

Гуманитарно-педагогические исследования. 2025. Т. 9. № 1. С. 12–26.

Humanitarian and pedagogical Research, 2025, vol. 9, no. 1, pp. 12–26.

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.147:376

doi: 10.18503/2658-3186-2025-9-1-12-26

### Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

**Наталья Сергеевна Кожанова<sup>1</sup>, Мария Андреевна Болгарова**

<sup>1,2</sup>*Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия*

<sup>1</sup>*nskozhanova@rambler.ru*

<sup>2</sup>*bolgarova79@mail.ru*

*Автор, ответственный за переписку: Мария Андреевна Болгарова, bolgarova79@mail.ru*

**Аннотация.** Предметом внимания в статье является вопрос качества подготовки педагогических кадров для инклюзивной системы региона. Авторами представлен опыт подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. Обоснован потенциал научно-исследовательской деятельности для развития у будущих педагогов инклюзивной компетентности как составляющей профессиональной готовности. Научно-исследовательская работа рассматривается и как процесс развития исследовательского потенциала студентов, и как результат их исследовательской деятельности. Анализируется организационно-технологический компонент образовательной среды педагогического вуза. Основной канвой исследования является проблема квалификации педагогических работников сферы инклюзивного образования. Статистика показывает непрерывный рост количества людей с инвалидностью и особенностями здоровья, при этом нарушения в развитии детей становятся более сложными и многообразными. В данной ситуации проблема доступности образования, способного удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся, остается непростой. В настоящее время многие регионы сталкиваются с нехваткой педагогов, обладающих навыками инклюзивного обучения, что создает серьезные преграды дальнейшему развитию системы инклюзивного образования. Предметом внимания в статье является вопрос качества подготовки педагогических кадров для инклюзивной системы региона. Проанализированный опыт формирования готовности педагогов к работе в инклюзивном образовании приводит авторов к выводу, что педагог является ключевым субъектом, обеспечивающим психологическую безопасность в образовательной среде, и он должен обладать не только мотивацией, но и психолого-педагогическими навыками, профессиональной компетентностью, чтобы эффективно выполнять свои обязанности в области образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, педагогическое образование в вузе, инклюзивная компетентность, особые образовательные потребности, подготовка педагогических кадров.

**Для цитирования:** Кожанова Н. С., Болгарова М. А. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Гуманитарно-педагогические исследования. 2025. Т. 9. № 1. С. 12–26. doi: 10.18503/2658-3186-2025-9-1-12-26.

## SPECIAL NEEDS EDUCATION

Original article

### Formation of readiness of the pedagogical university students for future professional activity in context of inclusive education

**Natalia S. Kozhanova<sup>1</sup>**

**Maria A. Bolgarova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>*Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia*

<sup>1</sup>*nskozhanova@rambler.ru*

<sup>2</sup>*bolgarova79@mail.ru*

**Corresponding author:** Maria A. Bolgarova, *bolgarova79@mail.ru*

**Abstract.** The subject of the article is the issue of the quality of teacher training for the inclusive system

© Кожанова Н. С., Болгарова М. А., 2025

of the region. The authors present the experience of preparing future teachers to work in inclusive education in the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra. The potential of research activities for the development of inclusive competence among future teachers as a component of professional readiness is substantiated. The research work is considered both as a process of developing students' research potential and as a result of their research activities. The organizational and technological component of the educational environment of a pedagogical university is analyzed. The main outline of the study is the problem of qualification of teachers in the field of inclusive education. Statistics shows a continuous increase in the number of people with disabilities and special needs, while disorders in children's development are becoming more complex and diverse. In this situation, the problem of accessibility of education that can meet the special educational needs of students remains difficult. Currently, many regions are facing a shortage of teachers with inclusive learning skills, which creates serious obstacles to the further development of the inclusive education system. The subject of the article is the issue of the quality of teacher training for the inclusive system of the region. The analyzed experience of forming teachers' readiness to work in inclusive education leads the authors to the conclusion that a teacher is a key performer ensuring psychological safety in an educational environment, and being the one who must possess not only motivation, but also psychological and pedagogical skills and professional competence in order to effectively fulfill his duties in the field of education.

**Keywords:** inclusive education, teacher education in higher education institutions, inclusive competence, special educational needs, teacher training

**For citation:** Kozhanova N. S., Bolgarova M. A. Formation of readiness of the pedagogical university students for future professional activity in context of inclusive education, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2025, vol. 9, no. 1, pp. 12–26. doi: 10.18503/2658-3186-2025-9-1-12-26.

## Введение

В Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, с его инновационной и интенсивно развивающейся системой образования, комплексным подходом к формированию человеческого капитала, инклюзивное образование востребовано и имеет потенциал роста, несмотря на некоторые противоречивые условия.

Наблюдается рост числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. По данным информационно-аналитического отчета за 2022 и 2023 гг., в ХМАО – Югре инклюзивное образование получают 345 183 чел., из них 19 156 чел. имеют статус ОВЗ, 3 341 ребенок-инвалид с ОВЗ, 1 369 детей-инвалидов. Разбивка по отдельным нарушениям следующая: 436 детей с нарушениями слуха, 593 – с нарушениями зрения, 8604 – с тяжелыми нарушениями речи, 561 – с проблемами опорно-двигательного аппарата, 7923 – с задержкой психического развития, 4166 – с ментальными нарушениями, 237 – со сложной структурой дефекта. Наибольшее количество детей с ОВЗ – это дошкольники их 9 080 чел., что составляет 47 % от общего числа таких детей в округе [1].

Статистика показывает, что в ХМАО – Югре существует необходимость в целенаправленном развитии инклюзивного образования и специальной подготовке педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Исследования А. Ю. Шеманова и Е. В. Самсонова акцентируют внимание на том, что одной из самых актуальных задач современности является обеспечение большей доступности интеграции детей с особыми образовательными потребностями в обычные школы. При этом специалисты обозначают проблему нехватки квалифицированных педагогов, готовых предоставлять качественное инклюзивное образование [2]. В настоящее время педагогическое сообщество ведет активный поиск средств повышения компетентности в области инклюзивного образования. Этот актуальный вопрос требует скорейшего решения.

