

Е.Л. Инденбаум

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПЕРСПЕКТИВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются проблемы реализации инклюзивного образования школьников, обосновывается необходимость формирования инклюзивной компетентности педагога. Анализируются литературные и приводятся авторские сведения, отражающие готовность педагогов и студентов педагогических вузов к решению поставленных задач. Рассматриваются пути повышения инклюзивной компетентности и риски этого процесса, обсуждаются некоторые инновационные аспекты содержания вузовской подготовки бакалавров.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзивная компетентность; дети с особыми образовательными потребностями; готовность к реализации инклюзивного образования; формирование у студентов.

В электронной библиотеке Elibrary количество находящихся в открытом доступе статей, содержащих термин «инклюзия», превышает четыре тысячи, иллюстрируя актуальность тематики для современного этапа развития отечественной системы образования. Инклюзивное образование, препятствующее дискриминации по образовательному признаку, рассматривается как высшая форма интеграции, переход от философии «полезности» к философии «самоценности» [1. С. 20]. Его философия отражает закономерность общественного развития в условиях глобализации, когда на первый план выходит способность решать коммуникативные задачи. Н.М. Назарова отмечает, что многочисленные зарубежные философские основания инклюзии обобщаются как «интерактивный подход», постулирующий, что саморазвитие и самореализация обучающегося с особыми образовательными потребностями возможны лишь «в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия... с социокультурным окружением...» [2. С. 9].

Действительно, образование в условиях специальной (коррекционной) школы (СКОШ), с одной стороны, было максимально направлено на социализацию ребенка, поскольку ставило перед собой задачи максимального преодоления недостатков развития, вызванных так называемым первичным дефектом (сенсорным, двигательным, речевым или интеллектуальным нарушением). Коррекционно-педагогический процесс в СКОШ был нацелен на формирование социально приемлемого поведения, начальных трудовых навыков, нравственное, эстетическое, физическое воспитание. Однако, конечно, невозможно безапелляционно отрицать наличие ряда ограничений, порождаемых определенной изоляцией от социальных реалий. Еще Л.С. Выготский, которого вполне справедливо относят к основоположникам отечественной специальной психологии и педагогики, писал о том, что специальная школа, в которой все «приноровлено к дефекту ребенка»,... «усиливает его сепаратизм» [3. С. 27].

О недостатках получения образования в искусственно созданных, избыточно «льготных» условиях СКОШ говорилось очень много. Исследование И.А. Коробейникова, проведенное в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в., показывало, что в подростковом возрасте вызванная переводом в СКОШ «социальная

ущербность» начинала осознаваться даже при легком психическом недоразвитии [4. С. 166]. Появление же «особого» ребенка в социально благополучной семье, фактически всегда переживаемое родителями крайне болезненно, порождало со стороны родителей массу усилий, направленных на избегание коррекционной школы. Приобретающие известность зарубежные практики образования и различные международные документы (например, Саламанкская декларация 1993 г.) усиливали борьбу родителей и общественных организаций за права детей. Поэтому включение в 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» статьи, регламентирующей право родителя на выбор инклюзивной или отдельной образовательной организации, было закономерным.

В начале реализации инклюзивных процессов преимущественно обсуждались права обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, материальные условия безбарьерной среды («проблема пандусов»), а также философские основания инклюзии. Активно рассматривался зарубежный опыт, высказывались сторонники и противники инклюзии. После принятия упомянутого закона борьба мнений «быть или не быть» и все перечисленное в существенной мере утратило свою актуальность. Как справедливо отметила С.В. Алехина, «...Проблема инклюзии потеряла свою политическую окраску и стала реальной профессиональной задачей педагогического сообщества» [5. С. 6].

По данным, приводимым Т.А. Соловьевой, на начало 2017–2018 учебного года в 327 875 классах России (1–4 класс) обучалось 6 775 827 детей. Из них 123 541 ребенок имел ОВЗ. Общее количество классов, в которых обучались дети, составляло 73 827 (данные ФСН № ОО-1). Соотношение обучающихся по основным и адаптированным основным образовательным программам составляет 1:54. Каждый пятый по счету класс является инклюзивным по характеру комплектования [6. С. 68, 72].

Иркутский педагогический институт с 1963 г. готовил специалистов – олигофренопедагогов, логопедов, дошкольных дефектологов, специальных психологов, а потому в 2010 г. закономерно начал подготовку магистров по направлению «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования», теснейшим образом взаимодействуя с реги-

ональным и Российским министерством, руководителями образовательных организаций, родителями. В этой статье обобщается ряд исследований сотрудников кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития и ее магистрантов. Полученные результаты во многом созвучны данным, опубликованным в отечественной научной периодике и цитируемым в приводимой статье. Они показывают, что проблема организации качественного инклюзивного образования еще далека от разрешения.

Следует констатировать, что при всей эмоциональной привлекательности для гуманистически настроенной общественности реализация инклюзивного образования затруднена не только из-за неготовности общества к принятию многообразия, о которой говорили фактически все известные ученые-дефектологи (В.З. Кантор, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Ю.Т. Матасов, Н.М. Назарова и др.), но и по совокупности более потенциально управляемых причин. Для достижения его успеха необходимо использовать три равнозначных по своей важности ресурса, взаимосвязанных теснейшим образом, а потому ни один нельзя оставить без внимания. К ним относятся готовность педагогов и образовательной среды в целом, готовность семей (в рамках представленной статьи она не будет рассматриваться) и материальная поддержка инклюзивных процессов со стороны государства и конкретных субъектов Российской Федерации.

Рассмотрим в первую очередь вопросы финансового обеспечения инклюзии. На реализацию Государственной программы «Доступная среда» идут огромные (для системы образования) средства. При подготовке научного доклада о состоянии инклюзивного образования в Восточной Сибири (2018 г.) нам любезно представили данные российское и три региональных министерства (Красноярского края, Республики Саха – Якутия и Иркутской области). За период действия Программы (к 2016 г.) в РФ в целом было привлечено более 8 млрд руб (134 000 000 \$), софинансирование – 3 млрд руб. В Красноярском крае за период действия программы привлечено 116,7 млн руб, софинансирование – 52,9 млн руб. В Республике Саха – Якутия привлечено 200,1 млн руб., софинансирование – 109,4 млн руб. В Иркутской области только за 2016 и 2017 гг. привлечено 29,8 млн руб., софинансирование – 18,3 млн руб.

Однако материальные проблемы не теряют своей актуальности. Программа выделяет материальные средства на приобретение оборудования, но проблема педагогических кадров, в первую очередь тьюторов, без которых многим детям получать образование в школе общего типа фактически нереально, должна решаться за счет региональных или муниципальных бюджетов. Поэтому определяется полная зависимость наличия тьюторов от штатных расписаний и финансирования образовательных организаций, что, бесспорно тормозит инклюзивные процессы. Как отмечает С.В. Алехина, ссылаясь на статью Е.В. Кулагиной, «поскольку уровень экономической активности регионов может различаться в 16 и более раз, условия для развития инклюзивного образова-

ния не могут быть равными» [10. С. 139]. Помимо экономической составляющей, большое значение для развития инклюзивных процессов имеет позиция руководства регионами и конкретными территориями. Поэтому внимание к развитию инклюзивного образования даже при близких объемах финансирования может быть разным.

