

На правах рукописи



Чеботарева Ольга Владимировна

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Томск – 2025

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Томский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, доцент
Сартакова Елена Евгеньевна

Официальные оппоненты: **Ниязова Амина Абтрахмановна,**
доктор педагогических наук, доцент,
бюджетное учреждение высшего образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Сургутский государственный педагогический
университет», кафедра педагогического и
специального образования, заведующий кафедрой

Лапп Елена Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Азовский государственный педагогический
университет им. П.Д. Осипенко», кафедра
дошкольного, начального и специального
образования, доцент

Ведущая организация: федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Алтайский государственный
педагогический университет»

Защита состоится 24 декабря 2025 г. в 10 часов 00 минут на заседании диссертационного совета 33.2.021.01, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет», по адресу: 634061, г. Томск, ул. Герцена, д. 66, учебный корпус № 4 ТГПУ (научная библиотека им. А. М. Волкова), ауд. 310.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет»: <https://www.tspu.ru/>

Автореферат разослан «____» _____ 2025 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета

С. В. Шаляпина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Происходящая трансформация всех сторон жизни российского общества вызвала необходимость изменения содержания деятельности общеобразовательных организаций. Важной задачей модернизации образовательного процесса современной школы стало введение инклюзивного образования, что обеспечивало повышение качества российского образования, персонализацию обучения, учет потребностей каждого школьника, расширение возможностей их социализации, способов коммуникации с социумом.

Согласно статье 2 пункта 27 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Необходимость введения инклюзивного образования регулируется Конвенцией о правах инвалидов (ООН, 2006 г.), Стратегией развития образования в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральными государственными образовательными стандартами начального и общего образования (ФГОС), приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 и другими нормативными документами.

Инклюзивный образовательный процесс неразрывно связан с его субъектами, в первую очередь с учителями, которые должны обладать совокупностью определенных ценностей, системой научных представлений, конкретных практических умений осуществления процесса обучения и воспитания, т.е. инклюзивной компетентностью. Исследования Федерального центра системного мониторинга качества образования (2023 г.) показывают, что низкие образовательные результаты в школах часто связаны с недостаточным использованием инклюзивных педагогических практик. С одной стороны, согласно отчетам Министерства просвещения Российской Федерации, большинство учителей постоянно повышают свою квалификацию в области организации инклюзивного образовательного процесса. С другой стороны, по данным Всероссийской организации родителей детей-инвалидов (2023 г.), только 10% педагогов готовы к данной деятельности. Итоги «Национального мониторинга доступности образовательных организаций для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ), проведенного Федеральным методическим центром по инклюзивному образованию, показывают, что по итогам 2023 года 63% учителей не обладают должной подготовкой для обучения данной группы лиц. Данные этого мониторинга подтверждает также исследование фонда «Обнаженные сердца», подчеркивающее в целом локальный уровень внедрения инклюзивных практик в деятельность школ.

По данным исследований С. В. Алехиной, Н. А. Мёдовой, А. А. Ниязовой, В. В. Хитрюк, Ю. В. Шумиловской и других авторов, специфика инклюзивного образования заключается в том, что оно охватывает широкий спектр обучающихся, включая детей с ОВЗ, одаренных детей, детей-мигрантов,

воспитанников из неблагополучных семей и представителей других социальных групп. Все они требуют особой организации образовательного процесса, соответствующего их индивидуальным особенностям. На сегодняшний день педагогам в первую очередь не хватает специализированных знаний и навыков для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями, особенно с детьми с ОВЗ в инклюзивном классном коллективе.

Видится, что задачи повышения качества школьного образования, поставленные государством, могут быть успешно выполнены при внедрении системных инклюзивных нововведений в деятельность общеобразовательных организаций, включая формирование поддерживающей организационной культуры российских школ, основанной на развитой инклюзивной компетентности педагогов. Именно организационная культура школы как система отношений, ценностей, правил, норм, традиций, знаков, установок, определяемых ее миссией и стратегией ее развития, создает условия для развития мотивационной, ценностной, деятельностной составляющей инклюзивной компетентности учителей. С другой стороны, собственно коллектив в процессе своего развития формирует инклюзивные ценности, нормы организационной культуры школы, ставя перед своими членами задачи формирования инклюзивной компетентности.

С нашей точки зрения, изучение процесса развития инклюзивной компетентности учителей в условиях становления соответствующей системы ценностей организационной культуры школы определяет актуальность настоящего исследования.

Степень разработанности проблемы исследования. В науке уделяется достаточное внимание исследованиям проблем инклюзивного образования, в том числе становления инклюзивной компетентности педагога. К числу устоявшихся необходимо отнести в первую очередь само понятие инклюзии. Истоки становления инклюзивного образования всесторонне изложены в работах С. А. Алехиной, Н. Н. Малофеева, Н. Д. Шматко и др. Исследованию вопросов организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья посвящены труды Е. Н. Кутеповой, И. Ю. Левченко, М. М. Семаго, Т. А. Соловьевой и др. Организация регионального инклюзивного образования разных групп детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в работах отечественных исследователей И. В. Задорина, Е. Ю. Колесниковой, Е. М. Новиковой и др.

