

Научная статья

УДК 37.015.3:376.1:376.68

DOI: 10.25683/VOLBI.2026.75.1649

Zhang Zhifeng

Postgraduate of the Department of Pedagogy,
scientific specialty5.8.7 — Methodology and technology
of vocational education,

Russian University of Sport «ГТСОЛИФК»

Moscow, Russian Federation

308872823@qq.com

ORCID: 0009-0000-9819-4883

Чжан Чжифэн

аспирант кафедры педагогики,
научная специальность5.8.7 — Методология и технология
профессионального образования,

Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»

Москва, Российская Федерация;

308872823@qq.com

ORCID: 0009-0000-9819-4883

ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ И ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК СТУПЕНИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В СПОРТИВНОМ ВУЗЕ

5.8.7 — Методология и технология профессионального образования

Аннотация. *Инклюзивная компетентность педагога — это система ценностей личности, набор его личных убеждений, знаний, умений, социального и жизненного опыта, представленных в виде социально-личностных, универсальных (общекультурных) и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения). Компетентностный подход к обучению смещает образовательные акценты с процесса обучения на результат. Теперь качество образования оценивается не по сумме приобретенных знаний, а по степени проявления компетентности, где компетенции отражают готовность и умение результативно использовать полученные знания, навыки и личностные качества в рамках самостоятельной профессиональной деятельности. Поскольку знания и умения могут стираться в связи с отсутствием подкрепления, инклюзивные профессиональные компетенции, среди которых наиболее значимы познавательная, проектная, правовая, диагностическая и др., выступают эффективным новообразованием профессионального обучения.*

Процесс формирования инклюзивной компетентности можно разделить на следующие этапы: формирование инклюзивной грамотности, развитие инклюзивной готовности к практической деятельности, становление инклюзивной культуры. Во многих научных исследованиях этапность обучения рассматривается как важнейший алгоритм образовательного процесса.

Для цитирования: Чжан Ч. Инклюзивная готовность и инклюзивная культура как ступени формирования инклюзивной компетентности китайских студентов в спортивном вузе // Бизнес. Образование. Право. 2026. № 2(75). С. 582—592. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.75.1649.

Original article

INCLUSIVE READINESS AND INCLUSIVE CULTURE AS STAGES IN THE FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS IN A SPORTS UNIVERSITY

5.8.7 — Methodology and technology of vocational education

Abstract. *Inclusive competence of a teacher is a system of personality values, a set of their personal beliefs, knowledge, skills, social and life experience, presented in the form of socio-personal, universal (general cultural) and professional*

Successful realization of an inclusive approach in the Russian educational system is related to the formation of an inclusive culture. In the context of pedagogical didactics, inclusive culture is recognized as an important element of inclusive education. The most important component of inclusive culture of a teacher is her inclusive readiness. A number of researchers consider the readiness of teachers for inclusive education through the evaluation of two blocks: professional and psychological readiness. The study and mastery of these components of inclusive readiness in conjunction with the growth of inclusive culture become an important direction for the formation of professional inclusive competence.

In the study, modernization of the terminological base of the conceptual apparatus of inclusive education, supplemented and detailed by a glossary of terms on inclusion, including the concepts «inclusive literacy», «inclusive readiness», «inclusive culture», which significantly transforms the theoretical foundation of professional education.

Keywords: *inclusion, inclusive education, inclusive competence, inclusive literacy, inclusive readiness, inclusive culture, competence-based approach, professional competencies, Chinese students, sports university*

is assessed not by the amount of acquired knowledge, but by the degree of manifestation of competence, where competencies reflect the readiness and ability to effectively use the acquired knowledge, skills and personal qualities within the framework of independent professional activity. Since knowledge and skills may be erased due to the lack of reinforcement, inclusive professional competencies, among which the most significant are cognitive, project, legal, diagnostic and other competencies, are an effective neoplasm of vocational training.

The process of forming inclusive competence can be divided into the following stages: the formation of inclusive literacy, the development of inclusive readiness for practical activities, the formation of an inclusive culture. In many scientific studies, the stages of learning are considered as the most important algorithm of the educational process.

The successful implementation of an inclusive approach in the Russian educational system is associated with the formation of an inclusive culture. In the context of pedagogical

For citation: Zhang Z. Inclusive readiness and inclusive culture as stages in the formation of inclusive competence of Chinese students in a sports university. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law.* 2026;2(75):582—592. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.75.1649.

Введение

Актуальность. В современном научном дискурсе наблюдается растущий интерес к вопросам инклюзии. Эта проблематика все чаще рассматривается как индикатор гражданственности и цивилизованности государственного устройства. В текущий момент в гражданском обществе Китая актуализируется потребность на подготовку специалистов высшей квалификации, обладающих необходимыми инклюзивными компетенциями (см.: [1—5] и др.). Эта потребность в нехватке квалифицированных специалистов, способных эффективно работать в инклюзивной среде, определила приоритеты образования в Китайской Народной Республике (далее — КНР) — подготовку в ближайшие годы специалистов высшей квалификации с бакалаврской, магистерской и научной степенью, способных применить свои знания, умения и навыки, реализовать педагогический опыт для решения социальных проблем инклюзии.

Теоретическое осмысление вопросов инклюзивной образовательной политики, происходящее в КНР в разрезе развивающихся процессов, отвечающих доктрине Генерального секретаря ЦК КПК, председателя КНР и главы государства Си Цзиньпина о построении социализма с китайской спецификой в новую эпоху, не получило все еще достаточной научной интерпретации. Инклюзия по-китайски на государственном, социально-экономическом и политическом уровне трактуется как всеобщность, единение в развитии, совместное развитие, открытость, сотрудничество, справедливость, миролюбие, культурная идентичность [6]. Вместе с тем термин «инклюзия» не получил серьезного обоснования и распространения в педагогических исследованиях на методико-практическом уровне. Чаще используется термин «специальное образование», отражающий интегративные процессы в образовании (см.: [7] и др.).

А. С. Фетисов [8] в своем утверждении отмечает, что среди исследователей и практиков укоренилось заблуждение, состоящее в узком восприятии инклюзивного образования. Они ошибочно полагают, что инклюзия касается исключительно обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), акцентируя при этом внимание на состоянии здоровья и тяжести заболевания, и в этой части видят в инклюзии преобладающее направление разви-

тия образования. Автор заключает, что истинное понимание инклюзии имеет гораздо более глубокий смысл, проявляющийся в ценностном принятии индивидуальных различий каждого человека, т. е. указывает на потребности человека в особых условиях. Создавая и обосновывая эти условия, учитывая индивидуальные особенности и возможности каждого члена общества, мы выдвигаем инклюзию на позицию всеобъемлющего учета индивидуальных различий занимающихся. Как отмечают С. В. Алёхина с соавторами [9], расширенное понимание инклюзии выходит за рамки поддержки детей с ОВЗ. Оно охватывает всех учащихся, нуждающихся в особом внимании и помощи. Такой подход предполагает классификацию детей не по наличию ограничений здоровья, а по их индивидуальным образовательным потребностям, которые необходимо учитывать при организации обучения.