С огромным трудом решается проблема нормативно уменьшенной наполняемости инклюзивных классов. Благодаря государственным мерам, направленным на повышение рождаемости, количество младших школьников велико, и администрация образовательных организаций часто не имеет возможности уменьшить количество учеников в классе так, чтобы в нем мог беспрепятственно обучаться, например, ученик с расстройством аутистического спектра или сенсорным нарушением. Определяются реальные сложности с открытием ресурсных центров и классов, в которых должны обучаться дети, особые образовательные потребности которых нуждаются в уточнении из-за эмоционально-поведенческих проблем. Не всегда реально обеспечить эффективное сетевое взаимодействие образовательных организаций (например, коррекционных и типовых школ) и, соответственно, возможность полноценной организации внеурочных занятий, направленных непосредственно на коррекцию имеющихся недостатков развития. Материальное стимулирование педагогов, реализующих инклюзивное образование, фактически полностью зависит от учредителя, а потому весьма существенно различается в разных субъектах РФ. Перечень актуальных проблем «материального» уровня можно продолжать. Однако для нас наиболее важна проблема педагогических ресурсов.

Проблема подготовки педагогов к деятельности в инновационных для них условиях работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, в том числе в условиях их инклюзии в общую школу, рассматривалась такими известными учеными, как С.В. Алехина, В.З. Кантор, Ю.Т. Матасов, Н.М. Назарова, Т.А. Соловьева, С.Н. Сорокоумова, И.М. Яковлева и др.

Изначально было понятно, что готовность педагогов к реализации инклюзивного образования исходно не может быть достаточной. Это подтверждали и экспериментальные исследования, результаты которых в целом однотипны, поэтому приведем здесь лишь некоторые данные. Так О.А. Некрасовой и Т.В. Коротовских был получен достаточно большой исследовательский материал (158 педагогов). В числе важнейших проблем выделены часто называемые и в других источниках отсутствие психологической готовности, мотивации и недостаток опыта. В соответствии с полученными данными 10% педагогов не могут работать в инклюзивном образовании, поскольку имеют «низкий уровень профессиональной педагогической толерантности» [7. С. 37].

Исследование Т.А. Федоровой проводилось на выборке педагогов Хакасии и Тувы. Каждый пятый (21,1%) учитель в ее выборке был уверен, что инклюзия в принципе невозможна; 26,3% – допускали такую возможность, но констатировали неготовность общес-

тва реализовывать этот процесс в соответствии с заявленными принципами; примерно третья часть респондентов (31,6%) декларировала необходимость инклюзивного обучения при условии кардинальных изменений в системе образования.

В число трудностей реализации инклюзивного образования половина опрошенных включила недостаток специалистов дефектологического профиля. Далее (в порядке убывания) были названы: повышение нагрузки на учителя, недостаток у него специальных знаний, психологической готовности, программно-методического обеспечения. Почти четвертая часть опрошенных указала на неприятие детей с ОВЗ сверстниками [8. С. 159, 162].

Глубокое исследование отношений педагогов (имевших опыт взаимодействия с детьми, обнаруживающими особенности развития) было проведено известным специалистом в области дефектологии, доктором педагогических наук Е.Н. Моргачевой. Половина обследованных ею московских педагогов общеобразовательных школ не видела НИ ОДНОГО положительного момента в инклюзивном образовании [9. С. 230]. Исследователем сделан вывод о неявной оппозиции педагогического сообщества к инклюзивному образованию и особым детям. Вместе с тем очевидно, что ожидание самопроизвольного становления готовности общества к инклюзии неправомерно, она растет по мере того, как развиваются инклюзивные процессы. Это, по нашему мнению, в полной мере относится и к школе как одному из важнейших социальных институтов, и, конечно, к педагогам.

Очевидно, что современной школой востребованы специалисты, обладающие не только суммой определенных профессиональных знаний и навыков, но и мотивированные на работу в специфических условиях инклюзивного образовательного процесса. Теоретически это должны быть люди, стремящиеся к самообразованию и самосовершенствованию, готовые овладевать новыми знаниями. Поскольку в современном отечественном образовании реализуется компетентностный подход, мы в качестве целевого результата современного педагогического образования будем рассматривать «инклюзивную компетентность» – *способность педагога достигать нормативно определенных целевых результатов образования ребенка с особыми образовательными потребностями, обучающегося в условиях инклюзии, и продуктивно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, сохраняя при этом психологическое благополучие.*

Инклюзивная компетентность включается в общую структуру профессиональной компетентности педагога. А.К. Маркова еще в 1996 г. выделила *виды* профессиональной компетентности, отнеся к ним:

- специальную компетентность – владение собственностью профессиональной деятельностью;
- социальную компетентность – сотрудничество и ответственность;
- личностную компетентность – саморазвитие и противостояние профессиональным деформациям личности;
- индивидуальную компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуаль-

ности, а также перечнем умений, которые можно отнести к умениям саморегуляции [10. С. 25].

А.К. Маркова совершенно справедливо отмечала, что разные виды компетентностей могут быть сформированы у конкретного субъекта профессиональной деятельности в различной степени. Для оценки сформированности перечисленных компетентностей можно использовать покомпонентную расшифровку, предложенную И.А. Зимней [11. С. 25, 30], хотя представленный в ее работе перечень компетентностей больше: а) *готовность* к проявлению компетентности (компетенции) (т.е. *мотивационный аспект*); б) *знание* содержания компетентности (компетенции) (т.е. *когнитивный аспект*); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. *поведенческий*); г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения (*ценностно-смысловой*); д) *эмоционально-волевая регуляция* процесса и результата проявления компетентности. В связи со сказанным представляется, что инклюзивная компетентность может быть достигнута только в ходе реальной педагогической деятельности.

Для достижения искомой компетентности необходимо иметь достаточную готовность к работе с «особыми» детьми. В процитированной работе И.А. Зимней отмечается, что в перечнях компетенций, приводимых разными авторами, в частности Дж. Равеном, присутствуют такие категории, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль».

Готовность к какой-либо деятельности, в соответствии с современными исследовательскими традициями, рассматривается как интегративное образование со сложной многокомпонентной структурой. Разными исследователями предлагаются несколько различающиеся ее варианты (по названиям компонентов и их количеству). Наиболее важны в готовности к педагогической деятельности (безотносительно к инклюзии) *знаниевый* (содержательный), *мотивационный* (ценностный), *операциональный* (деятельностный) и *эмоциональный* компоненты. В качестве системообразующего единодушно рассматривается *мотивационный* компонент (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, А.А. Реан и др.).

