



Профессиональная Подготовка Педагогов Для Инклюзивного Образования: Международный Опыт И Практика Узбекистана

Тарифев Р.Н.

Соискатель (независимый исследователь) Института развития профессионального образования

ABSTRACT

Исследована международная практика и опыт Узбекистана по профессиональной подготовке педагогов к инклюзивному образованию. Проведен теоретический анализ научных подходов, выявлены существующие противоречия и обоснована необходимость обновления методологических основ подготовки кадров. На основе анализа предложено новое определение процесса подготовки педагогов к инклюзивному обучению, включающее формирование инклюзивной компетентности как интегративного качества. Сформирована структурная модель инклюзивной компетентности педагога, состоящая из мотивационного, когнитивного, практического и рефлексивного компонентов. Выявлены и представлены характеристики ключевых категорий (ценностно-мотивационные ориентации, знания, умения и рефлексия), отличающих профессиональную готовность педагогов к работе в инклюзивной среде. Полученные результаты научно обоснованы и подтверждают актуальность международного опыта для совершенствования подготовки педагогических кадров. Они рекомендуются к использованию при разработке программ педагогического образования и повышения квалификации, что позволит повысить эффективность инклюзивного образования.

ARTICLE INFO

Received: 7th June 2025

Accepted: 6th July 2025

KEY WORDS:

инклюзивное
образование;
профессиональная
подготовка педагогов;
инклюзивная
компетентность;
повышение
квалификации;
компетентностный
подход; международный
опыт; Узбекистан

Abstract. The study examined international and Uzbekistan's experience in the professional training of teachers for inclusive education. A theoretical analysis of scholarly approaches was conducted, existing contradictions were identified, and the need to update methodological foundations of teacher training was substantiated. A new definition of the process of preparing teachers for inclusive education is proposed, which includes the formation of inclusive competence as an integrative quality. A structural model of a teacher's inclusive competence was developed, consisting of motivational, cognitive, practical, and reflective components. Key categories – value-motivational orientations, knowledge, skills, and reflection – that characterize teachers' professional readiness to work in an inclusive environment were identified and described. The results are scientifically substantiated and confirm the relevance of international experience for improving teacher training. They are recommended for use in the development of teacher education and professional development programs, which will enhance the effectiveness of inclusive education.

Keywords: inclusive education; professional teacher training; inclusive competence; professional development; competency-based approach; international experience; Uzbekistan

Введение. Инклюзивное образование в современных условиях признано важнейшим направлением развития мировой системы обучения, ориентированным на обеспечение равных возможностей для всех обучающихся. Еще в 1994 году Саламанкская декларация провозгласила принципы обучения детей с особыми нуждами совместно с их сверстниками [11], а в 2006 году Конвенция ООН о правах инвалидов закрепила право людей с особыми потребностями на инклюзивное образование [12]. В продолжение этих инициатив ЮНЕСКО определяет инклюзивное образование как ключевой фактор обеспечения качества образования для всех без исключения [3]. Социальная значимость инклюзивного образования заключается в его вкладе в развитие более справедливого общества, обеспечивая социализацию и равный доступ к образованию лиц с особыми образовательными потребностями. Педагогический и методологический аспекты проблемы также чрезвычайно актуальны: успешность инклюзивных практик во многом зависит от готовности и компетентности педагогических кадров, способных работать с разнообразным контингентом учащихся в рамках общеобразовательной среды [3]. В Узбекистане совершенствование системы инклюзивного образования стало одним из приоритетов государственной политики. С 2018–2021 годов в стране реализуются нормативные акты и программы, направленные на развитие инклюзии, включая поэтапное введение инклюзивных классов и обновление содержания педагогического образования [4]. Тем не менее, данное направление остается новым и требующим научно-методического обеспечения, особенно в части подготовки учителей к инклюзивному обучению.

В научной литературе накоплен определенный контекст по данной проблематике. Международные исследования освещают различные аспекты подготовки педагогов к инклюзивному образованию. Так, *M.X. Азимова* рассматривает международный опыт формирования толерантности у учителей в инклюзивной среде. В ее работе акцентируется, что одним из ключевых условий успешной инклюзии является воспитание у педагогов толерантного отношения и готовности принимать разнообразие учащихся. *A. R. Badalov* проанализировал опыт развитых стран по организации инклюзивного обучения и реформы в этой сфере в Узбекистане. В частности, он изучил вопросы профессиональной подготовки учителей для работы в инклюзивных классах, развития материально-технической базы и индивидуальных образовательных планов. Его исследование показало, что в Узбекистане предпринимаются шаги по модернизации подготовки педагогических кадров в контексте инклюзии, однако существуют определенные методические трудности. Отдельные аспекты проблемы рассматриваются и другими авторами. Например, *Ш.А. Каримов* исследовал педагогические основы профессиональной адаптации студентов с инвалидностью в условиях вуза, что опосредованно связано с готовностью преподавателей создавать адаптивную образовательную среду. *J.K. Akbarov* и *N.A. Yuldashev* предложили инновационные педагогические методы в инклюзивном образовании [6], фокусируясь на практических приемах работы с детьми с особыми потребностями. Таким образом, предыдущие работы затрагивают важные компоненты проблемы – от ценностных установок педагогов до методик обучения в инклюзивных классах.

