

Научная статья
УДК 378.1
DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1738

Tatyana Alexandrovna Shkerina
Candidate of Pedagogy,
Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy,
Krasnoyarsk State
Pedagogical University named after V. P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
Shkerinat@mail.ru

Татьяна Александровна Шкерина
канд. пед. наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики,
Красноярский государственный
педагогический университет им. В. П. Астафьева
Красноярск, Российская Федерация
Shkerinat@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ

5.8.7 — Методология и технология профессионального образования

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления сущности, структурной организации и уровневых характеристик инклюзивной компетенции будущего учителя как ключевого условия его готовности к профессиональной деятельности в гетерогенной образовательной среде. Современные требования к педагогу в условиях перехода к постнеклассической модели образования и утверждения инклюзивной практики детерминируют потребность в методологическом переосмыслении сложившихся подходов к подготовке педагогических кадров, преодолении традиционных дисциплинарных границ, трансформации внутридисциплинарной ориентации в междисциплинарную, а также в разработке инновационных моделей формирования инклюзивной компетенции, обеспечивающих эффективное профессиональное становление будущего учителя.

Целью статьи является теоретическое обоснование сущности, структуры и уровневой дифференциации инклюзивной компетенции будущего учителя. Методологическая основа исследования представлена интеграцией системного, экосистемного, аксиологического, междисциплинарного и компетентностного подходов, что позволило обеспечить многоаспектность анализа исследуемого феномена. Ведущими методами выступили теоретический анализ, моделирование, систематизация и обобщение научных данных. Применение указанной методологической рамки дало возможность выйти за пределы традиционной медицинской модели инклюзии и пред-

ставить социально-педагогическую интерпретацию инклюзивной компетенции будущего учителя, опирающуюся на парадигму экосистемного подхода. В ходе исследования выделены структурные компоненты и предметно-содержательные блоки инклюзивной компетенции, соотношенные с обобщенными трудовыми функциями профессионального стандарта педагога и отражающие специфику предстоящей профессиональной деятельности учителя в гетерогенной образовательной среде. На данной основе разработана матричная модель структуры инклюзивной компетенции будущего учителя и определены уровни ее сформированности.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании сущности, структуры и уровневой дифференциации инклюзивной компетенции будущего учителя. Предложена социально-педагогическая интерпретация исследуемого феномена, разработана ее матричная структура и предложены критериальные характеристики для оценки уровней ее сформированности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, гетерогенная образовательная среда, базовые ценности инклюзивного образования, инклюзивно ориентированная подготовка, будущий учитель, инклюзивно ориентированная педагогическая деятельность, инклюзивная компетенция, матричная модель инклюзивной компетенции, компоненты и предметно-содержательные блоки инклюзивной компетенции, критерии и уровни сформированности инклюзивной компетенции

Для цитирования: Шкерина Т. А. Инклюзивная компетенция будущего учителя: сущность, структура и уровни сформированности // Бизнес. Образование. Право. 2026. № 3(76). С. 464—472. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1738.

Original article

INCLUSIVE COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER: ESSENCE, STRUCTURE AND LEVELS OF DEVELOPMENT

5.8.7 — Methodology and technology of vocational education

Abstract. The relevance of the study stems from the need to theoretically conceptualize the essence, structural organization, and level characteristics of the inclusive competence of a future teacher as a key condition for their readiness for professional practice in a heterogeneous educational environment.

Modern demands on teachers in the context of the transition to a post-non-classical model of education and the establishment of inclusive practices determine the need for a methodological rethinking of existing approaches to teacher training, overcoming traditional disciplinary boundaries, transforming

an intradisciplinary orientation into an interdisciplinary one, as well as developing innovative models for the formation of inclusive competence that ensure the effective professional development of future teachers.

The aim of this article is to provide a theoretical justification for the nature, structure, and level differentiation of inclusive competence in future teachers. The methodological framework of the study integrates systemic, ecosystemic, axiological, interdisciplinary, and competency-based approaches, enabling a multifaceted analysis of the phenomenon under study. The leading methods employed were theoretical analysis, modeling, systematization, and synthesis of scientific data. This methodological framework allowed for a broader perspective, moving beyond the traditional medical model of inclusion and presenting a socio-pedagogical interpretation of the inclusive competence of future teachers, drawing on the ecosystem approach paradigm. The study identified the structural components and subject-matter blocks of inclusive competence, correlated with the generalized job functions of the professional

teacher standard and reflecting the specifics of the teacher's future professional activity in a heterogeneous educational environment. Based on this, a matrix model of the structure of future teachers' inclusive competence was developed and the levels of its development were determined.

The scientific novelty of this study lies in the theoretical substantiation of its essence, the development of a matrix structure, and the level differentiation of inclusive competence of future teachers. A socio-pedagogical interpretation of the phenomenon under study is proposed, a matrix structure of inclusive competence in future teachers is developed, and criteria for assessing its development levels are proposed.

Keywords: *inclusive education, students with special educational needs, heterogeneous educational environment, basic values of inclusive education, inclusively oriented training, future teacher, inclusively oriented pedagogical activity, inclusive competence, matrix model of inclusive competence, components and subject-content blocks of inclusive competence, criteria and levels of development of inclusive competence*

For citation: Shkerina T. A. Inclusive competence of a future teacher: essence, structure and levels of development. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law.* 2026;3(76):464—472. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1738.

