

УДК 376.1

Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки

Виталий З. Кантор¹, Алиция Зарин², Юлия А. Круглова³, Юлия Л. Проект⁴

¹ *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

E-mail: v.kantor@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9700-7887>

² *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

E-mail: a.zarin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7882-8893>

³ *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

E-mail: kruglova_ja@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-7064>

⁴ *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

E-mail: proekt.jl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>

DOI: 10.26907/esd.16.3.25

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

Аннотация

Имплементация инклюзии выдвигает принципиально новые требования к профессиональным компетенциям педагогов, вследствие чего актуализируется запрос на эмпирически фундированную компетентностную модель педагога инклюзивной образовательной организации. В качестве эмпирической базы выступил комплекс вузовских программ подготовки педагогов с заявленными в них профессиональными компетенциями, которые связаны с работой в условиях инклюзии и которыми должен овладеть выпускник. Такая исследовательская логика до настоящего времени не реализовалась, на восполнение данного пробела и было направлено предпринятое исследование. Цель исследования заключалась в том, чтобы на основе анализа номенклатуры и сущностных характеристик инклюзивных компетенций, представленных в образовательных программах вузов, ведущих подготовку кадров для работы с лицами с ОВЗ, построить структурно-содержательную модель педагога инклюзивной образовательной организации. В рамках исследования с помощью метода контент-анализа были изучены тексты 59 Примерных основных образовательных программ. Также проводился частотный и факторный анализ матрицы представленности индикаторов компетенций в образовательных программах.

Установлено, что смысловое ядро инклюзивной компетенции педагога отражает необходимость учета в образовательном процессе особого психолого-педагогического статуса таких детей в аспектах их субъектной позиции в обучении, своеобразия их развития, состояния здоровья и специфики образовательных потребностей.

Интегральными компетенциями педагога, своей совокупностью определяющими его инклюзивную компетентность, выступают готовность к организации инклюзивного образовательного процесса в целом; готовность к организации индивидуально-ориентированного обра-

зовательного 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.

При этом компетентностные профили педагогов, задаваемые вузовскими образовательными программами, не в полной мере согласуются и с имеющимися теоретическими моделями компетентностей инклюзивного педагога, и с условиями реализации инклюзии на практике. Новизна результатов исследования определяется формированием представлений о пятикомпонентной структуре инклюзивной компетентности педагога, практическая значимость – выяснением сущности противоречий в программном обеспечении вузовской подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, устранение которых при проектировании основных образовательных программ и их дальнейшей реализации будет способствовать повышению качества кадрового обеспечения системы инклюзивного образования.

Ключевые слова: профессиональная компетенция педагога, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная программа.

A Competence Model for Training Programs in Inclusive Education

Vitaliy Z. Kantor¹, Alicia Zarin², Yuliya A. Kruglova³, Yuliya L. Proekt⁴

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: v.kantor@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9700-7887>

² Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: a.zarin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7882-8893>

³ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: kruglova_ja@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-7064>

⁴ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: proekt.jl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>

DOI: 10.26907/esd.16.3.25

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

Abstract

The implementation of inclusion poses fundamentally new requirements for the professional competencies of teachers, which in turn determines the need for an empirically based competence model of a teacher of an inclusive educational organization. A complex of university programs for teacher training specifying the inclusive competencies could be used as an appropriate empirical base of the study. However, this research logic has not yet been implemented and the study was devised to fill this gap. Its purpose was to build a structural and meaningful model of an inclusive teacher based on an analysis of inclusive competencies presented in the teachers' educational programs of universities. Content analysis was used to study the texts of 59 basic educational programs. Frequency and factor analysis of the matrix of representation of competency indicators in educational programs was also carried out. It was found that the semantic core of the inclusive competencies of the teacher reflects the need to take into account the special psychological and pedagogical status

of children in terms of their personal position in learning, the originality of their development, health status and their specific educational needs. The integral inclusive competences of the teacher are the readiness to: organize an inclusive educational process as a whole; organize an individually oriented educational route; individual / collaborative support; and organize psychological and pedagogical support; substantive / instrumental knowledge related to working with students with disabilities. The competence profiles of teachers, set by university educational programs, are not fully consistent with both the existing theoretical models of the inclusive teacher competencies and the conditions for the implementation of inclusive practice. The research results include ideas about five-component structure of teacher's inclusive competence. The practical significance is in the identification of the essence of the contradictions in the content of the university training of teachers for work in inclusive education, the elimination of which will contribute to improving the quality staffing of the inclusive education system.

Keywords: teacher's professional competence, inclusive education, inclusive competence, students with disabilities, educational program.

Введение

В последние годы в качестве основополагающего в сфере кадрового обеспечения системы образования выступает компетентностный подход, который служит концептуальной и прикладной платформой профессиональной подготовки педагогических кадров (Danilov & Kornilova, 2017; Murzalieva, 2020; Ulyanina, 2018) и оценки эффективности их практической деятельности (Askhadullina & Talysheva, 2018; Pisareva, Puchkov, Rivkina & Tryapitsina, 2019).

Между тем, имплементация инклюзии, являющаяся одним из главных трендов образовательной политики и в России (Malofeev, 2018), и за рубежом (Inclusive education, 2020), выдвигает принципиально новые требования к профессиональным компетенциям педагогов, вовлеченных в инклюзивный образовательный процесс.

Как отмечает G. Ricken, «развитие инклюзивных школ идет рука об руку с дальнейшим развитием специально-педагогических задач и необходимых компетенций» (Ricken, 2017, p. 187), и такая постановка вопроса всецело обоснованна, поскольку, по результатам международных исследований, недостаточная компетентность в инклюзивном процессе приводит к развитию негативного отношения педагогов к самой возможности его организации (см., напр.: Ferguson, 2008; Familia, 2001).

Закономерно поэтому, что проблематика профессиональных компетенций педагогов, работающих в условиях инклюзии, привлекает к себе в последние годы активный и всё возрастающий исследовательский интерес.

