



УДК 376.1

doi: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099



Оригинальная статья

Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения

В. З. Кантор[✉], Ю. Л. Проект, И. Э. Кондракова,
О. В. Литовченко, С. Е. Залаутдинова

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
[✉] v.kantor@mail.ru

Аннотация

Введение. На фоне масштабной институционализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и обусловленного этим повышением требований к его компетентностному обеспечению требует восполнения пробел, связанный с отсутствием эмпирических данных, которые характеризовали бы уровень сформированности инклюзивной компетентности педагогов различных категорий с позиций единства компетентностного подхода к их подготовке и профессиональной деятельности. Цель статьи – представить актуальные в данном контексте результаты исследования состояния компетентностного обеспечения практики инклюзивного образования в их соотносительности с компетентностными моделями, заложенными в программы инклюзивно-ориентированной вузовской подготовки педагогических кадров.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 1 340 педагогов из инклюзивных образовательных организаций общего и дополнительного образования, не имеющих вузовской подготовки в области дефектологии. Диагностико-методической основой оценки уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагога послужил авторский ситуационный профессиональный тест, объединявший тест-задачи на выявление готовности педагогов к реализации правильных профессиональных действий и решений в условиях инклюзии.

Результаты исследования. Полученные результаты фиксируют дисбаланс в формировании ключевых компонентов профессиональных компетенций педагога инклюзивного образования. Наиболее выраженными у педагогов оказались инклюзивные компетенции при сопровождении ребенка с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательном процессе и организации для него индивидуального образовательного маршрута; наименее выражен знанием компонент инклюзивных профессиональных компетенций. Педагоги обнаружили более высокий уровень компетенций в работе с детьми с ментальными нарушениями, тогда как при работе с детьми, имеющими нарушения сенсорной и двигательной сферы, они чаще демонстрируют недостаточный уровень сформированности инклюзивных профессиональных компетенций.

Обсуждение и заключение. Материалы исследования расширяют и углубляют научные представления о специфике компетентностного обеспечения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в его дифференциации в зависимости от категорий педагогических работников. Полученные результаты могут быть востребованы при проектировании программ подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов инклюзивных образовательных организаций, а также в рамках экспресс-диагностики уровня сформированности инклюзивных компетенций педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, уровень сформированности инклюзивных компетенций, учитель, педагог дополнительного образования

© Кантор В. З., Проект Ю. Л., Кондракова И. Э., Литовченко О. В., Залаутдинова С. Е., 2023



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

Финансирование: исследование осуществлено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проведению фундаментальных и прикладных научных исследований (исследование «Совершенствование и оценка профессиональных компетенций педагогов инклюзивных образовательных организаций», 2021–2022 гг.).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентного обеспечения / В. З. Кантор [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 82–99. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099>

Original article

The Practice of Inclusive Education of Children with Disabilities: The Quality of Competence Support

V. Z. Kantor , Yu. L. Proekt, I. E. Kondrakova,
O. V. Litovchenko, S. E. Zalautdinova
The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation
 v.kantor@mail.ru

Abstract

Introduction. The aim of this paper was to look into the status of competence-based support for the inclusive education of children with disabilities from the standpoint of the unity of the competence-based approach to the preparation and professional activity of a teacher at an inclusive educational organization. Its relevance is defined by the need to determine the level of formation of inclusive competence of teachers in its direct correlation with the competence models embedded in the programs of inclusive-oriented university's training of teachers.

Materials and Methods. The study involved 1 340 teachers working in inclusive educational organizations of general and additional education. They do not have university training in the field of defectology. The diagnostic and methodological basis for assessing the level of formation of inclusive professional competencies of a teacher was the authors-developed test that combined test tasks to identify the readiness of teachers to implement the right professional actions and decisions in conditions of inclusion.

Results. The results obtained indicate the imbalance in the formation of the key components of the professional competencies of teachers for inclusive education. Teachers have the most pronounced inclusive competencies in the field of individual or joint support with other specialists of a child with disabilities in the educational process and the organization of an individual learning route for him/her. The least pronounced component of inclusive professional competencies is the knowledge about development of children with disabilities. The success of solving situational problems is mediated by the nature of teachers' activities and their inclusive practice experience.

Discussion and Conclusion. The research materials may be in demand when designing training programs, professional retraining and advanced training of teachers of inclusive educational organizations, as well as in the framework of express diagnostics of the level of formation of inclusive competencies of teachers.

Keywords: teacher professional competence, inclusive education, inclusive competence, children with disabilities, the level of formation of inclusive competencies, teacher, teacher of additional education

Funding: The study was funded by the Ministry of Education of the Russian Federation on the organization of work on fundamental and applied scientific research for 2021–2022 (study “Improvement and assessment of professional competencies of teachers of inclusive educational organizations”).

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

For citation: Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Kondrakova I.E., Litovchenko O.V., Zalautdinova S.E. The Practice of Inclusive Education of Children with Disabilities: The Quality of Competence Support. *Integration of Education*. 2023;27(1):82–99. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099>



Введение

Современная парадигма профессиональной деятельности педагогов-практиков определяется компетентностным подходом, в соответствии с которым вопросы квалификации педагогических кадров рассматриваются в плоскости, задаваемой понятиями «компетенция» и «компетентность» [1], отражающими способность (умение) педагогического работника решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях этой деятельности, с опорой на знания, профессиональный и жизненный опыт, ценности и склонности¹.

Профессиональная компетентность учителя предстает как высшая составляющая его личности [2] и выступает в качестве ведущего фактора успешности профессиональной деятельности в системе образования [3]. При этом профессиональная компетентность должна обсуждаться и рассматриваться не только в индивидуальном разрезе – на уровне отдельного педагога, но и на коллективном уровне [4].

Закономерно в данном контексте, что реалии компетентностного обеспечения школьной образовательной практики находятся в фокусе исследовательского внимания: обосновываются и апробируются модели и процедуры оценки профессиональной компетентности учителя [5], разрабатываются соответствующие методы и инструменты² [6], определяется степень сформированности у учителей различных профессиональных компетенций – предметной и методической [7], диагностической [8] и др.

В последние десятилетия образовательный ландшафт претерпел значительные

изменения, связанные с институционализацией инклюзии, которая в международных масштабах выступает как ведущий тренд образовательной политики [9–11].

Инклюзивное образование предполагает не просто допуск детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к обучению в существующих общеобразовательных школах и классах, а полную трансформацию всей системы образования, обеспечивающую доступность для таких детей учебной программы, методов, материалов, ассистивных технологий и др.³ Поэтому имплементация инклюзивного образования обуславливает особые, дополнительные, требования к профессиональной компетентности учителя. Педагог инклюзивной школы воплощает собой новый тип профессионализма в сфере образования [12].

В разработке проблематики профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования отчетливо обнаруживаются две доминирующие линии. Первая связана с компетентностным моделированием в системе инклюзивно-ориентированной подготовки учителей [13], когда по результатам теоретического анализа строятся модели инклюзивной компетентности педагога, которые затем становятся основой вузовских образовательных программ уровня бакалавриата и магистратуры⁴ [14; 15].