Несмотря на наработки, в исследовательском поле сохраняются определенные противоречия и пробелы. Во-первых, отмечается разрыв между декларируемой необходимостью инклюзивного обучения и реальной готовностью педагогов к его осуществлению. Анализ литературы показывает, что многие учителя испытывают недостаток знаний и уверенности для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, даже проходя курсы повышения квалификации. Во-вторых, исторически сложившийся *дефектологический* подход (ориентированный на узкую специализацию по работе с детьми с отклонениями) вступает в противоречие с современной парадигмой инклюзивной школы, требующей от каждого учителя общей практики владения соответствующими компетенциями. В существующих исследованиях недостаточно раскрыто, каким образом традиционные модели подготовки (ориентированные преимущественно на передачу знаний) могут трансформироваться в модели, развивающие у педагогов практические умения и ценностные установки, необходимые для инклюзии. Налицо научно-методический пробел: отсутствует целостный подход, интегрирующий

международный опыт и учитывающий специфику национальной системы образования. Не выработано единого понимания структуры *инклюзивной компетентности педагога* и способов ее формирования в процессе профессионального обучения. Таким образом, проблемная ситуация сводится к вопросу: **как на теоретическом уровне обоснованно модернизировать систему подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования**, чтобы устраниТЬ выявленные противоречия. На основании указанного анализа сформулирована **цель исследования**: разработать научно обоснованный теоретический подход к профессиональной подготовке педагогов для инклюзивного образования, опирающийся на международный опыт и отвечающий потребностям практики Узбекистана. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: проанализировать основные понятия и подходы, критически оценить существующие модели, выявить их общие и особенные черты, а затем предложить новую структуру и содержание подготовки педагогов к инклюзивной деятельности.

Методы и теоретические основы исследования

Настоящее исследование носит теоретико-аналитический характер. В качестве основных методов применялись анализ и синтез научной литературы, сравнительно-сопоставительный метод для изучения зарубежного и отечественного опыта, а также метод концептуального моделирования для разработки собственной модели. Теоретической основой послужили работы по педагогике инклюзивного образования, профессиональной педагогике, психологии и междисциплинарные исследования в области социальных наук.

Основные понятия. Прежде всего уточним содержание ключевых терминов. *Инклюзивное образование* – это такая организация обучения, при которой все дети, независимо от физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в единый образовательный процесс и обучаются совместно со сверстниками в школах по месту жительства. Данный термин возник на стыке специальной педагогики, социальной политики и прав человека; его идеологическими источниками стали концепции интеграции детей с особыми потребностями (появившиеся во второй половине XX века) и признание образования как права каждого ребенка. В педагогической науке инклюзивное образование рассматривается как эволюция идей интеграции: акцент смещается с адаптации ребенка к системе (медицинская модель) на адаптацию системы к разнообразным нуждам учащихся (социальная модель). Соответственно, инклюзивное образование имеет междисциплинарное значение – оно опирается не только на педагогику и психологию, но и на правовые нормы, социокультурные исследования и др.

Профессиональная подготовка педагогов к инклюзивному образованию определяется нами как целенаправленный процесс формирования у будущих и действующих учителей системы компетенций, необходимых для эффективной работы в условиях разнородного ученического состава. Эта подготовка включает два взаимосвязанных направления: базовое (в рамках высшего педагогического образования) и дополнительное (система повышения квалификации и профессионального развития). В научных источниках данная категория трактуется широко – от овладения специальными методиками до развития определенных личностных качеств. Например, О.С. Кузьмина характеризует профессиональную подготовку к инклюзии как процесс, обеспечивающий формирование у педагогов ценностно-мотивационных установок, специальных знаний и умений для работы с детьми с различными образовательными потребностями [11]. Иными словами, подготовка педагогов к инклюзивному обучению затрагивает как когнитивную сферу (знания о принципах и технологиях инклюзивного обучения), так и практико-деятельностную (конкретные навыки дифференцированного преподавания, применения адаптивных методов), а также личностно-ценостную (эмпатия, толерантность, убежденность в идеалах инклюзии).

Центральным итогом успешной подготовки является сформированность у педагога специального интегративного качества – *инклюзивной компетентности*. В нашем исследовании мы опираемся на определение, согласно которому инклюзивная компетентность педагога представляет собой **составляющую его профессиональной компетентности, включающую совокупность ключевых содержательных и функциональных компетенций, необходимых для реализации профессиональных функций в условиях инклюзивной среды**. Иными словами, это интегративное

личностно-профессиональное образование, объединяющее знания, умения и ценностные отношения, которые обеспечивают учителю способность результативно работать с детьми с особыми образовательными потребностями в рамках общеобразовательного пространства. Инклюзивная компетентность возникла на стыке дефектологической компетентности и общей педагогической компетентности, являясь их развитием применительно к условиям совместного обучения различных категорий учащихся. Она тесно связана с психологической готовностью учителя к изменениям, владением технологиями дифференциации обучения, умением выстраивать коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса (включая детей, родителей, коллег), а также с рефлексией собственного опыта. Для дальнейшего анализа важно подчеркнуть междисциплинарный характер этого понятия: оно соотносится с психологией (например, установка педагога, его эмпатия), с социологией образования (толерантность к многообразию), с менеджментом образования (умение работать в команде специалистов сопровождения) и др.