Он воплощается, по определению А. Filipiak, в моделировании компетенций в системе инклюзивно-ориентированной подготовки учителей (Filipiak, 2020), т. е. в попытках построения компетентностных моделей педагога инклюзивной образовательной организации, ведущей обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, и их переноса в практику подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Так, Европейским агентством по особым потребностям и инклюзивному образованию разработан профиль инклюзивного педагога, в соответствии с которым в качестве четырех основных сфер, где должны проявляться знания, установки и навыки такого педагога, выступают оценка разнообразия учеников, оказание поддержки всем учащимся, кооперация и совместная работа со всеми субъектами образовательного процесса (другими учителями, специалистами, родителями и т. д.), индивидуальное профессиональное развитие учителя (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Способность к сотрудничеству с другими профессионалами и семьями учащихся в рамках инклюзивного образовательного процесса рассматривается как важнейшая составляющая инклюзивной компетентности педагога и в рамках других подходов к ее моделированию, когда данная способность сопоставляется со знаниями педагога об особых потребностях различных учащихся, его умением вносить разнообразие в учебный процесс и управлять детским коллективом (Allday, Neilsen-Gatti, & Hudson, 2013), а также с гибкостью в плане адаптации своего стиля преподавания к разнообразию возможностей школьников и владением технологиями альтернативной оценки их образовательных достижений (Hamill, Jantzen, & Bargerhuff, 1999).

Между тем, М. Kunter с соавторами в контексте построенной многомерной модели личностных и профессиональных компетенций педагога, включающей такие два генеральных измерения, как когниции и убеждения, относит к инклюзивной компетентности педагога не только его знания и навыки, связанные с работой с детьми с особыми образовательными потребностями, но и отношения и установки педагога, проявляющие себя в желании работать с детьми данной категории, самосовершенствоваться и развивать свои педагогические умения в области инклюзивной педагогики (Kunter et al, 2013).

В свою очередь, А. Holzinger, Е. Feyerer, R. Grabner, P. Hecht и Н. К. Peterlini представляют ту модель инклюзивной компетентности учителя, которая отражает «пирамиду потребностей», возникающих у учителя при работе в условиях инклюзии: в ее основании лежат *общие* воспитательные и образовательные потребности учителя, связанные с индивидуализацией и дифференциацией как характеристиками инклюзивного класса; над этой подструктурой надстраиваются *особые* воспитательные и образовательные потребности учителя, порождаемые необходимостью осуществления мер профилактики и вмешательства, а венчают пирамиду *специальные* воспитательные и образовательные потребности учителя, причем реализация особых и специальных потребностей обеспечивается соответственно инклюзивно-педагогическими и коррекционно-педагогическими компетенциями учителя. Данная структурная модель используется для определения путей совершенствования бакалаврской подготовки будущих педагогов (Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2018).

Во многом сходная модель сконструирована И. А. Романовской и И. Н. Хафизуллиной: разграничивая базовые, специальные и частные профессиональные компетенции педагога, они относят инклюзивную компетентность учителей к уровню специальных профессиональных компетентностей и в качестве ее ключевых компонентов рассматривают содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и операционные компетенции. Эти представления легли в основу разработки и экспериментальной реализации учебного курса в рамках программы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ (Romanovskaia & Khafizullina, 2014).

В свою очередь, О. Reis, S. Seitz и А. Berisha-Gawłowski предлагают двухмерную модель (матрицу) инклюзивной компетентности. В соответствии с ней, при горизонтальном рассмотрении разграничиваются *сферы деятельности*, связанные с инклюзией – воспитание, обучение, введение инноваций и диагностика, а при вертикальном дифференцируются *компетентностные области*, связанные с инклюзией, – знания (предметные, предметно-дидактические, психолого-педагогические, организационные, консультативные), потенциал действия (способность, готовность), ценностные ориентации (установки, отношения) и саморефлексия. В русле данной структурной логики проектируются университетские образователь-

ные программы бакалавриата и магистратуры и выстраиваются образовательные маршруты студентов (Reis, Seitz & Berisha-Gawlowski, 2020).

Между тем, все эти модели инклюзивной компетентности педагога, как и другие, построенные в логике адаптации общих представлений о профессиональной компетентности педагога к специфике инклюзивного образовательного процесса (Emelyanova, Markova, & Podolskaya, 2019; Shkutina, Rymhanova, Mirza, & Karmanova, 2017; Tikhonov, 2017), отличает выраженный дескриптивный характер, а реализованные форматы переноса данных моделей в сферу подготовки и повышения квалификации учителей отнюдь не обеспечивают их верификацию.

В подобной ситуации актуализируется запрос теории и практики инклюзивного образования на такую компетентностную модель педагога инклюзивной образовательной организации, которая бы имела эмпирический базис.

Очевидный интерес в этом плане представляют разработанные и реализуемые в вузах программы подготовки педагогов. Каждая из них, фиксируя комплекс профессиональных компетенций, которыми должен овладеть выпускник, по сути определяет некий идеальный образ педагога того или иного профиля. Соответствующая установка и кладется в основу проектирования вузовских образовательных программ в сфере педагогики (Akhtarieva, 2015; Medvedeva & Khrabrova, 2019).

Коль скоро же комплекс заявляемых в этих программах профессиональных компетенций включает в себя и компетенции, связанные с реализацией педагогической деятельности в условиях инклюзии, то, следовательно, совокупность таких компетенций и может выступать в качестве исходной эмпирической базы для построения компетентностной модели педагога инклюзивной образовательной организации.

Подобная исследовательская логика, однако, до настоящего времени не реализовывалась. На восполнение данного пробела и было направлено настоящее исследование.

Его цель заключалась в том, чтобы на основе анализа номенклатуры и существенных характеристик инклюзивных компетенций, представленных в образовательных программах вузов, ведущих подготовку кадров для работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью, построить структурно-содержательную модель педагога инклюзивной образовательной организации.

Реализация этой цели предполагала решение таких взаимодополняющих задач, как:

- формирование перечня и ранжирование смысловых категорий, раскрывающих содержание инклюзивных компетенций педагога;
- определение обобщенных групп профессиональных способностей и возможностей педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ, как его интегральных инклюзивных компетенций.

В теоретическом плане материалы исследования значимы для углубления понимания феноменологической природы инклюзивной компетентности педагога. С точки зрения развития образовательной практики они содействуют совершенствованию кадрового обеспечения системы инклюзивного образования, уточняя содержательно-целевые установки вузовской подготовки специалистов педагогического профиля для работы с детьми с ОВЗ.

Методы исследования

Эмпирической базой исследования стал корпус текстов 59 Примерных основных образовательных программ (ПООП) по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» «Специальное

(дефектологическое) образование» и «Адаптивная физическая культура», размещенных в качестве рекомендованных на сайтах соответствующих Федеральных учебно-методических объединений в сфере высшего образования, с заявленными в них компетенциями, которыми должны овладеть выпускники, и индикаторами этих компетенций.