Введение

Актуальность. Современный этап развития высшего педагогического образования характеризуется глобальной гуманистической и технологической трансформацией, актуализирующей задачу формирования готовности выпускников к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, детерминируют необходимость пересмотра традиционных подходов к конструированию профессионального профиля будущего учителя. Актуальность исследования проблемы формирования инклюзивной компетенции (далее — ИК) будущего учителя обусловлена противоречиями между объективной потребностью общеобразовательной школы в педагогах, способных эффективно управлять гетерогенными образовательными микросистемами, и сохраняющимся доминированием «медицинской модели» инклюзии, ограничивающей деятельность учителя компенсацией психофизических дефицитов отдельных категорий обучающихся; между потребностью в системном описании архитектуры ИК и фрагментарным характером существующих классификаций, не отражающих единство внутренних психологических компонентов и внешних предметно-содержательных блоков профессиональных задач. В связи с этим возникает необходимость в разработке матричной модели ИК будущего учителя, а также в описании диагностических признаков, позволяющих идентифицировать данную компетенцию, отграничивать ее от смежных профессиональных характеристик, фиксировать и оценивать ее проявления в процессе выполнения студентами учебно-профессиональных заданий инклюзивной направленности.

Изученность проблемы. Осмысление векторов модернизации высшего педагогического образования в трудах В. С. Басюка, Е. И. Казаковой, Е. Г. Врублевской [1] и Ю. Ю. Бочаровой [2] указывает на глобальную смену образовательных парадигм: линейные, жестко регламентированные модели подготовки уступают место гибким, вариативным траекториям. Современный университет трансформируется в открытую цифровую платформу, оперативно реагирующую на изменения образовательной реальности через интеграцию формальных и неформальных ресурсов.

В ракурсе методологии постнеклассической науки, развиваемой в исследованиях С. А. Писаревой, Е. В. Пискуновой и А. П. Тряпицыной [3], стержневым инструментом решения комплексных антропологических задач становится междисциплинарный подход. Именно в этом теоретическом поле разворачивается инклюзивно ориентированная подготовка будущих учителей. Различные аспекты сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) детально изучены в работах Л. В. Горюновой, В. И. Мареевой, Е. С. Ромашевской [4], Е. В. Кетриш [5], А. И. Сергеевой [6] и др. Накопленный авторами опыт доказывает необходимость деконструкции традиционных дидактических моделей и легитимизирует социально-педагогическую интерпретацию ИК, смещающую фокус с медицинской компенсации дефектов на всестороннюю поддержку ребенка в урочной и внеурочной деятельности.

В исследовании В. В. Хитрюк [7] обоснована архитектура инклюзивной готовности как фундаментального субъектного качества и устойчивого социального аттитюда педагога. В контексте реализации идей технологизации высшего педагогического образования А. А. Ниязова и Т. В. Коротовских [8] рассматривают инклюзивную компетентность как базовый компонент профессиональной компетентности педагога, доказывая, что ее продуктивное развитие обеспечивается моделированием практико-ориентированной среды вуза, интеграцией студентов в программы инклюзивного волонтерства и освоением интерактивных конструкторов индивидуальных образовательных программ. Признавая высокую фундаментальность существующих психолого-педагогических концепций, следует констатировать наличие определенного разрыва между общетеоретическим описанием структуры инклюзивного аттитюда личности и дефицитом конкретных моделей его предметно-содержательного сопряжения с компетентностно-целевыми ориентирами основных профессиональных образовательных программ высшего педагогического образования и трудовыми функциями профессионального стандарта «Педагог...» в условиях цифровой трансформации образования.

Технологическое и инструментальное обеспечение подготовки специалистов, способных к непрерывному саморазвитию в условиях цифровизации, раскрывается в методологических работах М. Н. Ветчиновой [9], М. Е. Вайндорф-Сысоевой и М. Л. Субочевой [10]. Экстраполяция их идей на задачную концепцию В. А. Сластенина [11] позволила определить объективный практико-ориентированный критерий оценки — проявление инклюзивных умений бакалавров при решении комплексных учебно-профессиональных заданий. Как справедливо отмечают Чжан Чжифэн и Г. Н. Германов, выделение профессиональных ИК и детализированных критериально-оценочных индикаторов их сформированности целесообразно рассматривать в сопряжении не только с требованиями профессиональных стандартов и стандартов высшего образования, но и с требованиями профессиональных обязанностей и характером трудовых действий в педагогической инклюзивной деятельности [12, с. 460].

В отечественном научно-педагогическом дискурсе последних лет идеи универсального дизайна для обучения (далее — УДО) получили глубокую социально-педагогическую интерпретацию, выступив теоретической основой для декомпозиции структуры ИК. В работе Е. В. Самсоновой, А. О. Шеманова, С. В. Алёхиной и Ю. А. Быстровой [13] разнообразие ООП концептуализируется как естественное условие для динамического изменения самого дизайна образовательной среды. Проблема готовности преподавателей вузов к трансляции принципов УДО в инклюзивном образовании поднимается в исследовании Л. В. Федениной, Ж. Ю. Брук, М. Ю. Семенова и С. В. Игнатжевой [14]. А. А. Ниязова, Ю. М. Гибадуллина и У. Н. Бибалаева [15] обосновывают дидактический потенциал инклюзивных практик в рамках практико-ориентированной среды вуза, доказывая, что интеграция принципов УДО и специализированных инструментов, в частности платформа «Акселератор инклюзивных практик» обеспечивает преодоление профессиональных дефицитов будущих учителей и выступает катализатором развития всех компонентов их профессиональной готовности. В обзоре В. V. Catama обобщены результаты десятилетнего эмпирического опыта применения УДО в инклюзивном образовании, подтверждающие его эффективность в повышении учебной мотивации и социальной вовлеченности студентов [16].