Естественно, что готовность к реализации инклюзивного образования (предпосылка становления инклюзивной компетентности) должна формироваться со студенческой скамьи, а для уже работающих педагогов – в ходе реализации курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки.

Здесь следует отметить, что в практике работы вузов *содержательный* («знаниевый») компонент готовности к работе с «особыми» детьми формировался уже в 1990-е гг., если в учебный план включалась дисциплина «Основы дефектологии» (нередко с другими названиями, но сходной дидактической задачей – познакомить с разнообразными нарушениями развития у детей). Однако подобная подготовка не оказывалась эффективной, причина чего видится именно в недостатке мотивации к освоению студентами этой области профессионального знания.

Анализ 150 анкет из разных групп студентов, полученных при изучении указанных дисциплин в 2000–

2005 г. (в начале прочтения курса) показывал, что в подавляющем большинстве случаев будущие педагоги (недефектологических специальностей) либо совершенно не представляли детей, имеющих те или иные нарушения развития, либо это были случайные и кратковременные контакты. Не более 10–15% студентов имели личный опыт взаимодействия (при наличии родственников или близких знакомых). Поэтому на вопрос об испытываемых чувствах студенты или не отвечали, или отвечали «жалость», «сочувствие». Другие ответы были единичными. В подавляющем большинстве случаев будущие педагоги надеялись, что им не придется самим обучать школьников с нарушенным развитием, утверждали, что учить их должны специальные педагоги. На вопрос о том, что они будут делать, если в классе все же окажется подобный ребенок, уклонялись от ответа (27%), не более 20% давали ответ «учить», но не поясняли – как. Преимущественно студенты собирались прибегать к различной помощи, позволяющей освободить их от решения проблемы (обращение к врачам, психологам, дефектологам, в ПМПК и т.п.). Проведенное в те же годы исследование М.А. Сарапуловой показало, что и среди студентов-дефектологов количество демонстрирующих конструктивный тип отношения к людям с нарушением развития минимален и составляет менее 10%, почти не изменяясь от курса к курсу (обследовано 155 студентов, обучавшихся на 1-, 3- и 5-м курсах) [12. С. 72–73]. Только при таком типе отношения у человека с нарушением развития отмечаются достоинства, потенциал, неповторимый внутренний мир и пр. Следует отметить, что именно такое отношение лежит в основе инклюзивной компетентности педагога.

Исходя из полученной информации, мы подготовили тогда пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов, получившее гриф Российского УМО по педагогическому образованию, в котором пытались раскрыть все проблемные вопросы, недостаточно освещенные на то время в аналогах, и широко использовали его в образовательном процессе [13]. Однако переход к образованию на основе ФГОС третьего поколения на время фактически ликвидировал в нашем вузе работу в обсуждаемом направлении, она была возобновлена только в 2014 г.

В магистерском исследовании Е.В. Новиковой (2016–2017 гг.), проведенном на аналогичной выборке, состоящей из 160 студентов, обучающихся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование», результаты несколько изменились. Инклюзивное образование поддерживала половина опрошенных «недефектологов» и две трети будущих дефектологов. Однако были морально готовы обучать ребенка в общем классе 23%, таким образом положительный сдвиг в общем уровне мотивационной готовности к работе с «особыми» детьми произошел (из-за больших выборок он достоверен), но очень незначительный, так как составил всего 3%. Студенты-недефектологи стали более лояльными и информированными. Более половины декларировало «желание помочь» (53%). Однако по-

чти 20% признавались, что испытывают страх при необходимости взаимодействовать с «особым» ребенком. Последний факт мы считаем очень значимым, поскольку он косвенно отражает понимание даже студентами необходимости качественно иного подхода к образованию. Причины страха объяснялись опрошенными тем, что они «не смогут научить тому, что требуется».

Действительно, существует очень значимое противоречие между нацеленностью образовательного процесса на результат, признаваемый в первую очередь в области академических достижений, и совершенно другими критериями успеха в образовании преобладающей части детей с нарушениями в развитии. Для достижения инклюзивной компетентности от педагога требуется отчетливое понимание возможностей конкретного обучающегося с особыми образовательными потребностями, сформированная способность определить уровень его актуального развития и использовать в обучении дидактические приемы, методики, соответствующие именно этому уровню, причем без гарантии их эффективности. У специальной педагогики всегда было определенное сходство с медициной, заключающееся в том, что общие «схемы» обучения (лечения) понятны, но успех их применения зависит от множества недостаточно контролируемых факторов. Это требует не только гибкого педагогического экспериментирования, но и психологической поддержки усилий ребенка, спокойного отношения к его трудностям, приоритетного внимания к личностным результатам образования. Однако последнее возможно при «неценовом» его характере. Если же у ребенка рекомендация получения образования по первому или второму варианту адаптированных образовательных программ, его академические результаты фактически оцениваются идентично с нормально развивающимися сверстниками. Это не только противоречит самой идее инклюзивного образования, но и ставит педагога в заведомо «проигрышную» позицию, так как показатели в классе, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями, окажутся ниже.

Недостатками мотивации мы объясняем и не удовлетворившие нас результаты возобновленного обучения, нацеленного на формирование готовности к реализации инклюзивного образования. Проведенное без предупреждения тестирование студентов, обучающихся на разных профилях, по основным дидактическим единицам курса (не требующее узко специальных знаний, но включающее проблемные вопросы) позволило получить результаты, приведенные на рис. 1.

У студентов, обучающихся по профилю «Психология развития личности», интерес к обсуждаемой проблематике наименьший, что находит свое отражение в отсутствии необходимых базовых знаний более чем у 70% обучающихся (основания для вывода о мотивационной причине неудачи нам дают средние баллы ЕГЭ, сопоставленные в обследованных группах).

Здесь уместно упомянуть, что фактическое включение педагогов-психологов из общей логики

подготовки дефектологов не принесет пользы инклюзивным процессам, поскольку, как мы видим, изучаемая проблематика оказывается для них существенно менее интересной и значимой, чем другие аспекты психологической помощи. Однако педагог-психолог совершенно необходим в образовательной организации инклюзивного типа. Во-первых, адаптированные основные образовательные программы предполагают реализацию курсов коррекционно-развивающей области. Например, в образовании обучающихся с ЗПР во внеурочную деятельность включаются психокоррекционные занятия, относимые к функционалу педагога-психолога. В коррекционно-развивающей работе с «особыми» детьми необходимо командное взаимодействие разных специалистов [14. С. 10]. Владеет различными коммуникативными умениями, позволяющими создать и сплотить команду, именно педагог-психолог. Вместе с тем формирование команды в специальном образовании вряд ли может осуществляться безотносительно к содержанию коррекционно-образовательного процесса, знания о котором, как выяснилось, у будущих педагогов-психологов отсутствуют.