В китайском обществе особо оговаривается позиция в отношении многих инклюзивных групп с особыми образовательными потребностями, и в первую очередь касательно образования детей трудовых мигрантов, переехавших в города, детей из сельской местности, детей из малоимущих семей, китайских подростков — уйгуров, тибетцев, чжуанцев, для которых язык путунхуа не является родным, они могут рассматриваться отдельной инклюзивной группой. Государственная политика КНР поддерживает сохранение культурного наследия и интеграцию этносов в общество.

Цель исследования — теоретически обосновать и экспериментально апробировать эффективность поэтапного освоения студентами компонентов инклюзивной компетентности в образовательном процессе в последовательном развертывании инклюзивной грамотности, готовности, культуры.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, инклюзивная грамотность, инклюзивная готовность, инклюзивная культура, компетентностный подход, профессиональные компетенции, китайские студенты, спортивная университет

Цель исследования — теоретически обосновать и экспериментально апробировать эффективность поэтапного освоения студентами компонентов инклюзивной компетентности в образовательном процессе в последовательном развертывании инклюзивной грамотности, готовности, культуры.

Задачи исследования:

- уточнить сущность базовых понятий «инклюзивная компетентность», «инклюзивная грамотность», «инклюзивная готовность», «инклюзивная культура»;
- разработать алгоритмы формирования инклюзивной компетентности, тесно увязанной с инклюзивной готовностью и инклюзивной культурой индивида;
- обосновать схему поэтапного формирования инклюзивной компетентности у китайских студентов в спортивном вузе.

Гипотеза исследования предусматривала, что процесс формирования инклюзивных компетенций у китайских студентов, обучающихся в спортивном вузе, будет успешно осуществлен в условиях поэтапного формирования инклюзивной компетентности, где предусматривается опережающее развитие инклюзивной грамотности, становление инклюзивной готовности, содействующих росту инклюзивной культуры, достигаемых при освоении потенциала педагогических дисциплин теоретико-методического характера и при участии в педагогических практиках.

На начальной стадии формирования инклюзивной компетентности студента-бакалавра в спортивном вузе предусматривается целенаправленное формирование психологического компонента готовности студентов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде. Данный процесс включает в себя усиление мотивационных потребностей, интересов, формирование ценностных ориентаций и установок. Это можно достичь призывом к участию в адаптивно-реабилитационной деятельности в качестве помощников, партнеров, волонтеров, тьюторов. Огромное значение приобретает информационное пространство, в котором обсуждаются проблемы инклюзии. Студенты начинают ценить гуманистические идеалы: принимать людей с особенностями, любить и уважать их, а также быть терпимыми. Этот этап позволяет достичь большей профессиональной направленности в обучении, приобрести твердую уверенность в возможности реализации инклюзивного обучения в образовательных организациях, сформировать позитивное отношение к детям с особыми образовательными потребностями (дети с ОВЗ, дети мигрантов, из сельских районов, дети из малоимущих семей, в т. ч. различные этносы китайского народа с различной языковой базой).

Второй этап профессионального роста студентов-бакалавров к инклюзивной деятельности связывается с приобретением знаний для применения их в инклюзивном поле, что можно рассматривать важным шагом в самореализации студентов в области инклюзивного образования. В текущей фазе образовательного процесса формируется инклюзивная грамотность участников процесса. Для эффективного формирования инклюзивной компетентности у студентов-бакалавров требуется кардинальный пересмотр сути междисциплинарного подхода к преподаванию предметных дисциплин в рамках образовательных программ высшего учебного заведения. Необходимо усилить и разнообразить состав предметных блоков в вузовском обучении, наполнив их содержанием, ориентированным на развитие инклюзивной культуры у будущих педагогов. Это означает, что мы должны не просто добавить, а качественно изменить и расширить предметные блоки в учебных программах, наполняя их материалами, которые будут активно развивать инклюзивное мышление и культуру у студентов. Учебная деятельность, построенная на принципах рефлексии, освоение потенциала педагогических дисциплин и практико-ориентированной предметной подготовки, пронизанных проблемными заданиями с инклюзивным содержанием, в значительной мере отражающих специфику будущей профессиональной деятельности, будут содействовать формированию профессиональной инклюзивной готовности. По итогам данного этапа планируется, что студенты-бакалавры физической культуры приобретут набор знаний, охватывающий как общие, так и специфические (необходимые для работы с инклюзивной средой) аспекты. Эти знания охватывают теоретические, методические и технологические компоненты, касающиеся организации и управления инклюзивным образовательным пространством.

Третий этап обучения характеризуется интеграцией теоретических знаний, ценностных установок, мотивации и интересов студентов с практической отработкой навыков. В рамках этого этапа студенты должны освоить познавательные, проектировочные, правовые, диагностические и другие умения, повысить уровень инклюзивной готовности, улучшить инклюзивную культуру, а также приобрести опыт непосредственного применения результатов инклюзивного образования в профессиональной деятельности. По завершении данного этапа студенты-бакалавры должны достичь необходимой компетентности для успешной профессиональной самореализации в сфере инклюзивной деятельности.

Изученность проблемы. Успешная реализация инклюзивного подхода в российской образовательной системе связана с формированием инклюзивной культуры (см.: [9—11] и др.). В контексте педагогической дидактики, инклюзивная культура признается важным элементом инклюзивного образования (см.: [12; 13] и др.). Культурная норма обязывает государство и общество обеспечить людям различных инклюзивных групп право на полноценное образование, общественную полезность и реализацию их созидательного и творческого потенциала [14; 15].