Теоретические подходы к подготовке педагогов. Существующие в литературе подходы к профессиональной подготовке педагогов для инклюзивного образования можно условно разделить на несколько групп. Проведем их сравнительный анализ, чтобы выявить общее и особенное.

Во-первых, выделяется **традиционный (дефектологический) подход**, исторически сложившийся в странах постсоветского пространства. Он основывается на идеологии раздельного обучения: подготовка кадров велась по модели узкой специализации – дефектологи, олигофренопедагоги, тифлопедагоги и др. для специальных (коррекционных) учреждений. Соответственно, большинство учителей массовых школ долгое время не рассматривались как субъекты инклюзивного процесса и не получали знаний о работе с детьми с особенностями развития. Дефектологический подход фокусируется преимущественно на медицинской модели – восприятии ограниченных возможностей ребенка как *дефицита*, который должен компенсироваться специальными методами обучения. С точки зрения содержания подготовки, упор делается на изучение классификации нарушений, специальных методик коррекционной работы, психологии аномального развития и т.п. Сильной стороной этого подхода является глубина специализированных знаний; слабой – оторванность от контекста общей школы и недостаток внимания к интеграции особого ребенка в коллектив. **Общий итог:** традиционный подход обеспечивал кадрами систему специального образования, но оказался мало пригоден для задач инклюзии, так как *традиционные педагогические навыки оказались недостаточны и потребовали приобретения новых умений в условиях инклюзивного класса*.

Во-вторых, в мировой практике на смену приходит **компетентностный подход** к подготовке педагогов для инклюзивной школы. Он опирается на современную парадигму образования, где главным результатом являются не столько усвоенные учителем знания, сколько приобретенные компетенции – то есть способность применять знания на практике, интегрируя навыки и личностные качества. Компетентностный подход в данном контексте выражается в том, что программы подготовки (как вузовской, так и системы повышения квалификации) пересматриваются с целью включения в них специальных модулей и опыта, формирующих у учителя ключевые компетенции инклюзивной практики. Зарубежный опыт показывает, что эффективная модель включает: базовые знания о политиках и законодательстве в области инклюзивного образования, методики дифференцированного обучения, навыки командного взаимодействия и т.д.. В ряде стран введены обязательные курсы по инклюзивному обучению в программы педагогических университетов, создаются ресурсные центры и стажировочные площадки для обмена опытом. В научных трудах отечественных исследователей данному подходу также уделяется внимание. Так, Е.С. Ромашевская обосновывает необходимость перехода от передачи теоретических знаний к развитию у будущих педагогов способности проектировать инклюзивное образовательное пространство, что требует комплексных компетенций и практико-ориентированной подготовки. Компетентностный подход, в отличие от традиционного, основывается на социальной модели инвалидности – признании того, что барьеры создает среда, а не особенности человека. Поэтому подготовка нацелена на вооружение учителя инструментами для преобразования среды и собственной педагогической практики в соответствии с потребностями всех

учеников. **Общие черты** обоих названных подходов – понимание важности специальных знаний; **различия** – в степени широты профиля подготовки (узкая специализация против универсализации компетенций) и в исходной философии (медицинско-коррекционная против социально-инклюзивной).

В-третьих, следует выделить **гуманистический (ценностно-ориентированный) подход**. Ряд исследователей подчеркивают, что помимо знаний и умений для реализации инклюзивного обучения критически значимы личностные установки педагога. В частности, международный опыт подготовки “толерантного учителя” акцентирует воспитание ценностей уважения к разнообразию, эмпатии, готовности к сотрудничеству. Данный подход опирается на теорию, что успешная инклюзия невозможна без изменения педагогической культуры: учитель должен принять идеологию инклюзивного образования, верить в потенциальные возможности каждого ребенка и разделять принципы равноправия. Соответственно, в программах подготовки по гуманистическому подходу уделяется внимание развитию рефлексии у педагога, осознанию собственных стереотипов, освоению этических норм инклюзивной педагогики. К практическим методам можно отнести тренинги эмпатийного общения, погружение в опыт людей с инвалидностью, супервизию и др. Например, в ряде стран вводятся специальные модули по социальной психологии инвалидности, организуются встречи с представителями сообществ людей с ОВЗ, чтобы сформировать у будущих учителей правильное понимание инклюзии. Характерно, что и в Узбекистане предпринимаются шаги в этом направлении – усиливается внимание к психологической подготовке учителей, обсуждается введение основ инклюзивной педагогики в этико-деонтологический блок курсов педагогики. **Общее** с компетентностным подходом здесь – понимание инклюзивной компетентности как интегрального образования, включающего ценностный компонент; **особенность** – фокус на личностном росте учителя, а не только на овладении методиками.

