

УДК 37.015.03:159.922.76
Doi: 10.26456/vtsped/2026.3.084

**Развитие психологической готовности
будущего учителя к работе в условиях инклюзии:
теоретико-методологические
и практико-ориентированные решения**

А.И. Смоляр, Т.Н. Черномырдина

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический
университет», г. Самара

В статье обоснованы методологические подходы и практико-ориентированные решения, направленные на развитие психологической готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзии с учетом быстро меняющейся образовательной реальности; экспериментально проверена их результативность. Конкретизированы ключевые понятия исследования, представлена концептуальная модель развития изучаемой готовности, включающая совокупность методологических подходов (компетентностного, деятельностного, средового и арт-педагогического) и основных направлений деятельности преподавателя вуза по развитию такой готовности (обновление содержания образования, форм, методов; формирование опыта взаимодействия с детьми через включение в инклюзивную практику образовательных учреждений города, области, страны; использование педагогического потенциала искусства). Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, моделирование, авторский опросник «Инклюзивное образование», метод математико-статистического анализа данных.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность к работе в инклюзии, компетентностный, деятельностный, средовый, арт-педагогический подходы, направления деятельности преподавателя в учебно-воспитательном процессе педвуза, концептуальная модель.

Введение. Психологическая готовность будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования сегодня является вызовом для педагогических вузов. Актуальность проблемы формирования и развития такой готовности, определяется рядом факторов. Прежде всего, *потребности образовательной практики в реализации основной идеи инклюзивного образования*, заключающейся в том, что не ребенок должен «вписаться» в существующую систему, а сама система должна измениться, чтобы учесть разнообразные образовательные потребности всех детей. Другим фактором выступают *реформы в российской образовательной сфере*: «Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Федеральный государственный

образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование», «Профессиональный стандарт педагога», «Концепция подготовки педагогических кадров на период образования до 2030 года», «Ядро высшего образования», определяющие требования к условиям процесса обучения и воспитания, при которых обучающиеся, независимо от имеющихся образовательных потребностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства.

Результаты психолого-педагогических исследований последних лет (С.В. Алехина, 2016; Т.Н. Черномырдина, 2018; И. В. Ивенских, 2019; О.В. Данилова, 2022; Ч.Д. Домур-оол, 2024; А. Пивторак, 2024) отражают как *потребность практики в реализации основной идеи инклюзивного образования*, так и *потребность в психологической готовности всех участников педагогического процесса к работе в условиях такого образования*. При этом рассматриваемая проблема, будучи не новой научно-практической проблемой, требует новых методологических и практико-ориентированных решений.

Цель статьи – обосновать методологические подходы и практико-ориентированные решения, направленные на развитие психологической готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзии и экспериментально доказать их результативность.

Теоретическая основа, методология и результаты исследования. Обосновывая теоретико-методологические положения исследования, прежде всего конкретизируем ключевые понятия: «*инклюзивное образование*» и «*психологическая готовность будущего учителя к работе в инклюзии*». Обращение к дефиниции «*инклюзивное образование*», отраженное в нормативно-правовых документах, в научных работах С.В. Алехиной [1], Ю.В. Мельник [7], В.В. Хитрюк [13], Т.Н. Черномырдиной [14] и других авторов, позволило нам конкретизировать её как *процесс обучения и воспитания, при котором все обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурных, этнических и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства в одних и тех же образовательных учреждениях*.

В основе нашей трактовки понятия «*психологическая готовность будущего учителя к работе в инклюзии*» лежат представления об этом явлении отечественных и зарубежных ученых, прежде всего связанные с трактовкой понятия «готовность» (Г. Олпорта, 2002; А.А. Ухтомского, 2019; Д.Н. Узнадзе, 2004; Н.Д. Левитова, 1964). Разрабатывая теорию установки, Д.Н. Узнадзе определял готовность как целостное состояние, лежащее в основе психических явлений, возникающих в сознании человека [11, с. 6]. Для нашего исследования значима точка зрения на

психологическую готовность к деятельности М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, выделяющих временную и длительную готовности [5].

