

# Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества<sup>1</sup>

## **Кантор В.З.**

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: [v.kantor@mail.ru](mailto:v.kantor@mail.ru)*

## **Проект Ю.Л.**

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: [proekt.jl@gmail.com](mailto:proekt.jl@gmail.com)*

## **Никулина Г.В.**

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8601-8655>, e-mail: [gnikulina40@gmail.com](mailto:gnikulina40@gmail.com)*

## **Антропов А.П.**

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5877-4437>, e-mail: [alexantropov@inbox.ru](mailto:alexantropov@inbox.ru)*

## **Кондракова И.Э.**

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8123-740X>, e-mail: [condrakova.irina@yandex.ru](mailto:condrakova.irina@yandex.ru)*

## **Залаутдинова С.Е.**

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-9941>, e-mail: [zalautdinova@yandex.ru](mailto:zalautdinova@yandex.ru)*

## **Литовченко О.В.**

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-9236>, e-mail: [o.v.litovchenko@mail.ru](mailto:o.v.litovchenko@mail.ru)*

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках выполнения общественно значимых мероприятий Минпросвещения России Приказ № 272 от 26.05.2021 о проведении VI Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы».

Статья посвящена проблеме оценки педагогическим сообществом номенклатуры инклюзивных компетенций педагога и их сравнительной значимости для достижения требуемых образовательных результатов обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление общего и специфического в оценке значимости инклюзивных компетенций педагога различными субъектами кадрового обеспечения инклюзивного образовательного процесса в школе. В исследовании в качестве респондентов приняли участие 983 человека — педагогические работники массовых и коррекционных школ и преподаватели вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Ими оценивалась значимость индикаторов инклюзивных компетенций педагога, круг которых был определен на основе анализа текстов 59 примерных основных образовательных программ, реализуемых вузами в области педагогического, психолого-педагогического, дефектологического образования и адаптивной физкультуры. Результаты исследования свидетельствуют о несформированности в педагогическом сообществе целостной оценочной парадигмы применительно к инклюзивным компетенциям педагога, что выражается в дивергенции соответствующих оценочных позиций преподавателей вузов, ведущих подготовку специалистов педагогического профиля, учителей массовых и коррекционных школ. Это подтверждает необходимость дальнейшей проработки модели инклюзивной компетентности педагога, ее эмпирической верификации и последующей имплементации в профессиональные образовательные программы в соответствии с актуальными требованиями инклюзивной практики.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивные компетенции, педагоги, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательные результаты.

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

**Для цитаты:** Кантор В.З., Проект Ю.Л., Никулина Г.В., Антропов А.П., Кондракова И.Э., Залаутдинова С.Е., Литовченко О.В. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 106–125. DOI: 10.17759/cpse.2021100307

---

# Inclusive Professional Competences: Assessment Paradigm of Pedagogical Community<sup>2</sup>

## **Vitaly Z. Kantor**

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: [v.kantor@mail.ru](mailto:v.kantor@mail.ru)*

## **Yuliya L. Proekt**

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: [proekt.jl@gmail.com](mailto:proekt.jl@gmail.com)*

## **Galina V. Nikulina**

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8601-8655>, e-mail: [gnikulina40@gmail.com](mailto:gnikulina40@gmail.com)*

## **Alexandr P. Antropov**

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5877-4437>, e-mail: [alexantropov@inbox.ru](mailto:alexantropov@inbox.ru)*

## **Irina E. Kondrakova**

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8123-740X>, e-mail: [condrakova.irina@yandex.ru](mailto:condrakova.irina@yandex.ru)*

## **Svetlana E. Zalautdinova**

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-9941>, e-mail: [zalautdinova@yandex.ru](mailto:zalautdinova@yandex.ru)*

## **Olga V. Litovchenko**

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-9236>, e-mail: [o.v.litovchenko@mail.ru](mailto:o.v.litovchenko@mail.ru)*

---

The paper is devoted to the issue of assessing the range of inclusive teacher competencies by the pedagogical community and their comparative significance for achieving the required learning results by students with disabilities. The paper presents the results of an empirical study aimed at identifying the general and specific in assessing the importance of inclusive competencies of a teacher by various subjects of staffing the inclusive educational process at school. The study involved 983 pedagogical workers employed in mass and correctional schools, as well as in pedagogical universities. They were asked to assess the

---

<sup>2</sup> The article was prepared within the framework of the socially significant activities of the Ministry of Education of Russia Order № 272 of 26.05.2021 on the VI International Scientific-Practical Conference “Inclusive Education and Society: Strategies, Practices, Resources”.

significance of a set of indicators of the competence of an inclusive teacher, obtained on the basis of an analysis of the texts of 59 approximate basic educational programs for the training of future specialists in the field of inclusion. The results of the study demonstrated that a holistic assessment paradigm has not been formed in the pedagogical community in relation to the inclusive competencies of a teacher, which is expressed in the divergence of the corresponding assessment positions of university teachers who train teachers, teachers of mass and special schools. This confirms the need for further development of the model of inclusive competence of a teacher, its empirical verification and subsequent implementation in educational programs of continuous teacher education in accordance with the rapidly changing conditions of professional activity of teachers in an inclusive school.

**Keywords:** inclusive education, inclusive competences, students with disabilities, learning outcomes.

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

**For citation:** Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Nikulina G.V., Antropov A.P., Kondrakova I.E., Zalautdinova S.E., Litovchenko O.V. Inclusive Professional Competences: Assessment Paradigm of Pedagogical Community. *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija=Clinical Psychology and Special Education*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 106–125. DOI: 10.17759/cpse.2021100307.

---

## Введение

Расширение масштабов и интенсификация инклюзивных процессов в образовании закономерно актуализировали проблему кадрового обеспечения инклюзивной образовательной практики. В данном контексте предметом специального теоретико-экспериментального изучения становятся вопросы профессионально-личностной готовности учителей к реализации инклюзивного образовательного формата [1; 15], активизации функционально-ролевой позиции тьютора в условиях инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [14], повышения квалификации педагогов в области инклюзии [3; 7], изменения структуры их профессиональных потребностей в ходе институционализации инклюзии [12]. Вместе с тем в сфере кадрового обеспечения инклюзивного образования обнаруживаются риски особого рода, связанные с разобщенностью педагогов-дефектологов и педагогов массовых школ в сочетании с недостаточной нацеленностью профессорско-преподавательского состава вузов, ведущих подготовку будущих учителей, на формирование их готовности к решению задач инклюзивной практики [11].

