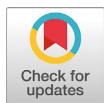


ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.26303.593-610>

EDN: <https://elibrary.ru/oduxaf>

УДК / UDC 373.2

Оригинальная статья / Original article

Дошкольная инклюзия: факторы формирования установок педагогов

Е. Р. Ярская-Смирнова[✉], Е. В. Петрова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва, Российская Федерация, <https://ror.org/055f7t516>*

[✉] eiarskaia@hse.ru

Аннотация

Введение. Важность развития инклюзивной образовательной среды, ориентированной на обеспечение равных возможностей развития для всех детей, обуславливает актуальность исследования. Научная проблема состоит в недостаточной изученности условий формирования отношения педагогов к инклюзии в дошкольном образовании. Цель исследования – проанализировать факторы, опосредующие отношение педагогов детских дошкольных учреждений к инклюзии детей с особыми образовательными потребностями.

Материалы и методы. Исследование было проведено весной–летом 2024 г. посредством онлайн-анкетирования 2 595 педагогов детских дошкольных учреждений из семи федеральных округов. Связь социально-демографических характеристик опрошенных с интегральными показателями отношения к инклюзии анализировалась методом линейного регрессионного анализа. Восприятие респондентами организационной среды изучено с помощью факторного анализа методом главных компонент. Была использована шкала Teacher Attitudes to Inclusion, а также адаптированный опросник из 11 утверждений, оценивающих установки педагогов к инклюзии по трем исходным субшкалам (MBI, QES, CAT).

Результаты исследования. Отношение опрошенных к дошкольной инклюзии связано с их возрастом, опытом работы с детьми до шести лет и уровнем образования. Регрессионная модель показала точечное влияние опыта. Респонденты старших возрастных групп со средним профессиональным или общим образованием характеризуются более позитивными установками по подшкалам, связанным с образовательным процессом. Установки педагогов обусловлены доверительной и демократичной рабочей средой, конструктивными взаимодействиями с разными участниками, что, в свою очередь, влияет на эффективное реагирование на потребности воспитанников с особыми образовательными потребностями. Отмечается значимость для установок предикторов «возраст» и «уровень образования опрошенных», однако главная роль отводится элементам инклюзивной культуры, практике и политике: возможности педагогов участвовать в формировании организационной среды, прислушиваться к инициативам детей и родителей, атмосфере уважения в учреждении.

Заключение. Исследование открывает новые перспективы в изучении инклюзии в дошкольных учреждениях в аспектах управления, практики и культуры. В дальнейшем интерес представляет сравнительный анализ моделей и стратегий инклюзии, мониторинг качества инклюзивного процесса через отслеживание динамики социальных взаимодействий вовлеченных субъектов, самооэффективности и когнитивной гибкости педагогов и удовлетворенности родителей. Материалы статьи будут полезны специалистам в сфере детства, родителям и исследователям инклюзивного образования.

© Ярская-Смирнова Е. Р., Петрова Е. В., 2026



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Ключевые слова: детские дошкольные учреждения, дети с особыми образовательными потребностями, установки педагогов к инклюзии, шкала TATI, факторы выстраивания инклюзивной среды

Финансирование: статья подготовлена при поддержке Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (HSE-BR-2025-070).

Благодарности: авторы выражают благодарность доктору философии Филиз Полат за разрешение использовать инструментарий; доценту, старшему научному сотруднику Международной лаборатории исследований социальной интеграции, директору департамента социологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» И. К. Зангиевой и выпускнице Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» А. Лямзиной за сотрудничество в процессе проведения исследования.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Ярская-Смирнова Е.Р., Петрова Е.В. Дошкольная инклюзия: факторы формирования установок педагогов. *Интеграция образования*. 2026;30(3):593–610. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26303.593-610>

Preschool Inclusion: Factors Shaping Teachers' Attitudes

E. R. Iarskaia-Smirnova[✉], E. V. Petrova

HSE University,

Moscow, Russian Federation, <https://ror.org/055f7t516>

[✉] eiarskaia@hse.ru

Abstract

Introduction. The importance of developing an inclusive educational environment focused on ensuring equal development opportunities for all children determines the relevance of this study. The research problem is the lack of information on the conditions under which teachers' attitudes toward inclusion in preschool education are shaped. The objective is to analyze the factors mediating preschool teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs.

Materials and Methods. The study was conducted in the spring and summer of 2024 using an online survey of 2,595 preschool teachers from seven federal districts. The relationship between the respondents' socio-demographic characteristics and integrated indicators of attitudes toward inclusion was examined using linear regression analysis. Respondents' perceptions of the organizational environment were examined using principal component analysis. The Teacher Attitudes to Inclusion scale was used, along with an adapted 11-item questionnaire assessing teachers' attitudes toward inclusion across three original subscales (MBI, QES, CAT).

Results. Respondents' attitudes toward preschool inclusion were associated with their age, experience working with children under six, and education level. A regression model revealed a point effect of experience. Respondents in older age groups and with secondary vocational and general education demonstrated more positive attitudes across the subscales related to the educational process. Teachers' attitudes are shaped by a trusting and democratic work environment and constructive interactions with various stakeholders, which in turn influences their effective response to the needs of students with special educational needs. Age and education level of respondents are significant predictors of attitudes, but elements of inclusive culture, practice, and policy play a key role: teachers' ability to participate in shaping the organizational environment, listening to children's and parents' initiatives, and a respectful atmosphere within the institution.

Conclusion. This study opens up new perspectives on inclusion in preschool institutions in terms of management, practice, and culture. Further research will focus on a comparative analysis of inclusion models and strategies, monitoring the quality of the inclusive process by tracking the dynamics of social interactions among participants, teachers' self-efficacy and cognitive flexibility, and parental satisfaction. The article will be useful to childhood specialists, parents, and researchers of inclusive education.

Keywords: preschool institutions, children with special educational needs, teachers' attitudes toward inclusion, TATI scale, factors in building an inclusive environment

Funding: This article was prepared with the support of the HSE Fundamental Research Program (HSE-BR-2025-070).



Acknowledgements: The authors thank Filiz Polat PhD for permission to use the research instruments; I.K. Zangieva, Associate Professor, Senior Research Fellow, International Laboratory for Social Integration Studies, and Director of the Department of Sociology at HSE University and A. Lyamzina, a graduate student at HSE University, for their collaboration during the research process.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Iarskaia-Smirnova E.R., Petrova E.V. Preschool Inclusion: Factors Shaping Teachers' Attitudes. *Integration of Education*. 2026;30(3):593–610. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26303.593-610>

Введение

С момента принятия Саламанкской декларации (1994 г.) были зафиксированы фундаментальные изменения в образовательной политике, необходимые для развития системы образования для всех категорий обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями (ООП). В течение указанного периода в детских дошкольных учреждениях (ДДУ) многих стран инклюзивное образование получило широкое признание. Национальные образовательные системы постепенно интегрируются в глобальные процессы реформ в направлении инклюзии. Для планомерного следования курсу требуются не только реформы законодательства, но и широкий спектр практических мер, включая значительную работу по созданию доступной среды и усилия в рамках национальных программ подготовки педагогов. Данные процессы находятся в фазе активной реализации, однако эксперты отмечают наличие значительных пробелов [1].

