http://ma123.ru **ЦИТИСЭ** № 1 (47) 2026 **ISSN** 2409-7616

© Т.А. Жданова

Научная статья
УДК 376.24

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: БАРЬЕРЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Т.А. Жданова

Жданова Татьяна Аркадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы естественных наук, математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия.
ORCID: 0000-0001-8592-9035
000500@ togudv.ru

Аннотация. *В статье рассматривается проблема реализации инклюзивного образования в современной российской общеобразовательной школе. Цель исследования — выявить ключевые противоречия между теоретическими основами инклюзии (равенство возможностей, социальная интеграция) и практическими трудностями ее внедрения. Основное внимание уделяется проблемам, возникающим при совместном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормотипичных сверстников. Автор выделяет ключевые трудности: недостаточная профессиональная готовность педагогов к работе в инклюзивной среде; снижение успеваемости в классах, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); поведенческие проблемы, негативно влияющие на учебный процесс; отсутствие необходимых ресурсов и финансирования. Среди теоретических методов исследования были применены системный и институциональный подходы, метод анализа. На основе анализа научной литературы, нормативных актов и данных эмпирических исследований (включая авторский опрос учителей г. Хабаровска и анализ исследований из Челябинска, Казани и Свердловской области) систематизированы основные барьеры: дефицит профессиональной готовности педагогов, ресурсные ограничения (переполненность классов, недостаток финансирования), поведенческие сложности учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и неготовность социума. В качестве центрального педагогического условия для преодоления этих барьеров обосновывается необходимость системного внедрения дифференцированного обучения, включающее гибкое группирование, адаптивное оценивание и персонализированные учебные планы. Делается вывод о том, что успешная инклюзия требует не столько физической интеграции детей с особыми образовательными потребностями (ООП), сколько глубинной трансформации образовательной среды, основанной на персонализации, повышении квалификации педагогов и комплексной ресурсной поддержке, изучение и учет международной практики инклюзии в образовании.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, дифференцированное обучение, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), профессиональная готовность педагога, инклюзивная компетентность, ресурсное обеспечение, адаптированная программа.*

Библиографическая ссылка: *Жданова Т.А. Дифференцированное обучение как ключевое условие эффективности инклюзивного образования: барьеры и перспективы реализации // ЦИТИСЭ. 2026. № 1. С. 44-52.*

Research Full Article
UDC 376.24

DIFFERENTIATED LEARNING AS A KEY CONDITION FOR THE EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATION: BARRIERS AND PROSPECTS FOR IMPLEMENTATION BY

T.A. Zhdanova

Tatiana A. Zhdanova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Higher School of Natural Sciences, Mathematics and Information Technology, Pacific State University, Khabarovsk, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-8592-9035
000500@ togudv.ru

Abstract. *The article examines the problem of the implementation of inclusive education in modern Russian secondary schools. The purpose of the study is to identify key contradictions between the theoretical foundations of inclusion (equality of opportunities, social integration) and the practical difficulties of its implementation. The main focus is on the problems that arise in the joint education of children with disabilities and their normotypic peers. The author highlights the key difficulties: insufficient professional readiness of teachers to work in an inclusive environment; declining academic performance in classrooms where children with disabilities are enrolled; behavioral problems that negatively affect the learning process; lack of necessary resources and funding. Among the theoretical research methods, systematic and institutional approaches and the method of analysis were applied. Based on the analysis of scientific literature, regulations and empirical research data (including the author's survey of teachers in The main barriers are systematized: lack of professional readiness of teachers, resource constraints (overcrowding of classrooms, lack of funding), behavioral difficulties of students with disabilities (HIA) and unpreparedness of society. As a central pedagogical condition for overcoming these barriers, the need for a systematic implementation of differentiated learning, including flexible grouping, adaptive assessment and personalized curricula, is substantiated. It is concluded that successful inclusion requires not so much the physical integration of children with special educational needs (SES), as a deep transformation of the educational environment based on personalization, teacher training and comprehensive resource support, studying and taking into account the international practice of inclusion in education.*

Keywords: *inclusive education, differentiated learning, limited health opportunities (HIA), teacher's professional readiness, inclusive competence, resource provision, adapted program.*

For citation: Zhdanova, T. A. (2026). Differentiated learning as a key condition for the effectiveness of inclusive education: Barriers and prospects for implementation. *CITISE, 1*, 44-52. (In Russian).