На втором месте от худшего были студенты, обучающиеся по профилю «Дошкольное образование». Более половины продемонстрировали неудовлетворительные знания. Между тем именно дошкольный возраст наиболее сензитивен к адекватным коррекционно-развивающим воздействиям. Тогда же закладываются основы коммуникативных умений ребенка.

Лучше информированными оказались будущие педагоги начального образования, показавшие и достаточно качество знаний (более 50% ответивших). Однако эти студенты изучали дисциплину в 7-м семестре, уже пройдя практики и осознав наличие проблемы, а все остальные – в 3-м семестре, что, на наш взгляд, преждевременно. Следует отметить, что обсуждаемый выше страх «не научить» обнаруживался почти исключительно в выборке студентов, обучающихся по обсуждаемому профилю («Начальное образование»).

Лидерство принадлежало студентам направления «Специальное (дефектологическое) образование». Поскольку в учебных планах других направлений продолжения изучения дисциплин сходной направленности не предусматривалось, риск выпуска педагогов, только формально принимающих ценности инклюзии, но не имеющих необходимого потенциала для становления инклюзивной компетентности, очевиден.

Проведенный анализ современных исследований по проблеме формирования готовности студентов к работе в условиях инклюзии детей с особыми образовательными потребностями в «массовую» школу доказывает, что положительный эффект достигается исключительно благодаря наличию системы работы в обсуждаемом направлении. Большинство проанализированных публикаций содержит различные модели формирования [15. С. 109; 18. С. 17; 19. С. 17; 21. С. 238]. В них выделяются также необходимые этапы для достижения цели.

В кандидатской диссертации И.Н. Хафизуллиной для формирования готовности к реализации инклюзивного образования были выделены информационно-ориентировочный, квазипрофессиональный (моделирующий профессиональную деятельность) и деятельностный этапы. Информационно-ориентировочный этап реализовывался в ходе прочтения соответствующих разделов курса педагогики и дисциплины «Основы коррекционной педагогики». Квазипрофессиональный этап потребовал разработки спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе», включающего различные формы обучения, в том числе имитационные методы (анализ конкретных ситуаций и решение педагогических задач, ситуативно-ролевые игры, предполагающие создание ситуаций вариативно-профессионального поведения). Деятельностный этап включал прохождение педагогической практики в специальных (коррекционных) школах [16. С. 17–18].

Аналогичное многоэтапное формирование исходно низкой готовности будущих педагогов начального образования к работе с младшими школьниками в условиях инклюзии представлено в кандидатской диссертации И.В. Ивенских. На первом этапе у студентов формировались знания о различных формах дизонтогенеза, особенностях развития психики детей, на втором – проводились ролевые игры, моделировались педагогические ситуации, организовывались круглые столы с педагогами, работающими в системе инклюзивного образования. На третьем этапе студенты проходили пассивную практику в специальных (коррекционных) и инклюзивных школах, а на четвертом – активную практику в инклюзивных классах [17. С. 20]. Список авторов, представивших в последние годы свои модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии, можно продолжать (Л.В. Горюнова, О.В. Карынбаева, О.А. Козырева, О.С. Кузьмина, Е.Г. Самарцева) [18. С. 62–63].

Помимо многоэтапности, чрезвычайно важны педагогические формы и методы, применяемые для решения поставленных задач. В исследовании Ю.В. Шумиловской готовность к работе в условиях инклюзии формировалась у будущих учителей технологии. К числу эффективных форм были отнесены: учебное проектирование, спецкурс «Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования», коммуникативные средства обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья по вязанию, макраме, вышивке [19. С. 17].

В формировании мотивационной готовности студентов используются возможности внеучебной деятельности (например, участие в различных городских мероприятиях, нацеленных на расширение инклюзивного образования). Широко применяются средства искусства (просмотр кинофильмов, чтение художественной литературы). Популярны различные тренинги [20. С. 19; 21. С. 22]. Используются и инновационные формы, например такие, как разработка мюзикла [22; 23. С. 30]. В публикуемых исследованиях принятое формирование всегда эффективно.

Принципиально иной уровень обобщенности и фундаментальности представлен работами В.В. Хитрюк, предложившей метапредметную компетентностно-контекстную технологию формирования инклюзивной готовности будущих педагогов [24. С. 102]. Технология имеет дидактические, развивающие, социализирующие целевые ориентации. Она предполагает содержательную сопряженность дисциплин учебного плана (по профилям «Начальное образование», «Дошкольное образование»), пролонгацию формирования инклюзивной готовности на весь срок обучения, наличие адекватных баз практик и участие во внеучебной деятельности (волонтерское движение, взаимодействие с родительской общественностью и т.п.), включение и акцентирование ценностей инклюзивного образования во всех предметных областях учебного плана, а также введение дисциплины «Основы инклюзивного образования», формирующей восемь компетенций, которые мы считаем необходимым привести полностью. «В результате изучения дисциплины у будущих педагогов должны быть сформированы способность и готовность:

- определять качественные особенности образовательных потребностей каждого ребенка и адаптировать с их учетом условия образовательного пространства (физические, психологические, педагогические);
- принимать ценности инклюзивного образования и осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе;
- реализовывать социализирующую и адаптационную функции образования; использовать профессионально значимые умения, необходимые для реализации организационных, психолого-педагогических и методических условий, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования;
- адаптировать и применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования педагогические стратегии, технологии и методики обучения и воспитания детей;
- реализовывать принципы инклюзивного образования в профессионально-педагогической деятельности;
- проявлять толерантное отношение ко всем субъектам инклюзивного образования, организовывать оптимальное взаимодействие и общение с ними;
- организовывать эффективное социальное партнерство педагогов, родителей, специалистов в решении задач обучения, воспитания, сопровождения детей в условиях инклюзивного образования;
- консультировать и обучать родителей (программа «Успешное родительство»), использовать в работе с родителями семейно-ориентированный подход с центриацией на личности ребенка» [Там же. С. 107–108].

Выделены наполненные содержанием этапы реализации технологии: диагностико-мотивационный, когнитивно-аффективный, ценностно-смысловой, когнитивный (практический). Предлагается использование фактически полного перечня современных методов: «тренинги, кейсы, проекты, имитационные методы (ролевые игры, социальный интерактивный театр, пресс-конференции, дебаты), разработка профессионально-педагогического портфолио, составле-

ние и решение педагогических ситуаций, обобщенных профессиональных задач и др.», широкое использование семинаров-тренингов и пр. [24. С. 108]. Технология, по мнению автора, легко встраивается в учебный процесс, характеризуется экономической, педагогической и социальной эффективностью [Там же. С. 110].