Разработка соответствующей национальной нормативно-правовой базы инклюзивного образования в России ускорилась после подписания и ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов¹ и Федерального закона РФ «Об образовании»². С 2011 г. в Российской Федерации проводится работа по изменению архитектурных условий и обеспечению образовательных

организаций необходимым оборудованием в рамках государственной программы «Доступная среда». По официальным данным, в ДДУ создаются все необходимые условия для воспитанников с ООП³ в соответствии с регламентируемыми строительными нормативами⁴. На 2023 г. в учреждениях дошкольного образования числилось 517 343 ребенка с ОВЗ, т. е. 6,8 % от общего числа воспитанников⁵.

Физическая доступность – далеко не единственный критерий готовности учреждений к задачам инклюзии. Исследования обнаруживают ряд проблем в организации условий доступности: следуя принципу подушевого финансирования и сокращения очередей в детские сады, руководители ДДУ увеличивают количество детей в группе, не оснащают учреждения современными игровыми материалами и оборудованием, снижают расходы на медицинский персонал и пренебрегают специалистами, владеющими методиками развития и интеграции детей с ООП [2].

В настоящей статье рассматриваются проблемы дошкольной инклюзии в России на основе данных опроса педагогов ДДУ. В частности, изучается роль возраста, опыта работы и уровня образования педагогов, а также культуры организации как предикторов отношения педагогов к инклюзии.

³ Без барьеров: в России продолжают создавать возможности для обучения детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://kazan.bezformata.com/listnews/dlya-obucheniya-detey-s-ovz/95406191/> (дата обращения: 02.09.2025).

⁴ СНиП 35-01-2001. Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения: СП 59.13330.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.minstroyrf.gov.ru/docs/117294/> (дата обращения: 02.09.2025).

⁵ Дети с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 02.09.2025).

¹ О ратификации Конвенции о правах инвалидов: Федеральный закон от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35237> (дата обращения: 02.09.2025).

² Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=505840> (дата обращения: 02.09.2025).



Цель исследования – проанализировать факторы, влияющие на установки педагогов ДДУ по отношению к инклюзии детей с ООП.

Обзор литературы

Несмотря на преобладающее число данных, подтверждающих эффективность инклюзии для детей младшего возраста⁶, в разных странах многие из них исключены из системы дошкольного образования⁷ по причине недоступности сервисов. На основе материалов 53 инклюзивных дошкольных групп г. Анкары (Турция) изучалось влияние инклюзивной образовательной среды на развитие детей [3]. Было обнаружено постепенное сокращение различий между показателями детей с ООП и остальных воспитанников. Исследования в области дошкольной инклюзии в разных странах в качестве барьеров упоминают дефицит финансов, недостаточную подготовку педагогов и других специалистов, а также неэффективное управление и социокультурные барьеры [4]. Педагоги дошкольных учреждений Египта с большим стажем работы позитивнее относятся к инклюзии, чем респонденты, начавшие профессиональную деятельность позднее. Однако опыт не оказывал воздействия на ощущение самоэффективности педагогов в их работе с детьми с ООП [5].

Инклюзивный подход позволяет выявлять многие свойственные всей системе образования противоречия и дефициты, а также сформировать стратегию по их преодолению [6; 7]. К основным причинам, вызывающим трудности при реализации стратегий инклюзии на групповом и индивидуальном уровнях, педагоги ДДУ относят недостаток знаний и времени для занятий с детьми, а также для планирования, документирования и анализа [8]. В сербском исследовании обнаружен прогностический

потенциал такой переменной, как когнитивная ригидность (неготовность к переосмыслению и неспособность изменить мнение при получении новой информации) [9]. Внедрение инклюзивного образования требует пересмотра прежних практик, а обучение в разнородной группе предполагает повышенную когнитивную гибкость преподавателя и его восприимчивость к переменам [9]. Культура инклюзии в ДДУ – сильный фактор, способствующий позитивному отношению к инклюзивному образованию у всех ключевых акторов [10]. Параметры, связанные с характеристиками педагогов и особенностями их практической работы (уровень образования, возраст, предыдущий опыт работы и размер класса), также коррелируют с положительными установками респондентов на инклюзию.

Материалы мониторинга качества дошкольного образования с использованием рейтинговой шкалы «Среда раннего детства»⁸ демонстрируют наличие удовлетворительных условий воспитания и образования детей лишь в 17–18 % детских садов России⁹. При этом ряд показателей ECERS-R коррелирует с качеством образовательной среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), а некоторые критерии характеризовались новизной для российских детских садов. Около половины учреждений получили самый низкий балл по показателю «места для уединения»; также низко оцениваются показатели «поддержка многообразия», «содействие в реализации детских инициатив», «создание условий для индивидуализации», «доступность окружающей среды» [2]. Основные негативные замечания касались недоступной и недостаточно насыщенной предметно-пространственной среды, где взрослый в основном руководит действиями детей, раздает материалы; акцентируется внимание на

⁶ Movahedazarhouligh S. A Review of Quality Inclusive Practices in Early Childhood Education: What Works and How to Move Forward. In: Bentley J.R. (ed.) Special Education: Perspectives, Opportunities and Challenges. New York: Nova Science Publishers; 2024. p. 92–115.

⁷ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс].

⁸ Harms Th., Clifford R.M., Cryer D. Early Childhood Environment Rating Scale. New York: Teachers College Press; 2014.

⁹ Исследование выявило проблему с инклюзивностью детских садов в России [Электронный ресурс]. URL: <https://sn.ria.ru/20180618/1522892554.html> (дата обращения: 02.09.2025).



образовательной деятельности и подготовке к школе [11]. В качестве ключевых препятствий для развития инклюзивного образования в дошкольных учреждениях выступали нехватка материально-технических ресурсов и переполненность групп, отсутствие возможностей для профессионального развития и консультационных отделений для поддержки детей с особенностями [2]. Опросы педагогов российских ДДУ подтвердили факты неприятия детских инициатив и исключения некоторых детей из общения в группе [12].

По наблюдениям экспертов проекта «НИКО-Дошколка», педагогам в течение года очень редко предоставлялась обратная связь в виде помощи и поддержки; в большинстве детских садов у них отсутствовали возможности отдыха, места для «проведения обсуждений в коллективе, помещения для индивидуальных бесед с родителями»¹⁰. Игнорирование потребностей работников ведет к профессиональному выгоранию и ухудшению взаимодействия с детьми. Инклюзивная среда предполагает, что ребенок, педагог и родитель чувствуют себя ценными и включенными. В связи с этим внутренние коммуникации играют ключевую роль в развитии таких отношений¹¹. Данное обстоятельство обуславливает интерес к условиям и факторам дошкольной инклюзии.

В ходе исследования возникли методологические трудности, связанные с адаптацией опросника *The Teacher Attitude towards Inclusion* (TATI): факторная структура российской выборки (два фактора) не совпала с оригинальной (три субшкалы), что потребовало пересмотра модели. Нерешенные вопросы включают влияние не бинарного, а типологизированного опыта работы с детьми с ООП на установки, связь организационной среды с индивидуальными установками, а также динамику установок во времени (необходимы лонгитюдные исследования).