Цель данной статьи заключается в осуществлении качественного анализа практики подготовки студентов педагогических вузов, в частности Сургутского государственного педагогического университета (СурГПУ), к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

## Материалы и методы исследования

Материалы настоящего исследования являются обобщением сведений, полученных в результате: анализа научной литературы по заявленной проблеме; сбора статистических данных мониторинга и учета детей с ОВЗ и детей-инвалидов, обучающихся в образовательных организациях ХМАО-Югры; анализа статистических данных центра трудоустройства и внешних коммуникаций «Карьера» СурГПУ за два года, проведенного в разрезе педагогических направлений подготовки; изучения нормативных документов (ФГОС ВО, компетентностная модель выпускника, документы, регламен-

тирующие требования к организации и оценке качества результатов научно-исследовательской работы студентов), в том числе, локальных нормативных актов вуза; статистических отчетов о результатах научно-исследовательской работы студентов; исследования образовательной среды вуза с применением фокус-групп и методики векторного анализа среды В. А. Ясвина [3].

## Результаты исследования

### 1. Готовность педагога к инклюзивному образованию

Важный вопрос в рамках предмета обсуждения – это компетентность педагога в профессиональной деятельности. В общем понимании (С.Ю. Сергиенко, Л.Ю. Колотаева, Н.Р. Тюрнина) *компетентности* – это интегральное качество личности, проявляющееся в универсальной способности и готовности к выполнению определенной деятельности, которая подкреплена навыками, знаниями и опытом, накопленными в ходе образования и социализации, направленными на независимое и эффективное воплощение в действительность [4, с. 37]. Профессиональная компетентность педагога, по мнению А. А. Печеркиной, Э. Э. Сыманюк и Е. Л. Умниковой, объединяет в себе обширные знания, навыки, способности, необходимые для обеспечения и реализации содержания государственных образовательных стандартов [5, с. 6].

Учитывая точки зрения разных исследователей, в частности, взгляды Е. Л. Инденбаум [6], мы акцентируем внимание на том, что образовательная система сегодня последовательно внедряет компетентностный подход. Таким образом, компетентность признается целью и результатом подготовки педагогов. В процессе педагогического образования компетентность является качественным результатом образования, зафиксированном в нормативных документах термином «ключевая компетенция». В ряду ключевых компетенций педагога значимым является умение организовать и реализовать образовательный процесс относительно лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Структура профессиональной компетентности педагога может быть раскрыта через его личностную и методическую готовность к профессиональной деятельности. Инклюзивная компетентность входит в содержание профессиональной компетентности и, по мнению Е. Л. Инденбаум, определяется готовностью педагога работать в условиях инклюзии. Понятие «готовность педагога к инклюзивному образованию» однозначно включает личностную и деятельностную (на основе владения методикой) составляющие: компетентность подразумевает готовность педагога к организации и осуществлению образовательного процесса в условиях инклюзии, с достижением установленных нормативами целевых образовательных результатов для всех обучающихся, включая тех, у кого есть особые образовательные потребности; не менее важна личная готовность педагогов к конструктивному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса, поддержанию их психологического благополучия.

Термин «особые образовательные потребности» в педагогике является сегодня общепринятым и нормативно закрепленным. Современные стандарты требуют, чтобы педагоги учитывали эти потребности, создавая специальные условия обучения для людей с ограниченными возможностями здоровья [7; 8]. Сегодня фокус внимания научного сообщества направлен на активное развитие понятия «особые образовательные потребности», применительно к различным типам нарушений (нозологическим). Мы понимаем, что в процессе разработки образовательных программ и социокультурных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья основное значение приобретают не столько нозологические категории, сколько особые и специфичные потребности каждого ребенка в образовании.

В инклюзивных классах ключевым фактором обучения является психологически безопасная и комфортная среда, которая способствует развитию учащихся и педагогов. Такая среда должна удовлетворять образовательные потребности обучающихся, стимулировать позитивное взаимодействие и защищать от враждебности и предвзятости. При реализации инклюзивного образования учителя регулярно сталкиваются с задачей определения и учета особых образовательных потребностей каждого обучающегося в конкретный момент урока и относительно всех детей в классе как обучающихся с ОВЗ, так и нормотипичных.

В условиях инклюзивного образования необходимо также обеспечить психологически комфортную и безопасную развивающую среду. Считаем важным подчеркнуть этот момент, так как на сегодняшний день при недостатке тьюторов в образовательных учреждениях, инклюзивных классах и группах организовать развивающий процесс для каждого обучающегося едва ли возможно. Обеспечение индивидуализированного обучения представляется сложной задачей, а педагог, работающий в

инклюзивном классе / группе, испытывает колоссальные нагрузки, в том числе психологические. Для успешной работы педагога важно вовремя выявлять особые образовательные потребности учащихся при планировании и проведении занятий [9].

Повседневное общение и взаимодействие являются критически важными элементами в создании инклюзивного образовательного пространства для учащихся, педагогов и всех, кто причастен к образовательному процессу. В этом контексте роль педагога выходит на первый план, потому что он не только обеспечивает психологическую комфортность каждого обучающегося в процессе образования, но и демонстрирует необходимую компетентность во взаимодействии с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, проявляет психологическую устойчивость, гибкость и высокий уровень личностного потенциала педагога. Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. И. Рассказова и другие ученые определяют личностный потенциал как «интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [10, с. 6].

Успешное функционирование инклюзивного образовательного процесса определяется в значительной мере не только методической готовностью учителя, но и мотивационной, психологической готовностью к осуществлению работы в инклюзивном классе, а также наличием и развитием таких личностных качеств, которые обеспечивают создание психологически безопасных условий в образовательной среде, в том числе в контексте конкретного урока.

Педагог занимает центральное место в социальной среде ребенка, и его взаимодействие с учеником существенно влияет на усвоение образовательного материала, будь то конкретные предметы или междисциплинарные навыки. Однако более важная миссия учителя состоит в том, чтобы заложить основы для личностного роста и развития учащегося. Учитель формирует такую образовательную среду, которая помогает каждому ученику раскрыть свой потенциал, включая тех, кто нуждается в особой образовательной поддержке [9]. Этот факт не всегда осознается педагогами, хотя он очевиден.

В контексте подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования особенно важной задачей является разработка и реализация стратегий обогащения образовательной среды высших учебных заведений в целях раскрытия и развития личностного потенциала студентов – будущих учителей, воспитателей и дефектологов. Нами учитывается целостность и взаимовлияние образовательной системы региона и общества в целом, где образовательная система вуза, на наш взгляд, – важная составляющая, влияющая на формирование инклюзивной культуры в обществе (сегодня, возможно, даже и определяющая ее начало). Именно поэтому среда вуза должна быть нацелена на формирование инклюзивной культуры будущего педагога, которая в дальнейшем будет определять его педагогическую деятельность.