На основании приведенного краткого обзора современных публикаций хотелось бы сделать ряд комментариев с точки зрения дефектолога и преподавателя. Возможно, что полученные нами неудовлетворительные результаты формирования готовности к работе с детьми объясняются недостатками образовательного процесса. Мы совершенно солидарны с тем, что для формирования основ инклюзивной компетентности необходимо не только использовать имитационные методы и творческие задания, но и предоставлять возможность пассивной и активной практики. Вызывает полное одобрение предлагаемое разнообразие методов и дидактических приемов, позволяющих пробудить у студентов интерес и эмоциональное принятие детей с особыми образовательными потребностями. Вместе с тем создается устойчивое впечатление о том, что даже тщательно продуманная и полно описанная выше технология может сформировать лишь предпосылки для становления инклюзивной компетентности.

С.В. Алехина справедливо пишет о том, что «Настораживающей тенденцией становится развитие имитационных механизмов» [25. С. 5]. На наш взгляд, высокий риск подобных механизмов существует и в вузовской педагогике. Вернемся к перечню компетенций, перечисленных в предыдущей статье В.В. Хитрюк. Часть из них действительно формируема и потенциально проверяема, но некоторые (особенно четвертая), на наш взгляд, носят декларативный характер, так как формируются годами. Избыток заявляемых компетенций, требующих специальных знаний (например, в области диагностики, проблемы которой не решены и в среде специалистов) в области консультирования и обучения родителей (работа с родителями является сложнейшей проблемой, требующей и особого такта, и глубокого понимания их трудностей и переживаний), способен свести к минимуму объективную оценку достигнутых результатов.

Ни в одной из проанализированных работ формирование инклюзивной компетентности не соотносилось с какой-то конкретной категорией детей. С одной стороны, это вполне объяснимо тем, что педагог может столкнуться с разными детьми. С другой – нам представляется недостаточным, поскольку степень различий в сложности обучения и взаимодействия с разными категориями детей очень велика и целевые задачи их образования принципиально различаются.

Пример подробно описанной формирующей работы, направленной на повышение компетентности будущих педагогов и психологов в области образования детей с задержкой психического развития, которые фактически в 75–100% случаев получают образование в инклюзивных классах, соответственно, требуя инклюзивной компетентности педагога, представлен в статье И.А. Коробейникова и Т.В. Кузьмичевой, но

других аналогичных публикаций мы не обнаружили. В упомянутой статье особое внимание уделяется как перечню дидактических задач, решаемых в ходе специально организованного учебного наблюдения, проводимого студентами, обучающимися на разных профилях подготовки («начальное образование», «специальная психология»), так и анализу студенческих ошибок. В проведении наблюдения используется видеорегистрация. Отмечается, что педагоги обнаруживают тенденцию к дидактическим (справился / не справился), а психологи – к эмоциональным оценкам («обиделся», «обрадовался») [26. С. 68]. Подобная «житейская» фиксация не позволяет получать необходимые данные для понимания путей удовлетворения образовательных потребностей ребенка. Наиболее важное значение имеет полученное в результате наблюдения структурированное описание общей организации деятельности, аффективно-личностных компонентов, умственной работоспособности и т.п. Схема подобного описания была предложена И.А. Коробейниковым. У нас студенты используют схему наблюдения за учебным поведением (познавательной деятельностью) ребенка, разработанную С.А. Домишкевичем и тиражируемую во многих учебных пособиях, выпускаемых кафедрой [27. С. 207]. Однако и эти профессионально разработанные схемы требуют модификации итоговой оценки, например, при обследовании ребенка с сенсорным нарушением, расстройством аутистического спектра, но они совершенно неприменимы при наблюдении за ребенком с тяжелым нарушением развития.

Следует констатировать, что универсальный, пригодный для любых обучающихся педагогический инструментарий найти невозможно. И в этом ключе весьма настораживает встречающееся в некоторых из процитированных работ указание на задание искать материал в сети Интернет. Это самый излюбленный способ выполнения студентами самостоятельной работы. Здесь велик риск того, что студент (особенно на уровне бакалавриата) не сумеет отдифференцировать качественные и некачественные разработки. Наш опыт показывает, что эта задача очень сложна, и даже в конце обучения студент может не обнаруживать способности критического отношения к предлагаемому диагностическому или методическому инструментарию. Но, по-видимому, эта задача не всегда в должной мере осознается преподавателями, предлагающими подобные задания.

Анализируя списки литературы в публикациях, посвященных формированию инклюзивной компетентности, мы обращаем внимание на то, что их авторы преимущественно (исключение представляет лишь работа И.В. Ивенских) не упоминают содержательных разработок в области коррекционной педагогики и психологии, что заставляет предполагать недостаточное знакомство с ними. Однако следует отметить, что научные исследования в указанных областях не были многочисленными и чаще всего характеризовались очень высоким качеством, поскольку эмпирический материал из-за малочисленности контингента накапливался годами. Мы полагаем, что формирование инклюзивной компетентности предполагает более глубокие и качественные знания в области дефектологии.

В специальном образовании уже давно установлено, что у всех детей с дизонтогенезом психики есть общие, а есть специфические особые образовательные потребности (Н.В. Бабкина, Т.Г. Богданова, Е.Л. Гончарова, О.Е. Грибова, А.В. Закрепина, С.Ю. Ильина, И.А. Коробейников, О.И. Кукушкина, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелева, О.В. Титова). Эти потребности в определенной мере модифицируются в соответствии с возрастом ребенка, но в первую очередь определяются тяжестью имеющегося у него нарушения. Педагогический процесс должен быть направлен на удовлетворение объективизированных потребностей. Поэтому при формировании основ инклюзивной компетентности в первую очередь следует фиксировать внимание студентов на наличии у детей не только общих для определенной категории, но и специфических особенностей развития. Именно эту задачу решает правильно организованное наблюдение, которое может осуществляться и на основе видеоматериалов, и в реальном учебном процессе.

Мы убеждены, что от педагога в инклюзии требуется не только увеличение спектра компетенций, но и осознание границ собственной компетентности, расширение которой должно стать целевым ориентиром современного педагогического образования. Это является второй базовой составляющей готовности к реализации инклюзивного образования. В противоположном случае иллюзия инклюзивной компетентности, приобретенной в вузе, может очень быстро разрушиться из-за вполне объективных причин – неудовлетворенности родителей качеством образовательных услуг, оказываемых ребенку.

Мы считаем необходимым дополнить имеющиеся в публикациях сведения некоторыми научно и практически обоснованными соображениями, которые, возможно, будут полезными преподавателям вузов.

Во-первых, как показывают и полученные нами данные, и практика взаимодействия с педагогами, им труднее всего понять детей с наиболее сложным характером нарушений. Поэтому на практике необходимо моделировать ситуацию «тяжелого» ребенка для того, чтобы была возможность физически и эмоционально осознать его ограничения (например, в Великобритании педагогу, претендующему на обучение детей с тяжелыми нарушениями зрения, надевают специальные очки, позволяющие понять, как видит ребенок). Труднее всего смоделировать когнитивную недостаточность и тяжелые эмоциональные нарушения, но и здесь есть способы, заставляющие эмоционально прочувствовать их (например, переживание беспомощности, непонимания, раздражения). При рефлексии переживаемых чувств целесообразно учить студентов инициировать поиск своих психологических ресурсов, которые позволяют делать поведение более гибким и адаптивным.