В настоящем исследовании важно учесть и результаты научных поисков отечественных и зарубежных педагогов и психологов, связанные с изучением: 1) представлений студентов об инклюзивном образовании и их готовности работать в инклюзивной школе [15]; 2) взаимосвязи между компетентностью, подготовкой учителей и их отношением к инклюзивному образованию [17]; 3) проблем подготовки учителей для инклюзивных классов [16]; 4) особенностей инклюзивного образования [7]; 5) спецификой деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования [1]; 6) необходимости обучать будущего педагога осмысливать результаты воспитания, применять средства и методы приобщения учащихся к традиционным ценностям [3].

Интерес представляют также отечественные работы последних лет, посвященные проблеме готовности, связанные с решением конкретных задач: формированием готовности к работе в инклюзии учителей-логопедов (Э.А. Зайцева, 2020), педагогов-хореографов (А.Пивторак, 2024); педагогов начального образования (И.В. Ивенских, 2019); готовности к взаимодействию с родителями обучающихся с ОВЗ (В.И. Морозова, 2021); к работе с детьми, имеющими задержку психического развития (Т.В. Кузьмичева, 2020).

Изучая готовность к работе в условиях инклюзии, исследователи используют сегодня термины «инклюзивная готовность» (В.В. Хитрюк, 2016) или «инклюзивная компетентность» (И.Н. Хафизуллина, 2008), трактуя их как качество личности, раскрывающееся через комплекс компетенций [13, с. 13] и как интегративное личностное образование, обуславливающее возможность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения [12, с. 8]. Такое понимание инклюзивной компетентности и готовности на наш взгляд, близко по содержанию к понятию «психологическая готовность к деятельности в условиях инклюзивного образования».

Анализ представленных выше работ позволил нам под исследуемой готовностью понимать интегральное личностное образование, действующее постоянно, обеспечивающее успешность деятельности, проявляющееся в стремлении и способности будущих педагогов в процессе деятельности осуществлять воспитание и развитие обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Наша трактовка ключевых понятий позволяет говорить о структурных компонентах (когнитивном, мотивационном, эмоционально-волевом, операциональном и креативном) и содержании такой готовности как о взаимосвязи: системы знаний об особенностях инклюзивного образования и его преимуществах для обучающихся с разными образовательными потребностями; позитивного отношения к такому образованию и специальной подготовке к работе в условиях

инклюзии; способности к организации совместной деятельности и общения с обучающимся; осознания возможности развития креативности у детей с разными образовательными потребностями [9].

Поскольку проблема развития исследуемой готовности носит комплексный характер и требует постоянного обновления содержания образования студентов, методология нашего исследования опирается на *современные концепции содержания образования*: компетентностную и культурологическую. *Компетентностная* ориентирует на *компетентностный и деятельностный* подходы.

В материалах Ядра высшего педагогического образования инклюзивная компетентность включена как *сквозной принцип*, который интегрирован в содержание образования на уровнях нормативно-правовой базы и структурных компонентов ядра. В психолого-педагогический модуль включена дисциплина «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями». Однако инклюзивная тематика не может ограничиваться одним курсом, она *пронизывает большинство дисциплин*: от педагогики и психологии до методики преподавания конкретных предметов. Её реализация предполагает *компетентностный подход*, согласно которому выпускник должен владеть не только знаниями, но и конкретными инклюзивными компетенциями: способностью выявлять особые образовательные потребности, умением проектировать инклюзивную образовательную среду, навыками владения технологиями взаимодействия с другими специалистами и родителями, готовностью к психолого-педагогическому сопровождению всех участников инклюзивного процесса. Такие компетенции (ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7) выступают в качестве структурных основ построения программ дисциплин модулей: психолого-педагогического, воспитательной деятельности, некоторых видов практик.

Особую значимость приобретают такие положения компетентностного подхода, как сдвиг от предметноцентристской ориентации образовательного процесса к его студентоцентрированной направленности; системный характер формирования компетенций, заключающийся в использовании как содержательных, так и внесодержательных аспектов обучения, таких как образовательная среда вуза, самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов и т.д. [2, с. 11–15; 10, с. 5–7], ориентирующие на выбор методов и технологий обучения.