Материалы и методы

Методология и инструменты.

Опрос педагогов ДДУ был проведен весной–летом 2024 г. с использованием анкетного инструментария, применявшегося ранее в Республике Казахстан под руководством Ф. Полат (F. Polat) [10]. В партнерстве с экспертами альянса «Ценность каждого» и специалистами Центра лечебной педагогики анкета была адаптирована для использования в российских ДДУ. Инструментарий состоял из формальных характеристик педагогического состава (пол, возраст, квалификация и др.) и образовательного процесса (наполняемость групп, предыдущий опыт работы с детьми с ООП), шкалы установок педагогов на инклюзию (TATI), данных о компетенциях, полученных в процессе основного обучения, на курсах и тренингах после начала работы в дошкольном учреждении, а также восприятия культуры ДДУ [10].

Шкала TATI была разработана Э. Стэнли с соавторами (A. Stanley et al.)¹² на основе более раннего инструментария, измеряющего установки родителей на инклюзию (*Parent Attitudes to Inclusion*, PATI) [13]. Одиннадцать пунктов данной шкалы сгруппированы в три раздела: качество образовательных услуг (*Quality of Educational Services*, QES), взаимные преимущества от инклюзии (*Mutual Benefits of Inclusion*, MBI), принятие и обращение с ребенком (*Child Acceptance and Treatment*, CAT).

Дизайн исследования. Опрос проводился путем онлайн-анкетирования; ссылка для заполнения анкеты распространялась через педагогов и администраторов дошкольных учреждений, некоммерческие организации, работающие с особыми детьми и их семьями. Сбор данных проводился на территории 31 населенного пункта, представляющего семь федеральных округов: Центральный (г. Москва, г. Кострома, г. Малоярославец, г. Реутов, г. Орел, г. Тамбов, г. Воронеж),

¹⁰ Исследование выявило проблему с инклюзивностью детских садов в России [Электронный ресурс].

¹¹ Bates P., Patel A. Building a Culture of Inclusivity. Effective Internal Communication for Diversity, Equity and Inclusion. New York: Kogan Page; 2023.

¹² Stanley A., Grimbeek P., Bryer F., Beamish W. Comparing Parents' versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI Meets TATI. In: Re-Imagining Practice – Researching Change. Brisbane: School of Cognition, Language, and Special Education, Griffith University; 2003. p. 62–69.

Уральский (г. Екатеринбург, г. Снежинск, г. Тобольск, г. Челябинск, г. Новый Уренгой, Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий автономные округа), Южный (г. Ростов-на-Дону, г. Астрахань, г. Анапа, Краснодарский край), Приволжский (г. Саратов, г. Самара, г. Нижний Новгород, г. Казань, г. Ижевск, г. Пермь, г. Чебоксары), Северо-Западный (г. Санкт-Петербург, г. Архангельск), Сибирский (г. Томск, г. Ачинск), Дальневосточный (Хабаровский край), Северо-Кавказский (г. Грозный). В проекте не ставилась цель межрегионального сравнения; распределение по населенным пунктам и округам неравномерное.

Перевод и культурно-содержательная адаптация утверждений выполнялись группой экспертов в области инклюзивного образования. Процедура адаптации и валидации опросника включала проведение пилотажа. По итогам анализа обратной связи от респондентов были скорректированы формулировки отдельных утверждений для устранения двусмысленностей и обеспечения соответствия профессиональному контексту. Проверка надежности адаптированных шкал подтвердила высокую внутреннюю согласованность. Значения коэффициента альфа Кронбаха для основных шкал превышали порог 0,7, что свидетельствует о высокой надежности инструмента.

Выборка исследования. Выборка характеризуется гетерогенностью по ключевым социально-демографическим параметрам, включая возраст, уровень образования и квалификацию. В исследовании приняли участие 2 595 педагогов ДДУ, подавляющее большинство которых (99,9 %) составили женщины со средним специальным образованием и опытом работы с дошкольниками, причем значительная часть опрошенных (39 %) старше 40 лет. Почти треть респондентов (34,1 %) ранее не сталкивалась с практикой воспитания и обучения детей с ООП, в то время как довольно большая доля опрошенных педагогов (65,9 %) указала на наличие подобного опыта в своей профессиональной деятельности. Такое соотношение может объясняться спецификой выборки, сформированной при содействии Центра

лечебной педагогики – профессиональной организации, занимающейся развитием и инклюзией особых детей. Средняя наполняемость (численный состав) дошкольных групп, в которых работают респонденты, находится в диапазоне 21–30 воспитанников. Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании.

Процедура исследования. На первом этапе анализа для оценки общего уровня отношения к дошкольной инклюзии на основе разделов (подшкал) опросника ТАТИ были сформированы интегральные показатели с проверкой надежности по коэффициенту альфа Кронбаха. Для детального анализа показателей подшкал «Взаимные преимущества от инклюзии» (МВИ), «Качество образовательных услуг» (QES) и «Принятие и обращение с ребенком» (САТ) оценивались различия в степени согласия с ключевыми суждениями у педагогов с опытом работы с детьми с ООП и без подобного опыта. Связь социально-демографических характеристик педагогов с интегральными показателями отношения к инклюзии исследовалась методом линейного регрессионного анализа. На последнем этапе исследования для анализа оценки условий труда был проведен факторный анализ методом главных компонент.

Результаты исследования

Отношение респондентов к инклюзии. В исследовании были рассмотрены три группы переменных, определяющих отношение к инклюзивному дошкольному образованию: социально-демографические характеристики опрошенных, в том числе опыт работы, уровень квалификации и оценка условий труда. Отношение к инклюзии фиксировалось шкалой ТАТИ: респонденты выражали степень своего согласия с ее утверждениями во втором разделе опросного листа. Результаты анализа данных по подшкалам свидетельствуют о более позитивном восприятии российскими педагогами взаимных преимуществ инклюзии (МВИ = 0,64) и качества образовательных услуг (QES = 0,63), в отличие от несколько менее выраженного результата по субшкале «Принятие и обращение с детьми» (САТ = 0,53).



Для регрессионного анализа дополнительно был проведен разведочный факторный анализ, в рамках которого была выявлена двухфакторная структура, где утверждения разделились на позитивные ($\alpha = 0,917$) и негативные/сдерживающие установки ($\alpha = 0,904$). Фактор позитивных установок соответствовал шкале MBI, фактор негативных – шкалам QES и CAT. Подшкалы дают статистически значимые результаты в регрессионном анализе (уровень значимости моделей – $p < 0,01$), однако дискриминантная валидность двухфакторной модели подтверждается умеренной корреляцией между факторами ($r = 0,637$), которая значимо ниже порогового значения $\alpha = 0,951$. Полученные результаты поддерживают использование двухфакторной модели, соответствующей данным и обладающей отличными психометрическими свойствами.

Интегральные подшкалы показали общую тенденцию, а для детализации отношения к дошкольной инклюзии анализ проводился на уровне отдельных суждений. Суждения подшкал были рассмотрены в двух дифференцированных подвыборках, в одну из которых вошли педагоги с опытом работы с детьми с ООП, а в другую – без подобного опыта. Сравнительный анализ этих двух групп представляет значительный научный и практический интерес, поскольку наличие или отсутствие непосредственного практического опыта взаимодействия с детьми с ООП играет роль в формировании определенного уровня готовности к инклюзивной практике, а также определяет специфику педагогических установок [14]. В частности, воспринимаемые эффекты от инклюзии можно трактовать в подшкале MBI сквозь призму взаимных выгод, или преимуществ инклюзии.