Особое место в области организации инклюзивного образования занимают вопросы его кадрового обеспечения. Понятие «инклюзивная компетентность» достаточно представлено в научно-педагогическом знании и обосновано в трудах таких исследователей, как С. В. Алехина, О. А. Козырева, Е. А. Лапп, Н. А. Мёдова, И. Н. Хафизуллина, Д. В. Шамсутдинова, коллектива авторов под руководством А. А. Ниязовой и др. В то же время достаточно открытым является вопрос о его сущностных чертах, что обусловило задачу обоснования структурно-содержательной характеристики данного понятия.

Необходимо констатировать, что также до настоящего времени остаются

открытыми вопросы организации профессионального развития учителей в области инклюзии. Многие исследователи занимались изучением феномена организационной культуры, связывая возможности успешных преобразований в организации средствами кадрового обеспечения (С. П. Акутина, В. В. Козлов, М. Н. Крутцова, О. Р. Нерадовская и др.). При этом не были выявлены ни механизмы формирования инклюзивных ценностей организационной культуры общеобразовательных организаций, ни зависимости их формирования от уровня инклюзивной компетентности учителей.

Историко-педагогический анализ позволил выявить систему моделей формирования и развития инклюзивной компетентности педагогов, разработанных современными исследователями (Г. Ю. Баротова, Л. В. Горюнова, С. А. Курносова, Т. С. Овчинникова и другие ученые), однако соискателем не обнаружено специальных исследований, которые посвящены выявлению и обоснованию процесса развития инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне в совокупности со становлением инклюзивных ценностей организационной культуры школы.

На основании проведенного анализа можно констатировать, что в настоящее время актуализируется потребность не только в систематизации научного знания о структуре и содержании инклюзивной компетентности учителя, зависимости уровня ее сформированности от инклюзивных ценностей организационной культуры школы, но и разработки содержания процесса развития инклюзивной компетентности учителя на уровне современной общеобразовательной организации.

На основании изучения образовательной практики, классических и современных трудов по педагогике и практике инклюзивного образования выявлены **противоречия** между:

- объективной необходимостью современного российского общества в проектировании и реализации инклюзивных образовательных программ и недостаточной степенью сформированности ценностно-смысловых ориентаций учителей в области инклюзии на организационном уровне;

- потребностью общества и государства в развитии инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне и преобладанием в образовательных организациях локальных инноваций в области инклюзии;

- наличием исследований, посвященных вопросам развития инклюзивной компетентности педагогов в условиях высшего и дополнительного профессионального образования, и дефицитом моделей развития инклюзивной компетентности педагога современной общеобразовательной организации.

Данные противоречия обусловили **научную проблему исследования**: каковы существенные характеристики процесса развития инклюзивной компетентности учителя на организационном уровне, что и определило выбор темы исследования «Развитие инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации».

Цель исследования – разработать, научно обосновать и апробировать процесс развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной

общеобразовательной организации, направленный на становление инклюзивных ценностей организационной культуры педагогического коллектива.

Объект исследования – процесс развития инклюзивной компетентности учителя.

Предмет исследования – сущностные характеристики процесса развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации.

Гипотеза исследования: развитие инклюзивной компетентности учителя в общеобразовательной организации будет осуществлено, если:

- выявлены особенности современной (инклюзивной) общеобразовательной организации;
- систематизированы научные представления об инклюзивной компетентности учителя и способах ее развития;
- разработаны, реализованы содержание и этапы развития инклюзивной компетентности учителя на организационном уровне;
- выявлены закономерности и принципы процесса развития инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне;
- обоснована система диагностики уровня сформированности инклюзивной компетентности учителя в рамках общеобразовательной организации.

С учетом цели и гипотезы сформулированы задачи исследования:

1. Систематизировать научное знание о современной (инклюзивной) общеобразовательной организации.
2. Представить структурно-содержательную характеристику инклюзивной компетентности учителя.
3. Научно обосновать ведущие способы развития инклюзивной компетентности учителей.
4. Разработать и реализовать модель развития инклюзивной компетентности учителя на уровне современной общеобразовательной организации и изучить ее результативность.
5. Представить критерии и показатели сформированности инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне.

Методологическая основа исследования. Методологическую основу исследования составляют подходы: системный (О. А. Анисимова, С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский и др.), который дает возможность анализировать процесс формирования инклюзивной компетентности, рассматривает его как систему; деятельностный (Ю. А. Конаржевский, А. К. Маркова и др.), предполагающий активное вовлечение педагога в различные практические действия и ситуации, которые развивают навыки и умения для работы с разнообразными учащимися. Аксиологический подход (Л. С. Волкова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова и др.) основывается на осознании учителями ценностей инклюзивного образования и их внедрении в профессиональную практику. В свою очередь, компетентностный подход (А. Г. Асмолов, В. И. Слободчиков, М. М. Семаго и др.) способствует формированию инклюзивной компетентности учителей в рамках организационной культуры

общеобразовательных организаций.

Проверка выдвинутой гипотезы и решение поставленных задач были реализованы с помощью комплекса взаимодополняющих **методов исследования**, включающих: *теоретические*: изучение, систематизация, анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение, систематизация научно-исследовательских работ по педагогике, социологии, психологии по теме исследования, абстрагирование и индукция, педагогическое моделирование; *эмпирические методы*: наблюдение и анкетирование, опытно-экспериментальная работа, диагностика и тестирование, контент-анализ документов, анализ опыта отечественных и зарубежных педагогов по организации инклюзивного образовательного процесса; *математические и статистические методы*: проверка достоверности по критерию χ^2 .