На первом этапе исследования из данного массива были отобраны компетенции и их индикаторы, отражающие установку на формирование у выпускников способности и готовности к решению профессиональных задач, связанных с включением обучающихся с ОВЗ в совместный образовательный процесс с нормально развивающимися сверстниками. В итоге выборку составили 13 соответствующих компетенций и 30 индикаторов компетенций.

На втором этапе осуществлялось изучение их содержания в качественном и количественном аспектах, в основу чего был положен контент-анализ как метод, доказавший свою эффективность в исследовательской работе с документами, касающимися деятельности педагогов, занятых в сфере образования детей с ОВЗ (Uzunboylu & Özcan, 2019), в том числе инклюзивного (Hemmings & Woodcock, 2011; Nemirova & Kantor, 2020). Процедуры контент-анализа реализовались с помощью компьютерной программы Yoshikoder.

Также проводился частотный и факторный анализ матрицы представленности индикаторов компетенций в ПООП. Достоверность различий в частотах выявлялась с использованием критерия χ^2 Пирсона. Факторизация осуществлялась методом главных компонент с использованием Варимакс-вращения. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы Statistica v.7.0 (Statsoft).

Результаты исследования

Качественный анализ содержания компетенций педагога, заявленных в изучавшихся ПООП, результировался в выделении 12 соответствующих категорий (смысловых единиц), релевантных сущностным аспектам работы педагога с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии, и оценке частотности их упоминания в текстах ПООП (см. Табл. 1).

Зафиксированные показатели частотности свидетельствуют о том, что содержательная доминанта инклюзивной компетенции педагога закономерно связывается в ПООП с учетом особого психолого-педагогического статуса ребенка с нарушением психофизических функций, специфики его развития и состояния здоровья, своеобразия его образовательных потребностей, а также с воплощением его позиции как субъекта обучения и отражением ключевых характеристик учебно-образовательного процесса в целом.

Вторую содержательную страту образуют представленные в ПООП смысловые категории, описывающие инклюзивные компетенции педагога с точки зрения специфики и разнообразия видов педагогических воздействий на обучающегося с ОВЗ.

Так, важное значение придается индивидуализации обучения (использованию специальных методов, их дифференциации в зависимости от нозологии, созданию специальной образовательной среды и т. д.), причем методическая сторона здесь предстает в смысловом плане как более выраженная, чем социально-педагогическая, связанная с усилиями по интеграции ребенка с ОВЗ в те или иные сообщества, школьный коллектив. По сути дела, – и это подтверждается сравнительным анализом ($\chi^2=4$, $p=0,045$) – в содержательном отношении компетенции отражают преобладающий фокус на конкретно-методические основы обучения ребенка с ОВЗ, а не на факторы и инструменты его включения в единую образовательную среду.

Характерно в данном отношении и то, что наименее значимой смысловой направляющей в инклюзивных компетенциях педагога в ПООП оказывается воспитательная компонента педагогического процесса – она выражена слабо и представлена в сочетании с образованием, речь о котором идет достоверно чаще ($\chi^2=6,45$, $p=0,0003$).

Таблица 1. Частота встречаемости смысловых единиц контент-анализа в описании компетенций педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ

Смысловая единица	Абсолютная частота встречаемости	Относительная частота встречаемости
Особенности развития и ограничения возможностей здоровья	53	20,95 %
Дети как субъекты обучения	39	15,42 %
Образование и обучение	32	12,65 %
Индивидуализация	24	9,49 %
Технология	23	9,09 %
Помощь, содействие ребенку	16	6,32 %
Результаты образования	14	5,53 %
Интеграция	12	4,74 %
Умения педагога	11	4,35 %
Владение и демонстрация педагогом навыков	10	3,95 %
Знания педагога	10	3,95 %
Воспитание	9	3,56 %

В контексте же педагогических воздействий также выделяется и категория технологий как совокупности методов, приемов и способов работы с обучающимися с ОВЗ, и категория помощи особому ребенку (коррекционно-развивающая, реабилитационная работа, диагностика и мониторинг его развития и т. д.). Кроме того, в содержание компетенций входит указание на результаты обучения и достижение обучающимся определенного образовательного уровня, а также на необходимость наличия у педагога знаний, умений и владения им навыками работы с детьми с ОВЗ.

Что же касается индикаторов инклюзивных компетенций, то (см. Табл. 2) наиболее часто в корпусе изучавшихся ПООП упоминаются индикаторы, отражающие теоретико-методический аспект работы с детьми с ОВЗ, – таковые представлены более чем в 71 % программ. Достаточно активно, хотя и в меньших масштабах, востребована и содержательно-целевая компонента, связанная с коррекционно-развивающей и воспитательной деятельностью в отношении обучающихся с ОВЗ: соответствующие упоминания встречаются в 47,46 – 55,93 % проанализированных ПООП. Наконец, в 33,90 – 35,59 % ПООП в контексте компетенций педагога обращается внимание на его возможности в плане оказания адресной помощи обучающимся с ОВЗ, знание специфики их психического развития, способность выбирать и применять соответствующие этой специфике психолого-педагогические технологии.

Таблица 2. Частота встречаемости в ПООП индикаторов компетенций педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ

№ n/n	Содержание индикатора	Относительная частота встречаемости в ПООП
Наиболее представленные индикаторы компетенций		
1.	Индикатор 1. Знает основы применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями	88,14 %
2.	Индикатор 6. Владеет методами организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности с обучающимися с ОВЗ в соответствии с особенностями их развития и возрастными нормами	71,19 %
3.	Индикатор 4. Применяет формы, методы, приемы и средства организации учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	55,93 %
4.	Индикатор 5. Умеет определять и формулировать цели и задачи учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	47,46 %
5.	Индикатор 3. Владеет умением выявлять необходимость и оказывать адресную помощь обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями	35,59 %
6.	Индикатор 18. Знает особенности психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности разных групп обучающихся с ОВЗ	35,59 %
7.	Индикатор 11. Умеет дифференцированно применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные) в организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности с обучающимися с ОВЗ	33,90 %
Наименее представленные индикаторы компетенций		
1.	Индикатор 16. Умеет организовывать учебно-познавательную деятельность обучающихся в индивидуальной и групповой форме с учетом особенностей их развития	10,17 %
2.	Индикатор 20. Выбирает и демонстрирует способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся, в том числе родителям детей с ОВЗ	10,17 %
3.	Индикатор 21. Разрабатывает индивидуально-ориентированные учебные материалы по предмету с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их особых образовательных потребностей, планирует и проводит индивидуальные и групповые занятия с ними	10,17 %
4.	Индикатор 8. Знает требования ФГОС для обучающихся с ОВЗ к содержанию и организации их образования	8,47 %
5.	Индикатор 17. Знает специфику организации совместного обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками	8,47 %