Пути минимизации этих рисков прорабатываются в организационно-педагогической плоскости. Так, реализуется со-обучение (кооперативное обучение), в рамках которого свои навыки объединяют общий и специальный педагоги [20],

апробируются специальные форматы деятельности коррекционной школы как платформы профессиональной коммуникации педагогов-дефектологов и педагогов образовательных организаций общего образования [8]; вузы же вовлекают преподавателей в проектирование и внедрение инновационных моделей, ориентированных на инклюзию учебных практик студентов педагогического профиля [2; 9].

Применительно к инклюзивному образованию детей с ОВЗ единство в триаде «преподаватели педагогических вузов — учителя массовых школ — учителя коррекционных школ» должно иметь место не только в организационно-педагогической, но и в аксиологической плоскости — речь идет, в частности, о необходимой общности оценок, касающихся номенклатуры инклюзивных компетенций педагога и их сравнительной значимости. Эти компетенции в последние годы закономерно выступают предметом интенсивного теоретико-экспериментального изучения как в аспекте их формирования [5; 17], так и в аспекте диагностики фактически достигнутого педагогами-практиками уровня овладения ими [10; 13].

Однако инклюзивные компетенции до настоящего времени не исследовались в сравнительном плане с точки зрения оценочных позиций, занимаемых по отношению к ним вузовскими преподавателями, осуществляющими подготовку педагогических кадров, учителями массовой школы и учителями коррекционной школы, в результате чего отсутствуют представления о реальной степени ценностно-ориентационного единства педагогического сообщества в части имплементации инклюзивного образования.

На восполнение данного пробела и было направлено предпринятое эмпирическое исследование. Его **цель** заключалась в выявлении общего и специфического в оценке значимости инклюзивных компетенций педагога различными субъектами кадрового обеспечения инклюзивного образовательного процесса в школе.

В основу исследования была положена **гипотеза** о несформированности в педагогическом сообществе целостной оценочной парадигмы применительно к инклюзивным компетенциям педагога, что выражается в дивергенции соответствующих оценочных позиций преподавателей вузов, ведущих подготовку педагогических кадров, учителей массовой и коррекционной школы.

### Организация и методы исследования

Исследование было организовано в формате онлайн-анкетирования и проводилось в Санкт-Петербурге и Ленинградской области в период с марта по май 2021 года. В качестве респондентов в нем приняли участие 983 педагогических работника в возрасте от 20 до 75 лет ( $M_{\text{возр.}}=44,86$  лет,  $SD_{\text{возр.}}=12,85$  лет); из них 483 педагога массовых школ (93,73% — женщины,  $M_{\text{возр.}}=44,43$  лет), 267 педагогов специальных (коррекционных) школ для детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и интеллекта (91,01% — женщины,  $M_{\text{возр.}}=43,68$  лет) и 233 преподавателя вузов, ведущих подготовку педагогических кадров (84,98% —

женщины,  $M_{\text{возр.}}=47,09$  лет). 441 опрошенный (44,86% от общей выборки) обладал опытом работы в условиях инклюзии. При этом основная часть выборки имела педагогический стаж свыше 15 лет: 55,28% педагогов массовых школ, 47,96% педагогов коррекционных школ и 67,38% преподавателей вузов, тогда как молодые специалисты со стажем педагогической деятельности до 5 лет составили соответственно лишь 16,15%, 19,85% и 10,30%.

Респондентам предлагалось оценить значимость каждого из 30 индикаторов компетенций (далее — ИК) педагога инклюзивного образования, заявленных в 59 примерных основных образовательных программах, реализуемых вузами по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование» и «Адаптивная физическая культура». Эти программы, размещенные в качестве рекомендованных на сайтах соответствующих федеральных учебно-методических объединений в сфере высшего образования, были подвергнуты контент-анализу на предмет наличия прописанных в них компетенций, связанных с реализацией инклюзивного образовательного процесса, и индикаторов данных компетенций [6]. Также проводился частотный и факторный анализ матрицы представленности индикаторов компетенций в данных программах. В результате были определены интегральные инклюзивные компетенции педагога (далее — ИИКП), включающие в себя комплексы ИК, отражающие его готовность к организации инклюзивного процесса в целом (организация процесса); к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ (организация ИОМ); к индивидуальной и коллективной поддержке обучающегося с ОВЗ (сопровождение); к организации психолого-педагогической поддержки обучающегося с ОВЗ (поддержка), а также наличие содержательных и инструментальных знаний о работе с обучающимися с ОВЗ (знания).

Оценке со стороны респондентов подлежала значимость того или иного ИК для следующих образовательных результатов ребенка с ОВЗ: а) достижение требуемых учебных результатов; б) когнитивное развитие; в) личностное развитие; г) успешная интеграция в социум; д) успешное взаимодействие с высокотехнологичной жизненной средой; е) значимость ИК в целом. Значимость ИК оценивалась на основе 5-балльной шкалы Лайкерта, где 1 — абсолютно не важно, 5 — крайне важно. Кроме того, респонденты имели возможность выставить балл 0 в случае, если они испытывали сомнения и затруднялись с точной оценкой значимости ИК.

В ходе обработки данных качественный и количественный анализ проводился как в разрезе конкретных ИК, так и на уровне совокупных переменных ИИКП. Анализ надежности показал более чем удовлетворительные результаты, позволяющие рассматривать их как самостоятельные шкалы. Значения коэффициента альфа Кронбаха для этих шкал составили: организация процесса — 0,98; организация ИОМ — 0,96; сопровождение — 0,96; поддержка — 0,96; знания — 0,94. Для статистической обработки данных применялся сравнительный анализ с использованием критерия  $\chi^2$  Пирсона, критерия Стьюдента для зависимых выборок, многофакторный дисперсионный анализ. Все расчеты производились с использованием программы Statistica v. 8 (StatSoft).

## Результаты

Сравнительный анализ позволил выявить уровневые различия в оценках значимости ИК педагогическими работниками разных категорий. Что касается наиболее значимых компетенций педагога инклюзивного образования, то в качестве таковых участники исследования выделяют его способность создавать специальную образовательную среду, психологически безопасную и комфортную для развития детей с ОВЗ, знание специфики психофизического развития этих детей, их образовательных потребностей (табл. 1).