Научные подходы изучения инклюзивной культуры показывают, что в структуру обсуждаемой категории входят два больших компонента, где первый связан с развитием инклюзивной грамотности, второй — формированием инклюзивной готовности. Инклюзивная грамотность педагога — это глубокое понимание целей инклюзивного образования и уникальных потребностей личности, включенной в инклюзивный образовательный процесс. Инклюзивная грамотность воспринимается как знание, позволяющее осуществлять деятельность по инклюзивному обучению и воспитанию своих подопечных. В этом контексте инклюзивная грамотность педагога, охватывающая как теоретические основы, так и практические аспекты инклюзивного образования, признается фундаментальным элементом инклюзивной культуры. Следовательно, развитие этой грамотности у педагога является критически важным шагом для эффективного перехода от декларативной политики инклюзивного образования к реальной педагогической поддержке обучающихся в инклюзивной среде.

Важнейшим компонентом инклюзивной культуры педагога является ее инклюзивная готовность, определяемая как образовательный эффект, опирающийся на комплекс приобретенных компетенций, интегрирующих знания, умения и социальный опыт в единую комплексную систему познания [16]. В различных научных трактовках готовность понимается как свойство и качество личности, как проявление способностей, как спектр профессиональных умений, как результат профессионального обучения. С позиций функционального подхода, готовность — это категория теории деятельности, т. н. «настроенность» человека на деятельность, которая проявляется в различных формах: как установка, как предстартовое состояние в спорте, как боеготовность в профессиональной деятельности, как бдительность и готовность к экстремальным ситуациям, как временная готовность и работоспособность. Таким образом, готовность представляется как сложное многоуровневое, многовидовое, многокомпонентное свойство индивидуума, характеризующее его возможности в деятельности.

Уточним, что готовность к профессиональной деятельности рассматривается в научных работах как цель и результат профессионального обучения. О. С. Кузьмина и Н. В. Чекалева [17] определяют ее как способность решать

профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи с использованием знаний, жизненного опыта, ценностей и наклонностей. А. О. Козырева [18] включает в готовность систему профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессионально важные качества личности. Специальная профессиональная готовность — это реальный уровень подготовленности, определяемый предметно-деятельностными знаниями и умениями специалиста [16—18].

В. В. Хитрюк [19] определяет инклюзивную готовность педагога (готовность к работе в условиях инклюзивного образования) как сложное интегральное качество личности педагога в системе инклюзивной деятельности, позволяющее ему как субъекту деятельности успешно реализовать профессиональные инклюзивные компетенции при опоре на соответствующую подготовку. Такими профессиональными инклюзивными компетенциями, как показано в наших работах, являются познавательная, проектная, правовая, диагностическая компетенции и др. [20; 21].

Ряд исследователей, например С. В. Алёхина с соавторами [22], рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию через оценку двух блоков: профессиональной и психологической готовности. В трактовке Г. М. Панкратович и Е. М. Голиковой [23] инклюзивная готовность — это профессиональная и личностная готовность, где ее компонентами являются психологическая (мотивационная), теоретическая (гностическая) и практическая (деятельностная) способность к взаимодействию в инклюзивной среде.

С. А. Черкасова [24] определяет психолого-педагогическую готовность специалистов к работе в системе инклюзивного образования как совокупность значимых качеств личности и как сложное комплексное психологическое образование (состояние). Автор в структуре психологической готовности выделяет личностный, мотивационный компоненты, эмоционально-волевой и когнитивный компоненты. С. В. Алёхина [9; 15; 22] указывает, что психологическая готовность педагога к работе в инклюзивной среде формируется из комплекса социальных, нравственных, психологических установок и профессиональных компетенций, встроенных в ее структуру, состоящую из мотивационного, когнитивного и личностного компонентов.

Вместе с тем современные ученые переосмысливают концепцию готовности, отказываясь от ее фрагментарного рассмотрения как чисто психического состояния или как отдельного свойства личности. Исследователи всё чаще подчеркивают неразрывную связь между личностными и функциональными аспектами готовности, трактуя ее как комплексное, интегративное профессионально-значимое качество, представляющее собой новое системное образование. Так, Л. В. Лежнина [25], представив структурную иерархию компонентов, составляющих модель профессиональной готовности, выделяет, во-первых, готовность к выбору профессии, в т. ч. педагога инклюзивного образования; во-вторых, готовность к учебно-практической деятельности по овладению профессией; в-третьих, готовность к выполнению трудовой деятельности, в т. ч. в сфере профессиональной инклюзии. Эти компоненты имеют поэтапное, ступенчатое, нелинейное развитие: мотивационный и ориентационный элементы модели закладываются на этапе профессионального самоопределения; операциональный — на этапе профессионального обучения; личностный — с учетом избранной деятельности развивается на всех этапах профессионализации.

Таким образом, готовность можно охарактеризовать, во-первых, как категорию теории деятельности; во-вторых, как категорию профессионального развития; в-третьих, как категорию профессионального образования. Итак, готовность педагогов к профессиональной деятельности в сфере инклюзивных процессов охватывает совокупность способностей индивида к эффективному осуществлению деятельности, предусматривает теоретико-методическую готовность, практическую готовность, проектную готовность, реализуемую в формах планирования, моделирования, конструирования, а также технологическую готовность к деятельности, сочетаемую с подготовленностью к организационной деятельности [26].

Целесообразность разработки темы связана с дальнейшим становлением теоретико-методологических основ инклюзивного образования в КНР.

Научная новизна исследования представлена наличием нового знания в вопросах постановки проблемы инклюзивного образования и новых подходов к подготовке специалиста по инклюзии в условиях спортивного вуза, а также уточнением сущности базовых понятий «инклюзивная компетенция», «инклюзивная готовность», «инклюзивная культура», позволивших правильно определить цели и задачи поисковых экспериментов. В работе алгоритмизирован процесс поэтапного формирования инклюзивной компетентности, где предусматривается опережающее развитие инклюзивной грамотности, становление инклюзивной готовности, содействующих росту инклюзивной культуры, достигаемых при освоении педагогических дисциплин теоретико-методического характера и при участии в педагогических практиках в соответствии с вузовскими стандартами и учебными планами. В работе предложены новые интегрированные стратегии оказания услуг иностранным (китайским) студентам в сфере инклюзивного образования и намечены пути решения ключевых проблем в контексте развития и совершенствования образовательной сферы.

Теоретическая значимость выполненного исследования состоит в том, что проведенное исследование расширяет содержание педагогической теории и открывает новые пути для эффективного применения научных выводов в практике инклюзивного образования. В исследовании модернизирована и расширена терминологическая база понятийного аппарата инклюзивного образования, включившая развернутую трактовку процесса инклюзии и инклюзивных групп, что существенно дополняет и обновляет теоретический фундамент профессионального образования; обоснована поэтапная стратегия формирования инклюзивной компетентности педагога-специалиста с высшим физкультурно-спортивным образованием, опирающаяся на методологию компетентностного подхода, реализуемая в логике формирования компетенций, тесно увязанных с инклюзивной готовностью и инклюзивной культурой индивида, и основывающаяся на потенциале педагогических дисциплин теоретико-методического характера и возможностях педагогических практик в формировании профессиональных компетенций.