## 2. Формирование инклюзивной культуры

Формирование инклюзивной культуры является одной из приоритетных задач современного общества. Мы рассматриваем ее, с одной стороны, как составляющую профессиональной компетентности педагога, которую он транслирует в образовательное сообщество и в процессе взаимодействия с обучающимися в инклюзивном классе; с другой стороны, инклюзивная культура представляет собой общественное явление, подкрепленное нормативно-правовыми актами международного, федерального и других уровней.

В обществе, где развита инклюзивная культура, граждане постепенно осваивают приемлемые формы поведения по отношению к лицам особых категорий. Таким формам поведения, определяющим инклюзивную культуру отдельных сообществ и общества в целом, человек научается через опыт, а не получает в качестве биологического наследия. Поэтому мы можем утверждать, что значимыми в этом контексте являются образовательные функции образовательных организаций и всего общества, формирующих и несущих инклюзивную культуру во всех компонентах среды: предметно-пространственной, организационно-технологической и социальной подсистемах (в классификации В. В. Хитрюк, [11]).

Формирование инклюзивной культуры педагога и ее связь с развитием инклюзивной компетентности активно изучаются в современной науке. Существуют различные подходы к определению понятия инклюзивной культуры, и единой точки зрения на этот вопрос пока нет. Мы придерживаемся

мнения о том, что инклюзивная культура в первую очередь является составной частью профессиональной педагогической культуры и отражает личностные качества педагога, установки и ценностные ориентиры, определяющие его отношение к инклюзивному образованию. Это мнение разделяют исследователи Т. В. Емельянова, Ю. М. Александров [12], Е. А. Калмыкова [13], О. Ю. Светлакова [14], В. В. Хитрюк [11] и др. В частности, в исследовании О. Ю. Светлаковой инклюзивная культура педагога трактуется как «комплекс социальных представлений и установок, которые иллюстрируют его отношение к инклюзии». Эта культура включает в себя принятие инклюзивных ценностей и психологическую готовность педагога к успешному осуществлению профессиональных задач в контексте инклюзивного образования [14]. Инклюзивная компетентность тесно связывается с профессионально-личностной готовностью и способностью решать профессиональные задачи, понимать и принимать ценности инклюзивного образования (С. В. Алехина [15], Д. З. Ахметова [16], С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак [17], В. В. Хитрюк [11], Л. В. Горюнова [18], Е. В. Кетриш [19] и др.). Таким образом, инклюзивная культура как мотивационно-ценностная составляющая личности педагога целенаправленно формируется в процессе развития инклюзивной компетентности педагога.

### **3. Развитие эмпирического и теоретического профессионального мышления будущего педагога**

В педагогическом вузе подготовка педагогов к работе в инклюзивной школе не может сводиться лишь к набору фундаментальных знаний и алгоритмов профессиональных действий. Необходимо развивать эмпирическое и теоретическое профессиональное мышление, а также личностный потенциал студентов. Недостаточная готовность молодых педагогов к реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзии зачастую приводит к снижению их мотивации к профессиональной деятельности и уходу из профессии, что влечет за собой нехватку квалифицированных кадров в регионе.

Центр трудоустройства «Карьера» СурГПУ сообщает, что из 632 выпускников педагогического направления за последние два года трудоустроены 548 человек (86,7 %). Большинство работают в ХМАО-Югре, 57 выпускников (10 %) выехали за пределы округа. География включает города, такие как Сургут, Нижневартовск и др. Университет активно участвует в инклюзивном образовании, адаптируя учебные программы с учетом данных о дефицитах педагогов-практиков, предоставленных Региональным ресурсным центром и Опорными центрами Ханты-Мансийского округа.

Особое место в формировании инклюзивной компетентности будущих педагогов занимает психолого-педагогический модуль образовательных программ. Основной ориентир модуля – углубленная психолого-педагогическая подготовка. Психолого-педагогический модуль включает дисциплины, направленные на эффективное решение задач, связанных с обучением и воспитанием обучающихся, включая тех, кто учится в условиях инклюзивного образования.

Программа обучения в университете акцентирует внимание на качестве передаваемых знаний, на методах и подходах к их формированию у студентов, а не на увеличении числа предметов. В обязательном порядке студенты изучают дисциплины «Специальная педагогика и психология» и «Практикум по инклюзивному образованию», ориентированные на формирование у них компетенций для работы с широким спектром задач, включая психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями. Данные учебные дисциплины акцентируют внимание на структурированном формировании основных теоретических знаний, необходимых для подготовки будущих специалистов к работе с разными группами обучающихся, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности. Обучение предполагает решение задач различной сложности, основывается на знаниях специфики развития и потребностей детей с ОВЗ, а также поиск эффективных подходов для реализации таких потребностей в образовательном процессе. Практические занятия нацелены на освоение и применение профессиональных навыков, что облегчает глубокое понимание изучаемого материала и подготовку к будущей педагогической деятельности.

В результате подобной целенаправленной деятельности у студентов развиваются практические способности и формируются конкретные навыки, направленные на выявление индивидуальных образовательных потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Также студенты осваивают процесс проектирования образовательного процесса в инклюзивной школе с учетом этих потребностей. Большая часть занятий реализуется в интерактивном формате, что способствует созданию условий для выбора оригинальных и нестандартных подходов при решении студентами профессиональных задач.

Значительная доля практической работы со студентами основана на принципах системно-деятельностного подхода и осуществляется в условиях оборудованных учебных лабораторий. Это позволяет поднять практическую, теоретико-методологическую и исследовательскую подготовку будущих педагогов на качественно иной уровень. В рамках современного понимания профессиональной квалификации, наряду с инструментальной составляющей, следует говорить и о ценности личностного потенциала педагога. Современные федеральные образовательные стандарты выдвигают в качестве приоритета не передачу знаний, а формирование личности обучающегося. А личность воспитывается личностью, что снова подводит нас к выводу о важности развития личностного потенциала студентов как условия развития инклюзивной компетентности.

С другой стороны, требования к точности и диагностичности образовательных результатов предполагают, что формирование практических навыков играет ведущую роль в формировании профессиональной компетентности, притом что в ряде случаев инструментальный компонент компетентности считается более значимым.

В современном образовательном контексте выпускник педагогического вуза должен быть готовым к гибкому решению любых профессиональных задач в условиях инновационной учебной системы. Педагог должен уметь прогнозировать, анализировать и формулировать гипотезы относительно возможных трудностей и путей их преодоления для достижения результата. Он должен учитывать множество изменчивых условий и факторов образовательного процесса, а также при решении профессиональных задач объективно оценивать как внешние ресурсы, так и свои внутренние.