Вторая линия предполагает диагностику сформированности инклюзивной компетентности у педагогов-практиков в рамках скрининговых исследований фронтального [16] или локального [17–19] масштаба либо в рамках поисково-констатирующих экспериментов с использованием самооценочных процедур [19; 20].

¹ Компетентностный подход в педагогическом образовании : монография / В. А. Козырев [и др.]. СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2005. 392 с.

² Frey A. Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten // Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.] Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a.: Beltz, 2006. S. 30–46. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7369/pdf/Frey_Methoden_und_Instrumente_zur_Diagnose.pdf (дата обращения: 24.08.2021).

³ Что для нас означает инклюзивное, справедливое, качественное образование : доклад международного альянса по вопросам инвалидности. 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/russian_version_ida_ie_report_final-09.03.21.pdf (дата обращения: 13.05.2022).

⁴ Reis O., Seitz S., Berisha-Gawlowski A. (Hrsg.) Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption. Paderborn : Universität Paderborn, 2020. URL: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf> (дата обращения: 12.07.2021).

Однако эти исследовательские линии между собой не пересекаются, вследствие чего отсутствуют эмпирические данные, которые характеризовали бы уровень сформированности инклюзивной компетентности педагогов в ее прямой соотнесенности с компетентностными моделями, заложенными в программы инклюзивно-ориентированной вузовской подготовки педагогических кадров. В итоге оказываются неправомерно отделенными друг от друга и не сведенными в одну теоретико-экспериментальную плоскость компетентностный подход к подготовке педагогов для системы инклюзивного образования и компетентностный подход к оценке их фактического профессионального статуса как субъектов инклюзивной образовательной практики.

На устранение этого противоречия и было направлено предпринятое эмпирическое исследование. Его цель заключалась в том, чтобы с позиций единства компетентностного подхода к подготовке и к профессиональной деятельности педагога инклюзивной образовательной организации изучить состояние компетентностного обеспечения практики инклюзивного образования детей с ОВЗ применительно к различным категориям педагогических работников.

Обзор литературы

Современная образовательная политика в отношении лиц с ОВЗ базируется на закрепленной в Конвенции ООН о правах инвалидов установке на обеспечение их инклюзивного образования на всех уровнях, причем особое значение в реализации данной установки придается тому, чтобы «инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания» и при этом «получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения» (ст. 24)⁵.

Имплементация инклюзивного образования детей с ОВЗ со всей очевидностью опосредуется качеством его кадрового

обеспечения в компетентностном аспекте, поскольку, как справедливо отмечают Л. Кюлькер и К. Греш, «компетентность учителей считается важным условием успеха школьной инклюзивности и, в то же время, к учителям предъявляются новые требования» [21, p. 56].

Данные компетентностные требования воплощаются в запросе практики инклюзивного образования детей с ОВЗ на комплекс соответствующих профессиональных компетенций педагога: «Развитие инклюзивных школ, – указывает Г. Рикен, – идет рука об руку с дальнейшим развитием специально-педагогических задач и необходимых компетенций» [22, p. 187].

Однако проблема состоит в том, что теоретико-экспериментальные представления о номенклатуре профессиональных компетенций, которыми должен обладать педагог, работающий в условиях инклюзии, различны. Так, по результатам исследования, проведенного Т. Майоко, ключевые компетенции, необходимые учителям для реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ, связаны со скринингом и оценкой, дифференциацией обучения, управлением классом и поведением, а также сотрудничеством [23].

Между тем, по материалам поисково-констатирующего эксперимента, осуществленного под руководством А. Б. Куйини, в качестве наиболее значимых для практики инклюзивного образования детей с ОВЗ выступают так называемые адаптивные компетенции учителя, предполагающие соответствующую постановку целей учебной программы, изменение содержания обучения и использование различных стилей обучения [24].

Особую важность компетенций учителя инклюзивного класса, требующихся для адаптации учебной программы с учетом потребностей и возможностей каждого ребенка, отмечают в контексте своего исследования Ф. Могоня и А. М. Попеску, но с ними они сопоставляют компетенции, необходимые для разработки индивидуального плана вмешательства в зависимости от типа имеющегося у ребенка дефицита [25].

В свою очередь, испанские исследователи считают, что в основе успешности

⁵ Конвенция о правах инвалидов : принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 13.05.2022).



деятельности учителя в условиях инклюзии лежат следующие четыре фундаментальные компетенции: ценить разнообразие учащихся, поддерживать всех учащихся, работать в команде и развивать свои профессиональные и личностные качества [26].

Однако У. М. Абба и А. М. Рашид в исследовательском контексте фокусируются на пяти иных компетенциях учителя – методологической компетентности, мотивационной компетентности, компетентности в использовании материала, компетентности в учебном процессе и оценочной компетентности, полагая именно их детерминантами эффективного внедрения инклюзивного образования [27].

Российские ученые применительно к диагностике уровня развития инклюзивной компетентности учителей строят исследовательский аппарат на представлении о том, что данная компетентность определяется в функциональном плане комплексом таких операционных компетенций, как диагностическая, прогностическая, конструктивная, организационная, коммуникативная, технологическая, коррекционная и исследовательская [28]. Тем самым отсутствует единая компетентностная парадигма, которая бы могла быть положена в основу оценки качества компетентностного обеспечения инклюзивной образовательной практики. При этом очевидно, что подобная парадигма может быть сформирована только с учетом компетентностного контекста программ профессиональной подготовки педагогов, так как, с одной стороны, инклюзивная компетентность учителя выступает в настоящее время как перспектива педагогического образования в целом [29], причем формирование данной компетентности в идеале следует начинать именно в ходе обучения будущего педагога, т. е. до осуществления реальной практики инклюзивного образования [30], а с другой – именно с дефицитом регулярной подготовки связаны трудности, с которыми сталкиваются уже действующие учителя в условиях инклюзии [31; 32].

Данный пробел в существенной степени восполняют результаты специально проведенного многоаспектного анализа корпуса программ вузовской подготовки педагогов [33], верифицированные на

основе экспертных оценок ключевых акторов инклюзивной образовательной практики – преподавателей вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ, а также родителей детей с ОВЗ [34; 35].

Согласно этим результатам интегральными инклюзивными компетенциями педагога (инклюзивными метакомпетенциями), своей совокупностью определяющими его инклюзивную компетентность, выступают:

- готовность к организации инклюзивного образовательного процесса в целом;
- готовность к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ;
- готовность к индивидуальной/коллективной поддержке обучающихся с ОВЗ;
- готовность к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ;
- содержательные/инструментальные знания, касающиеся работы с обучающимися с ОВЗ [33].

Данная система эмпирически фундаментальных представлений может служить исходной базой оценки качества компетентностного обеспечения практики инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Материалы и методы

Выборку исследования составили 1 340 педагогических работников в возрасте от 20 до 75 лет (63 мужчины и 1 277 женщин), не имеющих вузовской подготовки в области дефектологии. Средний возраст участников исследования составил 45,84 лет \pm 11,77 лет. В число испытуемых вошли 534 учителя начальной и 688 учителей средней школы, а также 118 педагогов, занятых в сфере дополнительного образования детей с ОВЗ. Большая часть педагогов (51,79 %) имели профессиональный стаж свыше 20 лет. Доля молодых педагогов в общей выборке составила 16,64 %.

Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили добровольное согласие участвовать в нем.

Диагностико-методической основой оценки уровня сформированности

инклюзивных профессиональных компетенций педагога послужил авторский ситуационный профессиональный тест, объединивший давно зарекомендовавшие себя диагностические инструменты – тест и ситуационную задачу, но не в классическом виде, когда каждый инструмент применяется отдельно, а в виде тест-задачи на выявление готовности педагогов к реализации правильных профессиональных действий и решений в условиях инклюзии. Тест включал в себя 25 ситуационных тест-задач, содержательно соотнесенных с номенклатурой интегральных инклюзивных компетенций педагога и позволявших выявить уровень сформированности каждой из пяти этих компетенций с опорой на индикаторы, отражающие особенности педагогического взаимодействия с ребенком с ОВЗ в достижении требуемых образовательных результатов, лежащих в плоскости собственно учебной деятельности, когнитивного и личностного развития, социальной интеграции, эффективного взаимодействия с высокотехнологичной жизненной средой и др. В исследовании применялись три параллельные формы теста – для учителей начальной и средней школы, а также для педагогов дополнительного образования. Результаты выполнения теста оценивались с помощью семи измерительных шкал сформированности компетенций педагога [34]:

- в организации инклюзивного образовательного процесса с участием обучающихся с ОВЗ (организация процесса);
- в организации индивидуально-ориентированного маршрута обучающегося с ОВЗ (организация ИОМ);
- в сопровождении обучающихся с ОВЗ и оказании им индивидуальной или коллективной поддержки (сопровождение);
- в организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ (поддержка);
- в работе с обучающимися с нарушениями сенсорной и двигательной сферы;
- в работе с обучающимися с ментальными нарушениями;
- шкалы сформированности содержательных и инструментальных знаний

педагога, касающихся работы с обучающимися с ОВЗ (знания).

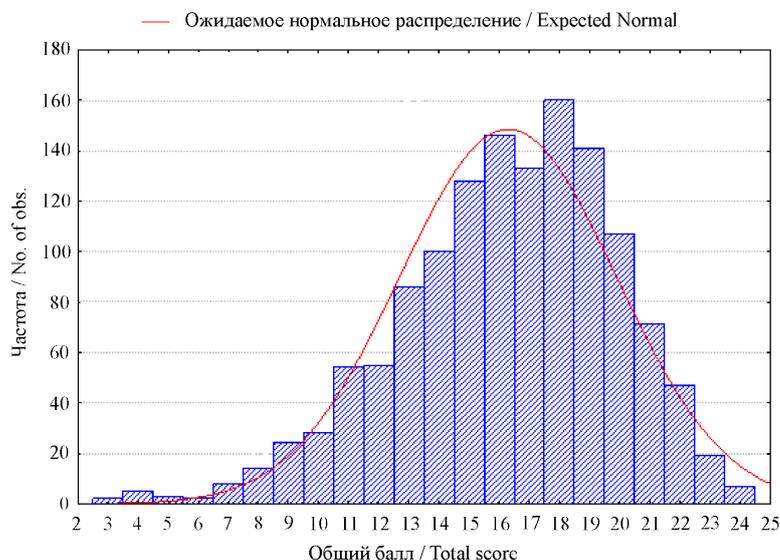
За каждое правильное решение тест-задачи (верный ответ) респонденту начислялся 1 балл.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с использованием мер центральной тенденции, сравнительного анализа с применением критерия χ^2 Пирсона, корреляционного анализа с применением коэффициента корреляции Спирмена. Нормальность распределения оценивалась с помощью критериев Шапиро – Уилка ($W = 0,975$; $p < 0,0001$) и Колмогорова – Смирнова с коррекцией значимости Лилефорса ($D = 0,094$; $p < 0,0001$). Все статистические расчеты выполнены с помощью программы Statistica 8.0.

Результаты исследования

Статистический анализ распределения оценок по итогам выполнения теста демонстрирует наибольшую частоту результатов, балльный эквивалент которых составляет от 15 до 20. Количество правильных ответов колебалось в пределах от 3 до 24, среднее значение равно 16,29, медианное значение – 17, мода – 18 (рис. 1). В целом распределение оценок выполнения тестов носит скорее ассиметричный характер, со смещением к краю более высоких значений, что подтверждается и отвержением гипотезы о нормальном распределении результатов теста ($W = 0,975$, $p < 0,0001$; $D = 0,094$, $p < 0,0001$).

Анализ результатов свидетельствует о том, что интегральные инклюзивные компетенции сформированы у педагогов в различной степени (рис. 2). Наиболее высокий уровень сформированности компетенций педагогов обнаруживается в области организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ (уровни: высокий – 50,82 %, средний – 34,59 %, низкий – 14,59 %). Несколько ниже, но в достаточной степени сформированы компетенции педагогов и в организации инклюзивного образовательного процесса в целом (уровни: высокий – 41,25 %; средний – 45,39 %, низкий – 13,36 %).



Р и с. 1. Гистограмма распределения количества правильных ответов на тест-задачи по выборке в целом
F i g. 1. Histogram of the distribution of the number of correct answers for test tasks for the whole sampling

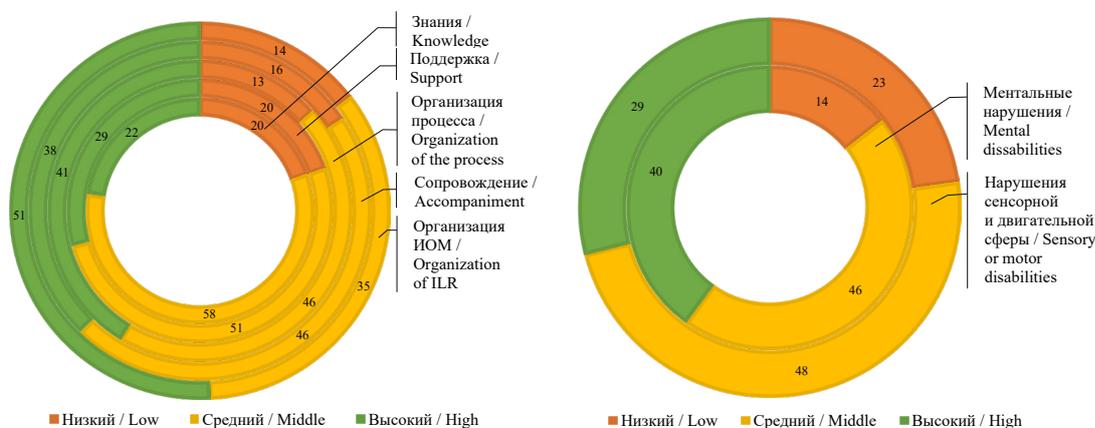
Источник: здесь и далее в статье все рисунки и таблица составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all figures and table were made by the authors.