Введение.

Концепция инклюзивного образования, утвержденная как стратегия социального развития, основывается на гуманистическом принципе предоставления равных возможностей для всех учащихся, рассматривая образование как основополагающую потребность и важнейший аспект социализации. Внедрение данной концепции в Российской Федерации подразумевает переход от сегрегационной модели, основанной на коррекционных учреждениях, к интеграционной.

Тем не менее, как показывает практика, формальное включение студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательные классы без соответствующей трансформации педагогической системы создает ряд серьезных проблем. С одной стороны, акцентируется важность социального взаимодействия и адаптации, однако на практике педагоги сталкиваются с различными трудностями, что может привести к снижению успеваемости, эмоциональному выгоранию учителей и напряженности в детских коллективах [1; 5; 6].

Основная цель данной статьи заключается в критическом анализе условий реализации инклюзивного образования в российских школах, выявлении ключевых барьеров и обосновании дифференцированного обучения как основного педагогического инструмента для повышения его эффективности.

Теоретические основания и противоречия инклюзивной практики.

Теоретической основой инклюзии служат концепции социального конструктивизма (Л.С. Выготский), которые акцентируют внимание на значении социального взаимодействия в процессе развития. В контексте обучения детей с интеллектуальными нарушениями, расстройствами аутистического спектра (РАС) и другими ментальными особенностями это требует создания «обходных путей» и адаптации образовательной траектории.

Практическим ответом на данное требование является дифференцированное обучение – методика, предусматривающая адаптацию содержания, процессов и результатов обучения к индивидуальным потребностям учащихся [3]. Используемые методы, такие как гибкое группирование, многоуровневые задания и персонализированные планы, направлены на повышение мотивации, развитие метакогнитивных навыков и снижение тревожности, что особенно актуально для детей с ОВЗ. Однако между этой теоретико-методологической моделью и реальной школьной практикой существует множество непреодолимых противоречий, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Противоречия между теорией инклюзии и практикой ее внедрения

Противоречия	**Школьная практика**
Индивидуальные потребности ребенка с ОВЗ и массовый формат обучения	Переполненные классы (30+ человек) делают физически невозможным реализацию индивидуального подхода даже для опытного педагога
Необходимость специальных педагогических	Большинство педагогов не готовы к работе с

знаний и их дефицит у учителей массовой школы	поведенческими нарушениями, сложностями в обучении и разработке адаптированных программ [2; 11].
Идеалы инклюзии и отношение участников образовательного процесса	Часть учителей, родителей и самих учащихся не готовы к принятию «особых» детей, что порождает социально-психологическое напряжение [9].

Существует множество категорий инвалидов, определенных Федеральными государственными образовательными стандартами, включая глухих, слабослышащих, слепых, людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и другими ограничениями.

Важно отметить, что дети с проблемами в здоровье чаще сталкиваются с поведенческими трудностями в классе, что может оказать влияние, как на них, так и на остальных учащихся. Учителя, работающие с классами численностью более 30 человек, сталкиваются со значительными трудностями в данной ситуации. Постоянные замечания и стремление привлечь внимание со стороны детей с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями развития могут негативно сказаться на психоэмоциональном состоянии как педагогов, так и учащихся. Частые стрессы и использование повышенных тонов, когда другие педагогические методы не оказывают должного эффекта для поддержания дисциплины, приводят к быстрому выгоранию учителей и нежеланию продолжать преподавательскую деятельность. Это создает проблему нехватки квалифицированных кадров в области образования.