Обращаясь к специфике профессиональной деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования, следует акцентировать внимание на важности исследовательских умений студентов. Так, в соответствии с профессиональным стандартом педагога, учитель выполняет функции по обеспечению и «оказанию помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей поведения, состояния психического и физического здоровья» [8, с. 8]. При этом нужно понимать, что дети с ОВЗ имеют тенденцию демонстрировать нежелательное поведение и непредсказуемые реакции, обусловленные повышенной утомляемостью или другими факторами.

В условиях инклюзивного образования из-за отягощения и усложнения нарушений в развитии детей, а также многообразия возможных вариантов этих нарушений, которым рекомендовано инклюзивное образование, педагоги часто сталкиваются с противоречием между своей сложившейся стратегией реализации профессиональных действий и реальными образовательными потребностями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это противоречие может возникать в реализации как учебной, так и воспитательной составляющей образовательного процесса. Безусловно, это требует от педагога умения видеть в своей практике проблемы, формулировать гипотезы о трудностях и возможностях обучающегося, а также потенциале тех или иных методов и приемов работы, проверять свои гипотезы и делать выводы, проводить мини-исследования индивидуального развития и функционирования обучающегося с ОВЗ, результаты которых будут способствовать разрешению имеющейся проблемы и, как следствие, успешному развитию и социализации обучающихся.

В этой связи у педагога должны быть развиты специальные исследовательские умения и навыки: наблюдение, осуществление поиска, отбор и анализ информации, формулирование самостоятельных выводов, реализация, доказательство и защита своих идей, что будет способствовать совершенствованию его инклюзивной компетентности. Научно-исследовательская составляющая инклюзивной компетентности педагога должна формироваться уже на этапе обучения в вузе в результате целенаправленного развития исследовательского потенциала студентов.

В подготовке будущих педагогов постоянное участие студентов в научно-исследовательской деятельности является одним из ключевых видов активности. Такая деятельность позволяет развивать надпрофессиональные перспективные компетенции, которые становятся неотъемлемой частью социальной и личностной эффективности, а также карьерного роста молодых специалистов. Поэтому мы считаем необходимым переосмысление приоритетов в образовательном процессе, сдвигая фокус с инструментальной (или методической) составляющей инклюзивной компетентности на стимулирование исследовательской активности студентов и развитие их исследовательского потенциала. Таким образом, высокие результаты студентов в научной и учебной деятельности, а также активное развитие готовности к разрешению самых неожиданных ситуаций в профессиональной сфере станут естественным следствием обучения в вузе.

#### 4. Научно-исследовательская работа со студентами как процесс развития их исследовательского потенциала

Предлагается рассматривать научно-исследовательскую работу со студентами (НИРС) как процесс развития их исследовательского потенциала и как результат исследовательской деятельности, что требует разработки требований к НИРС. Для оценки организации НИРС был изучен организационно-технологический компонент образовательной среды вуза, включая документы, регулирующие формирование исследовательских компетенций.

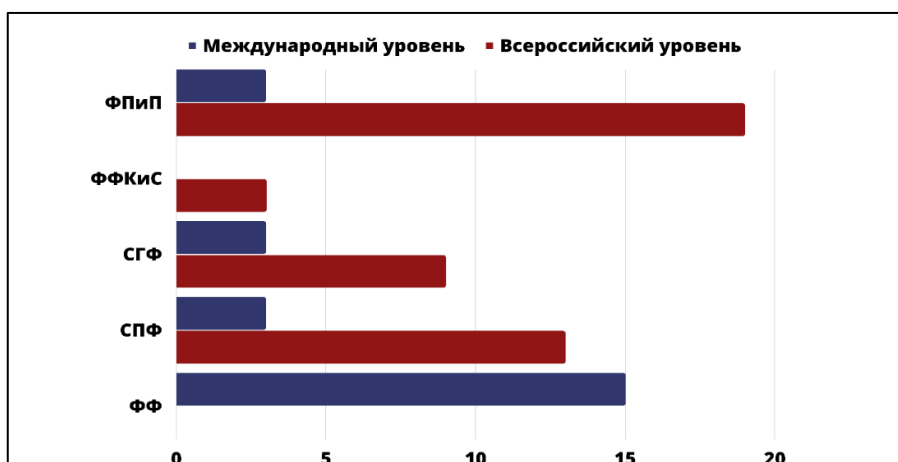
К основным документам относятся:

1) ФГОС ВО, включающий требования к компетенциям в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, а также инструкции по подготовке и защите выпускных работ;

2) компетентностные модели выпускников, в которых исследовательские компетенции формируются только в некоторых дисциплинах, что ограничивает учебно-исследовательскую деятельность. Также изучены документы, касающиеся оценки результатов НИРС, включая положения об организации научных коллективов и конкурсов. Это подчеркивает, что нормативная база поддерживает процесс формирования исследовательских компетенций и результаты НИРС.

В заключение были проанализированы статистические отчеты о результатах НИРС за 2018–2022 гг., включая участие студентов в международных и всероссийских конференциях.

На рисунке 1 отражена диаграмма активности факультетов СурГПУ, которая выстраивалась с учетом количества призовых мест у студентов, участвовавших в научных мероприятиях и конкурсах международного или всероссийского уровня.



\*ФПип - факультет психологии и педагогики, ФФКиС - факультет физической культуры и спорта, СГФ – социально-гуманитарный факультет, СПФ-социально-педагогический факультет, ФФ-филологический факультет.

Рис. 1. Активность факультетов (количество призовых мест у студентов в мероприятиях и конкурсах международного и всероссийского уровней).

На рисунке 2 представлены статистические данные активности НИРС по количеству функционирующих студенческих научных групп и коллективов: проблемно-исследовательских групп (ПИГ), лабораторий, научных кружков, проектов, сетевых площадок).