Теоретическую основу исследования составили:

- идеи развития инклюзивного образования (Ю. В. Богинская, Р. Бонд, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. Рейнольдс, Н. Д. Шматко и др.);
- концептуальные положения о специфике процесса обучения и обучаемости детей с проблемами в развитии (Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, Э. И. Мещерякова, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.);
- основы теории организации (Т. В. Авгусманова, И. В. Андреева и др.);
- научные основы формирования и развития компетентности педагогов (В. Н. Введенский, С. Г. Вершловский, Н. Л. Гарифуллина, Т. В. Емельянова, В. П. Жуковский, И. А. Зимняя, Е. Л. Инденбаум и др.);
- концепции непрерывного педагогического образования (А. П. Владиславлев, Г. П. Зинченко, В. Г. Онушкин, К. Д. Ушинский и др.);
- идеи развития высших психических функций и зон ближайшего развития, раскрывающих необходимость учета индивидуальных особенностей каждого ребенка в обучающем процессе (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.);
- исследования о влиянии культурных факторов на развитие психики, подчеркивающие значимость культурного контекста и включения всех детей в единое образовательное пространство (А. Р. Лурия и др.);
- труды современных российских исследователей (Л. И. Аксёнова, Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицына и др.), рассматривающих технологии инклюзивного образования, специфику работы педагога в инклюзивном образовании;
- теория педагогического моделирования (В. И. Михеев, И. Б. Новик и др.).

База исследования. Опытно-экспериментальной базой исследования явилась сеть общеобразовательных учреждений Ямало-Ненецкого автономного округа: муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением иностранных языков», муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 10 с углубленным изучением физики и технических дисциплин», муниципальное казенное общеобразовательное

учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Экспериментальную выборку составили 371 педагогический работник, включая: преподавателей начальной школы (59%); учителей-предметников (29%); специалистов сопровождения (педагоги-психологи, учителя-дефектологи, логопеды) (12%). Участники осуществляли профессиональную деятельность в инклюзивных классах, где обучались дети с различными образовательными потребностями (дети с расстройством аутистического спектра, нарушением зрения, интеллектуальными нарушениями, нарушением слуха, задержкой психического развития и др.).

Основные этапы исследования. Исследование осуществлялось в течение трех лет и состояло из трех этапов.

Первый этап (2018–2019 гг.) – экспериментально-поисковый: изучались теоретико-методологическая база исследования (что позволило наметить параметры исследования) и состояние проблемы в существующей теории и практике, формировался категориальный аппарат исследования, проводилось анкетирование педагогов, накапливался эмпирический материал для использования его на следующем этапе научно-исследовательской работы.

Второй этап (2019–2022 гг.) – экспериментально-аналитический: на основе накопленного эмпирического материала была разработана модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации и технология ее реализации.

Третий этап (2022–2023 гг.) – теоретико-обобщающий: проведено уточнение и дополнение ключевых тезисов исследования, проанализированы итоги проведенного эксперимента, подготовлены и опубликованы научные статьи, итоги проделанной работы оформлены в виде диссертации.

Научная новизна исследования:

– *доказана* необходимость включения инклюзивных ценностей в содержание организационной культуры современных школ, что позволяет создать благоприятные условия для осуществления на системном уровне соответствующих инновационных моделей организации инклюзивного образовательного процесса;

– научно *обоснована* структурно-содержательная характеристика процесса развития инклюзивной компетентности учителя, представленная ценностным, когнитивным, содержательно-технологическим, рефлексивно-диагностическим компонентами;

– впервые *разработана* модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации, специфика которой обусловлена использованием совокупности системного, компетентностного, деятельностного, аксиологического подходов, сформулированных на их основе закономерностей (принятия принципов инклюзии, взаимодействия субъектов образовательного процесса в инклюзивном образовании, развития инклюзивных ценностей, осознания учителями потребностей в саморазвитии и др.) и принципов (гуманизации, системности, последовательности, педагогической инициативы и др.) в целях

совершенствования профессионализма учителя;

- *обоснована* последовательность этапов развития инклюзивной компетентности учителя: формирования научных представлений и мотивации для работы в области инклюзивного образования; становления научных знаний в области инклюзивного образования; формирования деятельностной составляющей инклюзивной компетентности учителя и инклюзивных ценностей педагогического сообщества; становления профессионально значимых личностных качеств учителей;

- *представлены* критерии результативности развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации, включая позитивное отношение учителей к разнообразию учеников, способам организации образовательной коммуникации; осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями; восприятие индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения общего обучения всех учащихся; уровень сформированности инклюзивных ценностей педагогического сообщества.

Теоретическая значимость исследования:

- *расширены* научно-педагогические представления об инклюзивной компетентности учителя, ее сущностных характеристиках, способах формирования и развития на сетевом и организационном уровнях;

- *обоснована* прямая зависимость уровня профессиональной инклюзивной компетентности учителей и сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры общеобразовательной организации;

- *обогащена* теория педагогики внедрением в научный оборот понятия «развитие инклюзивной компетентности учителя на организационном уровне», включая его структурно-содержательные элементы;

- научно *обоснован* процесс развития инклюзивной компетентности учителя на организационном уровне, представленный иерархически взаимосвязанными действиями по приобретению (усложнению) научных представлений, ценностей, конкретных умений организации инклюзивного образовательного процесса и его компонентов;

- *представлен* диагностический аппарат для выявления результативности развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации.