С точки зрения педагогики и психологии, детям свойственно подражание поведению сверстников. Дети с ограничениями в здоровье более подвержены проблемам поведения, которые могут влиять как на них самих, так и на других учащихся.

Полученные результаты.

В ходе опроса, проведенного среди учителей в общеобразовательных учреждениях г. Хабаровска, были получены следующие результаты: успеваемость классов, в которых обучаются дети с ОВЗ, оказалась на 25% ниже, а 36% педагогов часто отвлекаются от учебного процесса, чтобы успокоить нарушителей дисциплины. Также 42% учащихся с ОВЗ в 7-9 классах не сдают контрольные работы или сдают пустые листы. Примерно 20% детей с ОВЗ регулярно пропускают занятия без объяснения причин.

Эмпирические данные о проблемах реализации инклюзии (на примере опросов учителей). Проведенный опрос среди педагогов и исследования в других регионах (Казань, Челябинск, Свердловская область) подтверждают выявленные противоречия:

- *Снижение академических показателей*
- *Нарушение учебного процесса;*
- *Педагогическая неэффективность;*
- *Низкая профессиональная готовность*

Исследование в Челябинске показывает, что 47,8% учителей не видят необходимости в дополнительном обучении по инклюзии, демонстрируя низкую рефлексию профессиональных дефицитов [11]. При этом две трети педагогов, работающих по адаптированным программам, имеют негативное отношение к инклюзии, что указывает на проблему в практической реализации [4; 8].

- *Ресурсное и организационное давление***.**

Исследования в Свердловской области выявили различия в отношении к инклюзивному образованию среди респондентов. Учителя, работающие в сельских школах (58,5%), и родители, проживающие в данной местности (60%), чаще проявляют лояльность к совместному обучению здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ проблем, препятствующих реализации инклюзивного образования, выявил четыре группы: ресурсные, системные, организационные и проблемы взаимодействия участников образовательного процесса [12].

Преподаватели в основном указывают на недостаточное финансирование, отсутствие тьюторской поддержки и перегруженность классов [6]. Чтобы минимизировать выявленные барьеры, необходим системный подход.

Анализ изложенных результатов.

Подготовка и переподготовка кадров. Обязательное формирование инклюзивной компетентности педагогов через практико-ориентированные программы, тренинги и супервизии. Критически важно преодолеть установку части учителей на ненужность дополнительного обучения. Подготовка кадров для инклюзивного образования является одним из условий реализации самой инклюзии [1; 7].

Реализация инклюзивных идей в образовательных учреждениях требует развития соответствующих компетенций педагогов, работающих в инклюзивных школах. Дополнительные трудности возникают из-за того, что учителя не всегда готовы принимать учащихся с ограниченными возможностями и организовывать совместное обучение с их сверстниками [5]. Проблемы внедрения инклюзии в России в первую очередь связаны с неготовностью общества, образовательных учреждений и участников образовательных отношений [6], а также с недостаточной профессиональной подготовкой педагогов, участвующих в инклюзии.

Современные исследования, посвященные «компетенциям педагогов» и готовности к внедрению инклюзивного образования, показывают, что инклюзивная компетентность — это качество действий педагога, определяющее его способность выполнять профессиональные функции, обеспечивая включение детей с ограниченными возможностями в инклюзивную среду.

Инклюзивная готовность – это системная характеристика личности, включающая выбор учителем работы в инклюзивной школе и готовность действовать определенным образом в условиях инклюзивного образования [1; 12; 13]. Инклюзивная компетентность связана с готовностью действовать в различных профессиональных ситуациях на основе знаний и опыта; следовательно, инклюзивная готовность, выступающая как стимул для приобретения новых знаний о работе с детьми с ограниченными возможностями, является одним из критериев инклюзивной компетентности [8; 13].

Оптимизация организационных условий. Сокращение наполняемости инклюзивных классов до 15-20 учеников, внедрение ставок тьюторов, дефектологов и психологов [10].