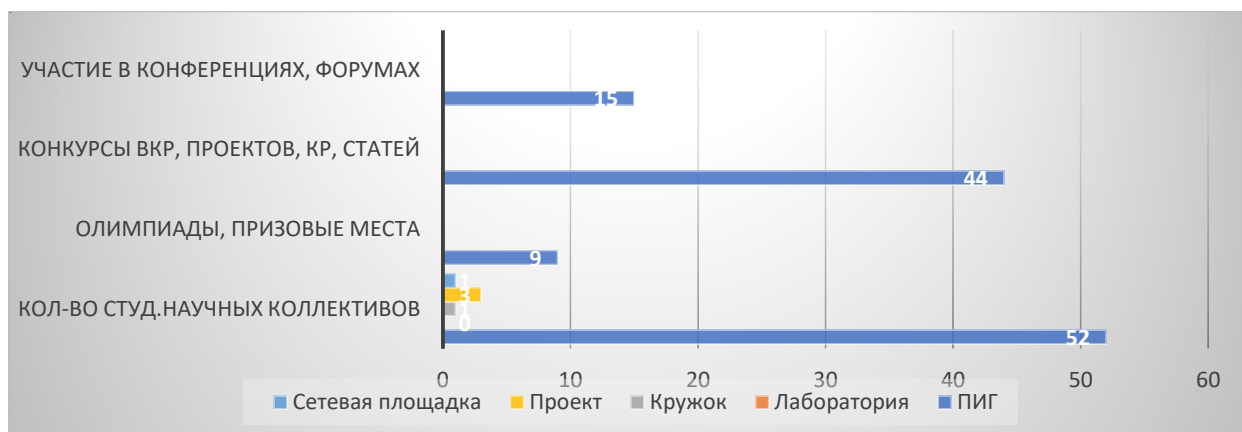


Рис. 2. Количество функционирующих студенческих научных групп и коллективов.

В университете наблюдается преобладание проблемно-исследовательских групп, наличие только трех студенческих лабораторий и по одной – дополнительных форм коллективов. Учитывая, что в университете обучается более двух с половиной тысяч студентов по различным программам, результаты могут показаться незначительными. Тем не менее, несмотря на объективные (период пандемии и др.) трудности количественный показатель оценки качества научно-исследовательской работы студентов (по числу призовых мест) является удовлетворительным.

В ходе анализа системы организации научно-исследовательской работы студентов и ее качественных результатов мы сформулировали несколько проблемных вопросов:

1. Должны ли все студенты вовлекаться в научно-исследовательскую деятельность?
2. Какова связь между навыками научных исследований и будущими профессиональными компетенциями педагогов с позиций реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзии?
2. Участвует ли студент в научных проектах по причине личного интереса, или его участие обусловлено исключительно академическими требованиями?
3. Как может возникнуть интерес и мотивация к исследовательской деятельности, если студент не погружен в исследовательскую атмосферу?
4. Возникает ли стимул к научным разработкам и стремление к исследованию без интеграции в научное сообщество и участия в проектах?
5. Существует ли в университете устойчивая стратегия подготовки студентов к научно-исследовательской работе?

Указанные вопросы определили вектор дальнейшего исследования вопроса.

Для оценки потенциала университетской образовательной среды и ее возможностей в развитии исследовательских компетенций мы провели опрос участников образовательного процесса (студенты и преподаватели), используя метод фокус-групп. Каждая группа состояла из 7 участников, что позволило собрать качественные данные и понять различные точки зрения.

Полученные результаты представлены в диаграммах на рисунках 3 и 4.



Рис. 3. Характеристика возможностей среды участниками фокус-групп (студенты).

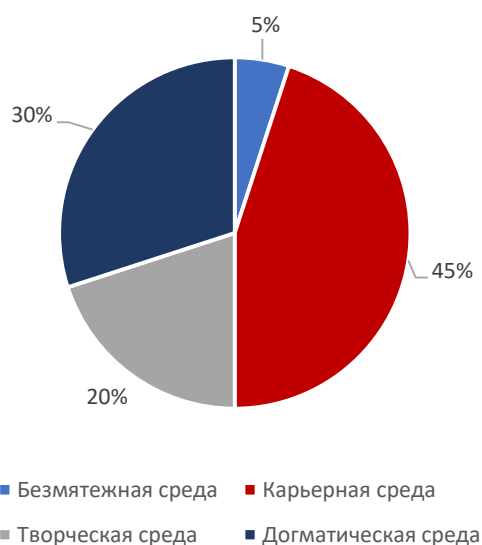


Рис. 4. Характеристика возможностей среды участниками фокус-групп (преподаватели).

Использование методики «Векторный анализ среды», разработанной В. А. Ясвиним, позволило оценить образовательную среду и создать модель ее профиля. Использование структурированных вопросов методики, повышает надежность и валидность полученных ответов [3].

Основной целью оценки среды являлось изучение различий в восприятии среды вуза как среды развития исследовательского потенциала ее субъектов. Исследование фокусировалось на анализе присутствия / отсутствия в изучаемой среде условий и перспектив, способствующих активному участию студентов в научно-исследовательской деятельности или их инертности. Оценивалась степень независимости студентов от педагогов в образовательной среде.

Результаты анализа полученных данных свидетельствует о важности создания условий, которые способствуют не только вовлечению студентов в научно-исследовательскую деятельность, но и



формированию у них независимого мышления.

Выявлено, что существуют различия в том, как студенты и преподаватели видят исследовательский потенциал образовательной среды. Это может указывать на потенциальные проблемы в коммуникации или несоответствия в ожиданиях.

В ходе проведенной диагностики участники исследования разделили анализируемую среду на одну из четырех базовых категорий (см. рис. 3 и 4). Рассмотрим подробнее качественные характеристики этих категорий:

– «догматическая среда» приводит к формированию пассивности у студентов и их зависимости от преподавателей, строгих регламентов и ограничений, касающихся свободы в выборе исследовательских вопросов, мобильности, темы исследования, руководителя и места проведения работы, что значительно снижает их активность [3, с. 78];

– «карьерная среда» способствует активизации студентов, но в то же время ограничивает их выбор из-за высокой зависимости от требований преподавателя, кафедры и факультета: неправильное выполнение этих требований может повлечь за собой санкции. Студенты мотивированы добиваться успеха и могут проявлять активность в качестве исследователей, следуя всем установленным правилам и регламентам, но остаются лишены возможности для научного творчества [3, с. 80];

– «безмятежная среда» создает условия для свободного продвижения, но также способствует формированию пассивного отношения из-за отсутствия стимула и ясности в исследовательской деятельности. Здесь не определены исследовательские вопросы, цели и направления учебы, а также области и векторы, необходимые для личностного и профессионального роста, включая научную сферу. Неспособность эффективно использовать свободу приводит студента к пассивной позиции [3, с. 79];

– «творческая среда» – это инновационная образовательная «экосистема», которая вдохновляет студентов на самостоятельное развитие и научные инициативы. Каждый студент здесь мотивирован на достижение высоких результатов, имеет возможность разработки индивидуального плана для реализации своих научных амбиций и активно участвует в научном сообществе как полноправный субъект [3, с. 78].