Были выявлены различия в восприятии инклюзии между педагогами с опытом работы с детьми с ООП и без такового по отдельным аспектам. Педагоги с опытом работы с детьми с ООП значительно чаще (57,8 %) согласны с тем, что «положительных моментов в инклюзии больше, чем проблем». В группе без опыта доля согласившихся с этим утверждением ниже (43,8 %), а доля затруднившихся

ответить – выше (43,5 %). Опыт педагога по-разному связан с различными компонентами установки.

Позитивная оценка социального взаимодействия характерна для большинства педагогов в обеих группах: ожидание доброжелательности детей без инвалидности (61,8 % с опытом и 60 % без опыта) и возможности дружбы для ребенка с ООП (54,7 % с опытом и 63,8 % без опыта) свидетельствуют о признании социальных преимуществ инклюзии. По остальным суждениям значимых различий не обнаружено, однако равное количество опрошенных (44,2 % с опытом и 44,3 % без опыта) полагают, что качество образования для детей без инвалидности выиграет от инклюзии. При этом почти в каждом третьем случае (28,5 %) респонденты с опытом работы с детьми с ООП не соглашались с утверждением об улучшении качества образования ребенка с ООП в обычной группе (табл. 1).

Шкала MBI включает два пункта по образованию. Однако более детально аспекты образования рассматриваются в подшкале QES. Несмотря на неполную операционализацию понятия качества образовательных услуг, данная подшкала демонстрирует некоторые особенности педагогики в инклюзивных группах и предоставляет возможность увидеть специфику инклюзивного педагогического процесса с точки зрения респондентов.

Анализ степени согласия с суждениями о качестве образовательных услуг выявил некоторые различия. Большинство педагогов – с опытом работы с детьми с ООП и без него – отмечают две проблемы: трудности с адаптацией учебных материалов (54 % без опыта и 59 % с опытом) и недостаток специальной поддержки для таких детей (54 % без опыта и 61 % с опытом). Педагоги, которые уже работали с детьми с ООП, чаще подчеркивают недоступность такой поддержки (61 % из них с этим не согласны), а респонденты без опыта больше обеспокоены возможностями предоставления детям необходимой дополнительной поддержки (55 % против 44 % опытных). Семьи детей с инвалидностью нередко сталкиваются с непониманием и неприятием окружающих,

Т а б л и ц а 1. Оценка степени согласия педагогов с суждениями по шкале MBI, %
T a b l e 1. Comparison of MBI survey responses among teachers, %

Суждение / Opinion	Степень согласия / Degree of agreement					
	Полностью и скорее согласен(а) / Completely and somewhat agree		Затрудняюсь ответить / Difficult to answer		Полностью и скорее не согласен(а) / Completely and somewhat disagree	
	Без опыта / No experience	С опытом / With experience	Без опыта / No experience	С опытом / With experience	Без опыта / No experience	С опытом / With experience
Качество образования ребенка с особыми образовательными потребностями улучшится / The quality of education for children with special educational needs will improve	52,6	53,1	27,2	18,4	20,2	28,5
Положительных моментов больше, чем проблем* / There are more positive aspects than problems*	43,8	57,8	43,5	19,4	12,7	22,8
Сдружались бы с детьми без инвалидности* / Would make friends with children without disabilities*	63,8	54,7	29,0	23,9	7,2	11,4
Качество образования ребенка без инвалидности повышается / The quality of education for children without disabilities is improving	44,3	44,2	39,3	31,3	16,5	24,4
Доброжелательное отношение детей без инвалидности* / Friendly attitude of children without disabilities*	60,0	61,8	31,0	24,2	9,0	14,0

Примечание: в таблицах 1, 2 * – $p < 0,05$.

Note: In tables 1, 2 * – $p < 0.05$.

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.



в том числе на детских площадках¹³. В данном исследовании около 40 % педагогов в обеих подвыборках считают, что обычная группа или площадка дает детям с ООП больше возможностей для развития. Однако четверть респондентов без практики и треть опрошенных с опытом не согласны с этим, что может быть связано с упомянутыми проблемами адаптации материалов для обучения и оказания специализированной помощи (табл. 2).

В исследованиях установок на инклюзию важное место занимают отношение к ребенку с ООП и эмоциональные характеристики взаимодействия. Анализ показывает схожесть мнений о возможных проблемах инклюзии среди педагогов с опытом работы с детьми с ООП и тех, кто не имеет такого опыта. Так, с суждением о том, что ребенок с особенностями будет ощущать себя в обычной группе одиноко, согласны 38,75 % опрошенных с опытом и 38,5 % без опыта. Примерно столько же видят риск плохого обращения окружающих с таким ребенком (37,6 % с опытом и 37,3 % без опыта). Среди тех, кто не согласен с подобными предположениями, больше опытных педагогов (39 % с опытом и 31 % без опыта по каждому суждению) (табл. 3).

Роль характеристик опрошенных. Вклад формальных характеристик педагогов в формирование инклюзивного отношения был выявлен с помощью регрессионного анализа (табл. 4), в рамках которого независимыми переменными выступали возраст, квалификация, стаж работы с детьми от 0 до 6 лет, опыт работы с детьми с ООП и наполняемость группы. Выбор предикторов основывался на примере казахстанского исследования [10]. Некоторые значения возраста (меньше 20 лет, 20–25 и 26–30 лет) и образования (незаконченное и общее среднее) предварительно были сгруппированы для наполнения этих категорий. Зависимыми переменными выступали отдельно взятые подшкалы ТАТІ, образовавшие два фактора: позитивный и негативный. Каждая регрессионная модель была значимой ($p < 0,001$).

При проверке переменных на мультиколлинеарность из изначального набора предикторов были исключены уровень образования и средняя наполняемость группы. Демографические и профессиональные характеристики педагогов (возраст, опыт работы с детьми до 6 лет, опыт работы с детьми с ООП) объясняют лишь 1,4 % дисперсии позитивных установок к дошкольной инклюзии и 1,1 % – негативных. Создание переменных взаимодействия не изменило качество модели. При помощи лассо-регуляризации выявлено меньшее количество позитивных установок в отношении дошкольной инклюзии среди педагогов старших возрастных категорий и с более продолжительным опытом работы с детьми до 6 лет. Небольшой опыт работы с детьми до 6 лет (1–2 года) и наличие опыта работы с детьми с ООП, напротив, способствуют более позитивным взглядам на инклюзию.

На основании регрессионной модели можно отметить, что опыт работы с детьми с ООП не связан с отношением к инклюзии. При рассмотрении отдельных суждений связь опыта педагога и отношения к инклюзии была более заметна. При агрегации в факторы эти разнонаправленные связи компенсируют друг друга. Это говорит о том, что влияние опыта является точечным и проявляется в отношении к конкретным аспектам инклюзивной практики.