Таблица 1

### Наиболее значимые индикаторы компетенций в оценках педагогических работников различных категорий

Название индикатора	М/ранг		
	1	2	3
ИК13. Умеет создавать специальную образовательную среду, психологически безопасную и комфортную для развития детей с ОВЗ	3,91/1	4,27/3	4,40/1
ИК18. Знает особенности психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности разных групп обучающихся с ОВЗ	3,88/2	4,29/1	4,34/2
ИК3. Владеет умением выявлять необходимость и оказывать адресную помощь обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями	3,85/3	4,18/11	4,31/7
ИК1. Знает основы применения психолого-педагогических технологий (в том числе, инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями	3,84/4	4,21/9	4,31/8
ИК16. Умеет организовывать учебно-познавательную деятельность обучающихся в индивидуальной и групповой форме с учетом их развития	3,84/5	4,27/4	4,33/3
ИК26. Владеет специальными методиками и образовательными технологиями обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ	3,78/10	4,27/2	4,29/9
ИК23. Знает основные психолого-педагогические подходы к формированию и развитию безопасной и комфортной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ	3,81/7	4,24/5	4,17/22
ИК6. Владеет методами организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности с обучающимися с ОВЗ	3,82/6	4,23/7	4,33/4
ИК10. Умеет применять разные формы, методы и средства организации учебно-воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ с учетом индивидуальных и типологических особенностей их развития	3,75/12	4,17/12	4,33/5

*Примечание.* М — среднее значение. 1 — педагоги массовых школ; 2 — педагоги коррекционных школ; 3 — преподаватели педагогических вузов.

Однако в оценках других ИК обнаруживаются различия. Если педагогам массовых школ более значимыми представляются умения и знания, связанные

с возможностями оказания адресной поддержки обучающимся с ОВЗ, то педагоги коррекционных школ в иерархии ИК выше ставят владение специальными методиками и технологиями обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, а также формирование безопасной и комфортной для них образовательной среды. Преподаватели же педагогических вузов отдают приоритет владению способами и технологиями организации педагогической деятельности одновременно с разными категориями обучающихся с ОВЗ.

Что касается наименее значимых компетенций инклюзивного педагога, то в качестве таковых участники исследования определили те знания, навыки и умения, которые носят скорее специфичный характер (табл. 2). Подобные компетенции могут быть отнесены к функционалу специалистов в области реабилитации или психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Таблица 2

**Наименее значимые индикаторы компетенций  
в оценках педагогических работников различных категорий**

Название индикатора	М/ранг		
	1	2	3
ИК29. Умеет разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы реабилитации и абилитации для лиц с ОВЗ, включая инвалидов, с использованием средств ЛФК	3,26/30	3,67/30	3,74/30
ИК14. Умеет осуществлять диагностику актуальных и потенциальных возможностей развития детей с ОВЗ/ мониторинг развития и учебных достижений обучающихся с ОВЗ	3,54/29	4,03/26	4,17/21
ИК8. Знает требования ФГОС образования обучающихся с ОВЗ к содержанию и организации их образования	3,57/28	3,79/29	3,98/29
ИК28. Знает специфику образовательных результатов разных категорий обучающихся с ОВЗ	3,61/27	4,02/27	4,12/23
ИК20. Выбирает и демонстрирует способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся, в том числе родителям обучающихся с ОВЗ	3,65/26	4,09/22	3,99/28
ИК24. Знает структуру и содержание адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ОВЗ	3,66/25	3,99/28	4,09/26
ИК22. Умеет определять цели и задачи, планировать и организовывать досуговые мероприятия с обучающимися с учетом особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся	3,68/23	4,05/25	4,00/27

*Примечание.* М — среднее значение. 1 — педагоги массовых школ; 2 — педагоги коррекционных школ; 3 — преподаватели педагогических вузов.

Вместе с тем педагогические работники ставят ниже в иерархии значимости для достижения образовательных результатов учащимися с ОВЗ знание педагогом требований ФГОС образования таких детей и понимание специфики их образовательных результатов в зависимости от характера нарушения здоровья. При этом последнее оценивается преподавателями педагогических вузов как более



приоритетное. К числу недостаточно значимых участники исследования относят и компетенции, необходимые для работы с семьей ребенка с ОВЗ и включения его в досуговые мероприятия, проводимые в школе. При этом компетенции, касающиеся работы с семьей учащегося с ОВЗ, занимают более высокое положение в иерархии значимости ИК для педагогов коррекционных школ. В целом же профиль наименее значимых ИК имеет больше сходств в сравниваемых группах, нежели вершина иерархии.

Расхождение в оценках компетенций обнаруживается и в характере самих оценок значимости ИК (рис. 1). Сравнительный анализ распределения типов оценок среди различных категорий респондентов с использованием  $\chi^2$ -критерия Пирсона выявил достоверные различия практически по всем оцениваемым ИК (значение критерия колебалось от  $\chi^2=18,69$  при  $p=0,04$  до  $\chi^2=77,71$  при  $p<0,001$ ). Не зафиксированы различия только в оценках значимости ИК8 «Знает требования ФГОС образования обучающихся с ОВЗ к содержанию и организации их образования» для личностного развития ребенка ( $\chi^2=14,25$ ,  $p=0,16$ ), его успешной интеграции в социум ( $\chi^2=15,96$ ,  $p=0,10$ ) и успешного взаимодействия с высокотехнологичной жизненной средой ( $\chi^2=10,97$ ,  $p=0,36$ ). В целом школьные педагоги наименее склонны высоко оценивать значимость ИК для получения требуемых образовательных результатов, тогда как преподаватели педагогических вузов чаще других исходят из предельной значимости соответствующих ИК. При этом доля участников исследования, затруднявшихся в оценке значимости рассматривавшихся ИК, крайне мала и не превышала 3% от числа педагогических работников в каждой категории.