Практическая значимость выполненного исследования: намечены перспективы практического использования выводов и результатов исследования в системе профессиональной подготовки кадров по физической культуре, в т. ч. в иностранных вузах (в Китае, например), на курсах повышения квалификации физкультурных работников, в профессиональной самоподготовке, а вместе с тем и в образовательной среде высших учебных заведений при разработке методических пособий, программ профессиональной подготовки, рекомендаций по самообразованию.

Основная часть

Материалы и методы исследования. В исследовании использовались методики психолого-педагогические тестирования, методы проектирования, моделирования, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Применялись общепризнанные психолого-педагогические методики:

- экспресс-опросник «Индекс толерантности» по методике Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаевой, Л. А. Шайгеровой (2002);
- методика «Определение уровня мотивации аффилиации» А. Мехрабиана (1976);
- методика «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова (1995);
- методика «Диагностика принятия других» У. Фейя (1955; в модификации Ю. Менджеричкой, 1998); оценивается аффективный компонент в коммуникации между людьми;
- краткий ориентировочный тест Отиса—Вандерлика (1982; адаптация В. Н. Бузина, 1989); применяется для измерения когнитивных способностей (общих умственных способностей);
- методика изучения статуса профессиональной идентичности А. А. Азбель, А. Г. Грецова (2006);
- анкета для выявления уровня профессионального самоопределения в модификации А. В. Сартаковой (2021).

На этапе констатирующих исследований в анкетировании (Google-анкета, 72 вопроса) приняли участие 727 опрошенных лиц, из них: 420 российских респондентов из различных вузов России (условная группа 1 «Русские в России»), 111 китайских респондентов из вузов России (условная группа 2 «Китайцы в России»), 196 респондентов из Китая

(условная группа 3 «Китайцы в Китае»), — все три группы респондентов являлись независимыми и их ответы несли индивидуальную ответственность.

В основном педагогическом эксперименте участвовали 28 студентов — бакалавров факультета физической культуры Цзинаньского университета (контрольная группа; далее — КГ), 32 студента-бакалавра института физической культуры Синьсянского института (экспериментальная группа 1; далее — ЭГ₁), 40 студентов-бакалавров института физической культуры Чжэнчжоуского педагогического университета (экспериментальная группа 2; далее — ЭГ₂), все — Китай. Исследование охватило учебный год. Формирование инклюзивной компетентности у китайских студентов в ходе внедрения дидактической компетентностной модели обучения в педагогических и физкультурно-спортивных вузах КНР базировалось на освоении факультативного курса «Инклюзивное образование», включающего цикл просветительских, образовательных и научных материалов, ориентированного на учет интересов и потребностей различных инклюзивных групп. Курс включал пять модулей, пятнадцать тем: 8 часов теории, 18 часов практики, 10 часов онлайн-консультаций — всего 36 часов. Включенный в структуру общеобразовательных дисциплин, данный курс сочетался с потенциалом педагогических дисциплин теоретико-методического характера, блоком специальных профессиональных дисциплин интегрированного образования и возможностями педагогических практик по формированию инклюзивной компетентности.

Результаты исследования. В табл. 1 приведены данные, демонстрирующие правильные ответы при тестировании инклюзивного знания и отражающие инклюзивную грамотность участников эксперимента.

Таблица 1

Количество респондентов из состава китайских обучающихся в спортивном вузе и русскоговорящих студентов, демонстрирующих правильные ответы при тестировании инклюзивного знания, %

Вопросы анкеты	Группы студентов		
	1 (русские в России)	2 (китайцы в России)	3 (китайцы в Китае)
Что такое инклюзивное образование?	79,8	80,2	61,7
Обязательно ли инклюзивное образование?	58,8	47,7	38,3
Что такое инклюзивная школа?	79,5	82,9	61,2
Что такое инклюзивный класс?	85,7	81,1	56,6
Кто такой инклюзивный педагог (учитель)?	86,7	84,7	80,1
Кто такой инклюзивный обучающийся?			
• это лицо с ОВЗ	72,1	42,3	42,3
• это лицо девиантного поведения	41,2	25,2	24,5
• это недисциплинированный ученик	7,6	6,3	5,6
• это неуспевающий ученик	11,0	37,8	41,8
• это студенты-иностранцы	26,2	9,9	9,2
• это спортсмен, член сборной РФ	16,9	8,1	8,2
Ваша самооценка инклюзивных знаний:			
• хорошие	36,2	37,8	20,9
• ограниченные	52,1	41,4	37,2
• не имеют представлений	11,7	20,8	41,8
Выражаете ли вы положительное отношение к инклюзии?	57,9	69,4	63,8
Имели ли вы контакты с лицами с ОВЗ? (веерный ответ)	48,6	36,9	39,8
• область контактов — учебные занятия	77,9	58,6	56,6
• область контактов — спортивные занятия	72,1	75,7	62,2
• область контактов — музыкально-эстетические мероприятия	38,6	30,6	42,3
• область контактов — мейнстрим-мероприятия	24,3	51,4	47,4
• область контактов — я стесняюсь и отстраняюсь	6,9	6,3	11,7
Ваше восприятие лиц с ОВЗ позитивное?	66,7	51,4	44,4
Допускаете ли вы личную дружбу?	33,3	55,9	51,0
Готовы ли вы стать инклюзивным волонтером?	95,2	90,9	77,6

Вопросы анкеты	Группы студентов		
	1 (русские в России)	2 (китайцы в России)	3 (китайцы в Китае)
Готовность вуза к инклюзии хорошая?	70,0	79,3	40,3
Создана ли в вузе педагогическая среда инклюзии?	69,5	90,1	28,1
Преподают компетентные педагоги?	69,5	84,7	43,9
Нужно обучать лиц с ОВЗ в обычных группах?	63,3	64,0	57,1
Требования к лицам с ОВЗ стандартные?	32,6	32,4	36,7
Требования к лицам с ОВЗ лояльные?	37,6	65,8	62,2
Интересен опыт инклюзии в России?	75,2	56,8	43,9
Интересен опыт инклюзии в Китае?	19,3	33,3	63,3

В исследовании по результатам анкетирования выявлено, что инклюзивная грамотность китайских студентов, обучающихся в вузах Китая, и сравнение с осведомленностью русскоговорящих студентов и обучающихся в Российском университете спорта «ГЦОЛИФК» китайских вузовцев (бакалавров, магистров, аспирантов), уступает вторым в научно-теоретическом осмыслении вопросов инклюзии и готовности к применению практических инклюзивных умений и навыков, иных универсальных инклюзивных действий. Так, если русскоговорящие студенты в вопросах диагностики знаний об инклюзивной культуре дали правильные ответы в 80 % случаев, то китайские студенты — лишь в 60 % случаев.