Особое научно-практическое значение для верификации разрабатываемого профиля ИК будущего учителя имеют репрезентативные эмпирические срезы В. З. Кантора с соавторами [17]. Ими экспериментально зафиксирована опасная тенденция: в педагогическом сообществе отсутствует ценностно-ориентационное единство относительно номенклатуры ИК, наблюдается существенная дивергенция оценочных позиций вузовской и школьной сред. Наличие профессионального опыта в условиях инклюзии оказывает неоднозначное влияние на аттитуды практиков, вызывая у педагогов массовых школ прагматичный запрос на адресную поддержку, а у педагогов коррекционных школ — сужение фокуса до специальных методик, в то время как преподаватели вузов выступают главными апологетами комплексного построения инклюзивного пространства.

Обозначенный риск разобщенности оценочной парадигмы актуализирует конструирование, эмпирическую верификацию и имплементацию сбалансированных инклюзивных моделей в программы высшего образо-

вания. Данный тезис согласуется со стратегическими аналитическими материалами Европейского агентства по ООП и инклюзивному образованию [18]. Разработанный экспертами международный «Профиль непрерывного профессионального обучения инклюзивного учителя» постулирует необходимость ухода от изолированной подготовки педагога к формированию междисциплинарных компетенций, объединяющих профессиональное сообщество вокруг идеи ценностного равенства, гибкой адаптации траекторий и непрерывной рефлексии на протяжении всей карьеры.

Обобщая результат анализа современных исследований по проблеме формирования и развития ИК у будущего учителя следует констатировать, что, несмотря на высокую степень изученности ее отдельных аспектов, проблема сущностных, структурных и критериально-уровневых характеристик исследуемого феномена требует уточнения и дополнения. Обозначенные теоретические лакуны определили целевые ориентиры настоящего исследования.

Целесообразность разработки темы данного исследования связана с необходимостью теоретического обоснования сущности, структуры и уровней сформированности ИК будущего учителя, а также с потребностью в научно-методическом обеспечении процесса подготовки педагогов к эффективной профессиональной деятельности в условиях гетерогенной образовательной среды.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем впервые предпринимается попытка обосновать разработанную матричную модель ИК будущего учителя.

Целью исследования является теоретическое обоснование сущности, структуры и уровней дифференциации ИК будущего учителя.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность феномена ИК будущего учителя с позиций системно-деятельностного и компетентностного подходов.
2. Обосновать разработанную матричную модель ИК будущего учителя, обеспечивающую сопряжение традиционных психологических компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного) с инвариантными предметно-содержательными блоками профессиональных задач.
3. Выделить и охарактеризовать критериальные и уровневые характеристики ИК будущего учителя, обеспечивающие возможность диагностики и целенаправленного ее формирования в процессе профессиональной подготовки.

Теоретическая значимость работы заключается в раскрытии сущности и содержания понятия «инклюзивная компетенция будущего учителя», разработке ее матричной модели, сопрягающей традиционные психологические компоненты с инвариантными предметно-содержательными блоками профессиональных задач, а также в определении критериев и уровней сформированности исследуемого феномена, что создает теоретическую основу для совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя к работе в условиях гетерогенной образовательной среды.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная матричная модель ИК, а также выделенные критерии и уровни ее сформированности могут быть использованы для обновления содержания педагогического образования, создания диагностического

инструментария, позволяющего объективно оценивать готовность будущих учителей к работе в условиях инклюзивной практики, проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов и совершенствования программ педагогической практики.

Основная часть

Методы и материалы исследования. Методологическую основу исследования составила интеграция системного, аксиологического, компетентностного и междисциплинарного подходов, дополненная базовыми положениями системно-деятельностного подхода.

Системный подход (Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин, В. Д. Шадриков), а также положения культурологической концепции содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин) позволили рассматривать ИК будущего учителя не как линейный набор разрозненных умений, а как целостный, многоуровневый и иерархически организованный объект педагогического моделирования, а также выделить инвариантные содержательные области предстоящей педагогической деятельности.

Аксиологический подход обеспечил детерминацию ценностно-смыслового ядра матричной модели ИК, выраженного в безусловном принятии особенностей гетерогенной образовательной среды.

Компетентностный подход задал результативно-целевую направленность и диагностичность инклюзивно ориентированной подготовки будущего учителя.

Междисциплинарный подход позволил предложить целостную социально-педагогическую интерпретацию ИК, выводящую ее за узкие рамки медицинской модели инклюзии.