Практическая значимость исследования:

- *разработаны* учебно-методические материалы (алгоритм реализации технологии сопровождения учителя в процессе инклюзивной деятельности и др.), которые можно применять в учебном процессе общеобразовательных школ;

- *подготовлен* комплекс инклюзивных педагогических ситуаций, апробированный комплекс мероприятий по развитию инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации и др., имеющие прикладное значение;

– *разработано* организационно-методическое обеспечение деятельности учителя для работы в инклюзивных классах (руководство для педагогов по организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями, включая методы, технологии и формы обучения; альбом схем и памяток для педагогов по организации инклюзивного обучения; банк лучших практик и успешных кейсов в области инклюзивного обучения; справочник «Нормативная база для организации инклюзивного образования с разъяснениями и комментариями» и др.).

Результаты исследования могут быть использованы педагогическими коллективами школ в процессе организации профессионального развития учителей, а также преподавателями и студентами педагогических вузов, работниками образования в системе дополнительного профессионального образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Особенности современной (инклюзивной) общеобразовательной организации* связаны со становлением на основе инклюзивных ценностей организационной культуры соответствующей образовательной экосистемы, обеспечивающей проектирование и реализацию на системном уровне персонифицированных образовательных программ, в том числе инклюзивного образования. Инклюзивные ценности организационной культуры школы создают благоприятные условия для развития профессиональной инклюзивной компетентности учителей и ученического коллектива.

Наблюдается положительная корреляция зависимости между уровнем сформированности профессиональной инклюзивной компетентности учителей и уровнем сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры школы: повышение уровня сформированности профессиональной инклюзивной компетентности учителей приводит к повышению уровня сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры школы, и наоборот.

2. *Структурно-содержательная характеристика инклюзивной компетентности учителя.*

Инклюзивная компетентность учителя рассматривается как способность педагога к освоению специальных знаний для организации инклюзивной практической деятельности, его готовности к овладению умениями успешного социального включения всех обучающихся в образовательный процесс, осознанного использования технологии развития и саморазвития его субъектов (в том числе в области позитивного мотивационного и ценностного отношения и др.), рефлексии и коррекции результатов инклюзивного образовательного процесса.

Структура инклюзивной компетентности представлена следующими компонентами: *ценностным* (позитивное отношение учителей к разнообразию учеников, способам организации образовательной коммуникации и др.), *когнитивным* (осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с ОВЗ; уровень знаний учителей и др.), *содержательно-технологическим* (уровень умений

педагогов разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для нетипичных детей; определение уровня аналитических, прогностических, коммуникативных и рефлексивных умений педагогов и др.), *рефлексивно-диагностическим* (способность педагогов распознавать и преодолевать психологические преграды, возникающие в процессе работы с нетипичными обучающимися; умение анализировать причины успехов и неудач в реализации инклюзивной практики; способность объективно оценивать результаты своей работы и деятельности обучающихся и др.).

3. Ведущие способы развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации.

Развитие инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации есть целенаправленный необратимый процесс совершенствования профессиональных знаний, умений, ценностных ориентаций и личностных качеств, направленный на увеличение способности учителя эффективно функционировать в условиях инклюзивного образования, характеризующийся повышением сложности, адаптивности и устойчивости к внешним изменениям. К используемым моделям развития инклюзивной компетентности учителя необходимо отнести модели организации непрерывного профессионального роста учителя, коллаборации на организационном и сетевом уровнях, формирования сетевых сообществ учителей по вопросам инклюзивного образования, поддержки педагогов, психолого-педагогического сопровождения учителей специалистами, инклюзивных творческих мастерских и др.

4. Модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации.

Модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации представлена целевым, содержательно-технологическим, рефлексивно-диагностическим компонентами; разработана на основе совокупности системного, компетентностного, деятельностного, аксиологического подходов, сформулированных на их основе закономерностей (принятия принципов инклюзии, взаимодействия субъектов образовательного процесса в инклюзивном образовании, развития инклюзивных ценностей, осознания учителями потребностей в саморазвитии и др.) и принципов (гуманизации, системности, последовательности, педагогической инициативы и др.), обеспечивает на внутришкольном уровне совершенствование способностей, ценностные ориентации, личностные качества учителя, позволяющие результативно функционировать в условиях инклюзивного образования, а также инклюзивных ценностей организационной культуры школы.

Особенности разработанной модели: непрерывность процесса развития инклюзивной компетентности учителя на рабочем месте; направленность целеполагания на развитие инклюзивных ценностей учителей и организационной культуры педагогического коллектива в целом; совместная командная деятельность учителей по проектированию содержания профессионального развития и форм самообразования, разработке и реализации конкретных шагов;

организации коммуникации через механизмы эмоционально-рефлексивного взаимодействия и др.

5. Критерии и показатели уровня сформированности инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне.

В качестве критериев уровня сформированности инклюзивной компетентности учителей в условиях общеобразовательной организации предложены:

Критерий 1 (интегрированный). Позитивное отношение учителей к разнообразию учеников, способам организации образовательной коммуникации, уровень выраженности толерантных установок учителя.