Деятельностный подход направлен на включение студентов в деятельность путём «выращивания» нового знания, на формирование осознанного отношения к деятельности. *Назначение такого подхода* к развитию инклюзивной готовности заключается в активизации учебно-познавательной деятельности студентов по овладению психолого-педагогическими знаниями об особенностях психического развития детей

с ОВЗ, инклюзивного образования и предоставляемых преимуществ для обучающихся с разными образовательными потребностями; в специальной подготовке к работе в таких условиях; в развитии способности к организации совместной деятельности с обучающимся с ОВЗ.

Согласно *культурологической* концепции содержания образования, оно (содержание образования) изоморфно социальному опыту, организуется как среда. «Содержание образования, организуемое как среда обеспечивает условия для формирования у обучающегося личностного содержания образования» [6, с. 173]. В этой связи можно говорить о развитии изучаемой готовности в рамках *средового и арт-педагогического подходов*. *Охарактеризуем назначение названных подходов*. В образовательной среде обеспечивается возможность получения индивидуальных образовательных результатов, она реализуется путём целенаправленного конструирования учебных ситуаций не только в учебной, но и во внеучебной деятельности. *Образовательная среда*, по определению В.В. Краевского и А.В. Хуторского, – целенаправленно создаваемое социокультурное окружение обучающегося, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечить его продуктивную деятельность [6, с. 173]. Суть *средового подхода* в образовании заключается в том, что вся окружающая обучающегося образовательная среда становится активным «субъектом» обучения и развития; в признании того, что правильно организованная среда воспитывает и учит эффективнее, чем самые долгие нотации и строгий контроль. Среда – экосистема, которая естественным образом ведет обучающегося к развитию. *Назначение такого подхода* в развитии изучаемой готовности будущего учителя мы видим не в передаче знаний студентам напрямую, «в лоб», а как бы в «выращивании» у них системы знаний об особенностях инклюзивного образования и его преимуществах, развитии позитивного отношения к инклюзии, стремления и желания осуществлять педагогическую деятельность в таких условиях, осознания возможности развития креативности у детей с разными образовательными потребностями.

Суть *арт-педагогического подхода* заключается в привлечении потенциала произведений искусства, художественно-творческой деятельности обучающихся, средств, технологий и методов работы с ними для решения педагогических задач. Включая идеи педагогики, философии, психологии, этики, эстетики, искусствоведения, антропологии, он выступает в роли ракурса рассмотрения педагогических явлений. В контексте арт-педагогического подхода смысл деятельности педагога заключается в стимулировании личностного, нравственного, эстетического развития ученика, его способности к самопознанию, самовыражению, вступать в диалогические отношения с Другим [4, с. 53–54; 8, с. 62–63].

Назначение арт-педагогического подхода к развитию инклюзивной готовности в том, что смысл деятельности педагога в условиях инклюзии осознаётся им как необходимость развития всех обучающихся, независимо от особенностей, посредством организации художественного восприятия и совместной художественно-творческой деятельности.

Назначение вышеописанных подходов к развитию готовности будущего учителя к работе в инклюзии ориентируют нас на определение следующих основных направлений деятельности преподавателя в учебно-воспитательном процессе вуза:

1. Обновление в исследуемом контексте содержания, форм, методов психологического образования и НИРС;
2. Формирование опыта воспитательной деятельности, взаимодействия с детьми с ОВЗ через включение студентов в инклюзивную практику образовательных учреждений города, страны;
3. Использование педагогического потенциала искусства (включение в содержание психолого-педагогической подготовки педагогически целесообразно отобранных произведений искусства) и применение арт-педагогических методов.

На основе вышесказанного представим концептуальную модель развития психологической готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования, отражающую теоретико-методологические и практико-ориентированные решения (рис. 1).



Рис. 1. Концептуальная модель развития психологической готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования

Дадим краткую характеристику обозначенных направлений деятельности преподавателя в учебно-воспитательном процессе

педвуза, реализация которых, в свою очередь, является необходимым и ведущим условием развития исследуемой готовности.