Системно-деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин) с опорой на задачный подход к педагогической подготовке будущего учителя (В. А. Сластенин) позволил уточнить понимание ведущего вида деятельности, релевантного формированию ИК, — инклюзивно-ориентированной педагогической деятельности по проектированию образовательного процесса и управлению гетерогенной образовательной средой класса; выделить в качестве практико-ориентированного критерия оценки исследуемой компетенции проявленные инклюзивные умения студентов в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Выбранная методологическая рамка обеспечивает переход от традиционной медицинской модели инклюзии к ее социально-педагогической интерпретации, в которой ИК будущего учителя раскрывается как интегративная характеристика личности, гарантирующая готовность к комплексному сопровождению обучающихся с особыми образовательными потребностями как в образовательном процессе, так и вне его.

В качестве ведущих методов исследования выступили: теоретический анализ научных трудов отечественных и зарубежных авторов в области специальной психологии, инклюзивного и непрерывного педагогического образования; системно-функциональный анализ, примененный для раскрытия сущности исследуемого феномена ИК будущего педагога; систематизация и обобщение научных позиций по проблеме содержательного и критериально-уровневого наполнения инклюзивной компетенции будущего учителя; моделирование, позволившее представить матричную модель ИК будущего учителя.

Результаты исследования. В предыдущем исследовании обосновано, что ИК будущего учителя является неотъемлемым компонентом его профессиональной компетенции, а ее интегративная природа проявляется как на уровне общей структуры, так и во взаимосвязи когнитивного, деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов [19].

Развивая данное положение, в настоящей статье сосредоточено внимание на раскрытии сущности, структуры и уровневой дифференциации ИК будущего учителя, что обусловлено необходимостью создания целостной теоретической модели для диагностики и целенаправленного формирования данного качества в условиях высшего педагогического образования.

В отличие от ранее предложенного подхода, где акцент делался на содержательном наполнении компонентов, настоящая работа предлагает матричную декомпозицию ИК будущего учителя, сопрягающую традиционную психологическую структуру с инвариантными предметно-содержательными блоками профессиональных задач. Это позволяет не только раскрыть сущность компетенции, но и определить уровни ее сформированности, что до настоящего времени не выступало предметом специального анализа.

Под ИК будущего учителя понимается интегративная характеристика личности, определяющая способность к инклюзивно ориентированной педагогической деятельности, включающая знания и умения в области сопровождения обучающихся с ООП в образовательном процессе и вне его, а также признание их для решения профессионально-ориентированных задач.

В структуре исследуемого феномена выделим и охарактеризуем три компонента: ценностно-мотивационный компонент ИК будущего учителя отражает потребность и признание значимости в осуществлении сопровождения обучающихся с ООП в гетерогенной образовательной среде («основа запуска действия»), когнитивный компонент ИК будущего учителя отражает знания в области сопровождения обучающихся с ООП в гетерогенной образовательной среде («ориентировочная основа действия») и деятельностный компонент отражает инклюзивные умения в области сопровождения обучающихся с ООП в гетерогенной образовательной среде («интегративный результат») в сопряжении с шестью предметно-содержательными блоками: проектно-деятельностный, средово-экосистемный, коммуникативно-интерактивный, личностно-рефлексивный, нормативно-правовой и цифровой блоки. В рамках разработанной матричной модели ИК предметно-содержательные блоки выполняют функцию объективного предметного поля, детерминирующего конкретное содержательное наполнение инклюзивно-ориентированной педагогической деятельности. Если традиционные компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный) задают внутреннюю психологическую архитектуру компетенции и выступают в качестве инвариантной основы, то предметно-содержательные блоки репрезентируют внешнюю, практическую направленность действий будущего учителя на ключевые объекты образовательной среды: дидактический процесс, инклюзивная образовательная среда, коммуникативные связи, нормативно-правовое соответствие, а также цифровые технологии. Сопряжение указанных блоков с психологическими компонентами в структуре матрицы ИК обеспечивает целостное описание компетенции как единства внутреннего содержания и внешней профессиональной реализации.

Раскроем содержательную направленность каждого из обозначенных блоков: проектно-деятельностный блок выступает в качестве базового операционально-технологического ядра ИК, целевым вектором которого является проектирование, технологизация и реализация адаптированного образовательного процесса в гетерогенной образовательной среде; средово-экосистемный блок направлен на моделирование инклюзивной образовательной среды и синергетическую интеграцию внешних ресурсов; коммуникативно-интерактивный блок направлен на модерацию бесконфликтного психолого-педагогического взаимодействия и фасилитацию инклюзивных отношений; личностно-рефлексивный блок отражает непрерывную трансформацию Я-концепта и продвижение ценностей инклюзивной культуры; нормативно-правовой блок отражает этико-правовую согласованность и институциональную защиту прав ребенка в гетерогенной образовательной среде; цифровой блок направлен на преодоление «цифрового разрыва»: преодоление институциональной инертности системы высшего педагогического образования в условиях экспоненциального обновления цифровых технологий.

Ввиду высокой информационной плотности и многофакторности разработанной модели ИК будущего учителя, детальное содержание двумерной матрицы ИК будущего учителя представлено в виде сквозной текстовой декомпозиции. Выделены шесть инвариантных предметно-содержательных блоков ИК будущего учителя, каждый из которых последовательно развернут через три классических компонента: мотивационно-ценностный (МЦ), когнитивный (К) и деятельностный (Д).