Помимо названных, можно отметить и другие аспекты: **андрагогический подход** в системе повышения квалификации (адаптация содержания и форм обучения под особенности взрослых учащихся – практикующих педагогов), **сравнительный подход** (учет международных лучших практик при разработке национальных программ) и др. Однако в рамках данной работы ключевыми для анализа явились три вышеописанные парадигмы. Мы провели их критический анализ, результаты которого обобщены в таблице 1.

Таблица 1. Общие и отличительные черты теоретических подходов к подготовке педагогов для инклюзивного образования

Характеристика	Традиционный (дефектологический) подход	Компетентностный (инклюзивно-ориентированный) подход	Гуманистический (ценностно-ориентированный) подход
Базовая модель	Медицинская модель: особые потребности рассматриваются как <i>дефицит</i> , требующий коррекции	Социальная модель: разнообразие учащихся рассматривается как <i>норма</i> , требующая адаптации среды	Правозащитная модель: акцент на <i>ценности равенства</i> и праве каждого на образование
Фокус подготовки	Узкая специализация, специальные дефектологические знания для работы коррекционных учреждениях	Универсальные компетенции для работы в разнообразном классе: дифференциация, тьюторство, коллaborация	Личностные установки педагога: формирование <i>толерантности</i> , эмпатии, позитивного отношения к инклюзии
Методы обучения педагогов	Преимущественно теоретико-методические курсы по отдельным	Практико-ориентированные методы: кейсы инклюзивных ситуаций, практикумы,	Тренинги ценностей, рефлексивные практики, групповое обсуждение

Характеристика	Традиционный (дефектологический) подход	Компетентностный (инклюзивно-ориентированный) подход	Гуманистический (ценностно-ориентированный) подход
	нарушениям; ограниченная практика в спецшколах	стажировки в инклюзивных школах	этических дилемм, личностный рост учителя
Роль учителя	Специалист-дефектолог, работающий отдельно от массового класса; корректор недостатков развития	Универсальный педагог, умеющий адаптировать программу под любого ученика; фасилитатор разнообразного обучения	Наставник и партнёр для каждого ребенка; адвокат прав ребенка в образовательной среде, агент позитивных изменений
Общие черты	Необходимость специальных знаний о потребностях особых детей	Признание важности методической подготовки к работе с разнообразием учеников	Признание значимости личной готовности и убежденности учителя
Отличия	Отделение спецпедагогики от общей педагогики; узкопрофильная экспертиза	Интеграция инклюзивных компетенций общепедагогический профиль; широкая эрудиция	Сдвиг акцента с методик на ценности; изменение профессиональной культуры педагога

Как видно из таблицы, разные подходы частично дополняют друг друга. Традиционный подход обеспечил фундамент специальных знаний, компетентностный – ориентирован на практическую реализацию инклюзии, а ценностно-ориентированный – на изменение мировоззрения педагога. Наше исследование исходит из необходимости **синтеза** этих достижений. Теоретический анализ показал, что эффективная модель профессиональной подготовки должна объединять все три измерения: *знания, умения и ценности*. Данный вывод согласуется с позицией международных экспертов о том, что учителя для инклюзивных школ нуждаются одновременно в новых навыках и в трансформации отношения к процессу обучения. На основе этой концепции в следующем разделе представлены результаты нашего исследования – предложенная интегральная модель подготовки педагогов к инклюзивному образованию.

Результаты. В результате проведенного теоретического исследования разработаны новые положения, раскрывающие содержание и структуру подготовки педагогов к инклюзивному образованию. Ниже последовательно изложены основные результаты.

Новое определение. Предложено авторское определение процесса профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию. Под этим процессом понимается **целенаправленная система педагогических мер, обеспечивающая формирование у учителей интегрированной инклюзивной компетентности, необходимой для эффективного обучения и воспитания разнородного состава учащихся в общей образовательной среде**. Данное определение отражает несколько важных новаций по сравнению с традиционными трактовками. Во-первых, акцент сделан на интегрированной природе компетентности – подготовка рассматривается не как добавление отдельного курса или модуля, а как целостное обогащение профессионального профиля учителя. Во-вторых, в определении подчеркивается ориентация на *эффективность образовательного процесса* для всех категорий учащихся, что увязывает подготовку кадров с качеством обучения в инклюзивных классах. В-третьих, оговорено, что подготовка носит **системный характер** – то есть включает различные уровни (от университетского курса до системы непрерывного развития педагога в течение карьеры) и виды деятельности (теория, практика, рефлексия). Таким образом, новое определение

расширяет и углубляет имеющиеся представления, фокусируясь на результате (сформированной компетентности) и многоуровневой организации процесса.