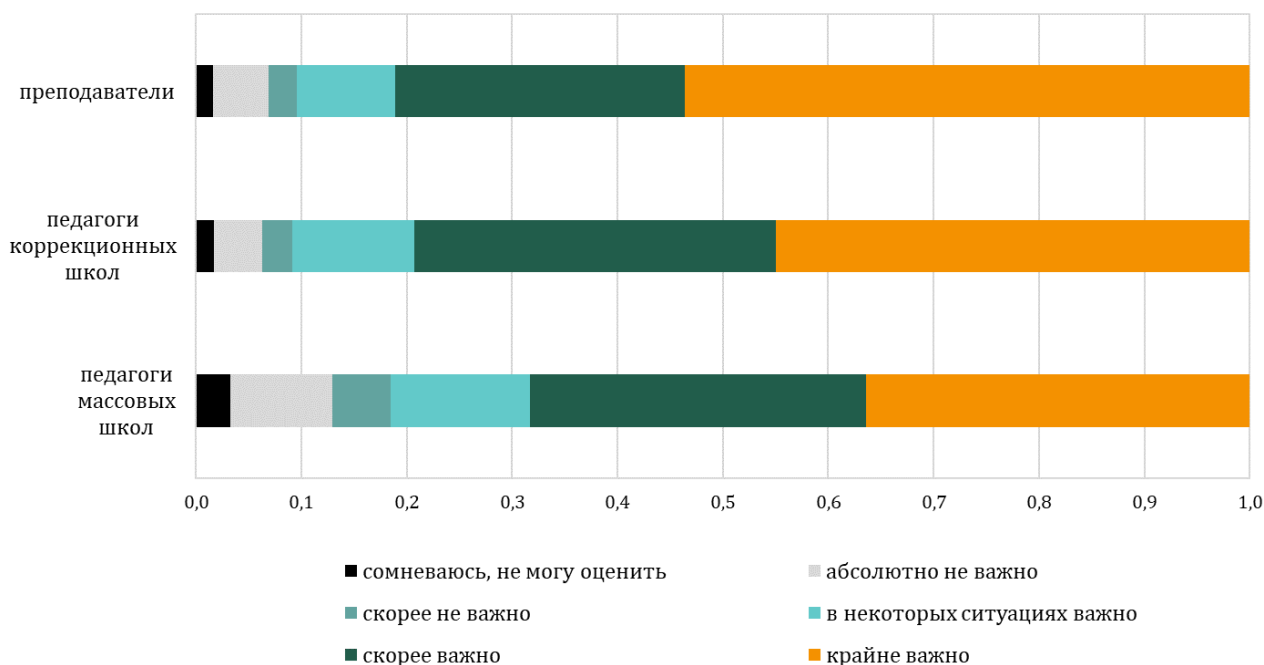


Рис. 1. Распределение усредненных частот оценок значимости ИК среди педагогических работников различных категорий (в долях от общего числа ответов)

Результаты дисперсионного анализа также подтвердили значимость фактора категории педагогических работников при оценке интегральных инклюзивных

компетенций педагога (ИИКП). В оценках педагогов массовых школ ИИКП имеют наименьшую значимость в достижении образовательных результатов учащимися с ОВЗ. При этом для всех категорий педагогических работников наименее значимы возможности ИИКП в области организации инклюзивного образовательного процесса в целом и организации индивидуально-ориентированного маршрута учащегося, тогда как наивысшую ценность они видят в готовности педагога к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ (рис. 2).

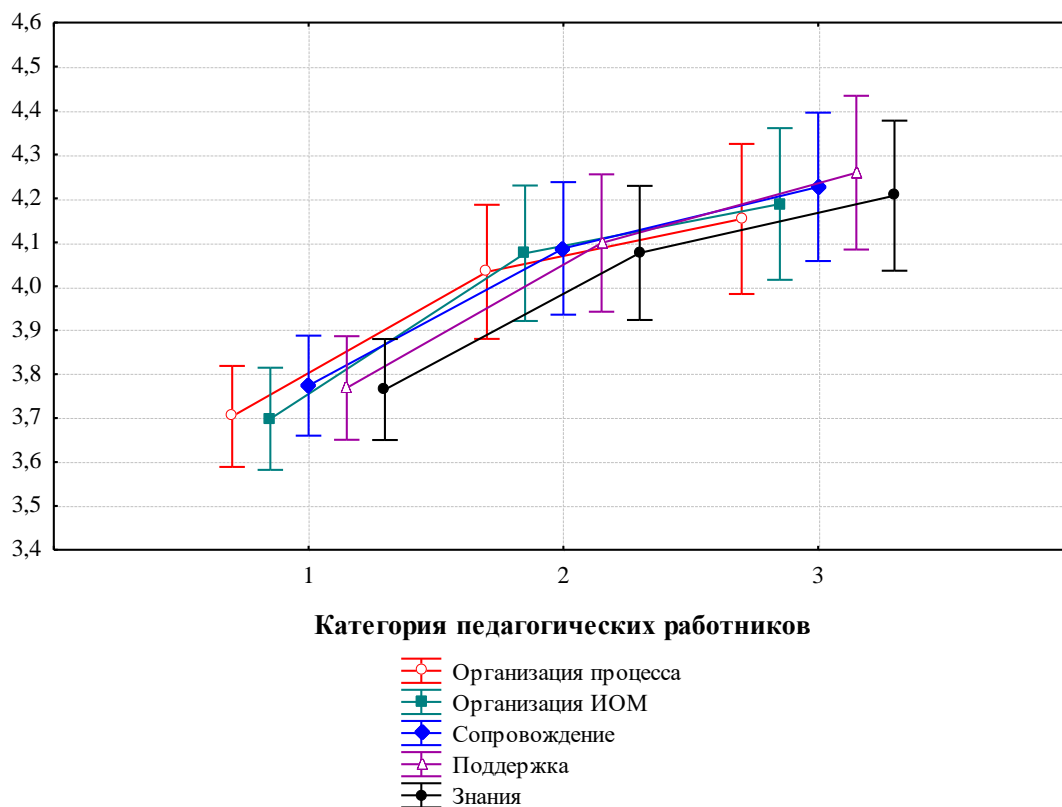


Рис. 2. Результаты дисперсионного анализа по фактору категории педагогических работников

Примечание. а) Обозначение: 1 — педагоги массовых школ; 2 — педагоги коррекционных школ; 3 — преподаватели педагогических вузов; б) использован метод наименьших квадратов (МНК), отображены средние значения; в) текущий эффект:  $F(10, 1898)=3,15, p=0,00052$ ; г) вертикальные столбцы равны 0,95 доверительных интервала.

Обнаруживаются эффекты совместного действия факторов личного опыта педагога в области инклюзии и принадлежности к той или иной категории педагогических работников применительно к обобщенным оценкам значимости ИИКП в части организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута ( $F(2, 977)=3,24; p=0,04$ ) и наличия знаний, касающихся работы с учащимися с ОВЗ ( $F(2, 977)=3,33, p=0,04$ ). При этом если в группах педагогов массовых школ и преподавателей вузов наличие опыта работы в условиях инклюзии повышает значимость данных ИИКП, то для педагогов коррекционных школ — напротив, снижает. Имеет место влияние опыта работы в условиях инклюзии и на оценки таких ИИКП, как готовность к организации инклюзивного образовательного

процесса в целом ( $F(1, 977)=4,88, p=0,03$ ), готовность к индивидуальной и коллективной поддержке обучающихся с ОВЗ ( $F(1, 977)=5,06, p=0,03$ ) и готовность к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ ( $F(1, 977)=5,14, p=0,02$ ), причем во всех этих случаях опыт работы в условиях инклюзии способствует повышению значимости данных ИИКП. В то же время эффекты возраста и стажа педагогической деятельности или их совместного действия на обобщенные оценки значимости ИИКП для достижения ребенком образовательных результатов не зафиксированы.