У большинства из них частично или в полной мере сформированы инклюзивные компетенции, связанные с пониманием требований ФГОС образования обучающихся с ОВЗ, касающихся содержания и организации образовательного процесса, представлениями о структурно-содержательных характеристиках адаптированных основных общеобразовательных программ для детей с ОВЗ, знанием специфики реализации совместного обучения и воспитания таких детей с их нормально развивающимися сверстниками.

Более трети педагогов демонстрируют успешность в решении задач, требующих от них умений в выявлении адресной помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями и оказании такой помощи во взаимодействии с другими специалистами, семьей обучающегося (уровни: высокий – 37,66 %, средний – 46,62 %, низкий – 15,72 %). Педагоги обнаруживают средний уровень понимания ситуаций, предполагающих либо самостоятельную разработку индивидуализированных учебных материалов по предмету с учетом особенностей обучающихся, специфики их образовательных потребностей, проектирование и реализацию занятий с ними в индивидуальном и групповом форматах либо привлечение

к организации учебной деятельности детей с ОВЗ необходимых специалистов и совместную работу с ними.

В наименьшей степени сформированы инклюзивные компетенции преподавателей, связанные с психолого-педагогической поддержкой детей с ОВЗ (уровни: высокий – 29,32 %, средний – 50,99 %, низкий – 19,69 %) и комплексом содержательных и инструментальных знаний об особенностях психического и возрастного развития, характере учебной деятельности таких детей (уровни: высокий – 22,53 %, средний – 57,87 %, низкий – 19,60 %). Обнаруживается недостаточность понимания педагогами особенностей ребенка с ОВЗ, его семейного окружения, а также знаний специализированных инструментов работы с таким ребенком. При этом преподаватели проявляют более высокий уровень компетенций в работе с детьми с ментальными нарушениями (уровни: высокий – 40,04 %, средний – 45,53 %, низкий – 14,43 %), тогда как при работе с детьми, имеющими нарушения сенсорной и двигательной сферы, педагоги чаще испытывают затруднения и демонстрируют недостаточный уровень сформированности профессиональных компетенций (уровни: высокий – 28,98 %, средний – 48,21 %, низкий – 22,81 %).



Р и с. 2. Процентное соотношение уровней сформированности интегральных инклюзивных компетенций по общей выборке педагогов
 F i g. 2. The percentage ratio of the levels of formation of integral inclusive competencies in the whole sampling of teachers

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что все показатели сформированности инклюзивных компетенций педагогов образовали прочные взаимосвязи ($0,19 \leq r \leq 0,72$). Обнаруживаются и связи показателей сформированности инклюзивных компетенций учителей со стажем педагогической деятельности и опытом работы в условиях инклюзии.

Так, педагоги с большим профессиональным стажем в большей степени проявляют компетенции в области организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ ($r = 0,05, p = 0,049$), но в то же время менее компетентны в организации инклюзивного образовательного процесса с участием обучающихся с ОВЗ ($r = -0,07, p = 0,01$). Опыт работы в условиях инклюзии образовал прямые связи практически со всеми показателями сформированности инклюзивных компетенций ($0,07 \leq r \leq 0,14$), кроме компетенций в работе с детьми с ментальными нарушениями.

Анализ результатов выполнения тестовых заданий показал, что успешность решения ситуационных задач опосредуется характером деятельности педагогов (таблица). В частности, среди учителей начальной школы обнаруживается наибольшая доля тех педагогов, у кого инклюзивные профессиональные компетенции не

сформированы в области знаний об особенностях психофизиологического и возрастного развития детей с ОВЗ, специфике их образовательных потребностей и организации инклюзивного образовательного процесса. Наиболее фундированная знаниями готовность к работе с детьми с ОВЗ проявляется у учителей средней школы. Кроме того, среди учителей средней школы наибольшим оказывается и удельный вес тех, кто обладает сформированными профессиональными компетенциями не только в сфере знаний, но и применительно ко всем другим категориям интегральных инклюзивных компетенций за исключением тех, которые связаны с организацией индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающихся с ОВЗ. В разрезе этой категории интегральных инклюзивных компетенций наибольшую готовность к работе с детьми с ОВЗ демонстрируют учителя начальной школы. У педагогов же дополнительного образования интегральные инклюзивные компетенции в наибольшей степени сформированы в области организации инклюзивного образовательного процесса, а в наименьшей степени – в области сопровождения обучающихся с ОВЗ и индивидуальной или совместной с другими специалистами поддержки их учебной и досуговой деятельности.



Таблица. Частотное распределение уровней сформированности интегральных инклюзивных компетенций в исследуемых группах педагогов

Table. Frequency distribution of the levels of formation of integral inclusive competencies in the studied groups of teachers

Шкала / Scale	Уровни сформированности / Level of formedness, %			с	р
	Низкий / Low	Средний / Middle	Высокий / High		
1	2	3	4	5	6
<i>Организация процесса / Organization of the process</i>				114,40	0,0000
– учителя начальной школы / primary school teachers	22,47	55,43	22,10		
– учителя средней школы / secondary school teachers	9,16	42,59	48,26		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	8,47	38,14	53,39		
<i>Организация ИОМ / Organization of the ILR</i>				31,99	0,0000
– учителя начальной школы / primary school teachers	11,42	28,09	60,49		
– учителя средней школы / secondary school teachers	10,32	39,24	50,44		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	22,03	36,44	41,53		
<i>Сопровождение / Accompaniment</i>				44,91	0,0000
– учителя начальной школы / primary school teachers	19,66	47,57	32,77		
– учителя средней школы / secondary school teachers	13,08	37,21	49,71		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	14,41	55,08	30,51		
<i>Поддержка / Support</i>				26,85	0,00002
– учителя начальной школы / primary school teachers	13,86	51,31	34,83		
– учителя средней школы / secondary school teachers	19,77	44,04	36,19		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	25,42	57,63	16,95		
<i>Знания / Knowledge</i>				119,97	0,0000
– учителя начальной школы / primary school teachers	25,84	63,67	10,49		
– учителя средней школы / secondary school teachers	11,77	52,33	35,90		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	21,19	57,63	21,19		
<i>Компетенции в работе с детьми с ментальными нарушениями / Competences in working with children with mental disabilities</i>				36,77	0,00001
– учителя начальной школы / primary school teachers	10,30	37,08	52,62		
– учителя средней школы / secondary school teachers	12,65	47,82	39,53		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	20,34	51,69	27,97		



Окончание таблицы / End of table

1	2	3	4	5	6
				62,85	0,00000
<i>Компетенции в работе с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы / Competences in working with children with sensory or motor disabilities</i>					
– учителя начальной школы / primary school teachers	23,97	54,49	21,54		
– учителя средней школы / secondary school teachers	13,95	46,08	39,97		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	30,51	44,07	25,42		

Что же касается частотного распределения уровней сформированности инклюзивных компетенций педагогов в нозологическом их измерении, то в работе с детьми с ментальными нарушениями наибольшие трудности испытывают педагоги дополнительного образования. Среди них чаще всего встречаются те, у кого не сформированы профессиональные компетенции в данной сфере, наименьшую долю составляют педагоги, которые, напротив, имеют необходимые компетенции применительно к работе с детьми с ментальными нарушениями.