В рамках первого направления отметим некоторые *возможности обновления содержания образования* в контексте развития исследуемой готовности, которые предоставляются в дисциплинах модулей: *психолого-педагогического и воспитательной деятельности*. В частности, в преподавании курсов «Психология» и «Психология воспитательных практик», изучение всех психических процессов, свойств и явлений, особенностей личности и деятельности педагога связано с обращением к психологическим аспектам работы учителя с отдельными категориями обучающихся. Например, при изучении темы «Ощущения и восприятие» педагог обращает внимание на то, как при нарушениях развития каких-либо анализаторов происходит познание окружающего мира, как дефект работы одного анализатора компенсируется усиленной работой и совершенствованием других, делая это на *конкретных примерах* (лишённые зрения, слуха О.И. Скороходова за счет хорошо развитого осязания, обоняния, вибрационной чувствительности, добилась больших успехов в интеллектуальном и эстетическом развитии; Олег Аккуратов стал прекрасным пианистом и композитором). Преподаватель не ограничивается рассмотрением изучаемых тем на семинарах и лекциях, студенты *приобщаются к НИРС* (они готовят доклады, выполняют курсовые проекты, например, по вышеназванной теме – сообщения на научную конференцию: «Компенсаторные возможности ощущений», «Ориентация в пространстве при дефекте одного анализатора» и другие). Изучая тему «Педагог как субъект педагогической деятельности», студенты не только знакомятся с требованиями, предъявляемыми к педагогу, особенностями педагогической деятельности в условиях инклюзии, они выполняют исследовательскую работу по изучению личностных качеств педагога, работающего в таких условиях. Наряду с *иллюстрацией конкретных примеров и включением в НИРС*, особая роль в рамках занятий по психологии отводится *личностным тренингам*. Выполнение специальных упражнений *через комплексную работу над эмоциями и поведением, над конструктивным взаимодействием* способствует последовательному формированию у студентов стремления изучать детей с ОВЗ и находить разные возможности решения сложных ситуаций.

Характеризуя второе направление, важно подчеркнуть, что включение студентов в инклюзивную практику предполагает их *участие в различных культурно-массовых мероприятиях* (благотворительных концертах, коллективных просмотрах спектаклей, проектах и т.п.) *на уровне города, области, страны*. Студенты, например, участвуют в проекте «PRIMAVERA», реализуемом СГСПУ и МБОУ ДО Детская школа искусств «Лира» г.о. Новокуйбышевск, в

региональном фестивале «На крыльях надежды», в Городском форуме по проблемам совместного обучения и воспитания детей с разными возможностями здоровья «Воспитание сердца» (г.о. Самара) и других. Формирование у студентов опыта взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями осуществляется через организацию встреч с художественно-творческими коллективами, с педагогами и учащимися инклюзивных образовательных учреждений. При этом студенты становятся *организаторами художественно-творческой деятельности*, в которой формируется толерантное отношение к детям с ОВЗ, стремление ставить перед собой цели взаимодействия с учащимися по организации такой деятельности.

Использование педагогического потенциала искусства, арт-педагогических методов с целью развития инклюзивной готовности основывается на представлениях о том, что искусство является средством формирования разных сторон психики и интегральных свойств, качеств личности: готовности к педагогическому сопровождению одаренных детей (Н.Ю. Сергеева, 2014), профессионального самосознания (А.И. Смоляр, 2013), культуры самоорганизации (О.Н. Князькова, 2015). Педагогическую технологию приобщения будущего учителя к произведениям искусства мы определяем как целенаправленную деятельность преподавателя вуза по организации знакомства с художественно-педагогической литературой, кинофильмами о детстве, школе, педагоге, осуществляемую на разных уровнях: организации художественного восприятия произведений, организации самостоятельной работы с художественно-педагогическим произведением, привлечения материалов таких произведений на занятиях, работы с художественно-педагогическим произведением как метода педагогического исследования [8, с. 72–73]. С помощью такой технологии в содержание образования включаются педагогически целесообразно отобранные произведения искусства. При этом используются арт-педагогические методы обращения к киноискусству, к художественной литературе, произведениям изобразительного искусства (например, просмотр спектакля по повести М. Самарского «Радуга для друга» и др.); средства художественной выразительности (прочтение стихотворений разных авторов, например, И.М. Поволоцкой «Музыка цвета», в котором передаются особенности восприятия окружающего мира слепоглухим человеком); средства художественного воздействия (например, анализ картин К. Брауна, ирландского писателя и художника, рождённого с церебральным параличом и имевшего возможность писать и рисовать лишь пальцами одной ноги) и другие.