Разработка и внедрение инструментария дифференциации. Создание банка многоуровневых заданий, цифровых адаптивных платформ и систем критериального оценивания, позволяющих фиксировать индивидуальный прогресс [3].

Создание сетевой поддержки и обмена опытом. Формирование региональных ресурсных центров и платформ для распространения лучших практик (как успешных кейсов работы с детьми с РАС, так и моделей гибкого группирования в смешанном классе).

Системная работа с родительским и школьным сообществом. Проведение информационных кампаний и совместных проектов, направленных на формирование инклюзивной культуры и преодоление стереотипов.

Учет международной практики инклюзии в образовании, которая строится на базе формирования инклюзивной культуры образовательной организации, лежащей в основе инклюзивной политики и практики. Инклюзивная культура определяется как совокупность разделяемых ценностей, способствующих созданию инклюзивного сообщества в организации. При этом ключевое значение имеет изменение разделяемых ценностей на

уровне основополагающих допущений членов образовательной организации, а не на уровне простого декларирования ценностей [14].

Международный опыт демонстрирует, что дифференцированное обучение — не просто методический прием, а философия инклюзивного образования. Успешные системы делают акцент на системности подхода, профессиональном развитии учителей и создании поддерживающей образовательной среды, где разнообразие воспринимается как ресурс, а не проблема [15].

Приведем примеры эффективные стратегии из международной практики:

- *Великобритания*: “Образование для всех”. Программа “Every Child Matters” легла в основу инклюзивной дифференциации, где акцент делается на:
  - Индивидуальные образовательные планы (IEP)
  - Систему оценки, ориентированную на прогресс
  - Коллаборацию учителей и специалистов.

-*Италия*: полная инклюзия через дифференциацию**.** Италия, одна из первых стран, внедривших полную инклюзию (с 1970-х годов), использует:
  - Ко-преподавание (учитель + педагог-поддержки)
  - Адаптацию материалов без снижения содержательных требований
  - Гибкую оценку достижений.

- *Канада*: провинция Онтарио. Модель “Инклюзивное образование Онтарио” включает:
  - Профессиональные обучающиеся сообщества учителей
  - Стратегии “обучающегося оценивания”
  - Акцент на сильных сторонах каждого ученика.

- *Сингапур*: система наставничества и профессиональных обучающихся сообществ.
- *Австралия*: национальная программа финансирования инклюзии с четкими критериями.
- *Дания*: гибкая организация пространства и времени обучения.

Важнейшим инструментом для достижения успеха в инклюзии представляется дифференцированное обучение – адаптация заданий под уровень каждого ученика, использование наглядных методов, гибкое оценивание и групповая работа. Это главное, но с*уть дифференцированного подхода* — это педагогическая стратегия, предполагающая адаптацию содержания, процесса, продуктов обучения и образовательной среды к индивидуальным особенностям, интересам и способностям учащихся. В контексте инклюзивного образования этот подход становится ключевым механизмом создания равных возможностей для всех обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Основные принципы дифференциации в инклюзивной практике представлены в таблице 2.

Таблица 2

Основные принципы дифференциации в инклюзивной практике

Гибкое группирование	учащиеся делятся на группы, исходя из их текущего уровня знаний, стилей обучения или интересов. Группы могут меняться в зависимости от задач и прогресса учащихся. В практике дифференциация часто реализуется через динамическое формирование групп, которое меняется в зависимости от учебной задачи. Исследования Томаса Гуда показывают, что такой подход позволяет избежать стигматизации и поддерживать высокие ожидания для всех учащихся.
Адаптивное оценивание	применение разнообразных методов оценивания,