Таким образом, отношение к дошкольной инклюзии связано с возрастом, опытом работы с детьми до 6 лет и уровнем образования. Несмотря на важную роль социально-демографических характеристик и опыта, центральное место в формировании мировоззрения педагога занимает профессиональная подготовка.

Поскольку выстраивание инклюзивной образовательной среды невозможно без развития навыков педагогов по работе с детьми с ООП, были рассмотрены компетенции, получаемые педагогами в рамках базовой подготовки и непрерывного профессионального развития (НПР). Данные навыки можно разделить на две категории:

- выстраивание образовательного процесса в соответствии с потребностями детей с ООП;

¹³ Поблинкова А. Право на детскую площадку: инклюзия и принятие [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sobaka.ru/irk/city/society/135745> (дата обращения 02.09.2025).

Таблица 2. Оценка степени согласия педагогов с суждениями по шкалам QES и CAT, %
Table 2. Comparison of QES and CAT survey responses among teachers, %

Суждение / Opinion	Степень согласия / Degree of agreement					
	Полностью и скорее согласен(а) / Completely and somewhat agree		Затрудняюсь ответить / Difficult to answer		Полностью и скорее не согласен(а) / Completely and somewhat disagree	
	Без опыта / No experience	С опытом / With experience	Без опыта / No experience	С опытом / With experience	Без опыта / No experience	С опытом / With experience
Невозможно изменить большинство уроков и материалов в обычном классе* / It is impossible to modify most lessons and materials in a regular classroom*	54,2	58,9	28,1	20,5	17,1	20,6
Дети с особыми образовательными потребностями не получили бы необходимой дополнительной помощи в обычном классе* / Children with special needs would not receive the additional support they need in a regular classroom*	54,5	44,2	27,1	31,3	18,4	24,4
Дети с особыми образовательными потребностями не получили бы всех необходимых специальных услуг в обычном классе* / Children with special needs would not receive the additional support they need in a regular classroom*	54,4	61,1	32,7	22,4	12,8	16,6
Обычный учебный класс/игровая площадка предоставляет детям с особыми образовательными потребностями больше возможностей для обучения / A regular classroom/playground provides more opportunities for children with special needs to learn	41,6	40,9	33,0	24,7	25,5	34,4
Плохое обращение при регулярном нахождении в обычной группе / Experienced abuse while regularly attending a regular group	37,3	37,6	31,7	23,1	31,0	39,3
Чувство одиночества при регулярном посещении обычной группы / Feeling lonely while regularly attending a regular group	38,5	38,7	30,7	21,8	30,8	39,5



Т а б л и ц а 3. Оценка степени согласия педагогов с суждениями по шкале SAT, %
 T a b l e 3. Comparison of SAT survey responses among teachers, %

Суждение / Opinion	Степень согласия / Degree of agreement					
	Полностью и скорее согласен(а) / Completely and somewhat agree		Затрудняюсь ответить / Difficult to answer		Полностью и скорее не согласен(а) / Completely and somewhat disagree	
	Без опыта / No experience	С опытом / With experience	Без опыта / No experience	С опытом / With experience	Без опыта / No experience	С опытом / With experience
Плохое обращение при регулярном нахождении в обычной группе / Experienced abuse while regularly attending a regular group	37,3	37,6	31,7	23,1	31,0	39,3
Чувство одиночества при регулярном посещении обычной группы / Feeling lonely while regularly attending a regular group	38,5	38,7	30,7	21,8	30,8	39,5

Т а б л и ц а 4. Основные показатели регрессионных моделей по подшкалам
 T a b l e 4. Regression model results for the subscales

Независимые переменные / Independent variables	Позитивные установки / Positive attitudes		Негативные установки / Negative attitudes	
	β	p	β	p
<i>Возраст / Age</i>				
Менее 20 лет и от 20 до 25 лет / Under 20 years and 20–25 years	–0,0434	0,683	–0,1648	0,147
26–30 лет / years	–0,1655	0,085	–0,0770	0,453
31–35 лет / years	–0,2177	0,005	–0,1860	0,026
36–40 лет / years	–0,1353	0,045	–0,0703	0,329
41–50 лет / years	–0,1644	0,002	–0,1269	0,024
<i>Опыт работы с детьми до 6 лет / Experience working with children under 6 years old</i>				
Отсутствие опыта работы / No experience working	0,3989	0,011	0,5371	0,001
До 5 лет опыта работы / Up to 5 years of experience working	0,0481	0,472	0,1325	0,064
6–10 лет / years	–0,0736	0,245	0,0140	0,836
11–15 лет / years	–0,0577	0,373	–0,0015	0,983
16–20 лет / years	–0,0393	0,560	–0,0940	0,192
<i>Опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями / Experience working with children with special educational needs</i>				
Отсутствие опыта работы / No experience working	0,0583	0,133	0,0137	0,741
R ²	0,014		0,011	

Примечания: β – стандартизованный коэффициент регрессии; p – уровень значимости; p < 0,001.
 Notes: β – standardized regression coefficient; p – significance level; p < 0.001.

– взаимодействие со всеми сторонами образовательного процесса (воспитанниками, родителями, другими специалистами и организациями).

Сравнительный анализ уровня подготовки выявил небольшое преимущество непрерывного профессионального развития перед профессиональной подготовкой в колледже или вузе по большинству компетенций. Наиболее значимое различие зафиксировано в формировании навыков работы с родителями: доля педагогов, согласных с тем, что такие навыки формируются на этапе профессиональной подготовки, составляет 76,9 %, в отличие от 85,2 %, считающих, что данные способности осваиваются в процессе повышения квалификации. Анализ выявил наиболее низкие показатели сформированности компетенций в рамках базовой подготовки. Так, способность работать с другими профессионалами и службами признают сформированной лишь 68,4 % респондентов, при этом в рамках повышения квалификации эта доля возрастает до 77,1 %. Схожая динамика наблюдается и в других областях: создание консилиума (67,1 % в профессиональной подготовке, 75,1 % при повышении квалификации), обращение за супервизией в трудных случаях (64,4 % в профессиональной подготовке, 74,3 % при повышении квалификации), индивидуализация образовательного процесса для детей с ООП (77,3% в профессиональной подготовке, 83,5% при повышении квалификации). Несмотря на существенный прирост при повышении квалификации, именно эти компетенции изначально демонстрируют наименьший уровень освоения на этапе профессиональной подготовки в вузе или колледже.

Стабильно более высокие показатели навыков при повышении квалификации также наблюдаются в области удовлетворения различных потребностей воспитанников (88,1 %), оценки образовательных потребностей (85,4 %), использования непрерывной оценки для улучшения обучения, игровой деятельности и вовлеченности/участия детей и отслеживания динамики (86,3 %). При этом базовая подготовка демонстрирует сопоставимую с непрерывным профессиональным развитием эффективность

в практико-ориентированных аспектах: планирование мероприятий и занятий, доступных для всех детей (89,2 %), а также проведение таких инклюзивных мероприятий (88,4 %).

Непрерывное образование в форматах повышения квалификации, переподготовки, методических семинаров и консультаций реализуется среди педагогов непосредственно в учреждениях образования. Организационные рамки инклюзии определяются ключевыми компетенциями педагогов, разделяемыми принципами и применяемыми методами.