Критерий 2. Осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями: уровень знаний учителей; выявление трудностей, с которыми сталкиваются педагоги с разным опытом в осуществлении инклюзивного образования; уровень умений педагогов разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для нетипичных детей; определение уровня аналитических, прогностических, коммуникативных и рефлексивных умений педагогов; практические навыки, коммуникативные способности, умение работать в команде и разрешать сложные ситуации с учащимися.

Критерий 3. Восприятие индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения общего обучения всех учащихся: способность педагогов распознавать и преодолевать психологические барьеры, возникающих при работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; умение анализировать причины успехов и неудач в реализации инклюзивной практики; способность объективно оценивать результаты своей работы и деятельности обучающихся.

Критерий 4 (интегрированный). Уровень сформированности инклюзивных ценностей педагогического сообщества: ценностные ориентации, определяющие отношение человека к миру и окружающим, а также мотивацию его действий; навыки педагогов в области самоорганизации и планирования.

Личный вклад автора состоит в выявлении ведущих характеристик современной (инклюзивной) общеобразовательной организации, научном обосновании структурно-содержательной характеристики инклюзивной компетентности учителя, разработке модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации, представлении критериев и показателей, отражающих результативность развития инклюзивной компетентности педагога на организационном уровне, в организации опытно-экспериментальной работы в рамках деятельности инклюзивных ресурсных центров на базе общеобразовательной организации, творческих групп «Инклюзивный двор», «Образовательный книжный клуб» и др.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечиваются методологической аргументированностью исходных теоретических положений, логической структурой построения исследования, репрезентативностью объема выборок, многоуровневой верификацией данных, их статистическим анализом, экспертизой результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов. Апробация результатов исследования проводилась в форме выступлений на конференциях международного, федерального и регионального уровней: Всероссийский конкурс профессионального мастерства (Москва, 2024 г.), Петербургский международный образовательный форум (Санкт-Петербург, 2018 г.), Международный форум (г. Великий Новгород, 2023 г.), Международная научно-практическая конференция (г. Томск, 2023 г.), Международный форум (г. Великий Новгород, 2023 г.), Международная научно-практическая конференция (г. Великий Новгород, 2023 г.), Всероссийская педагогическая конференция (Москва, 2022 г.), Всероссийский конкурс (г. Нижний Новгород, 2019 г.).

Диссертационное исследование было поддержано в рамках грантов: в системе образования ЯНАО – инновационный проект «Мануфактуренок» (2021 г.), «Газпромнефть» – «Родные города» – социальный проект «Теплица добра» (2022 г.), «Газпромдобыча» – «АртМикс и 4К» (2022 г.). Его результаты были представлены на всероссийских конкурсах «Учитель-дефектолог России» (2020 г., 1-е место в региональном этапе), «Инклюзивное образование детей с ОВЗ в условиях ФГОС» (2020 г., 1-е место), «Педагогическая мастерская» (2021 г., 1-е место), «Инклюзивное образование детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС» (2020 г., 1-е место), «Траектория современного образования» (2022 г., 1-е место), «Лучшая педагогическая технология» (2022 г., 1-е место), конкурса профессионального мастерства специалистов службы психолого-педагогического сопровождения «Отдавая сердце – 2023» (1-е место), «Мое лучшее мероприятие» – инклюзивный урок (2023 г., 1-е место). Основные результаты и положения диссертационного исследования отражены в 20 научных публикациях, 7 из которых – в изданиях, рекомендуемых ВАК РФ.

Структура диссертации: введение, две главы, заключение, список литературы и приложения. Текст диссертации содержит рисунки и таблицы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснована актуальность темы данного исследования, определены его цель, объект, предмет, задачи, сформулирована гипотеза, представлена теоретико-методологическая основа исследования, а также выделены его этапы, используемые методы, раскрыты теоретическая, практическая значимость, научная новизна, определены выносимые на защиту основные положения, представлены сведения об апробации и внедрении результатов исследования.

В первой главе **«Теоретико-методологические основы развития инклюзивной компетентности педагога в современной общеобразовательной организации»** решены задачи исследования, связанные с систематизацией научного знания о современной (инклюзивной) общеобразовательной организации, взаимозависимости уровня развития инклюзивной компетентности учителя и инклюзивной организационной культуры общеобразовательной организации; обосновываются структурно-содержательная характеристика

понятия «инклюзивная компетентность педагога», критерии и показатели результативности развития инклюзивной компетентности педагога и инклюзивной организационной культуры школы, модельные представления о развитии инклюзивной компетентности учителя на организационной уровне.

В работе аргументируется тезис о том, что развитие общеобразовательных организаций соответствует мировым (А. В. Багачук, Е. В. Фоменко и др.) и российским (С. П. Акутина, В. А. Сластенин, В. П. Зинченко, Е. Н. Шиянов и др.) тенденциям: гуманизации, гуманитаризации, дифференциации, информатизации, индивидуализации, многовариантности и непрерывности. Актуальные тенденции в сфере российского образования связаны с обеспечением равных возможностей для всех учащихся, что обуславливает необходимость персонализации, индивидуализации образования, в том числе для разных групп обучающихся.