В академическом сообществе оценка образовательной среды как догматической расходится: студенты определяют ее на уровне 60 %, в то время как преподаватели – лишь на 30 %. На наш взгляд, разница свидетельствует о том, что в вузе существует строгий контроль и жесткие регламенты организации исследовательской активности студентов со стороны педагогов, что затрудняет реализацию активности студентов. Однако при снижении контроля студенты начинают откладывать исследовательскую деятельность из-за недостатка мотивации и низкой активности, оставаясь зависимыми от контроля и не ощущая себя полноправными субъектами своего образовательного (в том числе исследовательского) процесса.

Оценка студентами среда вуза как «карьерной» среды составляет 20 %, а преподавателями – 45 %. Это означает, что студенты мало осознают, что университетская среда имеет все условия для развития их исследовательского потенциала. Только мотивированные и активные студенты, движимые стремлением к амбициозным целям, способны извлекать из образовательной среды возможности для достижения личных успехов, следуя указаниям наставников и исполняя все их требования.

Обе фокус-группы минимально (студенты – 10 %, преподаватели – 5 %) оценивают среду как «безмятежную», т. е. не предполагающую активность и дающую пассивное удовлетворение образовательных потребностей.

Респонденты также не рассматривают академическую среду университета как благоприятную для научного творчества: лишь 10 % студентов и 20 % преподавателей отнесли вузовскую среду к творческой. Таким образом, студенты не видят в среде вуза и в усилиях педагогов мотивации к развитию высокого уровня исследовательского потенциала.

Результаты исследования дают ценную информацию для улучшения условий для НИРС в университете и развития исследовательского потенциала студентов. Понимание различий в восприятии образовательной среды способствует формированию более эффективных стратегий в образовательной и исследовательской практике.

Важно учитывать, что восприятие образовательного пространства субъективно и зависит от оценки личных возможностей и ресурсов. Мы предлагаем разработать персонализированную систему развития научно-исследовательского потенциала (НИРС), которая максимально учитывала бы индивидуальные способности студентов. Критерием качества этой системы является способность предоставлять комплекс возможностей для эффективного личностного исследовательского роста.

## 5. Программа стратегического развития педагогического вуза и формирование его образовательной среды

Новым этапом в научно-исследовательской деятельности стала Программа развития Сургутского государственного педагогического университета период до 2030 года. Программа направлена на создание эффективной и интегрированной системы поддержки научно-исследовательских навыков студентов, магистрантов и аспирантов. Ключевые задачи программы помогут активизировать научную мобильность и повысить конкурентоспособность научной деятельности университета. Так, ключевыми задачами стали:

1. Поддержка индивидуализации обучения. Одним из главных направлений программы является разработка комплексной системы, обеспечивающей поддержку развития научно-исследовательских навыков. Эта система будет предоставлять гибкие инструменты для индивидуализации и персонализации обучения, что позволит каждому студенту, аспиранту или магистранту найти свой уникальный путь в научной деятельности. Гибкий подход к обучению способствует более глубокому пониманию научных процессов и активному вовлечению в исследовательскую работу.

2. Создание научных коллективов. Программа также нацелена на формирование функционирующих научных коллективов, лабораторий и научных сообществ, где молодые исследователи смогут взаимодействовать с опытными коллегами. Включение студентов в действующие научные проекты не только обогатит их опыт, но и позволит им вносить значимый вклад в результаты научной деятельности. Поддержка и мотивация молодых ученых являются важными аспектами успешного функционирования научной среды в университете.

3. Конкурентоспособность научной продукции. СурГПУ ставит перед собой задачу получения высококачественного научного продукта, разработанного для начинающих предприятий. Это включает в себя исследовательские находки и результаты, которые будут востребованы на рынке. Успешная интеграция науки и бизнеса позволит студентам и молодым ученым не только реализовать свои исследования, но и обеспечить их коммерческую жизнеспособность.

4. Вовлеченность в научные мероприятия. Активная вовлеченность студентов и аспирантов в международные и всероссийские научные мероприятия также играет ключевую роль в реализации программы. Участие в конкурсах и конференциях, получение призовых мест поможет повысить видимость университета на научной арене, а также усовершенствовать навыки участников. Такой опыт критически важен для развития научного потенциала и карьерного роста молодых исследователей.

5. Подготовка педагогов нового поколения. Не менее важным аспектом программы является реализация государственного запроса на подготовку педагогов, обладающих высоким уровнем надпрофессиональных навыков. Эти специалисты должны быть готовы к решению профессиональных задач в изменяющейся и постоянно развивающейся образовательной системе. Программа развития должна обеспечить профессиональный рост педагогов, что, в свою очередь, окажет положительное влияние на подготовку студентов и их практическое вовлечение в научную деятельность. Программа развития СурГПУ представляет собой важный шаг к созданию и укреплению научно-исследовательского потенциала университета. Эффективное управление инициативами не только повысит качество образования, но и активизирует научную мобильность, создавая новые возможности для студентов, исследователей и образовательных практик. Интеграция науки, бизнеса и образования в СурГПУ станет основой успешного развития университета в будущем.

Представляем к обсуждению план развития ключевых элементов академической среды высшего учебного заведения, изложенный в схеме (см. рис. 5).

Исходя из представленных сведений, можно сформулировать несколько выводов:

– система работы по развитию НИРС в вузе должна предоставлять обширные возможности для персонализации;

– для достижения актуальности требуется иерархическая модель действий, которая будет отражать систему оптимизации потенциала образовательной среды вуза с целью развития исследовательских способностей студентов.

В фокусе внимания университета находятся и молодые педагоги – выпускники СурГПУ. Идея постоянного совершенствования человека, его профессионального мастерства в разных динамично изменяющихся социокультурных условиях, лежит в основе постдипломного сопровождения (см. рис. 6).



Рис. 5. Схема развития среды педагогического вуза.

На начальном этапе своей профессиональной деятельности молодые педагоги часто сталкиваются с непростыми задачами в налаживании общения с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. У них возникают сложности в установлении контакта с такими учениками, что может

быть связано с различными причинами, включая недостаток практического опыта и знаний о детях с особыми психофизическими потребностями. Это создает трудности в способности учителей учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого ребенка, а также адаптировать образовательный процесс, что иногда приводит к неэффективным решениям и недостижимым образовательным целям.



Рис. 6. Система сопровождения молодых педагогов-выпускников СурГПУ.