Содержательное наполнение *проектно-деятельностного блока*:

- **МЦ**: установка на безусловное принятие ребенка с ООП как полноправного субъекта образовательного процесса; ценностное отношение к вариативности индивидуального социокультурного и антропологического развития обучающихся; установка на преодоление профессиональных стереотипов «усредненного ученика» в процессе диагностики; стремление к гибкому конструированию совместной урочной и внеурочной деятельности в гетерогенной группе).

- **К**: знания о психолого-педагогической этиологии различных типов нарушений и специфике проявления ООП; знание методологии, критериев и инструментария комплексной педагогической диагностики с учетом факторов образовательного и макросоциокультурного контекстов развития ребенка; знание способов проектирования индивидуальных образовательных программ; способов дифференциации содержания учебного материала и моделирования инклюзивных уроков и образовательных событий.

- **Д**: умеет осуществлять комплексную педагогическую диагностику в части выявления особенностей развития обучающихся и их ООП с опорой на анализ образовательного и социокультурного контекстов развития ребенка с ООП; умеет использовать технологию проектирования индивидуальной образовательной программы для обучающегося с ООП; умеет проектировать и проводить инклюзивные занятия; умеет проектировать и проводить образовательные события с включением обучающихся с ООП.

Содержательное наполнение *средово-экосистемного блока*:

- **МЦ**: осознание приоритета превентивного устранения средовых барьеров над последующей компенсацией дефицитов обучающихся; признание права каждого ребен-

ка на автономию, самостоятельность и безопасную ошибку в пространстве школы; ценностное отношение к образовательной среде как гибкой гетерогенной экосистеме; установка на открытое, комплементарное взаимодействие всех участников образовательных отношений; личная ответственность за создание безопасных условий и психологический климат в открытом образовательном пространстве.

- **К**: знания о сущности, структуре и закономерностях развития инклюзивной образовательной среды; понимание базовых принципов УДО; знание санитарно-эпидемиологических требований (СанПиН) к доступности образовательных пространств; владение методологией и критериями комплексного мониторинга среды (дифференциация условий, процессов взаимодействия субъектов и планируемых образовательных результатов); знание принципов отбора, модификации и синергетического сочетания вариативных педагогических средств, методов и ассистивных технологий под ООП.

- **Д**: умеет осуществлять проектирование инклюзивной среды с учетом принципов универсального дизайна; умеет осуществлять отбор и адаптацию педагогических средств под особенности и ООП обучающихся (вида поддержки, организационных форм, методов (методических приемов), средств, технологий и их реализацию в сочетании); умеет осуществлять мониторинг развития инклюзивной образовательной среды: мониторинг условий (ресурсы, пространство), процессов (особенности взаимодействия субъектов образовательных отношений) и результатов (планируемые образовательные результаты).

Содержательное наполнение *коммуникативно-интерактивного блока*:

- **МЦ**: установка на построение безоценочного, эмпатийного и недискриминационного межличностного общения со всеми субъектами образовательных отношений; ценностное отношение к разнообразию детского коллектива как к ресурсу взаимного обогащения и развития; признание семьи ребенка с ООП в качестве главного стратегического партнера и полноправного союзника; готовность к открытому командному взаимодействию со специалистами сопровождения, характеризующаяся отсутствием профессионального эгоцентризма и стремлением к достижению синергетического педагогического эффекта.

- **К**: знания о закономерностях, барьерах и механизмах инклюзивной коммуникации; знание психологических особенностей и специфики вербального и невербального общения детей с различными типами ООП; знание способов фасилитации, медиации конфликтов и модерации совместной деятельности в гетерогенных группах; знание психолого-педагогических технологий консультирования и сопровождения семей, воспитывающих детей со сложными нарушениями развития; знание принципов, моделей и регламентов междисциплинарного командного взаимодействия специалистов (педагогов, психологов, дефектологов, тьюторов и других специалистов) в рамках психолого-педагогического консилиума.

- **Д**: умеет инициировать, поддерживать и развивать взаимодействие, адаптируя пространственно-временные параметры общения под ООП обучающихся, умеет стимулировать, модерировать и поддерживать позитивное социокультурное взаимодействие и сотрудничество между обучающимися с ООП и с нормотипичным развитием; умеет осуществлять взаимодействие с родителями, воспитывающими ребенка с ООП; умеет осуществлять командное взаимодействие в части сопровождения обучающихся с ООП.

Содержательное наполнение *личностно-рефлексивно-го блока*:

- **МЦ**: потребность в непрерывном профессионально-личностном самосовершенствовании и преодолении собственных барьеров в сфере инклюзивного образования; ценностное отношение к рефлексии как к базовому механизму профилактики профессионального выгорания и деформации; осознание личной ответственности за качество собственного педагогического Я-концепта; глубокая внутренняя приверженность идеям гуманизма и инклюзивной культуры; стремление выступать активным амбассадором и транслятором ценностей инклюзии как в профессиональном сообществе, так и в широком социуме.

- **К**: знание основ рефлексивного анализа, а также валидных стандартизированных методик диагностики собственных профессиональных дефицитов и ресурсных возможностей в области инклюзии; знание теории и концептуальных моделей непрерывного образования; знание способов педагогического целеполагания, тайм-менеджмента и проектирования индивидуальных траекторий профессионального роста; знание структуры, принципов формирования и методов популяризации инклюзивной культуры, а также способов эффективной презентации и трансляции инклюзивных ценностей и передовых педагогических практик.