6.	Индикатор 25. Владеет технологией отбора необходимого содержания, методов и средств обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в соответствии с поставленными целями и задачами	8,47 %
7.	Индикатор 27. Знает особенности содержания и организации коррекционной работы с разными группами обучающихся с ОВЗ	8,47 %
8.	Индикатор 28. Знает специфику образовательных результатов разных категорий обучающихся с ОВЗ	8,47 %

Но, как ни парадоксально, более глубокое понимание ребенка с ОВЗ отражено в индикаторах компетенций, которые редко встречаются в проанализированных ПООП. Компетентностные аспекты, связанные со знанием образовательных стандартов для обучающихся с ОВЗ, со специальной организацией их учебно-познавательной деятельности, с реализацией индивидуальных маршрутов обучения на основе индивидуализированной разработки учебных материалов и отбора необходимого содержания, методов и средств обучения, воспитания и коррекции развития детей с ОВЗ, а главное, со знанием организационной специфики собственно инклюзивного образования и владением эффективными способами консалтинговой поддержки родителей детей, обучающихся инклюзивно, – все эти аспекты представлены минимально (от 8,47 % до 10,17 % ПООП) и притом преимущественно в программах по дефектологии.

Результаты факторного анализа матрицы представленности индикаторов компетенций в изучавшихся ПООП позволили определить 5 обобщенных групп способностей и возможностей педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ, как его интегральных инклюзивных компетенций (см. Табл. 3).

Наиболее весомым фактором, объясняющим более трети общей дисперсии, стала размерность, включающая знание педагогом требований ФГОС для обучающихся с ОВЗ к содержанию и организации их образования, структуры и содержания адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ОВЗ, специфики организации совместного обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками, особенностей содержания и организации коррекционной работы с разными группами обучающихся с ОВЗ, специфики их образовательных результатов, а также особенностей семейного воспитания детей с ОВЗ и возможностей организации взаимодействия с их семьями. Наряду с этим, к педагогу предъявляются требования в части владения технологией отбора необходимого содержания, методов и средств обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, приемами организации совместной и индивидуальной деятельности обучающихся с ОВЗ в соответствии с особенностями их развития, возможностями выбора способов оказания консультативной помощи родителям обучающихся с ОВЗ. Такой педагог должен уметь организовывать учебно-познавательную деятельность обучающихся в индивидуальной и групповой форме с учетом их развития, а также взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

Данный фактор в целом отражает специфику организации обучения детей с ОВЗ, включения их в совместный образовательный процесс с другими обучающимися, а также взаимодействия с другими участниками образовательных отношений, в связи с чем он может быть назван «Готовность педагога к организации инклюзивного образовательного процесса».

В состав второго фактора, объясняющего 22,14 % общей дисперсии, вошли индикаторы компетенций, касающиеся возможностей педагога в организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Для того чтобы осуществлять подобную деятельность, педагогу необходимо знать особенности применения индивидуальных и групповых форм в воспитании и обучении детей с ОВЗ, специфику их психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности с учетом ограничений здоровья. Комплекс умений и навыков педагога, способного организовать индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с ОВЗ, включает организацию образовательного процесса детей с отклонениями в состоянии здоровья, дифференцированное использование известных методик и технологий с учетом особенностей обучающихся, разработку и реализацию индивидуальных программ реабилитации и абилитации обучающихся с ОВЗ с использованием средств ЛФК, проектирование и реализацию образовательного и коррекционно-развивающего процесса с учетом особенностей развития таких детей, применение различных технологий организации учебно-воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ с учетом индивидуальных и типологических особенностей их развития, организацию досуговых мероприятий. В целом данный фактор отражает компетенции педагога в области поддержки психического развития ребенка, учета особенностей состояния его здоровья, обеспечения комплексного сопровождения его учебной и досуговой деятельности и потому может быть назван «Готовность педагога к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ».

Таким образом, данный фактор в целом отражает специфику организации обучения детей с ОВЗ, включения их в совместный образовательный процесс с другими обучающимися, а также взаимодействия с другими участниками образовательных отношений, в связи с чем он может быть назван «Готовность педагога к организации инклюзивного образовательного процесса».

В состав второго фактора, объясняющего 22,14 % общей дисперсии, вошли индикаторы компетенций, касающиеся возможностей педагога в организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Для того чтобы осуществлять подобную деятельность, педагогу необходимо знать особенности применения индивидуальных и групповых форм в воспитании и обучении детей с ОВЗ, специфику их психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности, связанные с ограничениями здоровья. Комплекс умений и навыков педагога, способного организовать индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с ОВЗ, включает организацию образовательного процесса детей с отклонениями в состоянии здоровья, дифференцированное использование известных методик и технологий с учетом особенностей обучающихся, разработку и реализацию индивидуальных программ реабилитации и абилитации обучающихся с ОВЗ с использованием средств ЛФК, проектирование и реализацию образовательного и коррекционно-развивающего процесса с учетом особенностей развития таких детей, применение различных технологий организации учебно-воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ с учетом индивидуальных и типологических особенностей их развития, организацию досуговых мероприятий. В целом данный фактор отражает компетенции педагога в области поддержки психического развития ребенка, учета особенностей состояния его здоровья, обеспечения комплексного сопровождения его учебной и досуговой деятельности и потому может быть назван «Готовность педагога к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ».