В проведенном исследовании установлено, что инклюзивная культура в образовательных учреждениях высшего образования критически важна для формирования профессионального облика специалиста инклюзивной сферы деятельности и рассматривается как компонент инклюзивной компетентности. Ядром инклюзивной культуры является инклюзивная готовность к такого рода деятельности, рассматриваемая как активно-действенное состояние личности, сложное интегральное качество, обеспечивающее успешную реализацию инклюзивных компетенций педа-

гога, где ее процессуальными компонентами являются элементы профессиональной и психологической готовности.

В основном педагогическом эксперименте, проводимом в китайских вузах спортивного профиля — институтах физической культуры Цзинаньского, Синьсянского университетов, Чжэнчжоуского педуниверситета, изучалось поэтапное становление компонентов инклюзивной компетентности студентов-педагогов после внедрения дидактической компетентностной модели и реализации адаптированной образовательной программы «Инклюзивное образование» [27].

Первый этап — мониторинг готовности к инклюзивной деятельности. Оценка степени готовности обучающихся к выполнению профессиональных задач осуществлялась посредством применения психологические опросников, а также посредством метода кейсов в формате учебных заданий.

Психолого-педагогическое тестирование до начала эксперимента показало, что статистически значимых различий в показателях профессиональной готовности китайских студентов к инклюзивной деятельности в адаптивной среде в исходном состоянии не наблюдалось ($P > 0,05$). Такие различия появились по окончании педагогического эксперимента и выразились в итоговых показателях ($P < 0,05$, табл. 2).

Таблица 2

Анализ профессиональной готовности китайских студентов к инклюзивной деятельности в адаптивной среде (после эксперимента, методика В. В. Хитрюк, 2015), медиана

Характеристики критериев инклюзивной готовности		Цзинаньский университет ШФВ КГ, $n = 28$	Синьсянский университет ИФК ЭГ ₁ , $n = 32$	Чжэнчжоуский педуниверситет ИФВ ЭГ ₂ , $n = 40$
Объем знаний (когнитивный)		2	8	8
$H = 58,54 \quad DF = 2 \quad p = 0 \quad P < 0,01$				
Принятие ситуации (аффективный)		4	7	6
$H = 25,63 \quad DF = 2 \quad p = 0 \quad P < 0,01$				
Желание действовать (конативный)		4	8	8
$H = 39,63 \quad DF = 2 \quad p = 0 \quad P < 0,01$				
Решимость действовать (конативный)		3	8	7
$H = 52,06 \quad DF = 2 \quad p = 0 \quad P < 0,01$				
Взаимодействие (коммуникативный)		4	9	7
$H = 44,73 \quad DF = 2 \quad p = 0 \quad P < 0,01$				
Рефлексивный	Разносторонность умений	2	6	7
	$H = 48,88 \quad DF = 2 \quad p = 0 \quad P < 0,01$			
	Точность действий	2	7	7
$H = 46,57 \quad DF = 2 \quad p = 0 \quad P < 0,01$				
Рефлексивный	Адекватность действий	3	8	7
	$H = 48,46 \quad DF = 2 \quad p = 0 \quad P < 0,01$			
Уровень готовности (по качеству)		элементарный	профессиональный	профессиональный

Примечание: различия между выборками (при количестве $n = 3$) признаются достоверными, если эмпирические значения H -Краскела—Уоллиса при $v = k - 1$ (DF) $H3$ -критический – 0,05 = 6,0; $H3$ -критический – 0,01 = 9,2.

Представляя в графическом выражении динамику показателей профессиональной готовности, отметим, что медианные значения в экспериментальных группах статистически выше, чем в контрольной группе (рис. 1). Это характеризует процесс внедрения дидактической компетентностной модели и адаптированной программы весьма эффективным. И если показатели профессиональной готовности (методика В. В. Хитрюк, 2015) студентов-бакалавров институтов спорта Синьсянского университетов (ЭГ₁), Чжэнчжоуского педуниверситета (ЭГ₂) выросли на 75—250 %, то прирост показателей у студентов-бакалавров Цзинаньского университета оказался несущественным, или более того, остался неизменным.

Психолого-педагогическая готовность китайских студентов, обучающихся в ЭГ₂ института физического воспитания Чжэнчжоуского педагогического университета для работы в инклюзивной среде в показателях мотивации аффилиации за период эксперимента изме-

нилась в лучшую сторону. Если в начальный период в относительном сравнении со студентами КГ количество респондентов с показателями мотивации по критерию «высокий — низкий» с ориентацией на принятие общения не различалось, то по окончании эксперимента превзошло на 30 %, увеличившись в своей группе на 30 %. Так, количество студентов в ЭГ₂, проявляющих показатели мотивации аффилиации на избегание — «низкий — высокий» — уменьшилось на 15 %, проявляющих показатели мотивации аффилиации по критерию — «высокий — высокий», у которых страх быть отвергнутым блокирует потребность в общении, уменьшилось на 12,5 %, проявляющих показатели мотивации аффилиации на низком уровне — «низкий — низкий» — уменьшилось на 2,5 %. В КГ достоверных изменений в количестве студентов по группам не наблюдалось, показатели мотивации аффилиации характеризовались неизменностью и стабильностью в величинах (табл. 3).