Выявлены различия в обобщенных оценках значимости комплекса рассматривавшихся ИК для различных типов образовательных результатов учащихся с ОВЗ (рис. 3). Преподаватели вузов и педагоги коррекционных школ наиболее высоко оценивают его значимость в аспекте достижения ребенком с ОВЗ требуемых учебных результатов, тогда как педагоги массовых школ обращают приоритетное внимание прежде всего на его возможности в плане содействия личностному развитию ребенка. Ниже всего участники исследования оценивают значимость данного комплекса ИК с точки зрения формирования у ребенка с ОВЗ навыков эффективного взаимодействия с высокотехнологичной жизненной средой.

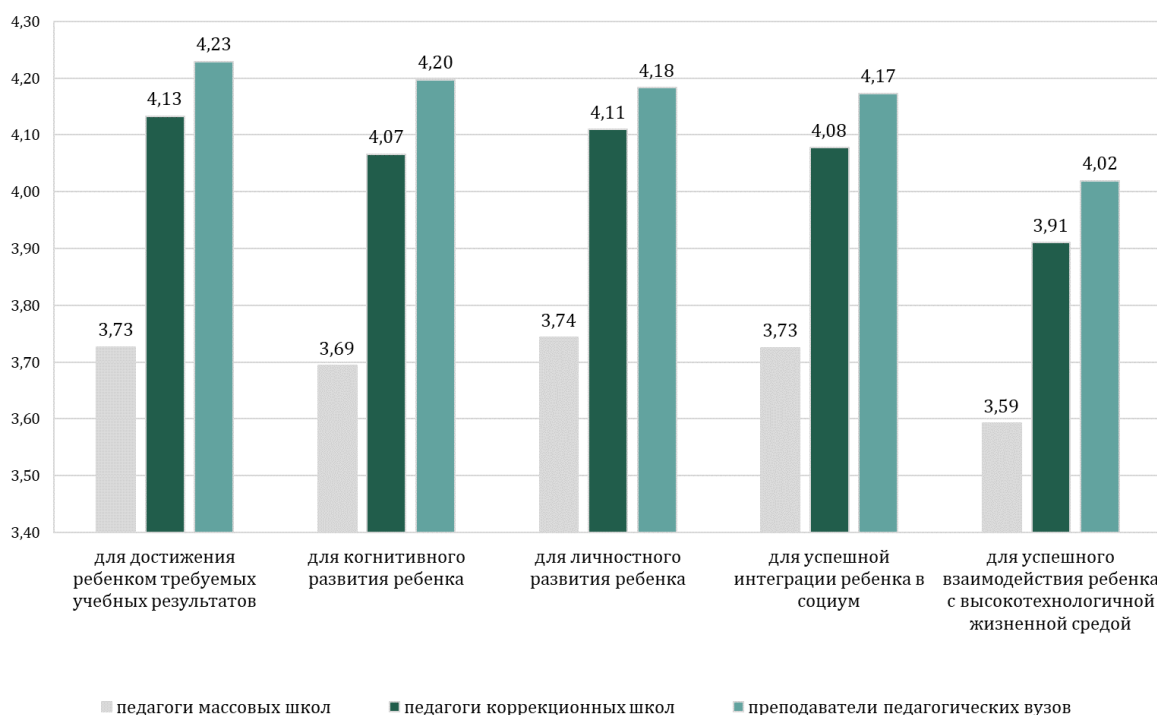


Рис. 3. Оценки значимости комплекса ИК для достижения образовательных результатов ребенком с ОВЗ

В свою очередь, в сдвигах средних значений с использованием критерия Стьюдента для зависимых выборок выявлены достоверные различия по общей группе участников исследования между оценками значимости ИК для достижения учебных результатов и когнитивного развития ребенка ( $t=6,58; p<0,001$ ), успешной интеграции в социум ( $t=3,23; p<0,001$ ). Также достоверно отличаются оценки

значимости ИК для когнитивного и личностного развития ребенка ( $t=5,42$ ;  $p<0,001$ ), для развития личности ребенка и его успешной интеграции в социум ( $t=3,64$ ;  $p<0,001$ ). Оценки же значимости ИК для формирования навыков успешного взаимодействия ребенка с высокотехнологичной жизненной средой достоверно отличаются от всех прочих образовательных результатов (достижение учебных результатов —  $t=14,04$ ;  $p<0,001$ ; когнитивное развитие —  $t=11,88$ ;  $p<0,001$ , личностное развитие —  $t=15,31$ ;  $p<0,001$ ; успешная интеграция в социум —  $t=15,22$ ;  $p<0,001$ ).

Наконец, обнаружены значимые эффекты совместного действия факторов опыта работы в условиях инклюзии и категории педагогических работников на оценку значимости ИК для достижения различных видов образовательных результатов учащихся с ОВЗ. Так, в группах педагогов массовых школ и преподавателей вузов важность рассматривавшегося комплекса ИК для когнитивного развития ( $F(2, 977)=3,24$ ,  $p=0,04$ ) и формирования навыков ребенка по взаимодействию с высокотехнологичной жизненной средой ( $F(2, 977)=3,33$ ,  $p=0,04$ ) значимо выше оценивается теми респондентами, которые имели профессиональный инклюзивный опыт. В группе педагогов коррекционных школ, напротив, значимость указанного комплекса ИК выше оценивают те, кто подобным опытом не обладает. Также подтверждена значимость фактора опыта работы в условиях инклюзии в оценках возможностей комплекса ИК в плане достижения учебных результатов ( $F(1, 977)=4,88$ ,  $p=0,03$ ), личностного развития ( $F(1, 977)=5,06$ ,  $p=0,02$ ) и успешной интеграции в социум ( $F(1, 977)=5,14$ ,  $p=0,02$ ) учащегося с ОВЗ.

### Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют о дивергенции представлений о значимости тех или иных инклюзивных компетенций педагога у основных акторов инклюзивного процесса в образовании. Так, педагоги массовых школ отдают приоритет владению способами и технологиями адресной поддержки обучающихся с ОВЗ. Для них наиболее значимым является сам подход к подобному ребенку, понимание специфики его психофизического и социального развития. При этом именно педагоги массовых школ наиболее скептически настроены по отношению к сложившемуся комплексу ИК, недооценивая тем самым необходимость инклюзивных компетенций. Такого рода противоречивое отношение учителей массовой школы к инклюзивному образованию было отмечено в ряде исследований. В частности, исследование, проведенное на базе 13 итальянских школ, показало, что только малая часть учителей видит возможности для полноценного инклюзивного обучения в начальной школе [18].