- **Д**: умеет осуществлять рефлексивный анализ, выявлять собственные профессиональные дефициты и ресурсные возможности в области инклюзивного образования на основе стандартизированных диагностических методик; умеет проектировать и реализовывать индивидуальную траекторию непрерывного профессионально-личностного саморазвития в сфере инклюзивных практик; умеет транслировать инклюзивные ценности, идеи инклюзивной культуры и практики.

Содержательное наполнение *нормативно-правового блока*:

- **МЦ**: установка на этико-правовые идеалы защиты прав, свобод и достоинства человека; осознание личной юридической и моральной ответственности за обеспечение равного доступа к образованию для каждого обучающегося; выраженная нетерпимость к любым проявлениям институциональной, академической или бытовой дискриминации в школе; деонтологическая готовность строго следовать нормам профессиональной этики и конфиденциальности; уважение к правовому статусу семьи ребенка со специальными образовательными потребностями.

- **К**: знания нормативно-правового базиса инклюзивного образования на международном, федеральном, региональном и локальном уровнях, знание этико-деонтологических требований к профессиональной деятельности учителя; знание алгоритмов соотношения правовых норм с реальной инклюзивной практикой.

- **Д**: умеет правомерно соотносить и применять положения нормативно-правовой и программной документации при сопровождении обучающегося с ООП в образовательном процессе в не его; умеет юридически корректно вести профессиональную документацию сопровождения; умеет распознавать и нормативно пресекать факты нарушения прав и дискриминации обучающихся с ООП.

Содержательное наполнение *цифрового блока*:

- **МЦ**: установка на преодоление «цифрового разрыва» и обеспечение равного доступа всех категорий обучающихся к возможностям цифровой образовательной среды; цен-

ностное отношение к ассистивным технологиям и искусственному интеллекту не как к техническим средствам, а как к экзистенциальным инструментам компенсации ограничений здоровья; стремление к непрерывному освоению инклюзивного ИТ-инструментария; приверженность нормам цифровой этики и сетевого этикета (нетикета) в процессе онлайн-взаимодействия с детьми с ООП.

- **К**: знание о принципах и стандартах обеспечения доступности цифрового контента; классификации, дидактического потенциала и аппаратных характеристик современных ассистивных средств обучения (альтернативного ввода, трекеров взгляда, экранных дикторов, систем субтитрования); знание способов адаптации цифровых образовательных ресурсов под сенсорные и ментальные особенности различных нозологических групп; знание алгоритмов использования ИИ-ассистентов для автоматической индивидуализации учебного материала.

- **Д**: умеет отбирать, настраивать и применять специальные цифровые ассистивные средства под специфику ООП, умеет самостоятельно разрабатывать и адаптировать цифровые образовательные ресурсы в соответствии с критериями доступности цифрового контента, умеет использовать алгоритмы искусственного интеллекта и автоматизированные платформы для персонализации и адаптации учебных материалов в режиме реального времени.

Для осуществления оценки динамики формирования ИК у будущего учителя требуется выделение не только обозначенных критериальных характеристик, декомпозиция которых представлена покомпонентно и поблочно, но и уровней характеристик.

В качестве уровней сформированности ИК будущего учителя в области сопровождения обучающихся с ООП в гетерогенной образовательной среде определены три: высокий, средний и низкий уровень сформированности.

Охарактеризуем каждый из обозначенных уровней сформированности ИК будущего учителя.

Высокий уровень сформированности ИК будущего учителя (устойчивый, продуктивный характер деятельности) характеризуется глубоким осознанием и безусловным принятием гуманистической, этико-правовой и социальной значимости инклюзивного образования; устойчивой внутренней потребностью в освоении, совершенствовании и систематическом применении инклюзивных и ассистивных (в т. ч. цифровых) технологий в учебной, проектной, исследовательской и практической деятельности; выраженной готовностью выступать носителем и транслятором инклюзивной культуры; системными междисциплинарными знаниями нормативно-правовых основ, принципов инклюзивного обучения, стандартов доступности цифрового контента и функциональных особенностей всего комплекса инклюзивных умений и ассистивных средств; осознанным, гибким и активным выполнением всех инклюзивных операций на основе осмысленного квазипрофессионального и реального практического опыта; способностью давать развернутый научно обоснованный словесный отчет о диагностических, проектировочных, средовых, коммуникативных, нормативно-правовых и цифровых действиях; правильным, оперативным и безошибочным решением учебно-профессиональных задач инклюзивного характера любой сложности; самостоятельным, инициативным переносом освоенных действий и операций в новые нетиповые ситуации (сочетанные нарушения развития, конфликты

с родителями и участниками образовательных отношений и др.) и умением адаптировать параметры образовательной среды с учетом психофизиологических особенностей обучающихся.