	позволяющих учитывать индивидуальные достижения учащихся. Это могут быть портфолио, проекты, самооценка и взаимная оценка. Система оценки, должна быть ориентирована на прогресс.
Многоуровневые задания	задания разного уровня сложности, позволяющие учащимся выбирать тот уровень, который соответствует их текущим знаниям и навыкам. Система образования успешно применяет дифференциацию через задания разной сложности по одной теме, это позволяет каждому ученику испытывать “оптимальную трудность” — состояние, когда задача сложна, но достижима (Паси Сальберг).
Визуализация и мультимедийные ресурсы	использование разнообразных средств визуализации (графики, диаграммы, инфографика) и мультимедийных ресурсов для улучшения восприятия информации.
Персонализированные учебные планы	разработка индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих особенности и потребности каждого учащегося. Индивидуальные образовательные планы.
Универсальный дизайн обучения	Концепция UDL (Universal Design for Learning) [15], разработанная в Центре прикладных специальных технологий, предлагает три принципа дифференциации: • Представление информации в различных форматах • Разнообразие способов выражения знаний • Множественность способов вовлечения в обучение

Заключение.

Для успешного внедрения инклюзии недостаточно лишь разместить детей с различными потребностями за одной партой — необходимо изменить всю систему: готовить учителей, уменьшать наполняемость классов, увеличивать финансирование и активно работать с родителями. Без этих шагов инклюзивное образование не сможет быть эффективным. Необходимы коренные изменения в подходах к обучению, поддержка педагогов и создание специальных условий, иначе страдают все: и дети с ОВЗ, и их одноклассники, и сами учителя.

Внедрение инклюзивного образования в современных массовых школах и подготовка преподавателей к этому процессу безусловно требуют дальнейших исследований. Дифференцированное обучение должно стать не просто методическим приемом, а основополагающим принципом всей образовательной среды инклюзивной школы.

Список источников:

1. Акмаева А.С. Практики организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра (на примере инклюзивных школ города Казани) // Тенденции развития образования 2025. Сборник статей международной научно-практической конференции. - М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2025. - С.111-123. URL: https://www.elibrary.ru/bnqmxq

2. Алехина С.В. Профессиональная позиция педагога-психолога в проектировании инклюзивной образовательной среды // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 1. С. 162–171. DOI: https://doi.org/10.17759/bppe.2024210113

3. Балиев И.В. Эффективность методов дифференциального обучения в инклюхивных классах // Преподаватель в современном образовании. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) - Махачкала; Дагестанский государственный университет. 2024. - 502 с. URL: https://www.elibrary.ru/aebneb

4. Волосникова Л. М., Федина Л.В., Брук Ж.Ю. Позиции лидеров — директоров инклюзивных школ: зарубежный дискурс // Социальная психология и общество. 2024. № 15 (1). С. 22–38. DOI: https://doi.org/10.17759/sps.2024150102

5. Грунт Е.В. Инклюзивное образование в современной российской школе: региональный аспект // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. Т. 12, № 1. С. 67–81. DOI: https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.105

6. Лучина М.С. Инклюзивное образование: сравнительный анализ России и других стран // Тенденции развития образования 2025. Сборник статей международной научно-практической конференции. - М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук,. 2025. - С.136-147. URL: https://www.elibrary.ru/tmhwmu

7. Морозова С.А. Профессиональные пробы как метод подготовки будущих педагогов к организации инклюзивного образования школьников // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. DOI: https://doi.org/10.17513/spno.32056

8. Рослякова С.В., Соколова Н.А., Сиврикова Н.В. [и др.] Отношение педагогов к инклюзивному образованию в школе // Психологическая наука и образование. 2024. № 29(5). С. 87–98. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2024290507

9. Серодеев Л.А., Серодеева Р.Ш. Особенности родительских отношений в семьях воспитывающих детей с легкой степенью умственной отсталости // Преподаватель в современном образовании. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). - Махачкала, 2024. - С.394-396 URL: https://www.elibrary.ru/aebneb

10. Старцева Н.Н., Брюхова О.Ю. Анализ особенностей работы педагогов дошкольных образовательных учреждений с нормотипичными детьми и детьми с ОВЗ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 02. С. 98–113. DOI: https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11019

11. Улыбина О.В., Хахалкина У.В., Домничев Д.Ю. [и др.] Инклюзивное образование и его особенности // Московский экономический журнал. 2022. № 10. DOI: https://doi.org/10.55186/2413046X_2022_7_10_621