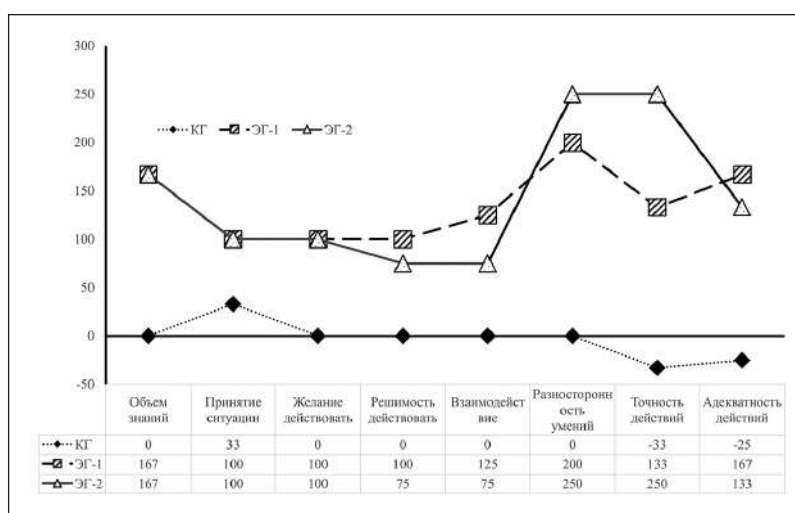


Рис. 1. Темпы прироста критериев профессиональной инклюзивной готовности у китайских студентов в адаптивной среде за период педагогического эксперимента, %

Таблица 3

Анализ показателей психолого-педагогической готовности китайских студентов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде (после эксперимента, модель С. А. Черкасовой, 2012)

Психолого-педагогические качества личности специалиста	Цзинаньский университет ШФВ	Чжэнчжоуский педуниверситет ИФВ	Статистические показатели P-Value
	КГ, n = 28	ЭГ, n = 40	
Толерантность — ИТ, баллов / max 132; min 22 (личностный компонент) (Г. У. Солдатова, 2002)	Me 60 R 54	Me 84 R 72	U = 242,5 <0,01
Мотивация аффилиации (мотивационный компонент) / max 7 (методика А. Мехрабиана, 1976)	Me 4 R 3	Me 6 R 3	U = 147,5 <0,01
Эмпатия, баллов (эмоциональный компонент) / max 90; min 11 (методика И. М. Юсупова, 1995)	Me 49 R 44	Me 72 R 53	U = 128 <0,01
Принятие разнообразия (аффективный компонент) / max 90; min 18 (методика Фейя, 1955)	Me 40,5 R 25	Me 55 R 33	U = 111,5 <0,01
Когнитивный компонент (познавательный) / max 50; min 13 (тест Отиса—Вандерлика, 1982)	Me 30,5 R 14	Me 35 R 24	U = 263 <0,01
Поведенческий компонент (участие) / max 20; min 0 (методика А. А. Азбель, А. Г. Грецова, 2006)	Me 10 R 4	Me 16 R 8	U = 192 <0,01

Примечание: Me — медианна, U — критерий Манна—Уитни, R — интервал размаха. Выборочные средние значения несвязанных групп отличны, если при $n_1 = 28$ и $n_2 = 40$, уровне значимости различий $\alpha = 95\%$, $U\text{-расчетный} \leq U\text{-критический} = 427$, $\alpha = 99\%$ $U\text{-расчетный} \leq U\text{-критический} = 372$.

Оценивая динамику поведенческого компонента у студентов-бакалавров ЭГ₂ Чжэнчжоуского педуниверситета и КГ Цзинаньского университета по окончании учебного цикла (за педагогический восьмимесячный эксперимент), мы фиксируем существенные структурные внутригрупповые изменения. Так, если в исходном состоянии в ЭГ₂ и КГ количество студентов с «неопределенной профессиональной идентичностью» было практически одинаковым (в КГ — 20 чел., в ЭГ₂ — 26 чел., что в процентном отношении к приведенному контингенту составляло 72 и 65 % соответственно, это статистически не отличающееся коли-

чество студентов), то в итоговых расчетах количество человек в КГ наблюдалось в числе 16 чел., а в ЭГ₂ — 14 чел., что в процентном отношении к приведенному контингенту составляло 57 и 35 % соответственно, что имеет статистическое отличие). По категории «сформированной профессиональной идентичности» у студентов ЭГ₂ прирост составил 25 %, в контрольной группе — нет статистически значимого прироста — 1 %. По другим категориям профессиональной идентичности наблюдалось некоторое равенство в количестве студентов с индивидуальным проявлением поведенческого участия (рис. 2).

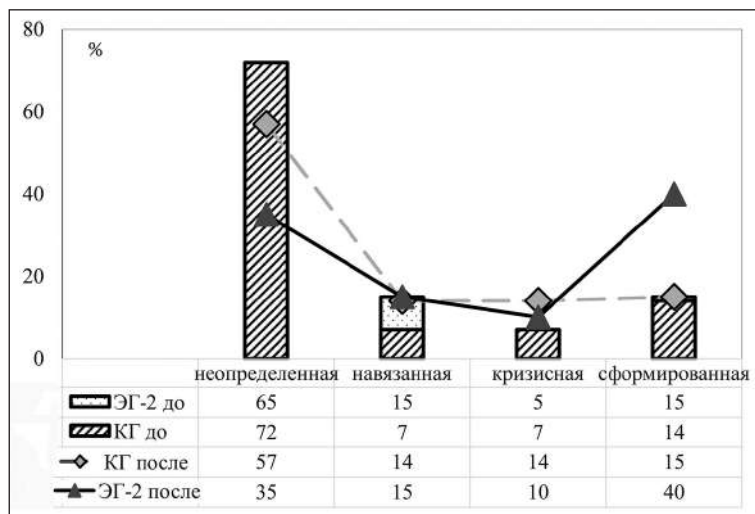


Рис. 2. Динамика профессионального самоопределения (идентичности) у студентов Цзинаньского университета (КГ) и Чжэнчжоуского педуниверситета (ЭГ₂) в сфере инклюзии (после эксперимента, методика А. А. Азбель, А. Г. Грецова, 2006)

В проведенном исследовании по результатам анализа научно-методической литературы установлено, что инклюзивная культура в образовательных учреждениях высшего образования критически важна для формирования профессионального облика специалиста инклюзивной сферы деятельности и рассматривается как компонент инклюзивной компетентности. Адаптивная модульная программа факультативного курса «Инклюзивное образование», апробированная на базе ИФК Синьсянского университета, обеспечила повышение инклюзивной культуры у студентов ЭГ₁ за период экспериментального исследования в разделах: культура учебного заведения (48 %); культура обучения (на 312,5 %); культура ухода (196 %); культура взаимодействия (188 %). И если личностные компоненты инклюзивной культуры студентов Синьсянского университета в процессе экспериментального самообследования после освоения образовательной программы значительно выросли, что выразилось в существенном приросте внутригрупповых данных (2—6 раз), в статистически отличных исходных и итоговых показателях ($P < 0,05—0,01$), то социальные компоненты инклюзивной культуры образовательного учреждения прирастали меньшими темпами (0,5 раза), сохраняя при этом абсолютный позитивный рост, но статистически не различаясь в показателях исходного и итогового психолого-педагогического самотестирования. Существует настоятельная необходимость и далее гораздо активнее работать над тем, чтобы инклюзивная культура прочно вошла в жизнь наших школ и вузов. Формирование институтской образовательной среды — важнейшее условие эффективного инклюзивного образования. Таким образом, профессиональный и личностный рост студен-

та-бакалавра неразрывно связаны с развитием инклюзивной культуры образовательной организации. Вместе с тем, личная инклюзивная готовность и инклюзивная культура являются ключевыми факторами в формировании специалиста инклюзивной сферы. Именно эти компоненты, будучи дифференциальными показателями инклюзивной компетентности, оказывают существенное влияние на развитие всей системы компетенций педагога с высшим физкультурно-спортивным образованием.