Роль организационной среды. Также был рассмотрен организационный контекст работы педагогов: оценены условия труда, возможности участия в формировании среды и ведение учебного процесса в соответствии с потребностями детей с ООП. Организационные условия были операционализированы с помощью 25 суждений. Степень согласия с ними оценивалась по пятибалльной шкале. Данные обрабатывались с помощью факторного анализа в программе SPSS.

Полученное значение статистики Кайзера – Мейера – Олкина (КМО = 0,974) и результаты теста Бартлетта (критерий «хи-квадрат» = 61 981,231; $p = 0,000$) свидетельствуют о наличии латентных факторов, которые определяют отношение педагогических работников к дошкольной инклюзии. Общая доля объясненной дисперсии для данной модели составляет 71 %. Значения извлечения по переменным ($> 0,5$) также указывают на высокое качество модели. После рассмотрения нескольких моделей с разными вращениями была выбрана трехфакторная модель с использованием вращения Промакс (*Promax*), более подходящая задачам исследования с точки зрения интерпретации результатов и формального качества, учитывающая предположения о зависимости факторов.

В результате проведенного факторного анализа были получены следующие предикторы установок к дошкольной инклюзии.

Во-первых, поддерживающая и развивающая рабочая среда для педагогов – уверенность в важности и востребованности инклюзии, а также позитивные



результаты взаимодействия и обучения детей с ООП и нормотипичных детей. Данный фактор объясняет 59 % дисперсии и включает пять утверждений, связанных с восприятием организационной поддержки, возможностями профессионального участия и уважительной атмосферой. Наибольшие нагрузки имеют утверждения: «Я регулярно получаю возможность брать на себя в работе роль лидера» (0,850), «У меня есть возможность участвовать в формулировании и утверждении приоритетов организации» (0,850), «Я активно участвую в регулярной оценке эффективности организации» (0,824). Объединение аспектов организационной поддержки, профессиональной автономии, этических норм и безопасности отражает восприятие педагогами условий для профессионального роста и участия в организационных процессах.

Во-вторых, возможности создания инклюзивной среды за счет использования соответствующих навыков и формирования уважительной атмосферы между детьми, педагогами и родителями. Данный фактор объясняет 6,8 % дисперсии и обобщает восемь утверждений относительно качества образовательного процесса, взаимодействия с родителями и коллегами. Наибольшие нагрузки имеют утверждения: «Детей приучают относиться друг к другу с уважением и поддержкой» (0,978), «Сотрудники стараются понять и поддержать поведение детей» (0,876), «Сотрудники относятся справедливо и с уважением ко всем детям» (0,848), «Я понимаю, как применять процедуры организации, касающиеся охраны жизни и здоровья детей» (0,856). Данный фактор характеризует операциональный аспект инклюзивной культуры, включая практики вовлечения детей, сотрудничество с родителями и коллегами, а также наличие эффективных стратегий поддержки.

В-третьих, выстроенная система коммуникаций между разными уровнями работников и эффективное реагирование на потребности детей и их родителей. Данный фактор объясняет 5,5 % дисперсии и включает 12 утверждений с наибольшими нагрузками следующих суждений: «Детей в нашем

учреждении оценивают не по их формальному диагнозу» (0,817), «Дети вовлечены в планирование своего обучения и игр» (0,804), «Меры организации по вовлечению родителей в процесс обучения своего ребенка являются эффективными» (0,779). Фактор отражает степень индивидуализации образовательного процесса с учетом особенностей и потребностей каждого ребенка, что является ключевым принципом инклюзивной культуры.

Таким образом, факторами выстраивания инклюзивной среды педагогами являются как доверительная и демократичная рабочая среда, так и взаимодействие с разными участниками образовательного процесса, которые, в свою очередь, влияют на эффективное реагирование на потребности воспитанников с ООП.

Обсуждение

Основные ограничения исследования связаны с использованием самоотчетных методик, повышающих риск социальной желательности. Адаптация ТАТ выявила иную факторную структуру, что требует дополнительной валидации. Низкие значения R -квадрата (0,014 и 0,011) указывают на возможность включенных предикторов объяснять лишь малую долю дисперсии установок. Результаты ограничены выборкой педагогов дошкольных учреждений России и не могут быть автоматически обобщены на другие уровни образования и культурные контексты.

В существующих исследованиях отсутствует консенсус относительно корреляции установок к инклюзии и опыта педагогов [15]. Говоря о положительных перспективах для детей без ООП, более опытные педагоги видят больше положительного в инклюзии и реже проявляют неуверенность. Однако они чаще демонстрируют скепсис в отношении достоинств инклюзивного образовательного процесса для детей с ООП. Респонденты указывают на высокий потенциал развития и социализации детей с ООП в инклюзивной среде. Однако отмечают трудности с адаптацией учебных материалов и недостаток специальной поддержки для этих детей. В настоящем



исследовании более трети опрошенных, независимо от имеющегося опыта, полагают, что ребенок с особенностями будет ощущать себя в обычной группе одиноко, а окружающие будут плохо обращаться с ним. Среди тех, кто не согласен с подобными предположениями, опытных педагогов больше. Опыт и квалификация позволяют сформировать социально-эмоциональные навыки и умения, востребованные в трудных ситуациях и коллизиях в отношениях среди детей и между детьми и педагогами.

Регрессионная модель свидетельствует, что количество детей в группе не влияет на отношение к инклюзии. Значимыми характеристиками выступают возраст (старшие респонденты настроены более позитивно к инклюзии) и уровень образования (педагоги с высшим образованием настроены чуть более скептически). При этом важную роль играет квалификация, приобретенная в процессе получения профессионального и – особенно по ряду компетенций – дополнительного образования. Педагогам дошкольных учреждений необходимы две большие совокупности профессиональных компетенций: выстраивание образовательного процесса (эти знания они в основном получают в рамках профессиональной подготовки) и взаимодействие со всеми его участниками (указанные навыки приобретаются непосредственно в процессе работы в ДДУ). Формированию инклюзии способствуют позитивные отношения между педагогом и детьми, которые чувствуют себя в большей безопасности, исследуя мир и участвуя в общедоступных или специально организованных для них мероприятиях. Результаты исследования в Израиле демонстрируют, что профессиональная самоэффективность выступает важным фактором установок к инклюзии по шкале ТАТИ [15].

Образовательная инклюзия во многом зависит от условий внутри конкретных организаций, которые, в свою очередь, испытывают воздействие внешнего контекста. Институциональные и культурно-символические структуры неравенства в обществе влияют на управленческие решения, на практики

и мнения основных участников образовательных процессов. В логике Т. Бута и М. Эйнскоу (*T. Booth, M. Ainscow*)¹⁴, инклюзия складывается как политика, практика и культура, причем инклюзивная культура – это наиболее сложно формируемая часть уравнения. По результатам опроса педагогов ДДУ в Швеции, специализированная организационная структура, двухуровневая система комплексной поддержки, разделяемая профессионалами и родителями миссия, высокие ожидания от всех детей, позитивное отношение, квалифицированный персонал, кадровая поддержка, достаточное финансирование и качественные инклюзивные практики в совокупности формируют инклюзию в дошкольном учреждении [16]. У большинства педагогов был выявлен достаточно высокий уровень готовности реализовать инклюзивные ценности, что может свидетельствовать о персональной приверженности их осуществлению. При этом культура организаций дошкольного образования оказалась недостаточно инклюзивной [17].