Таблица 3. Факторная структура индикаторов компетенций педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ

Индикаторы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Индикатор 8. Знает требования ФГОС для обучающихся с ОВЗ к содержанию и организации их образования	0,97	0,18	0,00	0,14	0,03
Индикатор 17. Знает специфику организации совместного обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками	0,97	0,18	0,00	0,14	0,03
Индикатор 25. Владеет технологией отбора необходимого содержания, методов и средств обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в соответствии с поставленными целями и задачами	0,97	0,18	0,00	0,14	0,03
Индикатор 27. Знает особенности содержания и организации коррекционной работы с разными группами обучающихся с ОВЗ	0,97	0,18	0,00	0,14	0,03
Индикатор 28. Знает специфику образовательных результатов разных категорий обучающихся с ОВЗ	0,97	0,18	0,00	0,14	0,03
Индикатор 20. Выбирает и демонстрирует способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся, в том числе родителям детей с ОВЗ	0,92	0,12	0,10	0,06	-0,03
Индикатор 16. Умеет организовывать учебно-познавательную деятельность обучающихся в индивидуальной и групповой форме с учетом особенностей их развития	0,89	0,14	-0,08	0,14	0,22
Индикатор 7. Демонстрирует приемы организации совместной и индивидуальной деятельности обучающихся с ОВЗ в соответствии с особенностями их развития и возрастными нормами	0,67	-0,07	0,04	-0,08	0,23
Индикатор 15. Знает специфику семейного воспитания детей с ОВЗ, содержание, формы и способы организации взаимодействия с семьей обучающегося с ОВЗ	0,65	0,02	0,14	0,04	0,55
Индикатор 24. Знает структуру и содержание адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ОВЗ	0,63	0,03	-0,15	0,09	0,66
Индикатор 2. Умеет взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума	0,62	-0,09	-0,58	0,02	0,13
Индикатор 29. Умеет разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы реабилитации и абилитации для лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая инвалидов, с использованием средств ЛФК	-0,28	0,94	-0,01	-0,11	-0,05

Индикаторы		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Индикатор 9. Знает особенности применения индивидуальных и групповых форм в воспитании и обучении детей с ОВЗ с учетом их образовательных потребностей		0,40	0,91	0,00	0,00	-0,03
Индикатор 26. Владеет специальными методиками и образовательными технологиями обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ		0,40	0,91	0,00	0,00	-0,03
Индикатор 30. Умеет осуществлять образование лиц с отклонениями в состоянии здоровья, дифференцировано использовать известные методики с учетом особенностей занимающихся		0,40	0,91	0,00	0,00	-0,03
Индикатор 22. Умеет определять цели и задачи, планировать и организовывать досуговые мероприятия с обучающимися с учетом особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся		-0,29	0,90	0,01	-0,09	-0,05
Индикатор 12. Умеет проектировать и реализовывать образовательный и коррекционно-развивающий процесс с учётом особенностей развития детей с ОВЗ		0,36	0,79	-0,04	-0,08	-0,07
Индикатор 10. Умеет применять разные формы, методы и средства организации учебно-воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ с учетом индивидуальных и типологических особенностей их развития		0,34	0,74	0,06	-0,15	-0,01
Индикатор 18. Знает особенности психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности разных групп обучающихся с ОВЗ		0,29	0,72	-0,20	-0,01	0,50
Индикатор 4. Применяет формы, методы, приемы и средства организации учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями		0,30	-0,37	0,75	0,28	0,10
Индикатор 3. Владеет умением выявлять необходимость и оказывать адресную помощь обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями		0,48	-0,22	-0,74	-0,14	-0,18
Индикатор 6. Владеет методами организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся с ОВЗ в соответствии с особенностями их развития и возрастными нормами		0,09	0,38	0,66	0,23	0,01
Индикатор 5. Умеет определять и формулировать цели и задачи учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями		0,32	-0,29	0,61	0,32	0,19
Индикатор 21. Разрабатывает индивидуально ориентированные учебные материалы по предмету с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их особых образовательных потребностей, планирует и проводит индивидуальные и групповые занятия с ними		0,03	-0,21	0,50	-0,31	-0,28

Индикаторы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Индикатор 23. Знает основные психолого-педагогические подходы к формированию и развитию безопасной и комфортной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ	-0,22	-0,14	0,17	0,89	-0,10
Индикатор 19. Владеет навыками обучения и диагностики образовательных результатов с учетом специфики учебной дисциплины и реальных учебных возможностей всех категорий обучающихся	0,47	0,00	0,14	0,83	-0,09
Индикатор 13. Умеет создавать специальную образовательную среду, психологически безопасную и комфортную для развития детей с ОВЗ	0,38	-0,08	-0,10	0,78	0,08
Индикатор 11. Умеет дифференцировано применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные) в организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности с обучающимися с ОВЗ	0,40	-0,15	0,27	0,67	-0,22
Индикатор 14. Умеет проводить психолого-педагогическое обследование обучающихся, интерпретировать результаты обследования и делать выводы об особенностях развития обучающегося с ОВЗ	0,38	-0,12	0,18	0,64	0,37
Индикатор 1. Знает основы применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями	0,10	0,17	-0,22	0,18	-0,86
Вес фактора	10,05	6,64	2,83	3,51	2,23
% объясненной дисперсии	33,51 %	22,14 %	9,43 %	11,72 %	7,44 %

Третий фактор объясняет 9,43 % общей дисперсии и имеет два полюса, характеризующая дифференциацию понимания в ПООП функций педагога в инклюзивном процессе.

На одном полюсе фактора сосредоточены индикаторы компетенций, характеризующие включение обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс, общий с другими детьми. Так, педагог должен быть способен к постановке целей и задач, использованию технологии организации учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, владеть методами организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности с обучающимися с ОВЗ. Предполагается и его способность самостоятельно разрабатывать индивидуально-ориентированные учебные материалы по предмету с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и их особых образовательных потребностей, планировать и проводить индивидуальные и групповые занятия с ними.

Другой полюс фактора, напротив, отражает адресность и специфичность работы с детьми с ОВЗ. Так, педагог должен владеть умением выявлять необходимость и оказывать адресную помощь обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями, и работать совместно с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума. При этом, что принципиально важно, в подобной плоскости вопрос о технологической подготовленности и самостоятельности педагога в работе с обучающимися с ОВЗ ставится в ПООП, где отсутствуют указания на его умение распознавать актуальные запросы обучающихся, специфику их образовательных потребностей, а равно и на умение включаться в совместную с другими специалистами адресную поддержку обучающихся с ОВЗ.

В итоге данный фактор может быть определен как «Готовность педагога к индивидуальной/коллективной поддержке обучающихся с ОВЗ».

В состав четвертого фактора, объясняющего 11,72 % общей дисперсии, вошли индикаторы компетенций педагога, демонстрирующие его психолого-педагогическую подготовку и способность создавать безопасную и психологически комфортную образовательную среду для обучающихся с ОВЗ. Предполагается, что педагог знает основные психолого-педагогические подходы к формированию и развитию безопасной и комфортной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и умеет ее создавать. В составе компетенций педагога отражена его способность выявлять актуальные и потенциальные возможности развития обучающихся с ОВЗ и достижения ими соответствующих этим возможностям образовательных результатов.