Данные ежегодного мониторинга Министерства просвещения РФ указывают на стабильный рост числа учащихся с особыми образовательными потребностями. Исследования отдельных ученых (Л. Н. Антиловой, С. В. Алехиной, И. Д. Емельяновой, Е. А. Куравиной, О. А. Подольской, И. А. Романовской, А. С. Сунцовой, И. Н. Хафизуллиной, Е. Р. Ярской-Смирновой и др.), материалы исследований Института проблем инклюзивного образования МГППУ и Международной лаборатории исследований социальной интеграции НИУ ВШЭ, презентованных на ежегодном Международном научно-практическом онлайн-семинаре «Оценка инклюзивного процесса в образовании» (2025 г.) свидетельствуют о недостаточном уровне готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. По различным подсчетам в настоящее время когнитивный компонент инклюзивной компетентности работающих учителей сформирован у 53%, операционально-деятельностный – у 44%, а личностный – у 7%. При этом именно на общеобразовательные организации обществом возлагается ответственность за повышение качества и доступности образования.

Осуществленный соискателем историко-педагогический анализ позволил утверждать, что в настоящее время большинство наших школ переживают этап становления современной (инклюзивной) общеобразовательной организации, специфика которой связана с развитием на основе инклюзивных ценностей организационной культуры соответствующей образовательной экосистемы, обеспечивающей проектирование и реализацию на системном уровне персонифицированных образовательных программ. В работе выделяются условия реализации инклюзивного образования в современной (инклюзивной) школе: создание благоприятной экосреды, формирование толерантной организационной культуры общеобразовательной организации и др.

Инклюзивные ценности организационной культуры школы создают благоприятные условия для развития профессиональной инклюзивной компетентности учителей, которая становится основополагающей в условиях современных образовательных вызовов. При этом можно наблюдать положительную корреляцию зависимости между уровнем сформированности профессиональной инклюзивной компетентности учителей и уровнем сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры школы:

повышение уровня сформированности профессиональной инклюзивной компетентности учителей приводит к повышению уровня сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры школы, и наоборот.

В диссертации представлен историко-педагогический анализ понятий компетентность, компетенция; на основании работ А. Г. Бермуса, В. Н. Введенского, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, О. Е. Лебедева, Е. Г. Самарцевой, И. Н. Хафизуллиной, В. В. Хитрюк и др.:

- обосновано понятие инклюзивной компетентности как определенного интегративно-личностного качества учителя, сочетающего специальные знания и умения организации инклюзивной практической деятельности, включающего позитивное мотивационное и ценностное отношение к инклюзии, рефлекссию и коррекцию своей деятельности для обеспечения эффективности инклюзивного образовательного процесса;

- предложена структурно-содержательная характеристика инклюзивной компетентности учителя, включающая ценностный (позитивное отношение учителей к разнообразию учеников, способам организации образовательной коммуникации и др.), когнитивный (осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с ОВЗ; уровень знаний учителей и др.), содержательно-технологический (уровень умений педагогов разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для нетипичных детей; определение уровня аналитических, прогностических, коммуникативных и рефлексивных умений педагогов и др.), рефлексивно-диагностический компоненты (способность педагогов распознавать и преодолевать психологические преграды; умение анализировать причины успехов и неудач в реализации инклюзивной практики; способность объективно оценивать результаты своей работы и деятельности обучающихся и др.).

Анализ теоретических исследований и образовательной практики позволил выделить и систематизировать ведущие способы развития инклюзивной компетентности учителя. Так, к используемым моделям развития инклюзивной компетентности учителя необходимо отнести модели организации непрерывного профессионального роста учителя, коллаборации на организационном и сетевом уровнях, формирования сетевых сообществ учителей по вопросам инклюзивного образования, поддержки и сопровождения педагогов, психолого-педагогического сопровождения учителей специалистами, инклюзивных мастерских и др.

В работе обосновывается вывод о необходимости разработки модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации. Модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации представлена следующими компонентами: ценностным, когнитивным, содержательно-технологическим и рефлексивно-диагностическим (рисунок 1). Особенности предложенной модели: непрерывность развития инклюзивной компетентности на рабочем месте; целеполагание, направленное на развитие инклюзивных ценностей учителей и организационной культуры; совместная командная деятельность по проектированию профессионального