Организация и результаты эмпирического исследования. Исследование проводилось на базе Самарского государственного социально-педагогического университета с сентября 2024 г. со студентами второго, третьего курсов факультета культуры и искусства,

обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Выборка составила 90 студентов.

Комплексное изучение психологической готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования требует применения различных методик. В данной статье представим результаты диагностики с помощью авторского опросника «Инклюзивное образование», состоящего из пяти шкал [9, с. 7–15]. Вопросы каждой шкалы опросника позволяют определить уровни сформированности всех компонентов готовности.

В результате анализа полученных данных зафиксированы изменения на констатирующем и контрольном этапах. После формирующего этапа экспериментальной работы характерны следующие перемены (см. табл. 1):

- высокий уровень развития когнитивного компонента готовности выявлен у 43,33% студентов (на констатирующем этапе у 10%), т.е. студенты имеют точное и полное представление об инклюзивном образовании, правильно характеризуют его условия и принципы, обозначают преимущества для обучающихся с разными образовательными потребностями;

- высокий уровень развития мотивационного компонента у 55,56% студентов (на констатирующем этапе 6,67%), у них отмечается стремление работать в условиях инклюзии и потребность в специальной подготовке к работе в таких условиях;

- высокий уровень развития эмоционально-волевого компонента выявлен у 46,67% студентов (на констатирующем этапе у 3,33%), студенты демонстрируют положительное отношение к педагогической деятельности, понимают особенности специальной подготовки к работе в условиях инклюзии;

- высокий уровень развития операционального компонента готовности выявлен у 51,11% студентов (на констатирующем этапе у 7,78%), т.е. студенты способны организовать деятельность и общение с обучающимися вне зависимости от их образовательных потребностей, учитывая специфику развития, прежде всего детей с ОВЗ, имеют опыт успешной организации совместной деятельности и общения с детьми в условиях инклюзивного образования;

- высокий уровень развития креативного компонента готовности у 42,22% студентов (на констатирующем этапе у 10%), они убеждены в возможности развития креативности детей с ОВЗ, в качестве средств и методов её развития называют разные виды творческой деятельности, формы организации учебно-воспитательного процесса и личностные качества педагога.

Для оценки достоверности различий между процентными долями был использован метод математико-статистического анализа данных критерий ϕ^* Фишера. Согласно полученным результатам, по всем

компонентам (значение $F_{\text{эмп}}$ колеблется от 5,163 до 7,775) эмпирическое значение F -критерия Фишера больше критического, т.е. находится в зоне значимости. Следовательно, можно констатировать, что процентная доля студентов с высоким уровнем развития всех компонентов готовности на контрольном этапе больше, чем процентная доля студентов с таким же уровнем на констатирующем этапе.

Таблица 1

Результаты изучения уровня развития
компонентов психологической готовности к работе в условиях инклюзии
на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы

Компонент готовности	Количество студентов (констатирующий этап), %			Количество студентов (контрольный этап), %		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когнитивный	70	20	10	2,22	54,45	43,33
Мотивационный	70	23,33	6,67	11,11	33,33	55,56
Эмоционально- волевой	72,22	24,45	3,33	2,22	51,11	46,67
Операциональный	71,11	21,11	7,78	3,33	45,56	51,11
Креативный	57,78	32,22	10	2,22	55,56	42,22

Заключение. Результаты проведенного исследования, теоретико-методологические основания которого выстроены в соответствии с авторскими представлениями о ключевых понятиях инклюзивной компетентности, компетентностным, деятельностным, средовым и арт-педагогическим подходами, подтверждают целесообразность реализации концептуальной модели развития исследуемой готовности.