Вместе с тем, эта размерность отражает и умение педагога дифференцированно применять психолого-педагогические технологии в инклюзивном образовательном процессе. Содержание данного фактора характеризует, таким образом, умение педагога организовывать и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образования обучающихся с ОВЗ, обеспечивать построение психологически безопасного и комфортного образовательного пространства инклюзии. В связи с этим данный фактор может быть назван «Готовность педагога к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ».

Наконец, пятый фактор, объясняющий 7,44 % общей дисперсии и названный «Содержательные/инструментальные знания педагога, касающиеся работы с обучающимися с ОВЗ», показывает наличие определенной амбивалентности в ПООП в понимании содержания знаний педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ.

На одном полюсе фактора сосредоточены индикаторы компетенций, отражающие необходимость знания специфики психического и возрастного развития детей с ОВЗ, специфики их семейного воспитания, технологий взаимодействия с семь-

ей обучающегося с ОВЗ, понимание их образовательных потребностей и знание сущности адаптированных основных общеобразовательных программ для таких обучающихся. На другом же полюсе фактора – знание основ применения психолого-педагогических технологий адресной работы с различными категориями обучающихся с ОВЗ. Тем самым понимание ребенка с отклонениями в состоянии здоровья и его семейного окружения в каком-то смысле противопоставляется знанию инструментов работы с таким ребенком, хотя эти компоненты знания должны присутствовать у педагога согласованно и комплементарно.

Таким образом, компетенции педагога в работе с обучающимися с ОВЗ представлены пятикомпонентной структурой, в состав которой входит готовность педагога к организации 1) инклюзивного образовательного процесса, 2) индивидуально-ориентированного образовательного маршрута, 3) их психолого-педагогической поддержки, 4) их индивидуальной и/или коллективной поддержки, 5) к практическому применению содержательных и/или инструментальных знаний по работе с обучающимися с ОВЗ.

Вместе с тем, выраженность выявленных размерностей компетенций педагога, работающего с детьми с ОВЗ, различается в ПООП, спроектированных и реализуемых в рамках разных направлений подготовки (см. Рис. 1).

Так, наиболее полно обнаруженные структурные компоненты раскрыты в компетентностном профиле выпускника по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Для компетентностных же портретов выпускников по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» в большей степени характерна ориентация на инструментальное, а не на содержательное знание, необходимое для работы с детьми с ОВЗ. Выпускники, осваивающие профессиональные образовательные программы по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», больше ориентированы на деятельность в команде специалистов, тогда как программы других направлений в большей степени ориентируют выпускников на самостоятельную поддержку обучающихся с ОВЗ. Способность же и готовность к построению индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ является наиболее выраженной компетенцией для выпускников по направлению «Адаптивная физическая культура».

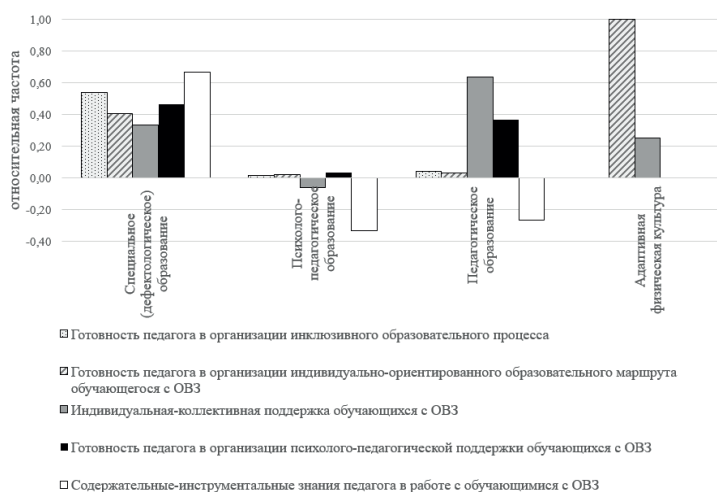


Рис. 1. Профиль относительных частот представленности размерностей в компетентностном портрете выпускника

Обсуждение результатов

Проведенный анализ содержания компетенций и индикаторов компетенций, относящихся к реализации инклюзивной практики педагога, требует рассмотрения его результатов в контексте соответствия разрабатываемых теоретических моделей компетентностей инклюзивного педагога практике подготовки будущих специалистов в сфере образования.

Как показали материалы исследования, в изученных ПООП представлен широкий спектр компетенций, характеризующих способность и готовность педагога к организации процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями, владение им специальными приемами и технологиями обучения. Ключевые смыслы, отраженные в искомым компетенциях будущих педагогов, подчеркивают особый статус ребенка, необходимость индивидуализации его образовательного маршрута. В этом плане компетентностный профиль педагога общего образования приближается к профилю специального педагога.

Но возникает противоречие между реализацией педагогических технологий специального образования в классе общеобразовательного учреждения и подлинно инклюзивной практикой, которая подразумевает полную и всестороннюю интеграцию детей с ОВЗ в единое образовательное пространство школы – как учебное, так и социальное. При этом наличие подобного противоречия отмечается и по итогам других исследований. Так, Meng Deng с соавторами отмечают, что основные усилия по подготовке китайских учителей к инклюзивной практике сосредоточены на обучении в области дефектологии и специального образования, тогда как требуются программы, ориентированные на понимание инклюзивных моделей образования, учет потребностей каждого ребенка в образовательном процессе (Deng, Wang, Guan, & Wang, 2017). Именно поэтому важнейшим аспектом инклюзивной практики является совместная работа педагога со всеми значимыми субъектами образования ребенка с ОВЗ (администрация, другие специалисты, семья) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Allday, Neilsen-Gatti, & Hudson, 2013; Florian, 2008; Florian & Linklater, 2010; Hamill, Jantzen, & Bargerhuff, 1999; Stainback & Stainback, 1990). В частности, L. Florian и H. Linklater выдвигают три ключевых педагогических принципа применительно к инклюзивному образованию: совместная работа, доверие и индивидуальный подход к каждому ребенку (Florian & Linklater, 2010). И, по их мнению, только при реализации этих принципов обеспечивается способность образовательной среды к трансформации в соответствии с широким спектром образовательных потребностей обучающихся, а также участие каждого ребенка в жизни класса.