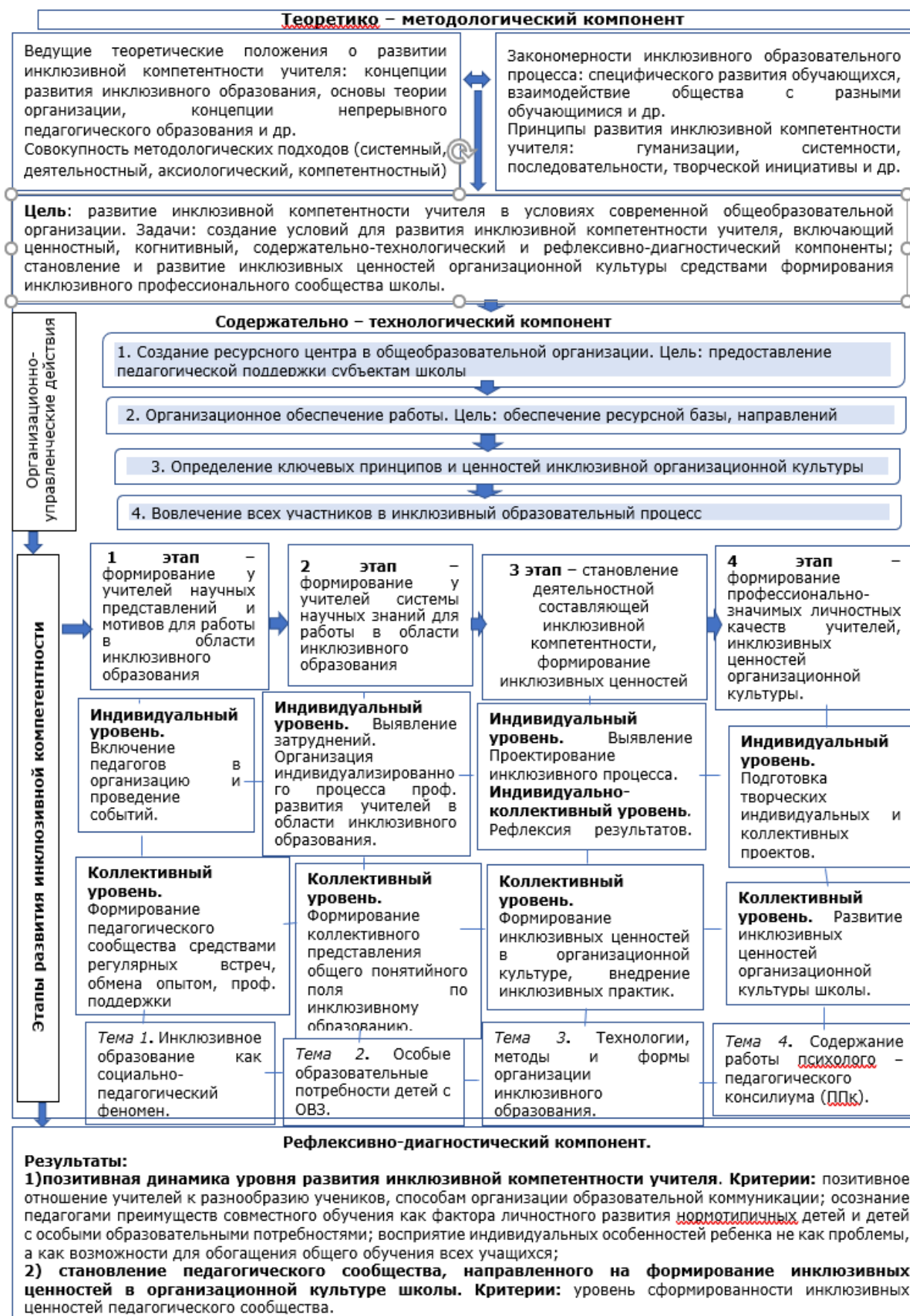


Рисунок 1 – Модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации

развития и форм самообразования; организация коммуникации с использованием эмоционально-рефлексивного взаимодействия. Рассмотрим сущностные характеристики данной модели, цель которой – развитие инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации. Задачи модели: создание условий для развития инклюзивной компетентности учителя, включающей ценностный, когнитивный, содержательно-технологический и рефлексивно-диагностический компоненты; формирование инклюзивного профессионального сообщества, деятельность которого направлена на становление инклюзивных ценностей организационной культуры школы.

Теоретико-методологический компонент. В модели развития инклюзивной компетентности учителя соискатель использовал следующие подходы: системный, компетентностный, деятельностный, аксиологический. Нами систематизированы закономерности, определяющие условия развития и обучения каждого ребенка в инклюзивной среде: понимания и принятия каждым учителем принципов инклюзии как основы своей педагогической деятельности; осознания учителем необходимости постоянного профессионального роста и стремления к совершенствованию навыков работы в инклюзивном образовании и др.

Содержательно-технологический компонент. Содержание модели представлено совокупностью инклюзивных ценностей, обеспечивающих развитие не только инклюзивной компетентности учителей, но и в целом инклюзивных ценностей организационной культуры школ. Ценностная составляющая данного компонента нацелена на активизацию педагогической деятельности, которая предполагает не только осознание важности данной работы, но и стремление к самопознанию и личностному росту, формирование у педагогов осознанного отношения к инклюзивному образованию, что включает стремление к самопознанию и личностному росту, формирование системы инклюзивных ценностей, мотивацию к профессиональному развитию, а также формирование в целом системы инклюзивных ценностей, связанных с особенностями совместного обучения нормотипичных детей и детей с ОВЗ и др. Когнитивная составляющая развития инклюзивной компетентности учителя направлена на формирование знаний об особенностях детей с особыми образовательными потребностями, освоение нормативно-правовой базы, регулирующей инклюзивное образование, повышение уровня информационной грамотности в области инклюзивного образования, включая освоение современных информационных технологий и электронных ресурсов, предназначенных для совместной учебной работы.

Развитие инклюзивной компетентности учителей осуществляется средствами определенных организационно-управленческих действий и конкретных этапов. Первый этап развития инклюзивной компетентности педагогов направлен на формирование научных представлений и мотивации педагогов к инклюзивному образованию; происходит знакомство с исследованиями, литературой и обмен опытом; формируется инклюзивное педагогическое сообщество. Второй этап формирует систему знаний у учителей, выявляет трудности в проведении инклюзивных уроков и предоставляет консультацию специалистов. Третий этап ставит целью становление деятельностной составляющей инклюзивной

компетентности и формирование инклюзивных ценностей; проводится разработка и применение изученных технологий и методов. *Четвертый этап* направлен на развитие значимых личностных качеств педагогов, таких как эмпатия, ответственность и рефлексия; продолжается формирование инклюзивных ценностей организационной культуры.