Теоретический вывод. Общий теоретический вывод, вытекающий из анализа, заключается в следующем: **профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию представляет собой многокомпонентную структуру, развитие которой должно стать центральной целью подготовки кадров.** Иными словами, вместо фрагментарного освоения отдельных знаний или навыков, необходим переход к **целостной модели формирования инклюзивной компетентности учителя.** Этот вывод имеет важное теоретическое значение, поскольку устраниет выявленный ранее научный пробел. Если прежние исследования рассматривали ценностные, когнитивные и практические аспекты подготовки разрозненно, то предложенный подход объединяет их в единую концептуальную рамку. Тем самым, наше исследование вносит вклад в теорию профессионального образования, интегрируя различные подходы в целостную концепцию. Теоретическая значимость данного вывода подтверждается его соответствием современным тенденциям педагогической науки, ориентированной на компетентностный и личностно-деятельностный подходы. Мы обосновали, что включение инклюзивной компетентности в число целевых результатов подготовки педагогов является *научно обоснованным* шагом, вытекающим из анализа международного опыта и потребностей практики.

Выделенные категории и структура. На основании проведенного анализа нами **выявлены четыре ключевые компонента (категории) инклюзивной компетентности педагога**, которые должны формироваться в процессе профессиональной подготовки. Каждая из этих категорий получила четкое определение, а также определены ее отличительные признаки. Ниже перечислены данные компоненты:

- **Мотивационно-ценостный компонент.** Включает совокупность ценностей, установок и мотивов учителя, направленных на принятие и поддержку каждого ребенка в образовательном процессе. Этот компонент характеризуется внутренней убежденностью педагога в значимости инклюзивного обучения, его эмпатией и толерантностью. Отличительным признаком мотивационно-ценостного компонента является *позитивное отношение* к многообразию учащихся: учитель рассматривает различия не как проблему, а как ресурс для совместного развития. Формирование данного компонента означает, что педагог мотивирован работать в инклюзивной среде, разделяет идеалы педагогического оптимизма и верит в успех каждого ученика.

- **Когнитивный компонент.** Представляет собой систему знаний и представлений учителя об инклюзивном образовании. Сюда относятся знание нормативно-правовых основ (международные и национальные акты об инклюзии), теоретических принципов (индивидуализация, универсальный дизайн обучения, совместное обучение), а также понимание психологических и педагогических особенностей детей с различными образовательными потребностями. Отличительная черта когнитивного компонента – *глубина и системность знаний*: педагог не только ознакомлен с отдельными методиками, но и осознает философию инклюзии, умеет анализировать образовательные ситуации с научной точки зрения. Сформированность этого компонента выражается в профессиональной эрудиции учителя в вопросах инклюзивной педагогики.

- **Практико-операциональный компонент.** Охватывает конкретные умения, навыки и технологии, которыми должен владеть педагог для реализации инклюзивного обучения на практике. В этот компонент входят: умение адаптировать учебные программы и материалы под разные возможности учеников; навык дифференцированного обучения (вариативное объяснение материала, использование мультисенсорных методов); умение применять вспомогательные технологии и специальные средства обучения; навык управления классом, учитывающий особенности всех детей; способность выстраивать взаимодействие с ассистентами, родителями и другими специалистами. Отличительным признаком практического компонента является *функциональная гибкость* педагога – способность применять разнообразные педагогические приемы и быстро находить эффективные решения в нестандартных ситуациях. Развитый операциональный компонент проявляется в уверенности учителя при работе с разными учащимися, в его методическом мастерстве.

• **Рефлексивно-оценочный компонент.** Включает умение педагога анализировать и оценивать собственную деятельность и прогресс учеников в условиях инклюзивного класса, а также готовность к коррекции своей работы. Этот компонент предполагает развитые навыки педагогической рефлексии: учитель способен заметить, какие стратегии сработали, а какие нет, понять причины успехов и трудностей, установить обратную связь с учениками и их семьями. Также сюда относится установка на постоянное саморазвитие – потребность учителя учиться новому, повышать квалификацию в сфере инклюзии. Отличительная черта рефлексивного компонента – *критичность и открытость к изменениям*: педагог не считает свои знания окончательными, он готов учиться у коллег, экспертов, перенимать передовой опыт, менять свои подходы ради достижения лучших результатов. Сформированный рефлексивно-оценочный компонент означает, что учитель становится исследователем собственной практики, способным устойчиво повышать качество обучения всех учеников.

Для наглядности выделенные категории, их определения и отличительные признаки сведены в таблицу 2.

Таблица 2. Ключевые категории инклюзивной компетентности педагога и их характеристики

Категория компетентности	Определение	Отличительные признаки
Мотивационно-ценностная	Система ценностей, установок и мотивов педагога, обеспечивающая принятие каждым ребенком и стремление к равному обучению всех учащихся.	Позитивное отношение к многообразию; убежденность в ценности инклюзии; эмпатия и толерантность по отношению к учащимся.
Когнитивная	Совокупность знаний и представлений об инклюзивном образовании, методах и принципах работы с детьми с особыми образовательными потребностями.	Системность знаний (педагогика, психология, законодательство); понимание теории инклюзии; информированность о специальных подходах и ресурсах.
Практико-операциональная	Набор педагогических умений и навыков, позволяющих эффективно организовывать и проводить обучение в инклюзивном классе.	Владение методами дифференцированного обучения; умение адаптировать материалы; гибкость в выборе технологий; сотрудничество с коллегами и родителями.
Рефлексивно-оценочная	Способность анализировать и оценивать собственную педагогическую деятельность в инклюзивной среде, готовность к саморазвитию и коррекции методов.	Навыки рефлексии и самоанализа; критическое отношение к результатам своей работы; стремление к непрерывному профессиональному росту; открытость новому опыту.