Максимальный удельный вес педагогов, обладающих сформированными инклюзивными профессиональными компетенциями для работы с детьми с ментальными нарушениями, обнаруживается среди учителей начальной школы. Учителя средней школы чаще всего характеризуются частичной сформированностью соответствующих компетенций.

В частотном распределении уровней сформированности у педагогов инклюзивных профессиональных компетенций применительно к работе с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы также обнаруживаются достоверные различия. Наибольшая доля педагогов, обладающих сформированными компетенциями, обнаруживается среди учителей средней школы, тогда как учителя начальной школы чаще оказываются среди тех, у кого инклюзивные профессиональные компетенции для работы с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы либо сформированы частично, либо и вовсе не сформированы. В то же время, хотя среди педагогов дополнительного образования

и обнаруживается бóльшая (в сравнении с учителями начальной школы) доля тех, у кого сформированы инклюзивные компетенции применительно к работе с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы, общий удельный вес тех, кто готов работать с детьми данной категории, здесь ниже, чем удельный вес тех, кто готов работать с детьми с ментальными нарушениями. Вместе с тем и в плане работы с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы педагоги дополнительного образования чаще оказываются среди тех, у кого не сформированы необходимые инклюзивные компетенции.

Обсуждение и заключение

Развитие системы образования детей с ОВЗ в соответствии с принципом «от равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии» [36, с. 8] закономерно актуализировало вопросы компетентностного обеспечения инклюзивной образовательной практики.

Проведенное эмпирическое исследование предполагало оценку текущего состояния компетентностного обеспечения инклюзивного образования детей с ОВЗ в аспекте сформированности у педагогов системы общего и дополнительного образования интегральных инклюзивных компетенций. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в целом наиболее благополучной оказывается ситуация в плане сформированности у педагогов профессиональных компетенций в области организации собственно образовательного процесса в инклюзивном формате и построения индивидуально-ориентированного



образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ. Большинство педагогов успешно справляются с ситуационными тест-заданиями, в рамках которых необходимо проявлять готовность и способность к организации образовательного процесса с учетом особенностей обучающегося с ОВЗ и специфики его образовательных потребностей, обеспечивая благоприятные условия для его учебной и досуговой деятельности. Педагоги, тем самым, обладают компетенциями, необходимыми для включения детей с ОВЗ в образовательный процесс наряду с другими обучающимися, имеют представления о специфике требуемых образовательных результатов для таких детей, умеют осуществлять отбор необходимого содержания, методов и средств обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Во многом этому могло способствовать то, что внедрение инклюзии в образовательную практику поддерживалось значительным числом нормативных и инструктивно-методических документов, предлагающих алгоритмы и некие типовые решения, касающиеся реализации образовательного процесса в условиях инклюзии.

Однако в подобной ситуации совсем не купируются отчетливо обнаруживающиеся зоны риска, определяемые редуцированностью знаниевого компонента инклюзивных компетенций педагогов, что проявляется в недостаточном понимании ими особенностей ребенка с ОВЗ, специфики его семейного окружения, ограниченности представлений о специализированных инструментах педагогической работы с таким ребенком. Такого рода дефициты, предположительно, становятся причиной недостаточного владения педагогами способами организации психолого-педагогической поддержки образования обучающихся с ОВЗ, построения психологически безопасного и комфортного инклюзивного образовательного пространства. Полученные данные корреспондируют с материалами предыдущих зарубежных [37–39] и российских [39; 40] исследований, фиксировавших дефицитность знаний педагогов как о самих детях

с особыми образовательными потребностями, так и об эффективных технологиях их обучения. С этой точки зрения наличие больших затруднений в работе с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы, обнаружившихся в ходе исследования, может быть связано с тем, что применительно к таким учащимся требуется использование не только специальных собственно педагогических технологий, но и специализированного оборудования, выравнивающего доступ к образованию. В российском школьном образовании накоплен значительный опыт инклюзии детей с ментальными нарушениями, тогда как дети с нарушениями сенсорной и двигательной сферы только относительно недавно стали обучаться в инклюзивных образовательных организациях⁶.

Результаты исследования показывают, что опыт работы в условиях инклюзии является значимым фактором в закреплении компетентностного потенциала педагога в работе с детьми с ОВЗ, причем сходными констатациями озаменовались и другие исследования [41; 42]. В целом полученные данные свидетельствуют о том, что при наличии у педагогов мотивационно-ценностных установок и готовности к инклюзивному образованию, принятию ребенка с ОВЗ, они, тем не менее, испытывают явный дефицит профессиональных знаний, позволяющих эффективно осуществлять обучение такого ребенка.

Кроме того, обнаружены различия и в уровне сформированности инклюзивных компетенций у педагогических работников разных категорий.

Наибольшую готовность к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии демонстрируют учителя средней школы. При этом они характеризуются сходным уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций применительно к работе с детьми с ментальными нарушениями и с нарушениями сенсорной и двигательной сферы. Педагоги данной категории также проявляют достаточный уровень сформированности инклюзивных профессиональных

⁶ Инклюзивное образование в России // Детский фонд ООН (Юнисеф). М. : ООО «БЭСТ-принт», 2011. 84 с. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/09/24/21c8a62fd0264b2dd07be6e8a8746409/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii-m-2011.pdf> (дата обращения: 13.05.2022).

компетенций для принятия решений в сфере организации учебно-воспитательного процесса обучающихся с ОВЗ, создания для них комфортного и психологически безопасного инклюзивного образовательного пространства. Вместе с тем учителям средней школы присущ дефицит знаний в области нормативного обеспечения инклюзивного образовательного процесса, а также большая в сравнении с педагогами других категорий автономность в сопровождении обучающегося с ОВЗ.

Учителя начальной школы характеризуются наиболее высоким уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций применительно к работе с детьми с ментальными нарушениями, но в меньшей степени могут проявлять их при работе с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы. Педагоги этой категории лучше справляются с профессиональными задачами, требующими индивидуального подхода к ребенку с ОВЗ, учета особенностей его психического и возрастного развития, понимания особенностей его образовательных потребностей. В то же время учителя начальной школы характеризуют недостаток знания нормативного обеспечения инклюзивного образовательного процесса.

Наименее выражен инклюзивный компетентностный потенциал применительно к работе с детьми с ОВЗ у педагогов дополнительного образования. Наиболее успешно они справляются с профессиональными задачами, требующими от них сформированности инклюзивных компетенций в области интеграции учеников с ОВЗ в детский коллектив, выстраивания конструктивных коммуникативных взаимодействий между всеми участниками инклюзивного образовательного процесса. Как и учителя других категорий, педагоги дополнительного образования испытывают недостаток знаний в области нормативного обеспечения инклюзивного образовательного процесса, хотя и понимают его основные принципы и идеи. Кроме того, наряду с нехваткой инструментального знания, у педагогов дополнительного образования обнаруживается дефицитарность

понимания специфики образовательных потребностей, характера психического и возрастного развития детей с ОВЗ.