Средний уровень сформированности ИК будущего учителя (ситуационный, репродуктивный характер деятельности) характеризуется пониманием и признанием социальной, гуманистической и этико-правовой значимости инклюзивного образования; наличием осознанной потребности в освоении и применении инклюзивных и ассистивных технологий в учебной, проектной и практической деятельности; знанием базовых нормативно-правовых и программных основ, принципов инклюзивного обучения, однако отличающимся дискретностью и актуализацией преимущественно в типовых учебно-профессиональных ситуациях; осознанным применением большинства инклюзивных действий и операций на основе квазипрофессионального опыта, способностью давать научно обоснованный отчет о выполняемых диагностических, проектных, коммуникативных, правовых и цифровых действиях; правильным выполнением более половины инклюзивных действий при решении учебно-профессиональных задач, при этом цель индивидуализации образовательного процесса и вовлечения обучающихся с ООП в совместную деятельность в основном достигается, однако общая результативность инклюзивно-ориентированной деятельности остается нестабильной; успешным самостоятельным выполнением инклюзивных действий, проектированием адаптированных образовательных программ и адаптацией образовательной среды при незначительной ситуативной поддержке педагога, преимущественно по готовому образцу, шаблону или освоенному алгоритму; при этом столкновение с нетиповыми вызовами гетерогенной образовательной среды (коммуникативные конфликты, сочетанные нарушения у обучающихся) вызывает у будущего учителя затруднения и требует внешнего координирующего вмешательства.

Низкий уровень сформированности ИК будущего учителя (фрагментарный, пассивный характер деятельности) характеризуется отсутствием понимания и признания социальной и гуманистической значимости инклюзивного образования; отсутствием осознанной потребности в освоении и применении инклюзивных умений в учебно-профессиональной деятельности; наличием скрытых профессиональных стереотипов «усредненного ученика» и психологических барьеров по отношению к обучающимся с ООП; фрагментарными знаниями сущности, нормативно-правовых основ, принципов инклюзивного обучения, этиологии нарушений и особенностей различных нозологических групп; интуитивным выбором методов и приемов инклюзивно-ориентированной деятельности на основе житейского опыта, сопровождающимся неспособностью дать научно

обоснованный отчет о выполненных действиях; правильным выполнением лишь незначительной части простейших инклюзивных операций (например, адаптация дидактического материала по шаблону), при этом цель индивидуализации образовательного процесса и полноценного вовлечения ребенка с ООП в совместную деятельность не достигается; выраженными затруднениями при самостоятельном проектировании адаптированных образовательных программ и постоянной потребностью во внешней помощи и указаниях; использованием инклюзивных действий исключительно в знакомых типовых ситуациях, а адаптация образовательной среды и отбор ассистивных (в т. ч. цифровых) технологий в динамичных условиях гетерогенного класса осуществляется хаотично, на основе метода «проб и ошибок».

Таким образом, представленная декомпозиция уровней сформированности ИК будущего учителя позволяет осуществлять мониторинг динамики исследуемого феномена в условиях инклюзивной экосистемы педагогического вуза.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволило решить комплекс задач, связанных с уточнением сущности, структуры и уровней сформированности ИК будущего учителя. С опорой на всесторонний анализ научной психолого-педагогической литературы как по проблеме формирования/развития различных видов компетенций у будущего учителя в целом, так и по проблеме формирования/развития ИК у будущего учителя установлено, что ИК представляет собой интегративное профессионально-личностное образование, обеспечивающее готовность педагога к эффективному решению профессиональных задач в условиях гетерогенной образовательной среды.

Разработана матричная модель ИК, интегрирующая традиционные компоненты компетенций/компетентностей с предметно-содержательными блоками, которая позволяет системно представить ее структуру и служит основой для ее диагностики и целенаправленного формирования.

Выделены и охарактеризованы уровни сформированности ИК будущего учителя — от низкого (пассивного) до высокого уровня сформированности (продуктивного), что создает предпосылки для проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов и оценки динамики их профессионально-личного развития.

Предложенные положения могут быть использованы при обновлении содержания педагогического образования, разработке фондов оценочных средств и программ педагогической практики. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией разработанной модели и разработкой диагностического инструментария, позволяющего количественно и качественно оценивать уровень сформированности ИК у будущих учителей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г. Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 1. С. 3—14. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-1-3-14.
2. Бочарова Ю. Ю. Современный дизайн исследования педагогического образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 208. С. 60—70. DOI: 10.33910/1992-6464-2023-208-60-70.
3. Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тряпицына А. П. Организация исследований развивающейся практики общего образования в деятельности педагогических университетов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 9(172). С. 10—17.

4. Горюнова Л. В., Мареев В. И., Ромашевская Е. С. Подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования : моногр. Ростов н/Д. ; Таганрог : Юж. федер. ун-т, 2018. 120 с.
5. Кетриш Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : моногр. Екатеринбург, 2018. 120 с.
6. Сергеева А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2(16). С. 70—78. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-2-70-78.
7. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования : моногр. Барановичи : БарГУ, 2015. 176 с.
8. Ниязова А. А., Коротовских Т. В. Развитие инклюзивной компетентности будущего педагога в образовательном процессе вуза // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2024. № 1(88). С. 67—76. DOI: 10.69571/SSPU.2024.88.1.025.
9. Ветчинова М. Н. Образовательная экосистема как новая парадигма образования XXI в. // Историко-педагогический журнал. 2022. № 4. С. 89—97.
10. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Образовательная экосистема: терминологический аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4(44). С. 5—10. DOI: 10.54509/22203036_2021_4_5.
11. Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование» // Развитие личности. 2008. № 2. С. 8—19.
12. Чжан Ч., 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.
13. Самсонова Е. В., Шеманов А. О. Алехина С. В., Быстрова Ю. А. Разнообразие особых образовательных потребностей как условие изменения дизайна образовательной среды // Клиническая и специальная психология. 2025. Т. 14. № 2. С. 21—38. DOI: 10.17759/cpse.2025140202.
14. Федина Л. В., Брук Ж. Ю., Семенов М. Ю., Игнатжева С. В. Агентность преподавателей университета в контексте реализации принципов универсального дизайна для обучения // Вопросы образования. 2026. № 2. С. 207—232. DOI: 10.17323/vo-2026-25853.
15. Ниязова А. А., Гибадуллина Ю. М., Бибалаева У. Н. Инклюзивные практики в формировании готовности будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. Вып. 4. С. 843—852. DOI: 10.30853/ped20260103.
16. Catama B. V. Universal Design for Learning in Action: Exploring Strategies, Outcomes, and Challenges in Inclusive Education // International Journal of Rehabilitation and Special Education. 2025. Vol. 5. No. 2. Pp. 6—12. DOI: 10.48165/ijrse.2025.5.2.3.
17. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, Г. В. Никулина и др. // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 3. С. 106—125. DOI: 10.17759/cpse.2021100307.
18. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. Odense : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. 63 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_Professional_Learning_0.pdf. (дата обращения: 04.08.2025).
19. Шкерина Т. А. Экосистемная модель инклюзивно ориентированной подготовки будущего учителя // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 4(73). С. 501—508. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1445.