Во-вторых, большой проблемой является искаженное или неточное представление о целевых результатах образования, ожидаемых от разных категорий обучающихся, наблюдаемое и у студентов, и у педагогов, уже реализующих обучение детей с особыми образовательными потребностями.

Научный коллектив кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития на протяжении двух лет выполнял госзадание Министерства образования и науки (а затем Министерства просвещения РФ) по разработке инструментария для оценки личностных результатов образования детей с особыми образовательными потребностями, а также мониторинга становления сферы их жизненной компетенции. В большинстве случаев педагоги не в полной мере осознают, что результаты эти не менее важны, затрудняются в построении мониторинговых шкал. Поэтому при подготовке студентов к реализации инклюзивного образования эти аспекты нельзя игнорировать. Мы отмечаем, что интересная и очень творческая работа (моделирование педагогических ситуаций, позволяющих отслеживать динамику появления элементов жизненной компетенции) пока еще очень мало операционализирована. Это составляет отдельную педагогическую проблему, рассмотреть которую в рамках этой статьи невозможно. Вместе с тем нами уже опубликован ряд исследований по этой проблеме [28–31]. Научить студента отмечать и поощрять даже минимальные подвижки в психосоциальном развитии детей с особыми образовательными потребностями совершенно необходимо для достижения инклюзивной компетентности.

В-третьих, уже в ходе вузовской подготовки педагогов следует обращать внимание на формирование социальной, личностной, индивидуальной компетентностей, на что указывают и другие исследователи. Следует также отметить, что формирование основ инклюзивной компетентности у будущих педагогов не может быть ответственностью отдельной кафедры. Аналогично тому, что в образовательной организации (где есть обучающиеся с особыми образовательными потребностями) уже не должно быть педагогов, не

вовлеченных в проблему, в вузах, даже еще не принявших на обучение «особых» студентов, на наш взгляд, инклюзивно-ориентированная личностная позиция должна формироваться у преподавателей.

В настоящее время в соответствии с действующим стандартом 3++ дисциплина с названием «Психолого-педагогические особенности работы с детьми с особыми образовательными потребностями» в Педагогическом институте ИГУ включена в базовую часть всех учебных планов бакалавриата и перенесена на 5-й семестр. Планируется, что уже имеющиеся знания студенты направления «Специальное (дефектологическое) образование» станут непосредственными участниками образования студентов других профилей.

В ходе изучения дисциплины запланировано достижение следующих общепрофессиональных компетенций.

ОПК-3 Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

ОПК-5 Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.

ОПК 6 Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Рассмотрим теперь нашу деятельность по формированию основ инклюзивной компетентности в соответствии с приведенной выше схемой И.А. Зимней (в табл. 1).

Таблица 1

Средства формирования и оценки компонентов инклюзивной компетентности у студентов

Аспект компетентности	Используемые формы	Оценочные средства
Мотивационный	Средства искусства (просмотр кинофильмов, чтение художественной литературы, протейт в видеозаписи), взаимодействие с детьми во внеучебной деятельности	Эссе (размещается в электронно-образовательной среде вуза)
Когнитивный	Традиционные и интерактивные формы занятий, работа с литературой и источниками	Тесты. Разработка оценочных средств контроля достижения обучающимися предметных, личностных и метапредметных результатов образования (размещается в электронно-образовательной среде вуза). Диагностическое портфолио. Проект
Поведенческий	Моделирование педагогических ситуаций. Взаимодействие с детьми в учебной деятельности	Рефлексивный анализ (размещается в электронно-образовательной среде вуза)
Ценностно-смысловой	Тренинги	Заполнение репертуарных решеток (Дж.Келли) с анализом их содержания
Эмоционально-волевая регуляция	Супервизии. Анализ видеоматериалов	Экспертная оценка

Есть и еще один редко обсуждаемый момент. Предположим, что формирование было успешным (есть необходимые базовые знания, исчез страх и чувство беспомощности, определилась личностная позиция, сформирована ценность командного взаимодействия и необходимые коммуникативные умения). Однако полученный результат может быть кратковременным. Затруднительно отслеживать

достигнутый эффект в реальной педагогической деятельности. При обучении «особого» ребенка у педагога часто исчезает реальный мотиватор – успех в деятельности, зато появляется множество «антимотиваторов»: эмоциональная усталость, несопоставимость эффекта с усилиями, затрачиваемыми на его получение, скрытые или явные конфликты с родителями и т.п.

Нам представляется, что сохранить и улучшить мотивацию работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в реальной педагогической деятельности можно за счет объективизации и поощрения педагогического успеха. Но для этого надо, чтобы школы и учителей перестали оценивать по исключительно формальным признакам (результаты ВПР, победители предметных олимпиад, баллы государственных аттестаций, процент поступивших в вузы и пр.). Критерии успеха в образовании детей с особыми образовательными потребностями должны быть тщательно продуманы. И они, конечно, не могут быть общими для всех нарушений и вариантов адаптированных образовательных программ. К сожалению, на эту проблему обращают недостаточное внимание, рассматривая качество образования по формальным признакам.

В заключение хочется еще раз отметить, что инклюзивная компетентность (понимание того, КАК учить ребенка с особыми образовательными потребностями) должна рассматриваться в качестве наиболее важной перспективы современного педагогического образования, и процитировать В.П. Зинченко: «Наука, продвигаясь через заблуждения, может себе позволить, да и вынуждена мириться с избыточ-

ным числом моделей, теорий, схем, описывающих одну и ту же реальность. Их уравнивают скепсис, сомнения, эксперимент, реальность и время...» [32. С. 35].

В настоящее время взаимодействие педагогов общего и специального (дефектологического) направления затруднено. Причиной этого, вероятнее всего, являются опасения дефектологов за сокращение организаций специального образования, нежелание администраторов и педагогических коллективов «общих» школ расширять штат специалистов дефектологического профиля, тенденция перепоручать все обязанности, связанные с инклюзивным образованием, одному специалисту и другие объективные причины. Однако интеграция педагогических усилий, которая уже предусмотрена (например, в психолого-педагогических консилиумах) и реализуется в некоторых образовательных организациях, может быть ощутимо полезней.