Зафиксированные размерности инклюзивных компетенций педагога характеризуют проявление его способности и готовности работать с обучающимися с ОВЗ в пяти основных сферах осуществления инклюзивной практики: в организации инклюзивного процесса, в построении индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ, в совместной работе с другими субъектами инклюзии, в психолого-педагогической поддержке обучающихся с ОВЗ, в понимании специфики таких детей и знании инструментов работы с ними. Готовность проявлять свои компетенции в этих сферах представлены в анализируемых ПООП неравномерно: готовность к кооперации обнаруживается только в компетентностном профиле будущих педагогов-психологов, а навыки организации индивидуально-ориентированного маршрута обучающегося с ОВЗ – только у будущих специалистов в сфере специального образования и адаптивной физической культуры. Тем самым вузовскими образовательными программами словно бы закладывается некоторая дефицитарность компетентностных профилей педагогов как субъектов инклюзивного образо-

вания. Такая ситуация подтверждает делавшиеся исследователями выводы о том, что программы подготовки педагогов отстают от условий и требований инклюзивной практики (Deng, Wang, Guan, & Wang, 2017; Hamill, Jantzen, & Bargerhuff, 1999), а молодые педагоги ощущают неуверенность в своих компетенциях и возможности их реализовывать (Slowik, Peskova, Shatunova, & Bartus, 2020).

В свете этого очевидной становится необходимость совершенствования подходов к проектированию основных образовательных программ подготовки педагогических кадров с учетом актуального инклюзивного запроса системы образования.

Заключение

Проведенное исследование, эмпирической базой которого послужил корпус образовательных программ, лежащих в основе вузовской подготовки специалистов различных педагогических профилей для работы с детьми с ОВЗ, позволило установить, что смысловое ядро инклюзивной компетенции педагога связано с необходимостью отражения и учета в учебно-образовательном процессе особого психолого-педагогического статуса таких детей в аспектах их субъектной позиции в обучении, своеобразия их развития, состояния здоровья и специфики образовательных потребностей. Вторая содержательная страта определяется смысловыми категориями, характеризующими инклюзивные компетенции педагога в разрезе различных видов и форматов педагогических воздействий на обучающихся с ОВЗ.

При этом в качестве интегральных инклюзивных компетенций педагога, своей совокупностью определяющих его инклюзивную компетентность, по результатам исследования, 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, необходимые для работы с обучающимися с ОВЗ.

При этом компетентностные профили педагогов, формируемые вузовскими программами их подготовки, как установлено исследованием, не в полной мере согласуются и с имеющимися теоретическими моделями компетентностей инклюзивного педагога, и с условиями реализации инклюзивной практики.

В данном контексте отчетливо обнаруживается значимость полученных исследовательских материалов.

В теоретическом плане она связана с раскрытием основных структурно-содержательных характеристик инклюзивной компетентности педагога, отражающих ее феноменологию, что, в свою очередь, расширяет и укрепляет концептуальную базу компетентностного моделирования в сфере инклюзивного образования.

Практическая же значимость результатов исследования заключается в выявлении и уяснении сущности противоречий в программном обеспечении вузовской подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, устранение которых при проектировании основных профессиональных образовательных программ и их дальнейшей реализации будет способствовать повышению качества кадрового обеспечения системы инклюзивного образования.

Проведенное исследование имеет очевидный потенциал развития, которое, в частности, может быть связано с продолжением верификации пятикомпонентной структуры инклюзивной компетентности педагога уже с использованием ме-

тогда экспертных оценок, когда в качестве взаимодополняющих групп экспертов выступили бы преподаватели вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, педагоги общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ, а также родители детей с ОВЗ, т. е. ключевые акторы инклюзивной образовательной практики.

Еще одним перспективным направлением развития реализованного исследования является диагностика (с опорой на построенную структурно-содержательную модель инклюзивной компетентности педагога) наличного уровня сформированности профессиональных компетенций у различных категорий педагогов инклюзивных образовательных организаций.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Исследование осуществлено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на проведение фундаментальных и прикладных научных исследований на 2021 г. (исследование «Совершенствование и оценка профессиональных компетенций педагогов инклюзивных образовательных организаций»).

Конфликт интересов отсутствует.

Список литературы

- Асхадуллина, Н. Н., Талышева, И. А. Исследование проблемы комплексной оценки результатов деятельности педагогических работников // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 27-31.
- Ахтариёва, Р. Ф. Проектирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 60-72.
- Данилов, Д. А., Корнилова, А. Г. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих педагогов // Интерактивная наука. – 2017. – № 15. – С. 50-52.
- Емельянова, И. Д., Маркова, С. В., Подольская, О. А. Профессиональная компетентность педагогов, реализующих инклюзивную практику в системе дошкольного образования, как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 361-376.
- 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.
- Медведева, О. А., Храброва, В. Проектирование основной образовательной программы по направлению 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с учётом требований ФГОС ВО нового поколения и профессионального стандарта // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, – 2019. – Т. 4. – Вып. 1. – С. 67-72.
- Мурзалиева, А. Б. Компетентностный подход в профессиональной подготовке учителя // Актуальные вопросы образования и науки. – 2020. – №1. – С. 38-40.
- Немирова, Н. В., Кантор, В. З. Исследование потребностей педагогических коллективов школ в условиях институционализации инклюзивного образования слепых и слабовидящих // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – № 3. – С. 28-44.
- Писарева, С. А., Пучков, М. Ю., Ривкина, С. В., Тряпицына, А. П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 3. – С. 151-168.
- Романовская, И. А., Хафизуллина, И. Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/118-14333> (дата обращения: 17.10.2020).