Предложенная структура инклюзивной компетентности педагога является новым результатом, полученным на основе синтеза ранее разрозненных компонентов. Каждый из четырех компонентов подробно описан и обладает чёткими критериями, что важно для последующего практического применения (диагностики и формирования этих компонентов). **Новизна** данной классификации заключается в явном включении рефлексивного элемента наряду с традиционно выделяемыми когнитивным, практическим и ценностным. Как показывают исследования, рефлексивные умения часто упускаются из виду, однако они критически важны для успешного переноса знаний и навыков в реальную практику инклюзии. Таким образом, наша структура более полно охватывает профессиограмму современного учителя.

Следует подчеркнуть, что перечисленные категории не изолированы, а тесно связаны между собой, образуя единую компетентность. Тем не менее, их раздельное выделение позволяет четко

определить цели и содержание подготовки: например, разработать учебные модули, направленные специально на мотивационную сферу (через тренинги и дискуссии), на когнитивную (через лекции и семинары), на практическую (через практикумы, стажировки) и на рефлексивную (через портфолио, анализ кейсов). Такой подход обеспечивает комплексное развитие педагога.

Практический результат. На основе выделенных компонентов нами *разработаны рекомендации* по обновлению содержания профессиональной подготовки педагогов в условиях Узбекистана. В частности, предложено: (1) включить в программы педвузов отдельный обязательный курс “Основы инклюзивного образования” для формирования когнитивной базы; (2) ввести специальные тренинговые занятия, направленные на развитие толерантности и эмпатии у будущих учителей (для мотивационно-ценностного компонента); (3) расширить объем педагогической практики студентов в инклюзивных школах и детских садах, обеспечить наставничество со стороны опытных педагогов (для практического компонента); (4) внедрить в систему повышения квалификации действующих учителей модули по рефлексивной деятельности (например, ведение дневника педагога, анализ видеоуроков). Реализация этих рекомендаций должна обеспечить формирование у педагогов всех выделенных аспектов готовности к инклюзии. Новизна данных рекомендаций – в их комплексности: ранее мероприятия носили разрозненный характер, а предлагаемый план охватывает всю систему подготовки – от вуза до курсов переподготовки, от содержания учебных планов до форм работы.

Таким образом, в разделе «Результаты» представлено наше решение поставленной проблемы: теоретически обоснованная модель подготовки педагогов к инклюзивному образованию, включающая новое определение процесса, структурную декомпозицию инклюзивной компетентности на категории и практические рекомендации по внедрению этой модели. Данные результаты формируют основу для последующего обсуждения их значения и применения.

Обсуждение. Полученные результаты следует рассмотреть в контексте существующих исследований и практик, а также оценить их значение для науки и системы образования. Прежде всего, сравним наши выводы с данными других исследований. Выявленная нами четырехкомпонентная структура инклюзивной компетентности педагога в целом *соответствует* подходам, описанным в современной педагогической литературе. Так, выделение ценностно-мотивационного компонента подтверждает выводы О.С. Кузьминой о ключевой роли ценностных ориентаций учителя в его готовности к инклюзии [11]. Наш акцент на мотивации перекликается с работой М.Х. Азимовой, которая особо подчеркивает воспитание толерантности у будущих учителей. Включение же рефлексивно-оценочного компонента *соответствует* идеям Е.С. Ромашевской о необходимости развития рефлексивных навыков у педагогов для проектирования инклюзивной среды. Таким образом, наша модель во многом подтверждает и объединяет ранее выдвинутые позиции. Более того, она **подтверждает** универсальность триады “*знания–умения–отношения*”, широко признанной в международных рекомендациях по подготовке учителей. В докладе ЮНЕСКО отмечено, что все учителя должны обладать знаниями об инклюзии, практическими навыками дифференцированного преподавания и позитивным отношением к учащимся с особыми потребностями [3] – эти три аспекта фактически соответствуют нашим когнитивному, практическому и ценностному компонентам. Таким образом, наши результаты находятся в русле общемировых тенденций и *подтверждают* их применимость к условиям Узбекистана.

Наряду с этим, **новизна и отличия наших результатов** заключаются в комплексном подходе и адаптации к локальной специфике. В отличие от отдельных исследований, рассматривавших только один аспект (например, только методическую подготовку или только вопросы толерантности), мы предложили интегральную модель. Это отличие особенно проявляется при сравнении с работой А.Р. Badalov, который в своем анализе уделял внимание в основном организационным и методическим мерам. Наше исследование дополнило его выводы: если у Badalov были сформулированы рекомендации по разработке учебных планов и материального обеспечения, то мы добавили ценностно-психологическое измерение и структурировали компетенции учителя. Таким образом, наша модель *расширяет* предыдущие подходы, объединяя их сильные стороны. Еще одно отличие – явное