В настоящем исследовании были проанализированы ответы респондентов на вопросы об условиях работы, возможностях участия педагогов в формировании организационной среды и выдвижении инициатив, готовности прислушиваться к мнениям детей и родителей, взаимодействии педагогов с детьми, родителями и коллегами, а также об атмосфере в учреждении. Данные аспекты оказывают влияние на возможности педагогов развивать инклюзивную практику, эффективно реагируя на потребности всех детей, включая воспитанников с ООП. Однако между взглядами педагогов на важность тех или иных принципов и стратегий и представлениями об их осуществимости на практике возможны большие разрывы [8]. При этом необходимы более явно ориентированные на ребенка стратегии инклюзии.

¹⁴ Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education; 2002. URL: <https://prs.institute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf> (дата обращения: 02.09.2025).



Закключение

Несмотря на развитие законодательной базы и имеющийся опыт инклюзивных детских садов, нерешенными остаются проблемы, связанные с недостаточной готовностью системы дошкольного образования, а также с противоречивостью установок педагогов по отношению к инклюзии. Результаты исследования свидетельствуют, что возраст и уровень образования оказывают влияние на отношение респондентов к инклюзивному дошкольному образованию. Однако определяющее значение имеют составляющие инклюзивной культуры, политики и практики, включая участие педагогов в создании организационной среды, учет инициатив детей и родителей, а также поддержание уважительных отношений в коллективе.

Проведенное исследование расширяет представления о развитии

инклюзивного дошкольного образования в сфере управления, образовательной практики и формирования инклюзивной культуры. Перспективными направлениями дальнейших исследований выступают сопоставление различных моделей и стратегий инклюзии, а также оценка качества инклюзивного процесса на основе анализа динамики социальных взаимодействий, самооценки эффективности и когнитивной гибкости педагогов, а также удовлетворенности родителей.

Проведение лонгитюдных исследований и сочетание качественных и количественных методов позволят лучше понять условия и содержание различных уровней формирования установок педагогов. Материалы статьи могут быть полезны исследователям и специалистам-практикам в сфере инклюзивного образования, а также родителям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Chaney P. Civil Society, Rights and Welfare: Exploring the Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in the Commonwealth of Independent States. *Europe-Asia Studies*. 2021;74(5):734–759. <https://doi.org/10.1080/09668136.2021.1884664>
2. Zaichenko N., Samsonova E., Kornienko O., Zaichenko L. Inclusive Education and Early Childhood Development in Russia. In: Makoele T.M., Kozlova M., Iarskaia-Smirnova E. (eds) *Inclusive Education in the Russian Federation: Scoping International and Local Relevance*. Cham: Springer; 2024. p. 57–83. https://doi.org/10.1007/978-3-031-57700-0_4
3. Sucuoğlu N.B., Bakkaloğlu H., Demir E. The Effects of Inclusive Preschools on the Development of Children with Disabilities: A Longitudinal Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2020;12(1):215–231. <http://dx.doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201006>
4. Goldan J., Loreman T., Lambrecht J. Resources for Inclusive Education – Impacts of Funding and Provision. *International Journal of Inclusive Education*. 2022. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821452>
5. Emam M.M., Mohamed A.H.H. Preschool and Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Egypt: The Role of Experience and Self-Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011;29:976–985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
6. Самсонова Е.В. Инклюзия – стратегия выхода из тупика для современной системы образования. *Современное дошкольное образование*. 2017;(5):55–63. URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/samsonova-e-v-inklyuziya-strategiya-vykhoda-iz-tupika-dlya-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya/> (дата обращения: 02.09.2025).
7. Архипова Е.Ф., Абкович А.Я. Инклюзивное образование детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. *Современное дошкольное образование*. 2017;(1):34–39. URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/arkhipova-e-f-abkovich-a-ya-inklyuzivnoe-obrazovanie-detey-s-narusheniem-oporno-dvigatel'nogo-apparat/> (дата обращения: 02.09.2025).
8. Sanches-Ferreira M., Gonçalves J.L., Araújo S.B., Alves S., Barros S. Building Inclusive Preschool Classrooms: How Desirable and Feasible is a Set of Strategies that Facilitate Teacher-Child Relationships? *Frontiers in Education*. 2022;7:944822. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.944822>
9. Starčević J.S. Predictors of Attitudes towards Inclusive Education among Students of the Faculty of Education. In: Savic V., Cekic-Jovanovic O., Lepicnik Vodopivec J., Hmelak M. (eds.) *Professional Competences for Teaching in the 21st Century*. University of Kragujevac; 2019. p. 506–520. <https://doi.org/10.46793/pctja.19.506S>

10. Polat F., Karakuş M., Helmer J., Malone K., Gallagher P., Mussabalinova A., et. al. Factors Affecting Multi-Stakeholders Perspectives towards Inclusive Early Childhood Education (IECE) in Kazakhstan. *Children and Youth Services Review*. 2023;155:107224. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107224>
11. Реморенко И.М., Шиян И.Б., Шиян О.А., Шмис Т.Г., Ле-ван Т.Н., Козьмина Я.Я. и др. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в ДОО (ECERS-R)»: «Москва-36». *Современное дошкольное образование*. 2017;(2):16–31. URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/remorenko-i-m-shiyan-o-a-shiyan-i-b-shmis-t-g-le-van-t-n-kozmina-ya-ya-sivak-e-v-klyuchevye-problemy/> (дата обращения: 02.09.2025).
12. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации. *Психолого-педагогические исследования*. 2021;13(3):3–17. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130301>
13. Palmer D.S., Borthwick-Duffy S.A., Widaman K., Best S.J. Influences on Parent Perceptions of Inclusive Practices for Their Children with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 1998;103(3):272–287. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(1998\)103%3C0272:IOPPOI%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(1998)103%3C0272:IOPPOI%3E2.0.CO;2)
14. Jordan A., Lindsay L., Stanovich P. J. Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, at Risk, and Typically Achieving. *Remedial and Special Education*. 1997;18(2):82–93. <https://doi.org/10.1177/074193259701800202>
15. Fisher Y. Predicting Teachers' Perception of Inclusion: What is the Role of Self-Efficacy? *EC Psychology and Psychiatry*. 2017;2(5):157–171. URL: <https://ecronicon.net/assets/ecpp/pdf/ECPP-02-00062.pdf> (дата обращения: 02.09.2025).
16. Lundqvist J. Putting Preschool Inclusion into Practice: A Case Study. *European Journal of Special Needs Education*. 2022;38(1):95–109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031096>
17. Шеманов А.Ю. Инклюзивность культуры дошкольной образовательной организации: от декларируемых к реализуемым ценностям. *Современное дошкольное образование*. 2023;(1):38–51. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-1115-38-51>