В целом же складывающаяся ситуация свидетельствует о расхождении объективной и субъективной перспектив диссеминации инклюзивных компетенций педагогов массовой школы, ибо объективная перспектива задается на уровне включенных в программы подготовки будущих педагогов компетенций, которые на уровне восприятия и оценки действующих педагогов массовой школы не представляются достаточными для достижения обучающимся с ОВЗ необходимых образовательных результатов.

Более того, дивергенция представлений о значимости ИК педагога инклюзивного образования проявляется в соответствующих оценках педагогов коррекционных школ и преподавателей вузов, ведущих подготовку педагогических кадров. Последние выступают как явные апологеты объективной перспективы диссеминации инклюзивных компетенций, не только отличаясь наивысшей среди других участников исследования оценкой значимости рассматривавшейся совокупности ИК, но и фактически полагая в качестве приоритета комплексный подход к построению инклюзивного пространства с учетом требований нормативных документов. Педагоги коррекционных школ в большей степени акцентируют внимание на тех компонентах инклюзивной компетентности, которые обеспечивают психолого-педагогическую поддержку ребенка с ОВЗ и его семьи в образовательном процессе, применение специальных подходов к такому ребенку и способов обучения. При этом обнаруживается тревожная тенденция, связанная со снижением субъективной значимости инклюзивных компетенций для тех педагогов коррекционных школ, кто имел опыт работы в условиях инклюзивного образования. Это может свидетельствовать о недостаточной удовлетворенности таких педагогов возможностями работы в условиях инклюзии и наличествующими внутренними условиями для достижения ребенком с ОВЗ необходимых образовательных результатов. Данное обстоятельство тем более существенно, что противоречия между требуемым уровнем психолого-педагогической поддержки ребенка с ОВЗ, с одной стороны, и дефицитом профессиональной подготовки будущих учителей к выполнению соответствующей профессиональной задачи — с другой, отмечены по итогам целого ряда исследований [4; 16; 21].

В свою очередь, неоднозначное влияние комплекс ИК оказывает и на возможности достижения ребенком с ОВЗ необходимых образовательных результатов. Так, независимо от принадлежности к той или иной категории педагогических работников участники исследования в наименьшей степени видят возможности этих ИК в поддержке социализации ребенка, его взаимодействия со сложным внешним миром, тогда как основное значение инклюзивных компетенций педагога связывается с достижением требуемых учебных результатов.

### **Заключение**

Проведенное исследование было направлено на сравнительное изучение представлений ключевых субъектов кадрового обеспечения инклюзивного образовательного процесса в школе о значимости инклюзивных компетенций, отраженных в программах профессиональной подготовки будущих педагогов. Результаты исследования продемонстрировали риски в имплементации инклюзивного подхода в общем образовании, связанные с расхождением во взглядах педагогов массовых и коррекционных школ, преподавателей вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, на значимость комплекса компетенций, заложенных в вузовские образовательные программы, для успешного обучения и воспитания ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии. Вместе с тем, отношения и установки педагога играют ключевую роль с точки зрения самой возможности реализации инклюзивной практики и развития инклюзивной культуры современного учителя. Они же могут стать и основными барьерами в обучении

детей с ОВЗ в условиях инклюзии, ибо подлинно инклюзивным образование становится тогда, когда педагог принимает ценность инклюзии и видит свой потенциал в плане построения единого образовательного пространства для обучающихся с различными образовательными потребностями; чувствует уверенность в своих профессиональных компетенциях, обеспечивающих полную и всестороннюю интеграцию детей с ОВЗ в развивающие взаимодействия — учебные и социальные. В этой связи требуются совершенствование психолого-педагогического и методического обеспечения вхождения педагогов в инклюзивный процесс, коррекция их ошибочных представлений о своих профессиональных возможностях, обогащение знаний и навыков учебной и воспитательной работы с различными категориями детей с ОВЗ.

Проведенное исследование имеет некоторые ограничения. Первое из них связано с поисковым характером исследования и применением опросных методов, что не позволяет делать выводы об объективных параметрах значимости рассматривавшегося комплекса ИК для достижения требуемых образовательных результатов детьми с ОВЗ в условиях инклюзии. Перспективным в данном контексте является проведение экспериментальных исследований с целью выявления влияния уровня сформированности у педагогов соответствующих ИК на образовательные результаты, достигаемые их учениками с ОВЗ.

Другое ограничение связано с характером выборки исследования, которую преимущественно составили педагоги образовательных организаций Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Целесообразно расширение в дальнейших исследованиях географии исследования, что позволит выявить региональную специфику представлений педагогических и вузовских работников о необходимых компетенциях педагога инклюзивной образовательной организации. Кроме того, к исследованию в качестве респондентов могут быть привлечены и родители обучающихся с ОВЗ как значимые участники инклюзивных образовательных отношений.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и указывают на необходимость дальнейшей проработки модели инклюзивной компетентности педагога, ее эмпирической верификации и последующей имплементации в программы непрерывного педагогического образования в соответствии с актуальными условиями профессиональной деятельности педагогов в инклюзивной школе. Важное значение приобретает и совершенствование подходов к построению компетентностных профилей педагогов в рамках конструирования программ их подготовки с учетом специфики и многообразия требуемых образовательных результатов обучающихся с ОВЗ, понимания сложности и высокой изменчивости жизненной среды, в которой им предстоит планировать и реализовывать личные и профессиональные планы.

## **Литература**

1. *Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая

наука и образование. 2011. Том 16. № 1. С. 83–92. URL: [https://psyjournals.ru/files/39878/psyedu\\_2011\\_n1\\_Alekhina\\_Alekseeva\\_Agafonova.pdf](https://psyjournals.ru/files/39878/psyedu_2011_n1_Alekhina_Alekseeva_Agafonova.pdf) (дата обращения: 19.08.2021).

2. Баранов А.А., Сунцова А.С. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе // Образование и наука. 2020. Том 22. № 2. С. 29–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-29-52

3. Беткер Л.М. Стажировка в подготовке педагогов к организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Югорского государственного университета. 2017. Том 13. № 1-1. С. 25–28. DOI: 10.17816/byusu2017131-125-28

4. Высшее инклюзивное образование: от теории к практике: монография / под ред. С.Т. Кохана. Забайкальский государственный университет. Чита: ЗабГУ. 2019. 210 с.

5. Захарова А.В., Староверова М.С. Технологии повышения профессиональной компетентности педагогических кадров в условиях инклюзивной образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 153–165. DOI: 10.17759/psyedu.2016080314

6. Кантор В.З., Зарин А., Круглова Ю.А. и др. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки. // Образование и саморазвитие (Education and Self-development). 2021. № 16(3). С. 281–301.