12. Федорова И.Р. Инклюзивная готовность и компетентность педагога // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2022. Т. 3, № 6. С. 11-16. DOI: https://orcid.org/0000-0001-9261-0997

13. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. - Барановичи: БарГУ. 2015. - 276 с

14. Шеманов, А.Ю., Екушевская, А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 1. 29–37. https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070103

15. CAST Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. 2018. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://udlguidelines.cast.org (Дата обращения: 01.07.2025)

References:

1. Akmaeva, A. S. (2025). Practices for or ganizing education for children with autism spectrum disorders (based on the example of inclusive schools in Kazan). In *Trends in education development 2025: Collection of articles from the international scientific and practical*

conference (pp. 111–123). Moscow Higher School of Social and Economic Sciences. https://www.elibrary.ru/bnqmxq

2. Alekhova, S. V. (2024). Professional position of an educational psychologist in designing an inclusive educational environment. *Bulletin of Practical Psychology of Education, 21*(1), 162–171. https://doi.org/10.17759/bppe.2024210113

3. Baliev, I. V. (2024). The effectiveness of differential learning methods in inclusive classes. In *Teacher in modern education: Proceedings of the all-Russian scientific and practical conference* (p. 502). Dagestan State University. https://www.elibrary.ru/aebneb

4. Volosnikova, L. M., Fedina, L. V., & Bruk, Z. Y. (2024). Positions of leaders - principals of inclusive schools: Foreign discourse. *Social Psychology and Society, 15*(1), 22–38. https://doi.org/10.17759/sps.2024150102

5. Grunt, E. V. (2019). Inclusive education in the modern Russian school: Regional aspect. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology, 12*(1), 67–81. https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.105

6. Luchina, M. S. (2025). Inclusive education: A comparative analysis of Russia and other countries. In *Trends in education development 2025: Collection of articles from the international scientific and practical conference* (pp. 136–147). Moscow Higher School of Social and Economic Sciences. https://www.elibrary.ru/tmhwmu

7. Morozova, S. A. (2022). Professional tests as a method of preparing future teachers to organize inclusive education for schoolchildren. *Modern Problems of Science and Education, 2022*(5). https://doi.org/10.17513/spno.32056

8. Roslyakova, S. V., Sokolova, N. A., Sivrikova, N. V., et al. (2024). Teachers' attitudes toward inclusive education at school. *Psychological Science and Education, 29*(5), 87–98. https://doi.org/10.17759/pse.2024290507

9. Serodeev, L. A., & Serodeeva, R. S. (2024). Features of parental relationships in families raising children with mild mental retardation. In *Teacher in modern education: Proceedings of the all-Russian scientific and practical conference* (pp. 394–396). https://www.elibrary.ru/aebneb

10. Startseva, N. N., & Bryukhova, O. Y. (2024). Analysis of the characteristics of the work of teachers of preschool educational institutions with normotypical children and children with disabilities. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept", 2024*(02), 98–113. https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11019

11. Ulybina, O. V., Khakhalkina, U. V., Domnichev, D. Y., et al. (2022). Inclusive education and its characteristics. *Moscow Economic Journal, 2022*(10). https://doi.org/10.55186/2413046X_2022_7_10_621

12. Fedorova, I. R. (2022). Inclusive readiness and competence of teachers. *Actual Problems of Pedagogy and Psychology, 3*(6), 11–16. https://orcid.org/0000-0001-9261-0997

13. Khitryuk, V. V. (2015). *Inclusive readiness of teachers: Genesis, phenomenology, and concept of formation: Monograph*. Baranovichi State University.

14. Shemanov, A. Y., & Ekushevskaya, A. S. (2018). Formation of an inclusive culture in the implementation of inclusive education: Challenges and achievements. *Modern Foreign Psychology, 7*(1), 29–37. https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070103

15. CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Submitted: 03 December 2025 Accepted: 04 January 2026 Published: 04 January 2026