Ключевым моментом является то, что только глубокое понимание уникальных характеристик и потенциала каждого ребенка с ОВЗ способно предсказать его поведение как в учебной, так и в социальной среде, что, в свою очередь, помогает более точно определить направления его развития. Для подготовки будущих педагогов к таким вызовам в образовательных учреждениях организуются различные мероприятия, направленные на получение опыта взаимодействия с детьми ОВЗ разных возрастных категорий. Так, в вузе реализуются масштабные проекты, такие как «Инклюзивное волонтерство», «Все куклы в гости к нам», «Тактильная книга», «Мир в жестах» и другие, а также проводятся благотворительные акции и устанавливается сотрудничество с библиотеками для слабовидящих. Это частично разрешает проблему нехватки знаний о специфике работы с учащимися особыми группами.

Важной особенностью региона является дефицит профессиональной ассоциации и кооперации педагогов, работающих в сфере инклюзии, а также отсутствие единого реестра эффективных практик. Это подтверждает важность создания открытых платформ и инструментов для дистанционного управления взаимодействием образовательных организаций, реализующих инклюзивные практики.

Необходимость методической поддержки своих выпускников с учетом их потребностей и дефицитов, а также современных тенденций и инноваций в образовании страны стимулировала университет к разработке модели взаимодействия и поиску инструментов повышения эффективности инклюзивных практик.

Распространение информационно-коммуникационных технологий и новых виртуальных технологий открывает значительные возможности для инклюзивного образования. Эффективные цифровые образовательные ресурсы могут смягчить негативные последствия удаленности образовательных учреждений в регионе.

Университет активно ищет современные EdTech-решения в формировании инклюзивных компетенций для поддержки своих выпускников. В СурГПУ реализуется научно-исследовательский проект по разработке практикоориентированных инструментов, в том числе на базе искусственного интеллекта, для создания индивидуализированной инклюзивной образовательной среды. Проект также направлен на решение сложностей инклюзивного образования, расширяя компетенции всех участников процесса.

Ожидаемые междисциплинарные исследования будут экспериментально обосновывать эффективность цифровых инструментов в инклюзивном образовании, фокусируясь на устранении дефицитов инклюзивной компетентности педагогов в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре.

### Заключение

В силу важности компетентности педагогов для их профессиональной деятельности мы рассматриваем понятие «компетентность» в контексте инклюзивного образования как их интегральное качество, включающее знания, навыки и личностные качества, необходимые педагогу для эффективного выполнения образовательных стандартов. Особое внимание следует уделять развитию инклюзивной компетентности, которая определяет готовность педагога работать с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности.

Важным аспектом подготовки будущих педагогов является развитие инклюзивной культуры, формируемой в образовательных учреждениях, которая затем распространяется и на их профессиональную практику. Подготовка педагогов должна сосредоточиться не только на теоретических знаниях, но и на личностном и профессиональном развитии, что позволит им успешно реализовывать инклюзивные подходы в образовательной среде.

В контексте подготовки к реализации инклюзивного образования педагоги должны обладать исследовательскими умениями, позволяющими им выявлять, анализировать, преодолевать и прогнозировать трудности, возникающие у детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому участие студентов в научно-исследовательской деятельности становится в данном вузе ключевым фактором для формирования необходимых профессиональных навыков и повышения социальной и профессиональной эффективности обучающихся. В результате акцент, сделанный на исследовательской активности студентов и развитии их потенциала, становится основой успешной адаптации будущих педагогов к разнообразным и изменчивым условиям инклюзивного образовательного процесса.

Анализ образовательной среды в Сургутском государственном педагогическом университете показывает, что студенты и преподаватели по-разному оценивают условия для развития исследовательского потенциала. Студенты испытывают ненужную зависимость из-за постоянного контроля со стороны преподавателей, что неблагоприятно сказывается на их активности и мотивации к научной деятельности. Для устранения данной ситуации вузом учреждена программа создания интегрированной системы развития и поддержки научно-исследовательских навыков студентов, включающая индивидуализацию обучения, создание научных коллективов и активное вовлечение обучающихся в научные мероприятия, а также меры по подготовке педагогов нового поколения, способных учитывать современные потребности в инклюзии. Ожидается, что реализация этих инициатив повысит качество образования и активизирует научную мобильность студентов, подготовив их к успешной научной деятельности.

Университет активизирует разработку EdTech-решений, включая применение искусственного интеллекта, для формирования инклюзивных компетенций и создания индивидуализированной образовательной среды, что поможет улучшить ситуацию в инклюзивном образовании, повысит квалификацию педагогов и со временем устранит в регионе дефицит ассоциаций и кооперации педагогов инклюзии, позволит обобщить эффективные инклюзивные практики благодаря платформам взаимодействия образовательных организаций.

### Список источников

1. Информационно-аналитический отчет по результатам мониторинга «Учет данных о детях с ограниченными возможностями здоровья, детях-инвалидах в образовательных организациях Ханты Мансийского автономного округа – Югры за 2022–2023 учебный год» (в ред. от 02.06.2023 № 10-П-1377) // Региональный центр психолого-педагогической помощи и сопровождения автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, «Институт развития образования». Ханты-Мансийск. 37 с.
2. Шеманов А. Ю., Самсонова Е. В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 38–46.
3. Ясвин В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение: экспертно-проектный практикум. М. : Российский учебник, 2021. URL: [https://vbudushee.ru/upload/lib/Shkolnoe\\_sredovedenie.pdf](https://vbudushee.ru/upload/lib/Shkolnoe_sredovedenie.pdf) (дата обращения: 17.04.2024).
4. Сергиенко С. Ю., Колотаева Л. Ю., Тюрина Н. Р. Методическое сопровождение педагогов // Управление качеством образования. 2022. № 2. С. 36–48.

5. Печеркина А. А., Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : монография. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та. 2011. 233 с.
6. Инденбаум Е. Л. Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 452. С. 194–204.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/> (дата обращения: 12.04.2024).
8. Приказ от 18 октября 2013 г. n 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: [https://shkolainternatbzh-43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/userfiles/3/2023/Profstandart.pdf](https://shkolainternatbzh-43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/3/2023/Profstandart.pdf) (дата обращения: 11.12.2024).
9. Кожанова Н. С., Болгарова М. А., Панкратьева О. С. Проблема обеспечения психологически комфортной и безопасной среды в инклюзивном образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 307–321.
10. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х. Личностный потенциал в ситуации неопределенности и выбора. М. : Смысл, 2011. 679 с.
11. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.08-теория и методика профессионального образования. Калининград, 2015. 390 с.
12. Емельянова Т. В., Александров Ю. М. Основы инклюзивного образования : практикум. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2014. 69 с.
13. Калмыкова Е. А. Основные направления формирования когнитивного компонента инклюзивной культуры будущих дефектологов // Auditorium. 2019. № 2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-formirovaniya-kognitivnogo-komponenta-inklyuzivnoy-kulturny-buduschih-defektologov> (дата обращения: 11.12.2024).
14. Светлакова О. Ю. Формирование инклюзивной культуры педагога воспитательно-оздоровительного учреждения образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Минск, 2022. 29 с.
15. Алехина С. В. Инклюзивное образование: заданный и истинный курс развития // Образовательная парадигма. 2018. № 2 (10). С. 6–10.
16. Ахметова Д. З. Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 44–46.
17. Брызгалова С. О., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3. С. 14–17.
18. Горюнова Л. В. Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки // Гуманитарные науки. 2018. № 2. С. 57–63.
29. Кетриш Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2018. 120 с.