7. Кузьмина О.С. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. обзор педагогических исследований [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 4 (46). Ч. 3. С. 71–74. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/problemy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-v-usloviyax-inklyuzivnogo-obrazovaniya-obzor-pedagogicheskix-issledovaniy/> (дата обращения: 22.08.2021).

8. Ланн Е.А., Ярикова С.Г. Школа-интернат как научно-методический центр поддержки субъектов интегрированного и инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Бизнес. образование. Право. 2017. Том 41. №4. С. 362–366. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary30681034\\_19633309.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary30681034_19633309.pdf) (дата обращения: 20.08.2021).

9. Маслиева С.Н. Пропедевтико-инклюзивная педагогическая практика в системе профильной профессиональной подготовки в гуманитарном вузе [Электронный ресурс] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 46–51. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7269/> (дата обращения: 23.08.2021).

10. Назаренко М.М., Лыткина А.В. Оценка инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. 2016. Том 119, № 6. С. 34–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-inklyuzivnoy-sostavlyayuschey-professionalnoy-kompetentnosti-uchitelya> (дата обращения: 24.08.2021).

11. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Электронный ресурс] // Социальная педагогика. 2010. № 1. С. 77–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-inklyuzivnoe-obrazovanie-genezis-i-problemy-vnedreniya-1> (дата обращения: 19.08.2021).
12. Немирова Н.В., Кантор В.З. Исследование потребностей педагогических коллективов школ в условиях институционализации инклюзивного образования слепых и слабовидящих // Science for Education Today. 2020. Том 10. № 3. С. 28–44. DOI: 10.15293/2658-6762.2003.02
13. Ростовцева М.В., Помазан В.А., Рутц М.Л. и др. Готовность педагогов средней школы к реализации инклюзивного обучения // Педагогика и просвещение. 2021. Том 24. № 2. С. 130–144. DOI: 10.7256/2454-0676.2021.2.35622
14. Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 165–182. DOI: 10.17759/cpse.2021100210
15. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 97–112. DOI: 10.17759/cpse.2016050207
16. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 3. P. 331–353. DOI: 10.1080/13603110903030089
17. Demo H., Nes K., Somby H.M. et al. In and out of class – what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway // International Journal of Inclusive Education. 2021. DOI: 10.1080/13603116.2021.1904017
18. Filipiak A. Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer Innenbildung // QfI. Qualifizierung für Inklusion. 2020. Vol. 2. № 1. DOI: 10.21248/qfi.21
19. Holzinger A., Feyerer E., Grabner R. et al. Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung // Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen: Nationaler Bildungsbericht Österreich / S. Breit, F. Eder, K. Krainer usw. (Hrsg.). Graz: Leykam, 2019. P. 63–98. DOI: 10.17888/nbb2018-2
20. Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. New York: Routledge, 2008. 253 p.
21. Rojo-Ramos J., Manzano-Redondo F., Barrios-Fernandez S. et al. A descriptive study of specialist and non-specialist teachers' preparation towards educational inclusion // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. 7428. DOI: 10.3390/ijerph18147428.



## References

1. Alekhina S.V., Agafonova E.L., Alekseeva M.N. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoi faktor uspekhnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011, vol. 16, no. 1, pp. 83–92. URL: [https://psyjournals.ru/files/39878/psyedu\\_2011\\_n1\\_Alekhina\\_Alekseeva\\_Agafonova.pdf](https://psyjournals.ru/files/39878/psyedu_2011_n1_Alekhina_Alekseeva_Agafonova.pdf) (Accessed: 19.08.2021). (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Baranov A.A., Suntsova A.S. Razvitiye sub"ektnoi pozitsii studentov v protsesse stazherskoi praktiki v inklyuzivnoi shkole [Development of students' subject position in the process of internship in an inclusive school]. *Obrazovanie i nauka=The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22, no. 2. pp. 29–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-29-52 (In Russ.)
3. Betker L.M. Stazhirovka v podgotovke pedagogov k organizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Training of teachers for inclusive education for children with limited opportunities of health]. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta=Yugra State University Bulletin*, 2017, vol. 13, no. 1-1, pp. 25–28. DOI: 10.17816/byusu2017131-125-28 (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Kokhan S.T. Vysshee inklyuzivnoe obrazovanie: ot teorii k praktike: monografiya [Higher inclusive education: from theory to practice: monograph]. Chita: publ. of Transbaikal State University, 2019. (In Russ.)
5. Zakharova A.V., Staroverova M.S. Tekhnologii povysheniya professional'noi kompetentnosti pedagogicheskikh kadrov v usloviyakh inklyuzivnoi obrazovatel'noi organizatsii [Technologies for Raising Professional Competence in Teachers Working in Inclusive Educational Institutions] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru=Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 153–165. DOI: 10.17759/psyedu.2016080314 (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Kantor V.Z., Zarin A., Kruglova Yu.A. et al. Pedagog inklyuzivnoi obrazovatel'noi organizatsii: kompetentnostnaya model' v kontekste vuzovskikh programm professional'noi podgotovki [Teacher of inclusive educational organization: competence model in the context of university professional training programs]. *Obrazovanie i samorazvitiye=Education and Self-development*, 2021, no. 16(3), pp. 281–301.
7. Kuzmina O.S. Problemy podgotovki pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya. obzor pedagogicheskikh issledovaniy [Problems of preparation of teachers to work in conditions of inclusive education. Review of pedagogical research]. *Mezhdunarodnyj naučno-issledovatel'skij zhurnal=International Research Journal*, 2016, no. 4 (46), part 3, pp. 71–74. DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.237 (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Lapp E.A., Yarikova S.G. Shkola-internat kak nauchno-metodicheskii tsentr podderzhki sub"ektov integrirovannogo i inklyuzivnogo obucheniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The boarding school as the scientific-methodological support centre for subjects of integrated and inclusive education for children with limited health possibilities]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo=Business. Education. Right*, 2017, vol. 41, no. 4, pp. 362–366. (In Russ., abstr. in Engl.)

9. Maslieva S.N. Propedevtiko-inklyuzivnaya pedagogicheskaya praktika v sisteme profil'noi professional'noi podgotovki v gumanitarnom vuze [Propedeutic-inclusive pedagogical practice in the system of specialized vocational training in a humanitarian university]. In *Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, fevral' 2015 g.)=Pedagogy: Traditions and Innovations: Proceedings of the VI Intern. scientific. conf. (Chelyabinsk, February 2015)*. Chelyabinsk: Dva komsomol'tsa, 2015. pp. 46–51. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7269/> (Accessed 23.08.2021). (In Russ.)