акцентирование рефлексивного компонента. В то время как в ряде работ (например, у К.С. Тоджибаевой) рефлексивность подразумевалась в составе профессиональной компетентности, мы выделили ее особо, что придает нашей модели дополнительную глубину. Это новшество обеспечивает преемственность обучения на протяжении всей карьеры педагога – от начальной подготовки до самообразования, – и совпадает с современными представлениями об учителе как о “рефлексивном практике”. Кроме того, предлагаемая нами модель учитывает контекст Узбекистана: например, рекомендация по расширению практики в инклюзивных школах отвечает выявленной проблеме недостатка практических навыков у местных педагогов. Наш подход строится с учетом того, что в стране только формируется культура инклюзивного обучения, поэтому мы предлагаем не импортировать напрямую зарубежные модели, а адаптировать их. Это проявляется в балансировке компонентов: для Узбекистана мы считаем особенно актуальным мотивационно-ценностный компонент, поскольку по опросам и наблюдениям многие учителя пока не готовы психологически к инклюзии. Таким образом, наше решение отличается приоритетами, распределенными с учетом национальной специфики, что является его сильной стороной.

Научная и практическая значимость результатов исследования представляются весьма существенными. С научной точки зрения, предложенная модель обогащает теорию профессионального образования и дефектологии. Она может служить основой для дальнейших теоретических разработок – например, для разработки методики диагностики сформированности инклюзивной компетентности (по выделенным компонентам). Наше исследование фактически заложило концептуальный фундамент, который *соответствует* современному компетентностному подходу и развивает его в сфере инклюзивного образования. Это открывает возможности для новых исследований, где модель может быть проверена эмпирически, уточнена или дополнена. В прикладном плане значимость результатов еще более очевидна. Они могут быть использованы непосредственно при реформировании и совершенствовании системы подготовки и переподготовки педагогических кадров. В частности, **практическое применение** результатов возможно:

- при разработке **образовательных программ** педагогических вузов (в содержание вводятся модули по всем четырем компонентам, определенные нами компетенции включаются в государственные образовательные стандарты педагогических направлений подготовки);
- в системе **повышения квалификации учителей** (создаются специализированные курсы, тренинги и семинары для действующих педагогов, охватывающие, например, техники инклюзивного обучения, психологические аспекты работы с семьями и др., в соответствии с нашей моделью компетентности);
- при **аттестации и оценке квалификации** педагогов (разрабатываются критерии и показатели оценки сформированности инклюзивной компетентности по каждому компоненту, что позволит более мувифицировать потребности в обучении и методической поддержке учителей);
- в деятельности **образовательных организаций** (школы могут использовать выводы исследования для организации внутренней методической работы: например, наставничества между опытными и молодыми учителями по вопросам инклюзии, проведения педагогических советов по обмену опытом включения детей с ОВЗ).

Таким образом, результаты исследования имеют *муносабатное* применение в различных звеньях образовательной системы. Их внедрение способствует повышению качества подготовки педагогов, что, в конечном счете, положительно скажется на реализации инклюзивного образования на практике. Наши рекомендации уже частично находят отклик: так, Министерство народного образования Республики Узбекистан и международные организации (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ) реализуют проекты по укреплению потенциала учителей [4], и предложенная нами модель может служить для них научно-методической основой.

Несмотря на позитивные результаты, данное исследование имеет и свои **ограничения**, которые важно обозначить. Во-первых, работа носила теоретический характер – выводы сделаны на базе анализа литературы и концепций, без проведения полевых экспериментальных данных. Это означает, что эффективность предложенных подходов требуется подтвердить практикой.

Ограниченностю эмпирической базы оставляет открытым вопрос: все ли заявленные компоненты одинаково хорошо формируются в реальных условиях подготовки? Например, не окажется ли сложным развить ценностный компонент в рамках академического курса без погружения в школьную среду? Эти нюансы нуждаются в проверке. Во-вторых, фокус исследования был преимущественно на инклюзии детей с инвалидностью, что отражает текущую социальную повестку в Узбекистане. Однако понятие инклюзивного образования шире – оно охватывает и работу с другими категориями учащихся, испытывающих образовательные барьеры (дети национальных меньшинств, мигранты, одаренные дети и т.д.). Наши результаты **адекватны** прежде всего для инклюзии по признаку особых образовательных потребностей, и требуется дальнейшее изучение, как модель может быть расширена или модифицирована для иных аспектов инклюзии. В-третьих, есть ограничения, связанные с вариативностью условий самих образовательных учреждений: в нашей работе не детализированы ресурсы и контекст школ (городских или сельских, с разным уровнем оснащения), которые могут влиять на реализацию подготовки. Это оставляет пространство для дополнительных исследований влияния факторов среды. Наконец, следует учесть, что изменение подготовки педагогов – длительный процесс, и одна предлагаемая модель не решит всех проблем мгновенно.