REFERENCES

1. Basyuk V. S., Kazakova E. I., Vrublevskaya E. G. Education and pedagogical culture in a modern school. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*. 2022; 20(1):3—14. (In Russ.) DOI: 10.51314/2073-2635-2022-1-3-14.
2. Bocharova Yu. Yu. A modern design of research in teacher education. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2023;208: 60—70. (In Russ.) DOI: 10.33910/1992-6464-2023-208-60-70.
3. Pisareva S. A., Piskunova E. V., Tryapitsyna A. P. The organization of the studies of the developing practice of the general education in the activity of the pedagogical universities. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2022;9(172):10—17. (In Russ.)
4. Goryunova L. V., Mareev V. I., Romashevskaya E. S. Teacher training for the inclusive education system. Monograph. Rostov-on-Don, Taganrog, Southern Federal University publ., 2018. 120 p. (In Russ.)
5. Ketrish E. V. Teacher readiness to work in inclusive education. Monograph. Ekaterinburg, 2018. 120 p. (In Russ.)
6. Sergeeva A. I. The inclusive-oriented training of teachers-speech therapists in university. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*. 2017;2(16):70—78. (In Russ.) DOI: 10.23951/2307-6127-2017-2-70-78.
7. Khitryuk V. V. Teachers' readiness for inclusion: a pedagogical system for its formation. Monograph. Baranovichi, Baranovichi State University publ., 2015. 176 p. (In Russ.)
8. Niyazova A. A., Korotovskikh T. V. Development of the inclusive competence of the future teacher in the educational process of the university. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2024;1(88):67—76. (In Russ.) DOI: 10.69571/SSPU.2024.88.1.025.
9. Vetchinova M. N. Educational ecosystem as a new paradigm of education of the XXI century. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*. 2022;4:89—97. (In Russ.)
10. Vayndorf-Sysoeva M. E., Subocheva M. L. Educational ecosystem: a terminological aspect. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional education in Russia and abroad*. 2021;4(44):5—10. (In Russ.) DOI: 10.54509/22203036_2021_4_5.

11. The scientific school of Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Vitaly Alexandrovich Slastenin "Person-Centered Professional Education". *Razvitie lichnosti = Development of personality*. 2008;2:8—19. (In Russ.)
12. Zhang Z., 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.
13. Samsonova E. V., Shemanov A. Yu., Alekhina S. V., Bystrova Yu. A. Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*. 2025;14(2):21—38. (In Russ.) DOI: 10.17759/cpse.2025140202.
14. Fedina L. V., Bruk Zh. Yu., Semenov M. Yu., Ignatjeva S. V. University Teachers Agency in the Implementation Framework of Universal Design for Learning Principles. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2026;2:207—232. (In Russ.) DOI: 10.17323/vo-2026-25853.
15. Niyazova A. A., Gibadullina Y. M., Bibalaeva U. N. Inclusive practices in shaping the readiness of future teachers to work with students with disabilities. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*. 2026;11(4): 843—852. (In Russ.) DOI: 10.30853/ped20260103.
16. Catama B. V. Universal Design for Learning in Action: Exploring Strategies, Outcomes, and Challenges in Inclusive Education. *International Journal of Rehabilitation and Special Education*. 2025;5(2):6—12. DOI: 10.48165/ijrse.2025.5.2.3.
17. Kantor V. Z., Proekt Y. L., Nikulina G. V. et al. Inclusive Professional Competences: Assessment Paradigm of Pedagogical Community. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*. 2021;10(3):106—125. (In Russ.) DOI: 10.17759/cpse.2021100307.
18. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education publ., 2022. 63 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_Professional_Learning_0.pdf. (accessed: 04.08.2025).
19. Shkerina T. A. Ecosystem model of inclusively oriented training of the future teacher. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law*. 2025;4(73):501—508. (In Russ.) DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1445.

Статья поступила в редакцию 19.07.2026; одобрена после рецензирования 22.08.2026; принята к публикации 24.08.2026.
The article was submitted 19.07.2026; approved after reviewing 22.08.2026; accepted for publication 24.08.2026.