- Словик, Й., Пешкова, М., Шатунова, О. В., Бартус, Е. Компетенции молодых педагогов в обучении детей с особыми образовательными потребностями // *Образование и наука*. – 2020. – Т. 22. – № 10. – С. 139-160.
- Тихонов, Н. П. Результативность организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // *Интернет-журнал «Мир науки»*. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 1-10.
- Ульянина, О. А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // *Психолого-педагогические исследования*. – 2018. – Том 10. – № 2. – С. 135-147.
- Шкутина, Л. А., Рымханова, А. Р., Мирза, Н. В., Карманова, Ж. А. Содержательная структура профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // *Научное обозрение. Педагогические науки*. – 2017. – № 3. – С. 130-136.
- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., Hudson, T. M. Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula // *Teacher Education and Special Education*. – 2013. – Vol. 36. – No. 4. – Pp. 298-311.
- Deng, M., Wang, S., Guan, W., Wang, Ya. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. // *International Journal of Inclusive Education*. – 2017. – Vol. 21. – No. 4. – Pp. 416-427.
- European Agency for Development in Special Needs Education. Profile of Inclusive Teachers. – Odense. Denmark, 2012.
- Familia, G. M. Special and regular education teacher's attitudes towards inclusive programs in an urban community school. – New York: New York City Board of Education. U.S., 2001.
- Ferguson D. L. International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone // *European Journal of special needs education*. – 2008. – Vol. 23. – No. 2. – Pp. 109-120.
- 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. – Т. 2. – № 1.
- Florian, L. Special or Inclusive Education. Future Trends // *British Journal of Special Education*. – 2008. – Vol. 35. – No. 4. – Pp. 202-208.
- Florian, L., Linklater, H. Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All // *Cambridge Journal of Education*. – 2010. – Vol. 40. – No. 4. – Pp. 369-386.
- Hamill, L. B., Jantzen, A. K., Bargerhuff, M. E. Analysis of effective educator competencies in inclusive environments // *Action in Teacher Education*. – 1999. – Vol. 21. – No. 3. – Pp. 21-37.
- Hemmings, B., Woodcock, S. Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis // *Australasian Journal of Special Education*. – 2011. – Vol. 35. – No. 2. – Pp. 103-116.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., Peterlini, H. K. Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung // *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. – 2018. – No. 2. – Pp. 63-98.
- Godkowska, J. Inclusive education. Unity in diversity. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2020.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., Hachfeld, A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // *Journal of Educational Psychology*. – 2013. – Vol. 105. – No. 3. – Pp. 805-820.
- Reis, O., Seitz, S., Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption. – Paderborn: Universität Paderborn, 2020.
- 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 (Herausgeber)*. – 2017. – Pp. 187-199.
- Stainback, W., Stainback, S. (Eds.) Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education. – Baltimore, MD; Paul H. Brookes, 1990.

Uzunboylu, H., Özcan, D. Teaching methods used in special education: A content analysis study // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – Vol. 7. – No. 2. – Pp. 99-107.

References

- Akhtarieva, R. F. (2015). Development of a Basic Professional Educational Programs for Teacher Training according to Teacher Professional Standard. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru – Psychological Science and Education psyedu.ru*, 7(4), 60-72.
- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298-311.
- Askhadullina, N. N., & Talysheva, I. A. (2018). Research of the problem of comprehensive evaluation of the results of the activities of teachers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija – Problems of modern teacher education*, 60-4, 27-31.
- Danilov, D. A., & Kornilova, A. G. (2017). Competence-based approach to the professional training of teachers. *Interaktivnaja nauka – Interactive Science*, 15, 50-52.
- Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Ya. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 416-427.
- Emelyanova, I. D., Markova, S.V., & Podolskaya, O. A. (2019). Professional competence of teachers who implement inclusive practice in the system of preschool education as a condition for the socialization of children with health impact assessment. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 40(4), 361-376.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense. Denmark.
- Familia, G. M. (2001). *Special and regular education teacher's attitudes towards inclusive programs in an urban community school*. New York: New York City Board of Education. U.S.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: The Continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer* innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und-bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *QfI-Qualifizierung für Inklusion*, 2(1).
- Florian, L. (2008). Special or Inclusive Education. Future Trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Hamill, L. B., Jantzen, A. K., & Bargerhuff, M. E. (1999). Analysis of effective educator competencies in inclusive environments. *Action in Teacher Education*, 21(3), 21-37.
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content-analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., & Peterlini, H. K. (2018). Kompetenzen für inklusive Bildung–Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*, 2, 63-98.
- Łódzowska, J. (2020). *Inclusive education. Unity in diversity*. Warszawa. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805-820.
- Malofeev, N. N. (2018) From equal rights to equal opportunities, from special schools to inclusion. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 190, 8-15.
- Medvedeva, O. A., & Khrabrova, V. E. (2019). Development of the principal educational programme within the field of study 44.03.05 pedagogical education (with two specialisations) taking into account requirements of federal state educational standard of higher education of the new

- generation and the professional standard. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogics. Theory and Practice Issues*, 4(1), 67-72.
- Murzalieva, A. B. (2020). Competency-based approach in teacher training. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya i nauki – Actual Issues of Education and Science*, 1, 38-40.
- Nemirova, N. V., & Kantor, V. Z. (2020). Research on the needs of school teaching staff within the framework of institutionalization of inclusive education for the blind and visually impaired. *Science for Education Today*, 10(3), 28-44.
- Pisareva, S. A., Puchkov, M. Yu., Rivkina, S. V., & Tryapitsina, A. P. (2019). Teachers' professional competence: The model of level-based assessment. *Science for Education Today*, 9(3), 151-168.
- Reis, O., Seitz, S., & Berisha-Gawlowksi, A. (Hrsg.) (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Paderborn: Universität Paderborn.
- Ricken, G. (2017). Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Eds.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (pp. 187-199). Springer VS, Wiesbaden.
- Romanovskaia, I. A., & Khafizullina, I. N. (2014). The development of teachers' inclusive competence in the process of further training. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 4. Accessed October 17th, 2020 at: <http://www.science-education.ru/118-14333>
- Shkutina, L. A., Rymhanova, A. R., Mirza, N. V., & Karmanova, Zh. A. (2017). Substantial structure of professional competence of teachers in the inclusive education. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki – Scientific Review: Pedagogical Sciences*, 3, 130-136.
- Slowik, J., Peskova, M., Shatunova, O. V., & Bartus, E. V. (2020). The competences of young teachers in education of pupils with special educational needs. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*, 22(10), 139-160.
- Stainback, W., & Stainback, S. (Eds.) (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, MD; Paul H. Brookes.
- Tikhonov, N. P. (2017). Effectiveness of the organizational and pedagogical conditions for the formation of conflictological competence of teachers in conditions of inclusive education. *Internet-zhurnal "Mir nauki" – Internet-journal "World of Science"*, 5(6), 1-10.
- Ulyanina, O. A. (2018). Competence Approach in the Scientific Paradigm of Russian Education. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – Psychological-Educational Studies*, 10(2), 135-147.
- Uzunboylu, H., & Özcan, D. (2019). Teaching methods used in special education: A content analysis study. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(2), 99-107.