Проведенное исследование имеет некоторые ограничения. Во-первых, зафиксированные в нем тенденции, касающиеся взаимосвязей профессионально-биографических и социально-демографических характеристик педагогов и уровня сформированности их инклюзивных компетенций, требуют расширенного изучения с учетом неоднозначных результатов других исследований сходной направленности [17; 18; 21].

Во-вторых, применение тестовой процедуры, позволив установить наличный уровень сформированности инклюзивных компетенций педагогов, не дало возможности определить психолого-педагогические предпосылки их становления. Дальнейшее же комплексное исследование организационных, психолого-педагогических и личностных факторов формирования инклюзивных компетенций продвинет к более глубокому пониманию специфики данного процесса, что создаст основу оптимизации подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования. Вместе с тем уже имеющиеся результаты позволяют выявить дисбаланс в формировании ключевых компонентов профессиональных компетенций педагога инклюзивного образования. Продемонстрированные результаты представляют интерес для широкого круга пользователей, включая образовательные организации, проектирующие и реализующие программы подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также администрации и педагогические коллективы образовательных учреждений, осуществляющих инклюзивный образовательный процесс, причем в адресуемых им программах дополнительного профессионального образования содержательный акцент должен делаться прежде всего на знаниевом компоненте инклюзивных компетенций. Материалы исследования могут быть востребованы и в рамках экспресс-диагностики уровня сформированности инклюзивных компетенций педагога.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Потехина Н. В., Жеребятникова Г. В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих учителей // Проблемы современного педагогического образования. 2020. Вып. 67, ч. 2. С. 147–150. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/4601/Выпуск%2067%20часть%202,%202020%20год.pdf> (дата обращения: 03.10.2021).
2. Umrzokova G., Pardaeva Sh. Developing Teachers' Professional Competence and Critical Thinking Is a Key Factor of Increasing the Quality of Education // Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal. 2020. Vol. 2020, issue 2. P. 66–75.
3. Родиков А. С. Компетентность как ведущий фактор успешности профессиональной деятельности в системе образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 8. С. 142–148. doi: <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2015-7-8-142-148>
4. Antera S. Professional Competence of Vocational Teachers: A Conceptual Review // Vocations and Learning. 2021. Vol. 14. P. 459–479. doi: <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09271-7>
5. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя / С. А. Писарева [и др.] // Science for Education Today. 2019. Vol. 9, issue 3. С. 151–168. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.09>
6. Pieper C., Kottmann B., Miller S. Professionelle Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen: Zusammenstellung eines Erhebungsinstrumentes mit den Schwerpunkten auf diagnostischen und didaktischen Kompetenzen sowie dem Umgang mit Heterogenität // Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion. 2020. Bd. 3, nr. 1. P. 184–200. doi: <https://doi.org/10.4119/hlz-3201>
7. Диагностика предметной и методической компетенций педагогов / Т. А. Жданко [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. doi: <https://doi.org/10.17513/spno.30576>
8. Heusinger von Waldegge K., Hößle C. Eine empirische Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften // Erkenntnisweg Biologiedidaktik. 2010. Bd. 9. P. 151–164. URL: https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2010/Heusinger_2010_2-10.pdf (дата обращения: 25.08.2021).
9. Aladini A. Inclusive Education from the Teachers' Perspectives in Palestine // Creative Education. 2020. Vol. 11, no. 11. P. 2443–2457. doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1111179>
10. Ydo Y. Inclusive Education: Global Priority, Collective Responsibility // Prospects. 2020. Vol. 49. P. 97–101. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>
11. Okech J. B., Yuwono I., Abdu W. J. Implementation of Inclusive Education Practices for Children with Disabilities and Other Special Needs in Uganda // Journal of Education and e-Learning Research. 2021. Vol. 8, no. 1. P. 97–102. doi: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.81.97.102>
12. Алехина С. В. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма // Образование в Кировской области. 2015. № 1 (33). С. 13–20. EDN: VUWYST
13. Filipiak A. Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*Innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden // Qfi -- Qualifizierung für Inklusion. 2020. Bd. 2, nr. 1. doi: <https://doi.org/10.21248/qfi.21>
14. Kompetenzen für inclusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung / A. Holzinger [et al.] // Nationaler Bildungsbericht Österreich. 2018. Vol. 2. P. 63–98. doi: <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
15. Горюнова Л. В. Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки // Гуманитарные науки. 2018. № 2 (42). С. 57–63. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/3845/2018%20№2%2010%20Л.%20В.%20Горюнова.pdf> (дата обращения: 03.09.2022).
16. Назаренко М. М., Лыткина А. В. Оценка инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя // Казанский педагогический журнал. 2016. Т. 119, № 6. С. 34–39. URL: <https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/Казанский-педагогический-№62016.pdf> (дата обращения: 24.08.2021).
17. Durdukoca Ş. F. Reviewing of Teachers' Professional Competencies for Inclusive Education // International Education Studies. 2021. Vol. 14, no. 10. doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v14n10p1>
18. Deniz S., İlik S. S. The Professional Competence of Teachers in Inclusive Practice and their Advice for Prospective Teachers // Asian Journal of Contemporary Education. 2021. Vol. 5, no. 2. P. 57–74. doi: <https://doi.org/10.18488/journal.137.2021.52.57.74>
19. Aldabas R. Special Education Teachers' Perceptions of Their Preparedness to Teach Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms: A Saudi Arabian Perspective // SAGE Open. 2020. Vol. 10, issue 3. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244020950657>
20. Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education / J. Rojo-Ramos [et al.] // Children. 2022. Vol. 9, issue 1. doi: <https://doi.org/10.3390/children9010108>