10. Nazarenko M.M., Lytkina A.V. Otsenka inklyuzivnoi sostavlyayushchei professional'noi kompetentnosti uchitelya [Evaluation of the inclusive component of professional competence of teachers]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal=Kazan Pedagogical Journal*, 2016, vol. 119, no. 6, pp. 34–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-inklyuzivnoy-sostavlyayushey-professionalnoy-kompetentnosti-uchitelya> (Accessed 24.08.2021). (In Russ.)

11. Nazarova N. Integrirovannoe (inklyuzivnoe) obrazovanie: genezis i problemy vnedreniya [Integrated education: genesis and application problems]. *Sotsial'naya pedagogika=Social Pedagogics*, 2010, no. 1, pp. 77–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-inklyuzivnoe-obrazovanie-genezis-i-problemy-vnedreniya-1> (Accessed: 19.08.2021). (In Russ.)

12. Nemirova N.N., Kantor V.Z. Issledovanie potrebnosti pedagogicheskikh kollektivov shkol v usloviyakh institutsionalizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya slepykh i slabovidyashchikh [Research on the needs of school teaching staff within the framework of institutionalization of inclusive education for the blind and visually impaired]. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 28–44. DOI: 10.15293/2658-6762.2003.02 (In Russ., abstr. in Engl.)

13. Rostovzeva M.V., Pomazan V.A., Rutts M.L. et al. Gotovnost' pedagogov srednei shkoly k realizatsii inklyuzivnogo obucheniya [Readiness of secondary school teachers to implement inclusive education]. *Pedagogika i prosveshchenie=Pedagogy and Education*, 2021. vol. 24, no. 2, pp. 130–144. DOI: 10.7256/2454-0676.2021.2.35622 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=35622](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35622) (Accessed: 15.08.2021). (In Russ.)

14. Samsonova E.V. T'yutorskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Tutor Support of Learners with Special Educational Needs in Conditions of Inclusive Education]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya=Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 165–182. DOI: 10.17759/cpse.2021100210. (In Russ., abstr. in Engl.)

15. Samsonova E.V., Melnikova V. Gotovnost' pedagogov obshcheobrazovatel'noi organizatsii k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i det'mi s invalidnost'yu kak osnovnoi faktor uspekhov inklyuzivnogo protsessa [The Willingness of Teachers of Educational Organization to Work with Children with Disabilities as a Key Factor of Success of an Inclusive Process]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya=Clinical Psychology and Special Education*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 97–112. DOI: 10.17759/cpse.2016050207. (In Russ., abstr. in Engl.)

16. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 2011. vol. 15, no. 3, pp. 331–353. DOI: 10.1080/13603110903030089
17. Demo H., Nes K., Somby H.M. et al. In and out of class – what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 2021. DOI: 10.1080/13603116.2021.1904017
18. Filipiak A. Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter LehrerInnenbildung [Competency modeling in inclusion-oriented teacher training]. *QfI. Qualifizierung für Inklusion=QfI. Qualification for Inclusion*, 2020, vol. 2, no. 1. DOI: 10.21248/qfi.21 [in Austrian, abstr. in Engl.]
19. Holzinger A., Feyerer E., Grabner R. et al. Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer et al. (eds.), *Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen: Nationaler Bildungsbericht Österreich=Focused Analyzes and Future Prospects for the Education System: National Education Report Austria*. Graz: Leykam, 2019, pp. 63–98. DOI: 10.17888/nbb2018-2
20. Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. NY: Routledge, 2008. 253 p.
21. Rojo-Ramos J., Manzano-Redondo F., Barrios-Fernandez S. et al. A descriptive study of specialist and non-specialist teachers' preparation towards educational inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, vol. 18, 7428. DOI: 10.3390/ijerph18147428

## Информация об авторах

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, и.о. первого проректора, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: v.kantor@mail.ru

Проект Юлия Львовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: projekt.jl@gmail.com

Никулина Галина Владимировна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой тифлопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8601-8655>, e-mail: gnikulina40@gmail.com

Антропов Александр Петрович, кандидат педагогических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики, директор института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5877-4437>, e-mail: alexantropov@inbox.ru

Кондракова Ирина Эдуардовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8123-740X>, e-mail: condrakova.irina@yandex.ru

*Кантор В.З., Проект Ю.Л., Никулина Г.В. и др.*  
Инклюзивные профессиональные компетенции:  
оценочная парадигма педагогического сообщества  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 3. С. 106–125.

*Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Nikulina G.V. et al.*  
Inclusive Professional Competences: Assessment  
Paradigm of Pedagogical Community  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 3, pp. 106–125.

*Залаутдинова Светлана Евгеньевна*, ассистент кафедры теории и истории педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-9941>, e-mail: [zalautdinova@yandex.ru](mailto:zalautdinova@yandex.ru)

*Литовченко Ольга Валентиновна*, ассистент кафедры теории и истории педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-9236>, e-mail: [o.v.litovchenko@mail.ru](mailto:o.v.litovchenko@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Vitaly Z. Kantor*, PhD in Pedagogics, Vice-rector, Professor, Chair of fundamentals of defectology and rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, e-mail: [v.kantor@mail.ru](mailto:v.kantor@mail.ru)

*Yuliya L. Proekt*, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of psychology of professional activity, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, e-mail: [proekt.jl@gmail.com](mailto:proekt.jl@gmail.com)

*Galina V. Nikulina*, PhD in Pedagogics, Head of the chair, Chair of typhlopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8601-8655>, e-mail: [gnikulina40@gmail.com](mailto:gnikulina40@gmail.com)

*Alexandr P. Antropov*, PhD in Pedagogics, Professor, Chair of oligophrenopedagogy, Head of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5877-4437>, e-mail: [alexantropov@inbox.ru](mailto:alexantropov@inbox.ru)

*Irina E. Kondrakova*, PhD in Pedagogics, Professor, Chair of preschool pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8123-740X>, e-mail: [condrakova.irina@yandex.ru](mailto:condrakova.irina@yandex.ru)

*Svetlana E. Zalautdinova*, Assistant, Chair of theory and history of pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-9941>, e-mail: [zalautdinova@yandex.ru](mailto:zalautdinova@yandex.ru)

*Ol'ga V. Litovchenko*, Assistant, Chair of theory and history of pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-9236>, e-mail: [o.v.litovchenko@mail.ru](mailto:o.v.litovchenko@mail.ru)

*Получена: 29.08.2021*

*Received: 29.08.2021*

*Принята в печать: 09.09.2021*

*Accepted: 09.09.2021*