Ресурсом и условием развития инклюзивной готовности является реализация практико-ориентированных решений в рамках основных направлений деятельности преподавателя в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза.

Список литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование, 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
3. Бездухов В.П. Высота ценностей и ценностный отбор в деятельности учителя // Мир образования – образование в мире. 2021. № 2(82). С. 43–52.
4. Булатова О.С. Арт-педагогический подход в образовании: монография. Тюмень: ТГУ, 2004. 232 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. Минск: Харвест, 2006. 416 с.

6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ИЦ«Академия», 2008. 352 с.
7. Мельник Ю.В. Инклюзивное образование как инструмент создания гражданского общества // Молодежные инициативы как основа развития гражданского общества в Российской Федерации: региональный и местный уровни. IV всерос. науч.-практ. конф. (6 декабря 2018 г.). М.: МГППУ, 2018. С. 91–95.
8. Смоляр А.И., Князькова О.Н. Развитие культуры самоорганизации личности студента вуза средствами арт-педагогики: монография. Самара: СГСПУ, 2018. 182 с.
9. Смоляр А.И., Черномырдина Т.Н. Опросник «Инклюзивное образование» в диагностике готовности студентов к психолого-педагогическому сопровождению воспитательного процесса // Калининградский вестник образования. 2023. № 3(19). С. 4–15.
10. Татур Ю.Г. Компетентностей подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.
11. Узнадзе Д.Н. Общая психология / пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. М.: Смысл, 2004. 413 с.
12. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с.
13. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2015. 54 с.
14. Черномырдина Т.Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2018. 26 с.
15. Arias-Pastor M., Van Vaerenbergh S., Fernández-Solana J. and González-Bernal J.J. Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all // Frontiers in Education. 2023. V. 8. P. 519. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1242623>.
16. Larios R. J., Zetlin A. Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms // Teaching and Teacher Education. 2023. V. 121. P. 4–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>.
17. Marjorie B. Cabigas, Jemelyn V. Rallos, Miguel Lorenzo A. Delima, Jamaica Amor Abella, Melotte Marina Z. Kintanar, Ruby Rose P. Zambrano. Investigating the relationship between teacher's competence, preparedness, and their attitudes toward inclusive education // European Journal of Special Education Research. 2025. V. 11. P. 141–161. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v11i6.6389>.

Об авторах:

СМОЛЯР Антонина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65), ORCID: 0000-0001-6084-2590, SPIN-код: 9817-4180, e-mail: smol_53@mail.ru

ЧЕРНОМЫРДИНА Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры музыкального образования, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65), ORCID: 0000-0002-9862-8124, SPIN-код: 7744-0650, e-mail: t.chernomyrdina@mail.ru

Developing the psychological readiness of future teachers to work in an inclusive environment: theoretical- methodological and practically-oriented solutions

A.I. Smolyar, T.N. Chernomyrdina

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

This article substantiates methodological approaches and practice-oriented solutions aimed at developing the psychological readiness of future teachers to work in inclusive settings, taking into account the rapidly changing educational reality; their effectiveness is experimentally verified. The key concepts of the study are specified, a conceptual model for the development of the readiness under study is presented, including a set of methodological approaches (competency-based, activity-based, environmental and art-pedagogical) and the main areas of activity of a university teacher in developing such readiness (updating the content of education, forms, methods; developing experience of interaction with children through inclusion in the inclusive practice of educational institutions of the city, region, country; using the pedagogical potential of art). Research methods: analysis, synthesis, generalization, modeling, author's questionnaire «Inclusive Education», method of mathematical and statistical data analysis.

Keywords: *inclusive education, psychological readiness for work in inclusion, competence-based, activity-based, environmental, and art-pedagogical approaches, areas of teacher activity in the educational process of a pedagogical university, conceptual model.*

Принято в редакцию: 01.04.2026 г.

Подписано в печать: 27.04.2026 г.