21. Külker L., Gresch C. Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext // *Empirische Sonderpädagogik*. 2021. Bd. 13, nr. 1. S. 56–74. doi: <https://doi.org/10.25656/01:23571>
22. Ricken G. Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen // *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen*; M. Gercke, S. Opalinski, T. Thonagel (eds.). Springer VS, Wiesbaden, 2017. P. 187–199. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_12
23. Majoko T. Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers // *SAGE Open*. 2019. Vol. 9, issue 1. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
24. Botswana Teachers: Competencies Perceived as Important for Inclusive Education / A. B. Kuyini [et al.] // *International Journal of Inclusive Education*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988156> (in press)
25. Mogonea F., Popescu A. M. The Roles and Competencies of a Teacher in an Inclusive Class // *Education Facing Contemporary World Issues: Proceedings of the 8th International Conference Edu World 2018 “Education Facing Contemporary World Issues”* (09–10 November 2018, Pilesti, Romania); ed by E. Soare, C. Langa (eds.) 2019. P. 498–507. doi: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.59>
26. Arvelo-Rosales C. N., Alegre de la Rosa O. M., Guzmán-Rosquete R. Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11, issue 8. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>
27. Abba U. M., Rashid A. M. Teachers’ Competency Requirement for Implementation of Inclusive Education in Nigeria // *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8, no. 3C. P. 60–69. doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081607>
28. Романовская И. А., Хафизуллина И. Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14333> (дата обращения: 04.09.2022).
29. Инденбаум Е. Л. Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования // *Вестник Томского государственного университета*. 2020. № 452. С. 194–204. doi: <https://doi.org/10.17223/15617793/452/24>
30. Бородина О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014. № 1 (13). С. 75–79. URL: [http://www.profobr42.ru/Archives/1\(13\)2014.pdf](http://www.profobr42.ru/Archives/1(13)2014.pdf) (дата обращения: 29.08.2021).
31. Bukvić Z. Teachers Competency for Inclusive Education // *European Journal of Social and Behavioural Sciences*. 2014. Vol. 11, issue 4. P. 407–412. doi: <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
32. Teacher’s Pedagogy Competence and Challenges in Implementing Inclusive Learning in Slow Learner / M. Mumpuniarti [et al.] // *Jurnal Cakrawala Pendidikan*. 2020. Vol. 39, no. 1. P. 217–229. doi: <https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.28807>
33. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки / В. З. Кантор [и др.] // *Образование и саморазвитие*. 2021. Т. 16, № 3. С. 289–309. URL: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2021/10/ESD68-24.pdf> (дата обращения: 20.08.2022).
34. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества / В. З. Кантор [и др.] // *Клиническая и специальная психология*. 2021. Т. 10, № 3. С. 106–125. doi: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100307>
35. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивные профессиональные компетенции педагога в оценках родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // *Перспективы науки и образования*. 2022. Т. 55, № 1. С. 377–392. doi: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.24>
36. Малофеев Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2018. № 190. С. 8–15. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf (дата обращения: 25.08.2021).
37. Kahn S., Lewis A. R. Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes // *Journal of Science Teacher Education*. 2014. Vol. 25, issue 8. P. 885–910. doi: <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9406-z>
38. Kurth J., Foley J. A. Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education // *Inclusion*. 2014. Vol. 2, issue 4. P. 286–300. doi: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.4.286>
39. Компетенции молодых педагогов в обучении детей с особыми образовательными потребностями / Й. Словик [и др.] // *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 10. С. 139–160. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-139-160>



40. Адеева Т.Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 57–61. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2016_5/13.pdf (дата обращения: 25.08.2021).

41. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 1. С. 5–16. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2014/n1/68736.shtml> (дата обращения: 21.08.2021).

42. Саитгалиева Г. Г. О профессиональной компетенции педагогов, реализующих инклюзивное образование детей с инвалидностью // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 6 (67). С. 148–151. URL: <https://www.chsu.ru/upload/iblock/4a5/Вестник%202015%20-%206.pdf> (дата обращения: 15.08.2021).

Поступила 08.06.2022; одобрена после рецензирования 13.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.

Об авторах:

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, Scopus ID: 57197712404, Researcher ID: Y-6834-2018, v.kantor@mail.ru

Проект Юлия Львовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, Scopus ID: 57197748967, Researcher ID: D-9792-2017, proekt.jl@gmail.com

Кондракова Ирина Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8123-740X>, Scopus ID: 57320997700, condrakova.irina@yandex.ru

Литовченко Ольга Валентиновна, доцент кафедры теории и истории педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-9236>, Researcher ID: D-6086-2017, o.v.litovchenko@mail.ru

Залаутдинова Светлана Евгеньевна, ассистент кафедры теории и истории педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-9941>, zalautdinova@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

В. З. Кантор – разработка концепции и определение стратегии исследования; разработка теоретико-методологических основ исследования; обобщение результатов исследования.

Ю. Л. Проект – математико-статистическая обработка эмпирических данных, подготовка аналитических и графических материалов; анализ и интерпретация результатов исследования.

И. Э. Кондракова – теоретический анализ источников; обеспечение сбора информации при проведении тестирования педагогических работников.

О. В. Литовченко – разработка тестовых процедур; подготовка инструментария для сбора данных; проведение тестирования педагогических работников.

С. Е. Залаутдинова – разработка тестовых заданий; сбор и обработка первичных материалов; техническое оформление рукописи статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Potekhina N.V., Zherybatnikova G.V. [Competence Approach to Professional Training of Future Teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020;(67-2):147–150. Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/4601/Выпуск%2067%20часть%202,%202020%20год.pdf> (accessed 03.10.2021). (In Russ.)

2. Umrzokova G., Pardaeva Sh. Developing Teachers' Professional Competence and Critical Thinking Is a Key Factor of Increasing the Quality of Education. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*. 2020;2020(2):66–75.

3. Rodikov A.S. Competence as Leading Factor of Professional Activity Success in Education System. *Historical and Social-Educational Ideas*. 2015;7(8):142–148. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2015-7-8-142-148>
4. Antera S. Professional Competence of Vocational Teachers: A Conceptual Review. *Vocations and Learning*. 2021;14:459–479. doi: <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09271-7>
5. Pisareva S.A., Puchkov M.Yu., Rivkina S.V., Tryapitsina A.P. Teachers' Professional Competence: The Model of Level-Based Assessment. *Science for Education Today*. 2019;9(3):151–168. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.09>
6. Pieper C., Kottmann B., Miller S. Professionelle Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen. Zusammenstellung eines Erhebungsinstruments mit den Schwerpunkten auf diagnostischen und didaktischen Kompetenzen sowie dem Umgang mit Heterogenität. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*. 2020;3(1):184–200. (In German) doi: <https://doi.org/10.4119/hlz-3201>
7. Zhdanko T.A., Gershpigel S.V., Gurinovich A.V., Mikhailova M.M. Diagnostics of Subject and Methodological Competencies of Teachers. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021;(2). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17513/spno.30576>
8. Heusinger von Waldegge K., Höhle C. Eine empirische Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*. 2010;9:151–164. Available at: https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2010/Heusinger_2010_2-10.pdf (accessed 25.08.2021). (In German)
9. Aladini A. Inclusive Education from the Teachers' Perspectives in Palestine. *Creative Education*. 2020;11(11):2443–2457. doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1111179>
10. Ydo Y. Inclusive Education: Global Priority, Collective Responsibility. *Prospects*. 2020;49:97–101. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>
11. Okech J.B., Yuwono I., Abdu W.J. Implementation of Inclusive Education Practices for Children with Disabilities and Other Special Needs in Uganda. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2021;8(1):97–102. doi: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.81.97.102>
12. Alyokhina S.V. [Inclusive School Teacher. New Type of Professionalism]. *Obrazovanie v Kirovskoi oblasti*. 2015;(1):13–20. (In Russ.) EDN: VUWYST
13. Filipiak A. Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*Innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*. 2020;2(1). (In German) doi: <https://doi.org/10.21248/qfi.21>
14. Holzinger A., Feyerer E., Grabner R., Hecht P., Peterlini H.K. Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. 2018;2:63–98. (In German) doi: <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
15. Goryunova L.V. [Model of Formation of Inclusive Competence of Teacher in the Process of His Professional Training]. *Gumanitarnye nauki*. 2018;(2):57–63. Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/3845/2018%20№2%2010%20Л.%20В.%20Горюнова.pdf> (accessed 03.09.2022). (In Russ.)
16. Nazarenko M.M., Lytkina A.V. Evaluation of the Inclusive Component of Professional Competence of Teachers. *Kazan Pedagogical Journal*. 2016;119(6):34–39. Available at: <https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/Казанский-педагогический-№62016.pdf> (accessed 24.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
17. Durdukoca Ş.F. Reviewing of Teachers' Professional Competencies for Inclusive Education. *International Education Studies*. 2021;14(10). doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v14n10p1>
18. Deniz S., İlik S.S. The Professional Competence of Teachers in Inclusive Practice and their Advice for Prospective Teachers. *Asian Journal of Contemporary Education*. 2021;5(2):57–74. doi: <https://doi.org/10.18488/journal.137.2021.52.57.74>
19. Aldabas R. Special Education Teachers' Perceptions of Their Preparedness to Teach Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms: A Saudi Arabian Perspective. *SAGE Open*. 2020;10(3). doi: <https://doi.org/10.1177/2158244020950657>
20. Rojo-Ramos J., Manzano-Redondo F., Adsuar J.C., Acevedo-Duque Á., Gomez-Paniagua S., Barrios-Fernandez S. Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Children*. 2022;9(1):108. doi: <https://doi.org/10.3390/children9010108>
21. Külker L., Gresch C. Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext. *Empirische Sonderpädagogik*. 2021;13(1):56–74. (In German) doi: <https://doi.org/10.25656/01:23571>