Заключение, выводы

Формирование инклюзивной культуры, которая является фундаментом инклюзивных процессов в образовательном учреждении, требует ее рассмотрения с организационных и личностных позиций. Следует отличать инклюзивную культуру образовательной организации от инклюзивной культуры ее субъектов (педагогов, обучающихся, родителей, социальных партнеров). Инклюзивная вузовская культура может быть определена как культура, направленная одновременно на успешное достижение целей организации и целей инклюзии, где наблюдается равенство возможностей, процесса и результата. Эта функциональность неразрывно связана с необходимостью формирования и развития инклюзивной культуры как самого педагога, владеющего умениями формировать мотивацию к обучению, создавать эмоциональный фон, проектировать образовательный процесс, разрабатывать методические материалы, проводить индивидуально-групповую работу, использовать цифровые технологии, так и внедрения и привития инклюзивной культуры в образовательном учреждении.

Инклюзивную культуру характеризуют действия, которые отражают инклюзивная готовность к профессиональной деятельности. Утверждается, что на вузовском этапе профессионального становления специалиста в сфере инклюзивной деятельности в числе основных механизмов формирования готовности выступает трансформация дидактических знаний и первичных умений в профессиональные компетенции. В процессе освоения потенциала педагогических дисциплин теоретико-методического характера и арсенала педагогических практик, сопряженных с содержанием дидактической компетентностной модели педагога-специалиста по инклюзии, количество студентов в экспериментальных группах ЭГ₁, ЭГ₂, отвеча-

ющих требованиям прочного усвоения индикаторов компетентности, возросло по всем категориям ($P < 0,05$), увеличившись от первоначальных значений на +Δ10—40 %. Значительно — до 40 % — уменьшилось число студентов в экспериментальных группах с уровнем усвоения компетентности в удовлетворительной и неудовлетворительной категориях. В то же время становление профессиональной инклюзивной компетентности у студентов контрольной группы по всем анализируемым компетенциям не отличалось прогрессированием, наоборот, наблюдалась стагнация или даже увеличение числа студентов в группах с удовлетворительной и неудовлетворительной характеристикой компетентности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ван Цзиньлин, Супрун В. И. Высшее образование для инвалидов и проблемы инклюзивного образования в Китае // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 6(139). С. 70—75.
2. У Жунвэй. История высшего инклюзивного образования в Китае и характеристика политики государства в данной сфере // Высшее образование сегодня. 2022. № 5—6. С. 112—120.
3. Чжао Ш., Кохан С. Т. Доступность обучения для лиц с ограниченными возможностями в Китае: трансформация специального и инклюзивного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12. № 2. С. 370—376. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-20.
4. Чжу Ч., Кохан С. Т. Развитие инклюзивного образования в Китае: проблемы и пути решения // Инклюзия в образовании. 2024. Т. 9. № 2. С. 20—31.
5. Лие Дун, Кохан С. Т. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в школах Китая // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19. № 3. С. 47—54. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-3-47-54.
6. Си Цзиньпин. О государственном управлении. Пекин : Изд-во лит. на иностр. яз., 2024. Т. II. 785 с.
7. Янь Чуньмин, Самсонова Н. В. Теоретико-методологические основы исследования проблемы образовательного потенциала профессиональных сообществ специалистов по физической культуре и спорту в Китае и России // Педагогическое образование. 2024. Т. 5. № 9. С. 168—174.
8. Фетисов А. С. Теория и методика инклюзивного образования : моногр. Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2025. 164 с.
9. Доказательная оценка инклюзивных практик : метод. рук. для экспертов / С. В. Алёхина, Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова и др. М. : МГППУ, 2024. 99 с.
10. Гох А. Ф., Шестакова Н. Н., Юрков Д. В. Инклюзивная культура: от образовательного к социокультурному контексту // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2019. № 2(48). С. 189—198.
11. Денисова О. А., Леханова О. Л., Гудина Т. В. Инклюзивная культура как показатель готовности специалистов вузов к сопровождению инклюзивного высшего образования // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 6. С. 82—92. DOI: 10.17759/pse.2023280608.
12. Поникарова В. Н., Андреева Е. Л. Инклюзивная культура педагогов. Технологии формирования. Курск : Университетская книга, 2022. 245 с.
13. Якубова Ф. Р. Инклюзивная культура — ключевой фактор успешности инклюзивного образования // Наука и школа. 2020. № 1. С. 123—129.
14. Понятие инклюзивной культуры, характеристика ее компонентов / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова и др. // Основы инклюзивной культуры : учеб. пособие / под общ. ред. О. А. Денисовой ; сост. О. Л. Леханова. Череповец : ЧГУ, 2021. С. 9—15.
15. Алёхина С. В., Шеманов А. Ю. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой под ход : сб. ст. М. : МГППУ, 2018. С. 5—13.
16. Юрченко Ю. В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 207—214.
17. Кузьмина О. С., Чекалева Н. В. Реализация компетентностного подхода в подготовке педагогов к инклюзивному образованию посредством модульной программы // Инклюзия в образовании. 2016. № 1(1). С. 53—61.
18. Козырева О. А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1(19). С. 31—34.
19. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. № 5. С. 112—120.
20. Чжан Чжифэн, Германов Г. Н. Формирование инклюзивной компетентности у обучающихся в спортивном вузе китайских студентов в процессе теоретико-практической подготовки // Спортивно-педагогическое образование. 2024. № 2. С. 66—74.
21. Чжан Чжифэн, Германов Г. Н. Профессиональные инклюзивные компетенции и индикаторы их достижения студентами-педагогами спортивного вуза // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 1(70). С. 458—467. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1227.