Метафорически обсуждаемую проблему инклюзивной компетентности педагогов можно сравнить с айсбергом, однако представляется, что чем больше она будет обсуждаться не в дискуссионно-критическом, а в конструктивном ключе, тем легче будет продвигаться в ее решении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матасов Ю.Т. На пути к разумной инклюзии: ЗА и ПРОТИВ // Коррекционно-педагогическое образование. 2017. № 1 (9). С. 18–22.
2. Назарова Н.М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения // Специальное образование. 2012. № 2 (26). С. 6–12.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб. : Лань, 2003. 187 с.
4. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М. : ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
5. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.
6. Соловьева Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников в общеобразовательную среду : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 372 с.
7. Некрасова О.А., Коротовских Т.В. Формирование профессиональной компетентности в области инклюзии как необходимое условие модернизации системы образования РФ // Перспективы науки. 2016. № 1 (76). С. 36.
8. Федорова Т.А. Отношение учителей начальной школы к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в науке. 2013. № 27. С. 156–162.
9. Моргачева Е.Н. Инклюзивное обучение глазами педагогов и родителей // Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2013. № 18 (119). С. 226–238.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание». 312 с.
11. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
12. Сарапулова М.А. Личностно-смысловое отношение будущих специалистов к людям с нарушениями развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 68–75.
13. Астрахан Д.Б., Афанасьева Р.А., Бахарева Е.В. и др. Нарушения психического развития у детей: основы специальной психологии и педагогики : учеб. пособие для студентов недефектологических факультетов / под ред. Е.Л. Инденбаум. Иркутск : ИГПУ, 2005. 148 с.
14. Дианова В.И. Психологическое содержание профессионально значимых качеств личности и их роль в командном взаимодействии специалистов специальных коррекционных учреждений // Командное взаимодействие специалистов по психолого-медико-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч.-метод. тр. / под ред. Е.Л. Инденбаум. Красноярск; Иркутск : Изд-во ИГПУ, 2007. С. 4–14.
15. Богданова Е.В. Модель процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 1 (29). С. 107–113
16. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 23 с.
17. Ивенских И.В. Психологическая готовность будущих педагогов начального образования к работе с младшими школьниками в условиях инклюзивного обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2019. 28 с.
18. Горюнова Л.В. Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки // Гуманитарные науки. 2018. № 2 (42). С. 57–63.
19. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 27 с.
20. Черномырдина Т.Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2018. 28 с.
21. Ивенских И.В., Сорокоумова С.Н., Суворова О.В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестник Мининского университета. 2018. № 1 (22). С. 12–31.
22. Емельянова Т.В., Степанько А.А. Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 237–240.

23. Рудин И.В., Мёдова Н.А., Сергеева А.И. Новые подходы к формированию инклюзивно ориентированных компетенций будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (190). С. 29–33.
24. Хитрюк В.В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2015. № 1. С. 100–112.
25. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: иллюзия или реальность? // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 4–7.
26. Коробейников И.А., Кузьмичева Т.В. Совместное обучение педагога и психолога на основе освоения метода наблюдения за учебным поведением младшего школьника с ЗПР // Дефектология. 2019. № 6. С. 63–69.
27. Инденбаум Е.Л., Гостар А.А. Методы и организация психолого-педагогической диагностики в специальном образовании : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016. 221 с.
28. Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6, № 1. С. 138–156.
29. Инденбаум Е.Л., Гостар А.А. Мониторинг личностных результатов образования школьников с трудностями в обучении // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 185–194.
30. Инденбаум Е.Л., Позднякова И.О. Практическая реализация процедуры оценки личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Человек. Общество. Инклюзия. 2018. № 3 (35). С. 90–96.
31. Инденбаум Е.Л., Самойлюк Л.А. Взаимодействие специалистов образовательной организации в оценке успешности формирования сферы жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 4. С. 9–17.
32. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся : очерки российской психологии. М. : Тривола, 1994. 300 с.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 26 октября 2019 г.

Inclusive Competences as a Perspective of Modern Pedagogical Education

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2020, 452, 194–204.

DOI: 10.17223/15617793/452/24

Elena L. Indenbaum, Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation). E-mail: eleon-irk@yandex.ru

Keywords: inclusive education; inclusive competences; children with special educational needs; readiness to realize inclusive education; students of pedagogical universities.

The article analyzes the problems of the practical implementation of inclusive education in the Russian Federation. It includes a brief analysis of the shortcomings of education in separate educational institutions (special correctional schools), information about the dynamics of the development of inclusive processes, modern statistical data including financial support for the inclusion in some of Siberian regions as well as justification of the high practical significance of forming inclusive competences in teachers. The definition of the concept is proposed. The article presents the structure of inclusive competences, the list of problems that have not yet been solved, a brief review of publications devoted to the analysis of teachers' readiness to realize inclusive education, data from the results of studies of students, which demonstrate an insufficient level of formation of the necessary competences in them. The methods used for anonymous questioning and testing of advances in the field of the knowledge component of the readiness proved a reliable difference between students who were initially focused on helping children with special needs and students who chose other pedagogical specialties. They showed a certain positive dynamics in their attitude to educational rights of the children of the discussed group. The author discusses the contradiction between the focus of the educational process in Russian schools on the priority of learning achievements and on other educational success criteria for most children with developmental abnormalities. The article considers the persisting risk of graduating teachers who only formally accept the values of inclusion. The article provides both a critical analysis of research studies aimed at forming readiness to realize inclusion and the effectiveness of the methods and techniques used in inclusive work. As a flaw, there is a tendency to consider the category of children with special educational needs regardless of reasons for their occurrence, as well as the researchers' poor knowledge of the long experience in correctional and pedagogical support in the country. The author emphasizes the need to engage all lecturers of pedagogical universities in the forming of possible prerequisites for the acquisition of inclusive competences in future teachers. The conditions that facilitate this process involve: including tasks for working with children with special needs during various training practices, using didactic techniques and means that increase students' emotional involvement, explaining to them the differences in the target results of education (the need to form life competences in children). References to studies on this problem are listed. Means of formation and evaluation of the components of inclusive competences in students are systematized, and emphasis is placed on the need to develop sustainable teamwork skills in them. Attention is drawn to the need to encourage teachers for success in educating children with special needs, to strengthen interaction with special teachers, and to prospects of a productive discussion of the problem.

REFERENCES

1. Matasov, Yu.T. (2017) Na puti k razumnoy inkluzii: ZA i PROTIV [On the Way to Reasonable Inclusion: Pros and Cons]. *Korreksionno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 1 (9). pp. 18–22.
2. Nazarova, N.M. (2012) To the Problem of Theoretical and Methodological Bases of Inclusive Education. *Spetsial'noe obrazovanie – Special Education*. 2 (26). pp. 6–12. (In Russian).
3. Vygotskiy, L.S. (2003) *Osnovy defektologii* [The Basics of Defectology]. St. Petersburg: Lan'.
4. Korobeynikov, I.A. (2002) *Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya* [Developmental Disabilities and Social Adaptation]. Moscow: PER SE.
5. Alekhina, S.V. (2014) The Principles of Inclusion in the Context of Modern Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 19 (1). pp. 5–16. (In Russian).
6. Solov'eva, T.A. (2019) *Sistemnyy podkhod k organizatsii vlyucheniya mladshikh shkol'nikov v obshcheobrazovatel'nyuyu sredu* [A Systematic Approach to Organizing the Inclusion of Younger Students in the General Educational Environment]. Pedagogy Dr. Diss. Moscow.
7. Nekrasova, O.A. & Korotovskikh, T.V. (2016) Developing Professional Competence in Inclusive Education as a Prerequisite of Modernization of Education in the RF. *Perspektivy nauki – Science Prospects*. 1 (76). pp. 36–40. (In Russian).
8. Fedorova, T.A. (2013) Otnoshenie uchiteley nachal'noy shkoly k inkluzivnomu obrazovaniyu detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Primary School Teachers' Attitude to Inclusive Education of Children With Disabilities]. *Innovatsii v nauke*. 27. pp. 156–162.
9. Morgacheva, E.N. (2013) Inclusive Education as Viewed by Teachers and Parents. *Vestnik RGGU. Ser. Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie – RSUH/RGGU Bulletin. Series: Psychological Studies*. 18 (119). pp. 226–238. (In Russian).