22. Ricken G. Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen. In: Gercke M., Opalinski S., Thonagel T. (eds.) *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge*. Springer VS, Wiesbaden; 2017. p. 187–199. (In German) doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_12
23. Majoko T. Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*. 2019;9(1). doi: <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
24. Kuyini A.B., Major T.E., Mangope B., Alhassan M. Botswana Teachers: Competencies Perceived as Important for Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988156> (in press)
25. Mogonea F., Popescu A.M. The Roles and Competencies of a Teacher in an Inclusive Class. In: Soare E., Langa C. (eds.) *Education Facing Contemporary World Issues: Proceedings of the 8th International Conference Edu World 2018 “Education Facing Contemporary World Issues”* (09–10 November 2018, Pilesti, Romania). 2019. p. 498–507. doi: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.59>
26. Arvelo-Rosales C.N., Alegre de la Rosa O.M., Guzmán-Rosquete R. Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*. 2021;11(8):413. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>
27. Abba U.M., Rashid A.M. Teachers’ Competency Requirement for Implementation of Inclusive Education in Nigeria. *Universal Journal of Educational Research*. 2020;8(3C):60–69. doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081607>
28. Romanovskaia I.A., Khafizullina I.N. The Development of Teachers’ Inclusive Competence in the Process of Further Training. *Modern Problems of Science and Education*. 2014;(4). Available at: <http://www.science-education.ru/118-14333> (accessed 04.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Indenbaum E.L. Inclusive Competences as a Perspective of Modern Pedagogical Education. *Tomsk State University Journal*. 2020;(452):194–204. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17223/15617793/452/24>
30. Borodina O.S. Formation of Inclusive Competence of Future Teachers of the Subject “Health Bases”. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2014;(1):75–79. Available at: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/1\(13\)2014.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/1(13)2014.pdf) (accessed 29.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
31. Bukvić Z. Teachers Competency for Inclusive Education. *European Journal of Social and Behavioural Sciences*. 2014;11(4):407–412. doi: <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
32. Mumpuniarti M., Handoyo R., Phytanza D., Barotuttaqiyah D. Teacher’s Pedagogy Competence and Challenges in Implementing Inclusive Learning in Slow Learner. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*. 2020;39(1):217–229. doi: <https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.28807>
33. Kantor V.Z., Zarin A., Phytanza D., Proekt Yu.L. A Competence Model for Training Programs in Inclusive Education. *Education and Self-Development*. 2021;16(3):289–309. Available at: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2021/10/ESD68-24.pdf> (accessed 20.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
34. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Nikulina G.V. et al. Inclusive Professional Competences: Assessment Paradigm of Pedagogical Community. *Clinical Psychology and Special Education*. 2021;10(3):106–125. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100307>
35. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inclusive Professional Competencies of a Teacher in the Assessments of Parents of Children with Disabilities. *Perspectives of Science and Education*. 2022;55(1):377–392. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.24>
36. Malofeev N.N. From Equal Rights to Equal Opportunities, From Special Schools to Inclusion. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2018;(190):8–15. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf (accessed 25.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
37. Kahn S., Lewis A.R. Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes. *Journal of Science Teacher Education*. 2014;25(8):885–910. doi: <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9406-z>
38. Kurth J., Foley J.A. Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education. *Inclusion*. 2014;2(4):286–300. doi: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.4.286>
39. Slowik J., Peskova M., Shatunova O.V., Bartus E.V. The Competences of Young Teachers in Education of Pupils with Special Educational Needs. *The Education and Science Journal*. 2020;22(10):139–160. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-139-160>
40. Adeeva T.N. Basic Problems of Teachers’ Psychological Readiness for Inclusive Education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2016;(5):57–61. Available at: http://vestnik.yspu.org/releases/2016_5/13.pdf (accessed 25.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
41. Alekhina S.V. Principles of Inclusion in the Context of Development of Modern Education. *Psychological Science and Education*. 2014;19(1):5–16. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2014/n1/68736.shtml> (accessed 21.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

42. Saitgalieva G.G. About the Professional Competence of Teachers Implementing Inclusive Education of Children with Disabilities. *Cherepovets State University Bulletin*. 2015;(6):148–151. Available at: <https://www.chsu.ru/upload/iblock/4a5/Вестник%202015%20-%206.pdf> (accessed 15.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 08.06.2022; revised 13.09.2022; accepted 19.09.2022.

About the authors:

Vitaly Z. Kantor, Dr.Sci (Ped.), Professor, Professor of Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, **Scopus ID:** 57197712404, **Researcher ID:** Y-6834-2018, v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt, Cand.Sci (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Psychology of Professional Activity, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, **Scopus ID:** 57197748967, **Researcher ID:** D-9792-2017, proekt.jl@gmail.com

Irina E. Kondrakova, Cand.Sci (Ped.), Associate Professor, Associate Professor of Chair of Preschool Pedagogy, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8123-740X>, **Scopus ID:** 57320997700, condrakova.irina@yandex.ru

Olga V. Litovchenko, Associate Professor of Chair of Theory and History of Pedagogy, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0621-9236>, **Researcher ID:** D-6086-2017, o.v.litovchenko@mail.ru

Svetlana E. Zalautdinova, Assistant of Chair of Theory and History of Pedagogy, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3182-9941>, zalautdinova@yandex.ru

Author contribution:

V. Z. Kantor – development of the concept of the study; defining a research strategy; development of theoretical and methodological framework of the study; conceptualization of the conclusions.

Yu. L. Proekt – mathematical-statistical processing of empirical data; preparation of analytical and graphic materials based on the results of the test; analysis and interpretation of research results.

I. E. Kondrakova – theoretical analysis of literature; ensuring the collection of information during the testing of teachers.

O. V. Litovchenko – development of test procedures; preparation of tools for data collection; testing of teachers.

S. E. Zalautdinova – development of test tasks; collection and processing of primary materials; technical design of the manuscript of the paper.

All authors have read and approved the final manuscript.