre & Souza, Jermison & Silva, Dinalva & Mamedes, Norenir & Oliveira, Angélica. Universal design for learning: a possibility for equitable teaching. REVISTA DELOS, 2025, vol. 18, e6477. DOI: 10.55905/rdelosv18.n71-011
52. Hanssen N.B., Alekseeva A.A. Inclusion and Inclusive Education in Russia: Analysis of Legislative and Strategic Documents at the State Level between 2012–2014. Education Sciences, 2024, vol. 14, no. 3, p. 312. DOI: 10.3390/educsci14030312
53. Ma, Kok & Julianton, Rexado & Chan, Xian & Chai, Yong & Mukred, Muaadh & Leen, Mikkay & Gumaei, Abdu. A Model for the Adoption of Artificial Intelligence in Inclusive Education: An Exploratory Study of Key Factors and Expert Insights. Journal of Information Technology Education: Research, 2025, vol. 24, pp. 1-32. DOI: 10.28945/5612
54. Fennis V. Bridging the Gap: Teachers' Perceptions of School-Related Barriers and the Administrative Support in the Accessibility of Inclusive Education. International Journal of Social Science and Human Research, 2025, vol. 08, no. 8. DOI: 10.47191/ijsshr/v8-i8-98
55. Derzhavina V. V. Features of mentoring in an inclusive environment: its content and types. Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal, 2020, no. 6(143), pp. 237-244. DOI: 10.51379/kpj.2020.22.80.032 (in Russ.)
56. Ainscow, M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic

Journal of Studies in Educational Policy, 2020, vol. 6, no. 1, pp. 7–16.

57. Brussino O. Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. OECD Education Working Papers, 2020, no. 227. 93 p. DOI: 10.1787/600fbad5-en

58. Ahenakew C. Grafting Indigenous ways of knowing onto non-Indigenous ways of being: The (underestimated) challenges of a decolonial imagination. International Review of Qualitative Research, 2016, vol. 9, no. 3, pp. 323–340. DOI: 10.1525/irqr.2016.9.3.323

59. Kosaretskiy S.G. Trends of "inclusive education" in the modern world: international discussions and prospects for Russia. Psychological Science and Education, 2024, vol. 29, no. 5, pp. 14–30. DOI: 10.17759/pse.2024290502 (in Russ.)

60. Sayson A., Espina R., Anora H., Pantaleion A., Calasang V., Linux D. Exploring Parent's Attitudes Towards Inclusive Education, 2024, pp. 55-65. URL: [https://wjehr.com/__static/482cd811d11a85c5052f91e492b68e42/exploring-parents-attitudes-towards-inclusive-education\(5\).pdf?dl=1](https://wjehr.com/__static/482cd811d11a85c5052f91e492b68e42/exploring-parents-attitudes-towards-inclusive-education(5).pdf?dl=1) (accessed 18 September 2025)

Авторы	Authors
Адо́льф Влади́мир Алекса́ндрович (Россия, г. Красноярск) Профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева E-mail: adolof@kspu.ru ORCID ID: 0000-0001-8959-5546 Scopus Author ID: 57195936008	Vladimir A. Adolf (Russia, Krasnoyarsk) Professor, Dr. Sci. (Educ.), Head of the Department of Pedagogy Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev Email: adolof@kspu.ru ORCID ID: 0000-0001-8959-5546 Scopus Author ID: 57195936008
Ситни́чук Серге́й Серге́евич (Россия, г. Красноярск) Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева E-mail: sitnichukss@kspu.ru ORCID ID: 0000-0002-6618-5816	Sergey S. Sitnichuk (Russia, Krasnoyarsk) Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev Email: sitnichukss@kspu.ru ORCID ID: 0000-0002-6618-5816
Трусе́й Ири́на Вале́рьевна (Россия, г. Красноярск) Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева E-mail: trusey@list.ru ORCID ID: 0000-0003-4831-9101 Scopus Author ID: 24765512700	Irina V. Trusey (Russia, Krasnoyarsk) Cand. Sci. (Biol.), Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev Email: trusey@list.ru ORCID ID: 0000-0003-4831-9101 Scopus Author ID: 24765512700

Вклад авторов	Authors contribution
Адо́льф В. А.: концептуализация, методология, верификация данных, администрирование данных Ситни́чук С. С.: концептуализация, проведение исследования, создание черновика рукописи, руководство исследованием Трусе́й И. В.: создание рукописи и ее редактирование, визуализация, формальный анализ	Vladimir A. Adolf: Conceptualization, Methodology, Validation, Data Curation Sergey S. Sitnichuk: Conceptualization, Investigation, Writing - Original Draft, Supervision Irina V. Trusey: Formal analysis, Writing - Review & Editing, Visualization
© Адо́льф В. А., Ситни́чук С. С., Трусе́й И. В., 2026 Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов	© Vladimir A. Adolf, Sergey S. Sitnichuk, Irina V. Trusey, 2026 The authors declared no conflicts of interest