22. Алёхина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83—92.
23. Панкратович Г. М., Голикова Е. М. Формирование готовности студентов института физической культуры и спорта к реализации инклюзивной формы образования в профессиональной деятельности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 5. С. 55—58.
24. Черкасова С. А., Лобанова А. В. Опыт формирования готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2(45). С. 173—176.
25. Лежнина Л. В. Результат современного профессионального обучения: компетентность, компетенции или готовность к деятельности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2015. № 3(47). С. 33—36.
26. Кантор В. З., Зарин А., Круглова Ю. А., Проект Ю. Л. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 3. С. 289—309. DOI: 10.26907/esd.16.3.25.
27. Чжан Чжифэн. Дидактическая модель формирования инклюзивной компетентности у китайских студентов, обучающихся в спортивном вузе // Психология и педагогика спортивной деятельности. 2026. № 2(77). (В печати)

REFERENCES

1. Wang Jinling, Suprun V. I. Higher education for people with disabilities and the problems of inclusive education in China. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2019;6(139):70—75. (In Russ.)
2. Wu Rongwei. The history of higher inclusive education in China and the characteristics of state policy in this area. *Vyshee obrazovanie segodnya = Higher education today*. 2022;5—6:112—120. (In Russ.)
3. Zhao Sh., Kokhan S. T. Accessibility of education for persons with disabilities in China: transforming special and inclusive education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*. 2022; 12(2):370—376. (In Russ.) DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-20.
4. Zhu Chenyang, Kokhan S. T. The development of inclusive education in China: problems and solutions. *Inklyuziya v obrazovanii*. 2024;9(2):20—31. (In Russ.)
5. Liye Dun, Kokhan S. T. Problems and Prospects of Inclusive Education Development in Chinese Schools. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta = Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2024;19(3):47—54. (In Russ.) DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-3-47-54.
6. Xi Jinping. About public administration. Beijing, Foreign Language Press, 2024. Vol. 2. 785 p. (In Russ.)
7. Yan Chunming, Samsonova N. V. Theoretical and methodological foundations of the study of the problem of the educational potential of professional communities of specialists in physical education and sports in China and Russia. *Pedagogicheskoe obrazovanie = Pedagogical Education*. 2024;5(9):168—174. (In Russ.)
8. Fetisov A. S. Theory and methodology of inclusive education. Monograph. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University publ., 2025. 164 p. (In Russ.)
9. Alekhin S. V., Samsonova E. V., Bystrova Yu. A. et al. Evidence-based assessment of inclusive practices. Methodological guide for experts. Moscow, Moscow State University of Psychology and Education publ., 2024. 99 p. (In Russ.)
10. Gokh A. F., Shestakova N. N., Yurkov D. V. Inclusive culture: from educational to sociocultural context. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astaf'ev*. 2019;2(48):189—198. (In Russ.)
11. Denisov O. A., Lekhanova O. L., Gudina T. V. Inclusive Culture as an Indicator of the Readiness of University Specialists to Support Inclusive Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2023;28(6):82—92. DOI: 10.17759/pse.2023280608.
12. Ponikarova V. N., Andreeva E. L. Inclusive culture of educators. Formation technologies. Kursk, Universitetskaya kniga, 2022. 245 p. (In Russ.)
13. Yakubova F. R. Inclusive culture – a key factor for success in inclusive education. *Nauka i shkola = Science and school*. 2020;1:123—129. (In Russ.)
14. Denisov O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N. et al. The concept of inclusive culture, the characteristics of its components. *Osnovy inklyuzivnoi kul'tury = The foundations of an inclusive culture*. Teaching aid. O. A. Denisov (ed.). O. L. Lekhanova (comp.). Cherepovets, Cherepovets State University publ., 2021. Pp. 9—15. (In Russ.)
15. Alekhina S. V., Shemanov A. Yu. Inclusive Culture as a Value Basis of Changes in Higher Inclusive Education. *Razvitie inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoi podkhod = Developing inclusive higher education: the network approach*. Moscow, Moscow State University of Psychology and Education publ., 2018:5—13. (In Russ.)
16. Yurchenko Yu. Inclusive competence of subjects of the educational process: more on the concept and structure. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan pedagogical journal*. 2020;3:207—214. (In Russ.)
17. Kuzmina O. S., Chekaleva N. V. The implementation of the competence approach in training teachers for inclusive education through modular programs. *Inklyuziya v obrazovanii*. 2016;1(1):53—61. (In Russ.)
18. Kozyreva O. A. Changes in the structure of professional competence of teachers in the conditions of transition to inclusive education. *Sibirskii vestnik spetsial'nogo obrazovaniya = The Siberian journal of special education*. 2017;1(19): 31—34. (In Russ.)
19. Khitryuk V. V. Formation of inclusive readiness of future teachers: effectiveness of the didactic model. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta = IKBFU's Vestnik*. 2015;5:112—120. (In Russ.)

20. Zhang Zhifeng, Germanov G. N. Formation of inclusive competence among Chinese students of sports universities in the process of theoretical and practical training. *Sportivno-pedagogicheskoe obrazovanie = Sport and pedagogical education*. 2024;2:66–74. (In Russ.)
21. Zhang Zhifeng, Germanov G. N. Professional inclusive competences and indicators of their achievement by students-teachers of a sports university. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law*. 2025;1(70):458–467. (In Russ.) DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1227.
22. Alekhina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2011;16(1): 83–92. (In Russ.)
23. Pankratovich G. M., Golikova E. M. Preparing students of physical culture and sports institute for implementation of inclusive education in work. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2015;5:55–58. (In Russ.)
24. Cherkasov S. A., Lobanov A. V. Formation of psychological and pedagogical readiness of psychology students for work in inclusive education system. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The world of science, culture and education*. 2014;2(45): 173–176. (In Russ.)
25. Lezhnina L. V. Results of modern vocational education: competence, competencies or aptness for activity. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke = The Humanities and social studies in the Far East*. 2015;3(47):33–36. (In Russ.)
26. Kantor V. Z., Zarin A., Kruglova Yu. A., Proekt Yu. L. A Competence Model for Training Programs in Inclusive Education. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self Development*. 2021;16(3):289–309. (In Russ.) DOI: 10.26907/esd.16.3.25.
27. Zhang Zhifeng. Didactic model for the formation of inclusive competence in Chinese students studying at a sports university. *Psikhologiya i pedagogika sportivnoi deyatel'nosti = Psychology and pedagogy of sports activities*. 2026;2(77). (In Russ.) (In Press)

Статья поступила в редакцию 26.04.2026; одобрена после рецензирования 20.05.2026; принята к публикации 25.05.2026.
The article was submitted 26.04.2026; approved after reviewing 20.05.2026; accepted for publication 25.05.2026.