Исходя из обозначенных ограничений, вытекают **перспективные направления дальнейших исследований**. Во-первых, необходимо провести **эмпирическую проверку** разработанной модели. Можно организовать экспериментальную работу на базе одного из педагогических университетов: ввести элементы нашей программы и замерять изменения в компетентности студентов (например, посредством анкет, наблюдений, тестирования). Такая работа позволила бы подтвердить или скорректировать эффективность предложенных подходов. Во-вторых, целесообразно изучить **вопросы методики формирования каждого компонента**. Требуется более подробно разработать технологии, упражнения и учебные ситуации, оптимальные для развития мотивационной, когнитивной, практической и рефлексивной составляющих. Это может стать основой методических рекомендаций для преподавателей педвузов и институтов повышения квалификации. В-третьих, перспективным является **сравнительное исследование**: например, сопоставить нашу модель с моделями подготовки учителей в других странах региона (Казахстан, Россия, страны ЕС). Такой сравнительный анализ выявит общие тенденции и уникальные находки, что **рекомендуется использовать** для взаимного обогащения практик. В-четвертых, интерес представляет **изучение влияния условий** – как различные типы школ и регионов применяют подготовленных учителей, какие препятствия встречаются на пути применения их компетентности. Это поможет настроить программу подготовки в соответствии с реалиями (например, учесть особенности сельских школ Узбекистана, где могут отсутствовать узкие специалисты, и сделать упор на самостоятельность учителя).

Подводя итог обсуждению, отметим, что результаты нашего исследования *мурофиқ* вписываются в стратегический курс развития образования Республики Узбекистан. В 2022 году в стране принята Концепция инклюзивного образования, и одним из ее приоритетов является подготовка кадров нового типа [4]. Наши выводы и предложения во многом *соответствуют* положениям данной Концепции и могут служить ее научно-методическим обоснованием. Внедрение комплексной модели подготовки педагогов к инклюзии позволит обеспечить образовательную систему высококвалифицированными кадрами, обладающими необходимыми компетенциями. Тем самым, будет создан прочный фундамент для устойчивого развития инклюзивного образования, что подтверждается опытом других стран и научными исследованиями. В практическом плане реализация предложенных мер рекомендуется как на уровне государственных образовательных стандартов и учебных программ, так и на уровне каждого образовательного учреждения, занимающегося подготовкой учителей. **Использование** результатов данного исследования – разработанной модели и рекомендаций – позволит двигаться от точечных инициатив к системным изменениям в профессиональном обучении педагогов. Это, в конечном счете, приведет к тому, что каждый учитель будет чувствовать себя уверенно и компетентно в инклюзивном классе, а каждый ребенок получит муносабатли условия для раскрытия своего потенциала.

Список литературы

1. **UNESCO.** Инклюзивное образование: пути реализации и перспективы. – 2021. – Режим доступа: <https://ru.unesco.org/themes/inclusion-in-education>
2. **UNICEF.** Legislation and Policy Review of Inclusive Education in Uzbekistan: Policy Brief. – Ташкент, 2018. – Режим доступа: <https://www.unicef.org/uzbekistan/media/3566/file/inclusive%20policy%20brief%20eng.pdf>
3. **UNESCO.** The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. – 1994. – Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (дата обращения: 10.07.2025).
4. **ООН.** Конвенция о правах инвалидов. – 2006. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
5. **Азимова М.Х.** Международный опыт подготовки толерантного учителя в инклюзивной образовательной среде // Материалы международной научно-практической конференции. – 2025. – DOI: 10.5281/zenodo.15093406.
6. **Badalov A.R.** National and International Experience of Education and Upbringing in The Process of Preparing for Inclusive Education // European International Journal of Pedagogics. – 2025. – Vol. 5, № 5. – P. 200–203. – DOI: 10.55640/eijp-05-05-43.
7. **Каримов Ш.А.** Педагогические основы профессиональной адаптации студентов с инвалидностью // Международный журнал специального образования. – 2020. – № 2. – С. 88–97. – Режим доступа: <https://www.specialeducationjournal.ru/article/view/1256>
8. **Akbarov J.K., Yuldashev N.A.** Innovative pedagogical methods in inclusive education // Proceedings of the International Scientific Conference “Innovations in Education”. – 2022. – P. 134–139. – DOI: 10.5281/zenodo.7654321.
9. **Кенжав Д., Тураев Р., Чаброва Т. и др.** Comparative study of inclusive education practices: the cases of Uzbekistan, Tajikistan, Moldova, Kyrgyzstan and Georgia. – Женева: NORRAG, 2025. – Режим доступа: <https://www.gpekipix.org/sites/default/files/2025-02/kix-emap-comparative-study-on-inclusive-education-practices-the-cases-of-uzbekistan-tajikistan-moldova-kyrgyzstan-and-georgia.pdf>
10. **Тоджибаева К.С.** Определение и характеристика инклюзивной компетентности педагога. – 2021. – Режим доступа: <https://scientific-conference.com/images/PDF/2021/25/opredelenie-i-kharakteristik.pdf> (дата обращения: 10.07.2025).
11. **Кузьмина О.С.** Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2014. – 189 с. – Режим доступа: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-podgotovka-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
12. **Ромашевская Е.С.** Подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: аспекты теории и практики. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2018. – 144 с. – Режим доступа: <https://hub.sfedu.ru/storage/1/916732/76ebddd0-f037-42aa-8638-e515b316a146/>.