10. Markova, A.K. (1996) *Psikhologiya professionalizma* [The Psychology of Professionalism]. Moscow: Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond "Znanie".
11. Zimnyaya, I.A. (2004) *Klyucheveye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya* [Key Competencies as an Effective and Targeted Basis of the Competency-Based Approach in Education. Author's Version]. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
12. Sarapulova, M.A. (2006) Future specialists' attitude towards persons with disabilities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*. 3. pp. 68–75. (In Russian).
13. Astrakhan, D.B. et al. (2005) *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya u detey: osnovy spetsial'noy psikhologii i pedagogiki* [Disorders of Mental Development in Children: The Basics of Special Psychology and Pedagogy]. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical University.
14. Dianova, V.I. (2007) Psikhologicheskoe sodержanie professional'no znachimykh kachestv lichnosti i ikh rol' v komandnom vzaimodeystvii spetsialistov spetsial'nykh korrektsionnykh uchrezhdeniy [The Psychological Content of Professionally Significant Personality Traits and Their Role in the Team Interaction of Specialists of Special Correctional Institutions]. In: Inhenbaum, E.L. (ed.) *Komandnoe vzaimodeystvie spetsialistov po psikhologo-mediko-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Team Interaction of Specialists in the Psychological, Medical and Pedagogical Support of Children With Disabilities]. Krasnoyarsk; Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical University. pp. 4–14.
15. Bogdanova, E.V. (2018) Model of the Process of Forming Inclusive Competency of Students in the Information and Educational Environment of the Higher Education. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*. 1 (29). pp. 107–113. (In Russian).
16. Khafizullina, I.N. (2008) *Formirovanie inkluzivnoy kompetentnosti budushchikh uchiteley v protsesse professional'noy podgotovki* [The Formation of Inclusive Competence of Future Teachers in the Process of Training]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. Astrakhan.
17. Ivenskikh, I.V. (2019) *Psikhologicheskaya gotovnost' budushchikh pedagogov nachal'nogo obrazovaniya k rabote s mladshimi shkol'nikami v usloviyakh inkluzivnogo obucheniya* [Psychological Preparedness of Future Primary Education Teachers to Work With Primary School Students in the Context of Inclusive Education]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Khabarovsk.
18. Goryunova, L.V. (2018) Model of Formation of Inclusive Competence of Teacher in the Process of His Professional Training. *Gumanitarnye nauki – The Humanities*. 2 (42). pp. 57–63. (In Russian).
19. Shumilovskaya, Yu.V. (2011) *Podgotovka budushchego uchitelya k rabote s uchashchimisya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya* [Preparing a Future Teacher to Work With Students in an Inclusive Education]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. Shuya.
20. Chernomyrdina, T.N. (2018) *Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti budushchikh pedagogov k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya* [The Formation of Future Teachers' Psychological Preparedness for Professional Activities in the Context of Inclusive Education]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Samara.
21. Ivenskikh, I.V., Sorokoumova, S.N. & Suvorova, O.V. (2018) Professional Preparedness of Future Teachers to Work With Disabled Students in Conditions of Inclusive Practice. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*. 1 (22). pp. 12–31. (In Russian). DOI: doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-12
22. Emel'yanova, T.V. & Stepan'ko, A.A. (2018) The Model of Formation of Motivational Competence of Future Teachers of Inclusive Education. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. 7:1 (22). pp. 237–240. (In Russian).
23. Rudin, I.V., Medova, N.A. & Sergeeva, A.I. (2018) New Approaches to the Formation of Inclusive-Oriented Competences of Future Teachers in Higher Educational Institutions. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 1 (190). pp. 29–33. (In Russian). DOI: 10.23951/1609-624x-2018-1-29-33
24. Khitryuk, V.V. (2015) Inkluzivnoe obrazovanie: pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya gotovnosti budushchikh pedagogov [Inclusive Education: Pedagogical Technology for the Formation of Future Teachers' Preparedness]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie – Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*. 1. pp. 100–112.
25. Alekhina, S.V. (2017) Inclusive Education: Illusion or Reality? *Sibirskiy vestnik spetsial'nogo obrazovaniya*. 1 (19). pp. 4–7. (In Russian).
26. Korobeynikov, I.A. & Kuz'micheva, T.V. (2019) Sovmestnoe obuchenie pedagoga i psikhologa na osnove osvoeniya metoda nablyudeniya za uchebnym povedeniem mladshego shkol'nika s ZPR [Joint Training of a Teacher and a Psychologist Based on the Development of a Method for Observing the Educational Behavior of a Primary School Student With Developmental Delay]. *Defektologiya*. 6. pp. 63–69.
27. Indenbaum, E.L. & Gostar, A.A. (2016) *Metody i organizatsiya psikhologo-pedagogicheskoy diagnostiki v spetsial'nom obrazovanii* [Methods and Organization of Psychological and Pedagogical Diagnostics in Special Education]. Irkutsk: Irkutsk State University.
28. Babkina, N.V. (2017) Life Competences as Integral Part of Educational Context for Children with Learning Delay. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical Psychology and Special Education*. 6 (1). pp. 138–156. (In Russian). DOI: 10.17759/psycljn.2017060109
29. Indenbaum, E.L. & Gostar, A.A. (2018) Monitoring of Education Personal Results of School Students With Learning Disabilities. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 6. pp. 185–194. (In Russian).
30. Indenbaum, E.L. & Pozdnyakova, I.O. (2018) Practical Implementation of Personal Learning Outcomes Assessment of Students With Disabilities. *Chelovek. Obshchestvo. Inkluziya – Human. Society. Inclusion*. 3 (35). pp. 90–96. (In Russian).
31. Indenbaum, E.L. & Samoylyuk, L.A. (2017) Collaboration of the Educational Professionals in Assessment of the Life Competencies of Students With Special Needs. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*. 4. pp. 9–17. (In Russian).
32. Zinchenko, V.P. & Morgunov, E.B. (1994) *Chelovek razvivayushchisya: ocherki rossiyskoy psikhologii* [A Developing Person: Essays on Russian Psychology]. Moscow: Trivola.

Received: 26 October 2019