REFERENCES

1. Chaney P. Civil Society, Rights and Welfare: Exploring the Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in the Commonwealth of Independent States. *Europe-Asia Studies*. 2021;74(5):734–759. <https://doi.org/10.1080/09668136.2021.1884664>
2. Zaichenko N., Samsonova E., Kornienko O., Zaichenko L. Inclusive Education and Early Childhood Development in Russia. In: Makoele T.M., Kozlova M., Iarskaia-Smirnova E. (eds) *Inclusive Education in the Russian Federation: Scoping International and Local Relevance*. Cham: Springer; 2024. p. 57–83. https://doi.org/10.1007/978-3-031-57700-0_4
3. Sucuoğlu N.B., Bakkaloğlu H., Demir E. The Effects of Inclusive Preschools on the Development of Children with Disabilities: A Longitudinal Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2020;12(1):215–231. <http://dx.doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201006>
4. Goldan J., Loreman T., Lambrecht J. Resources for Inclusive Education – Impacts of Funding and Provision. *International Journal of Inclusive Education*. 2022. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821452>
5. Emam M.M., Mohamed A.H.H. Preschool and Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Egypt: The Role of Experience and Self-Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011;29:976–985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
6. Samsonova E.V. Inclusion: A Strategy for Breaking Deadlock in the Modern Educational System. *Preschool Education Today*. 2017;(5):55–63. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/samsonova-e-v-inklyuziya-strategiya-vykhoda-iz-tupika-dlya-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya/> (accessed 02.09.2025).
7. Arkhipova E.F., Abkovich A.Ya. Inclusive Education of Children with Locomotor Disorders. *Preschool Education Today*. 2017;(1):34–39. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/arkhipova-e-f-abkovich-a-ya-inklyuzivnoe-obrazovanie-detey-s-narusheniem-oporno-dvigatel'nogo-apparat/> (accessed 02.09.2025).
8. Sanches-Ferreira M., Gonçalves J.L., Araújo S.B., Alves S., Barros S. Building Inclusive Preschool Classrooms: How Desirable and Feasible is a Set of Strategies that Facilitate Teacher-Child Relationships? *Frontiers in Education*. 2022;7:944822. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.944822>
9. Starčević J.S. Predictors of Attitudes towards Inclusive Education among Students of the Faculty of Education. In: Savic V., Cekic-Jovanovic O., Lepicnik Vodopivec J., Hmelak M. (eds.)



- Professional Competences for Teaching in the 21st Century. University of Kragujevac; 2019. p. 506–520. <https://doi.org/10.46793/pctja.19.506S>
10. Polat F., Karakuş M., Helmer J., Malone K., Gallagher P., Mussabalinova A., et. al. Factors Affecting Multi-Stakeholders Perspectives towards Inclusive Early Childhood Education (IECE) in Kazakhstan. *Children and Youth Services Review*. 2023;155:107224. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107224>
 11. Remorenko I.M., Shiyani I.B., Shiyani O.A., Shmis T.G., Le-van T.N., Kozmina Ia.Ia., et al. Key Issues for the Implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education According to the Results of Applying Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R): “Moscow-36”. *Preschool Education Today*. 2017;(2):16–31. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/remorenko-i-m-shiyani-o-a-shiyani-i-b-shmis-t-g-le-van-t-n-kozmina-ya-ya-sivak-e-v-klyuchevye-problemy/> (accessed 02.09.2025).
 12. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Assessment of Inclusive Culture in a Preschool Educational Organization. *Psychological-Educational Studies*. 2021;13(3):3–17. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130301>
 13. Palmer D.S., Borthwick-Duffy S.A., Widaman K., Best S.J. Influences on Parent Perceptions of Inclusive Practices for Their Children with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 1998;103(3):272–287. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(1998\)103%3C0272:IOPPOI%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(1998)103%3C0272:IOPPOI%3E2.0.CO;2)
 14. Jordan A., Lindsay L., Stanovich P. J. Classroom Teachers’ Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, at Risk, and Typically Achieving. *Remedial and Special Education*. 1997;18(2):82–93. <https://doi.org/10.1177/074193259701800202>
 15. Fisher Y. Predicting Teachers’ Perception of Inclusion: What is the Role of Self-Efficacy? *EC Psychology and Psychiatry*. 2017;2(5):157–171. Available at: <https://ecronicon.net/assets/ecpp/pdf/ECPP-02-00062.pdf> (accessed 18.03.2026).
 16. Lundqvist J. Putting Preschool Inclusion into Practice: A Case Study. *European Journal of Special Needs Education*. 2022;38(1):95–109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031096>
 17. Shemanov A.Yu. Inclusive Culture of a Preschool Educational Organization: From Declared Values to Realized Ones. *Preschool Education Today*. 2023;(1):38–51. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-1115-38-51>

Об авторах:

Ярская-Смирова Елена Ростиславовна, доктор социологических наук, профессор, заведующая Международной лабораторией исследования социальной интеграции Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (109028, Российская Федерация, г. Москва, Покровский б-р, д. 11), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3139-5215>, **Scopus ID:** 6507960734, **Researcher ID:** I-5080-2015, **SPIN-код:** 7679-2047, eiarskaia@hse.ru

Петрова Елена Валерьевна, стажер-исследователь Международной лаборатории исследования социальной интеграции Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (109028, Российская Федерация, г. Москва, Покровский б-р, д. 11), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-5514-0155>, e.petrova@hse.ru

Вклад авторов:

Е. Р. Ярская-Смирнова – формулирование целей и задач исследования; деятельность по созданию метаданных для первоначального и повторного использования; получение финансовой поддержки исследовательского проекта; осуществление научно-исследовательского процесса; разработка методологии исследования; административное управление планированием и проведением исследования; предоставление доступа к необходимым для исследования материалам; лидерство и наставничество в процессе планирования и проведения исследования; проверка воспроизводимости результатов исследования в рамках основных задач работы; написание черновика рукописи.

Е. В. Петрова – осуществление научно-исследовательского процесса; разработка и проектирование программного обеспечения; проверка воспроизводимости результатов исследования в рамках основных задач работы; визуализация результатов исследования; написание черновика рукописи.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



About the authors:

Elena R. Iarskaia-Smirnova, Dr.Sci. (Sociol.), Professor, Head of the International Laboratory for Social Integration Research, HSE University (11 Pokrovskiy Bulvar, Moscow 109028, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3139-5215>, **Scopus ID:** 6507960734, **Researcher ID:** I-5080-2015, **SPIN-code:** 7679-2047, eiarskaia@hse.ru

Elena V. Petrova, Research Intern of the International Laboratory for Social Integration Research, HSE University (11 Pokrovskiy Bulvar, Moscow 109028, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-5514-0155>, e.petrova@hse.ru

Authors' contribution:

E. R. Iarskaia-Smirnova – formulation of research goals and aims; management activities to produce metadata for initial use and later re-use; acquisition of the financial support for the project leading to this publication; conducting a research and investigation process; development of methodology; management and coordination responsibility for the research activity planning and execution; provision of study materials; oversight and leadership responsibility for the research activity planning and execution; verification of the overall reproducibility of results and other research outputs; specifically writing the initial draft.

E. V. Petrova – conducting a research and investigation process; software development; verification of the overall reproducibility of results and other research outputs; specifically visualization; specifically writing the initial draft.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 03.10.2025; revised 20.03.2026; accepted 27.03.2026.