## References

1. Informacziorno-analitcheskij otchet po rezul'tatam monitoringa «Uchet dannyx o detyax s ograni-chennymi vozmozhnosti zdorov'ya, detyax-invalidax v obrazovatel'nyx organizacziyax Xanty Mansijskogo avto-nomnogo okruga – Yugry za 2022–2023 uchebnyj god» (v red. ot 02.06.2023 № 10-P-1377), Regional'nyj cenztr psixologo-pedagogicheskoy pomoshhi i soprovozhdeniya avtonomnogo uchrezhdeniya dopolnitel'nogo professio-nal'nogo obrazovaniya Xanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga – Yugry, “Institut razvitiya obrazovaniya”, Xanty-Mansijsk, 37 p.
2. Shemanov A. Yu., Samsonova E. V. Speczial'noe obrazovanie kak resurs inklyuzivnogo obrazovatel'nogo proczessa, *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 6, pp. 38–46. (In Russ.).
3. Yasvin V. A. Shkol'noe sredovedenie i pedagogicheskoe sredotvorenie: èkspertno-proektnyj praktikum, Moscow, Rossijskij uchebnik, 2021, URL: [https://vbudushee.ru/upload/lib/Shkolnoe\\_sredovedenie.pdf](https://vbudushee.ru/upload/lib/Shkolnoe_sredovedenie.pdf), (accessed 17 April 2024).
4. Sergienko S. Yu., Kolotaeva L. Yu., Tyurina N. R. Metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov, *Upravlenie kachestvom obrazovaniya*, 2022, no. 2, pp. 36–48. (In Russ.).
5. Pecherkina A. A., Symanyuk È.È., Umnikova E.L. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga: teoriya i praktika. Monografiya, Ekaterinburg, Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 2011, 233 p.
6. Indenbaum E. L. Inklyuzivnaya kompetentnost' kak perspektiva sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, 2020, no. 452, pp. 194–204. (In Russ.).
7. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya obuchayushhixsya s ograni-chennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: prikaz Minobrnauki Rossii ot

19.12.2014 № 1598, URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598> (accessed 12 April 2024).

8. Prikaz ot 18 oktyabrya 2013 g. n 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog" (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obra-zovaniya) (vospitatel', uchitel')", URL: [https://shkolainternatbzh-43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/userfiles/3/2023/Profstandart.pdf](https://shkolainternatbzh-43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/3/2023/Profstandart.pdf) (accessed 12 December 2024).

9. Kozhanova N. S., Bolgarova M. A., Pankrat'eva O. S. Problema obespecheniya psixologicheski komfort-noj i bezopasnoj sredy v inklyuzivnom obrazovanii, *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 4 (40), pp. 307–321. (In Russ.).

10. Leont'ev D. A., Mandrikova E. Yu., Rasskazova E. I., Fam A. X. Lichnostnyj potentsial v situacii neopredelennosti i vybora, Moscow, Smysl, 2011, 679 p.

11. Xitryuk V. V. Formirovanie inklyuzivnoj gotovnosti budushhix pedagogov v usloviyax vysshego obra-zovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk 13.00.08-teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya, Kaliningrad, 2015, 390 p.

12. Emel'yanova T. V., Aleksandrov Yu. M. Osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya : praktikum, Tolyatti, Izd-vo TGU, 2014, 69 p.

13. Kalmykova E. A. Osnovnye napravleniya formirovaniya kognitivnogo komponenta inklyuzivnoj kul'tury budushhix defektologov, *Auditorium*, 2019, no. 2 (22), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-formirovaniya-kognitivnogo-komponenta-inklyuzivnoy-kulturny-buduschih-defektologov> (accessed 11 December 2024). (In Russ.).

14. Svetlakova O. Yu. Formirovanie inklyuzivnoj kul'tury pedagoga vospitatel'no-ozdorovitel'nogo uchrezhdeniya obrazovaniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obra-zovaniya, Minsk, 2022, 29 p.

15. Alexina S. V. Inklyuzivnoe obrazovanie: zadannyj i istinnyj kurs razvitiya, *Obrazovatel'naya panorama*, 2018, no. 2 (10), pp. 6–10. (In Russ.).

16. Axmetova D. Z. Idei koncepczii nepreryvnogo inklyuzivnogo obrazovaniya, *Karel'skij nauchnyj zhurnal = Karelian Scientific Journal*, 2014, no. 1, pp. 44–46. (In Russ.).

17. Bryzgalova S. O., Zak G. G. Inklyuzivnyj podxod i integrirovannoe obrazovanie detej s osobymi obra-zovatel'nymi potrebnyami, *Spezial'noe obrazovanie = Special Education*, 2010, no. 3, pp. 14–17. (In Russ.).

18. Goryunova L. V. Model' formirovaniya inklyuzivnoj kompetentnosti pedagoga v processe ego pro-fessional'noj podgotovki, *Gumanitarnye nauki*, 2018, no. 2, pp. 57–63. (In Russ.).

29. Ketrish E. V. Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyax inklyuzivnogo obrazovaniya : monografiya, Ekate-rinburg, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2018, 120 p.

#### **Информация об авторах**

**Кожанова Н. С.** – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специаль-ного образования Сургутского государственного педагогического университета.

**Болгарова М. А.** – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специаль-ного образования Сургутского государственного педагогического университета.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

#### **Information about the authors:**

**Kozhanova N. S.** – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Depart-ment of Pedagogical and Special Education of Surgut State Pedagogical University.

**Bolgarova M. A.** – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Depart-ment of Pedagogical and Special Education of Surgut State Pedagogical University.

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Статья поступила в редакцию 13.01.2025; одобрена после рецензирования 19.02.2025;  
принята к публикации 20.03.2025.*

*The article was submitted 13.11.2025; approved after reviewing 19.02.2025;  
accepted for publication 20.03.2025.*