Вторая глава **«Опытно-экспериментальное исследование процесса развития инклюзивной компетентности учителей в условиях общеобразовательной организации»** содержит организацию и результаты эксперимента, проводимого в 2019–2023 гг. Опытно-экспериментальной базой исследования являлась сеть образовательных учреждения Ямало-Ненецкого автономного округа. В эксперименте на разных этапах принимали участие 371 педагог и 4320 учащихся. В эксперименте принимали участие 193 педагога экспериментальной группы, 178 педагогов контрольной группы.

На *констатирующем этапе* опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР) проведен анализ первоначального уровня инклюзивной компетентности учителей. Исследование *ценностного компонента* инклюзивной компетентности показало, что 56% педагогов экспериментальной группы проявляли средний и высокий уровень толерантности, демонстрируя положительное отношение к инклюзии. У 44% педагогов выявлен низкий уровень инклюзивной компетентности, выражающийся в негативном восприятии совместного обучения и отношении к разнообразию учащихся как увеличению рабочей нагрузки. Большинство педагогов (65%) обладали средним и высоким уровнем когнитивного компонента, что позволяло им достигать образовательных целей. Однако значительная часть (35%) не владела необходимыми знаниями и навыками для работы с детьми с особыми образовательными потребностями и не была готова к организации инклюзивной образовательной среды. Средний уровень содержательно-технологического компонента у 75% педагогов свидетельствовал о наличии базовых знаний, но недостаточном уровне для применения инновационных методик. В процессе исследования рефлексивно-диагностического компонента было выявлено, что 54% учителей испытывали трудности в рефлексии и диагностике своей деятельности.

На *формирующем этапе* (ноябрь 2019 г. – декабрь 2022 г.) была проведена апробация модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации. Первые три шага реализации модели были связаны с созданием ресурсного центра и творческих инициативных групп (ТИГ) в каждой школе, организационным обеспечением их деятельности. Большое значение сыграл процесс определения совокупности инклюзивных ценностей организационной культуры школ, а также их легитимизация, формирование стратегий развития инклюзивной организационной культуры школы, что происходило постепенно и системно.

Непосредственно организационно-управленческие действия по развитию инклюзивной компетентности учителей были представлены следующим образом. На *первом этапе* «Формирование у учителей научных представлений и мотивов для работы в области инклюзивного образования» создавались условия для

мотивации учителей к осуществлению инклюзивной деятельности, в том числе средствами участия в работе сетевого сообщества «Инклюзивный двор», знакомства с соответствующим опытом учителей. Большое значение отдавалось организации саморазвивающей деятельности средствами образовательного книжного клуба, специально организованных лекториев, наставничества и др.

Второй этап «Формирование у учителей системы научных знаний для работы в области инклюзивного образования» был связан с приобретением учителями знаний об инклюзивном образовании. В основном для этого использовались такие формы работы, как занятия инклюзивного клуба «Искусство инклюзии», а также круглые столы, семинары, открытые уроки, мастер-классы, деловые игры и др.

Третий этап «Становление деятельностной составляющей инклюзивной компетентности, формирования инклюзивных ценностей» представлял собой важнейший период практического воплощения ранее полученных знаний и приобретения опыта работы учителями в инклюзивном образовании. Именно на этом этапе начиналась активная педагогическая деятельность, где учителя начали самостоятельно планировать и реализовывать инклюзивные практики, вырабатывать новые эффективные методы работы. Перед педагогами стояла задача применить на практике все изученные ранее технологии и методики организации инклюзивного образования. Система работы с учителями включала индивидуальные консультации, наставничество, практические семинары и мастер-классы. При этом большую роль играло социальное окружение учителей. Именно оно способствовало формированию благоприятной атмосферы поддержки инклюзивного образования, позволяло проводить информационно-просветительскую работу среди коллег, администрации, родителей и общественных организаций с использованием социальных средств массовой информации для повышения осведомленности об инклюзивном образовании и его преимуществах; создавать условия для коммуникации и взаимодействия между учителями, которые реализуют инклюзивную деятельность, и их коллегами, администрацией, родителями и общественными организациями; предоставлять поддержку учителям, занимающимся инклюзивной деятельностью; содействовать признанию и поощрению учителей, реализующих инклюзивную деятельность, за их работу и достижения. *Четвертый этап «Формирование профессионально значимых личностных качеств учителей: эмпатии, ответственности»* представлял собой работу по подготовке учителей к полноценной работе в инклюзивном классе средствами осуществления тренинга эмпатии.

На контрольном (итоговом) этапе опытно-экспериментальной работы (декабрь 2022 г. – июнь 2023 г.) были проанализированы результаты внедрения модели по развитию инклюзивной компетентности учителя в условиях современной ОО (см. таблицу 1). Полученные результаты позволили сделать выводы об эффективности нашей разработанной модели, а также подтвердили соответствие использованных нами методов исследования и методик. По результатам, подтвержденным математическими методами, повышение

Таблица 1 – Результаты развития инклюзивной компетентности педагогов на констатирующем и контрольном этапе ОЭР, % (человек)

Компоненты инклюзивной компетентности	Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы (193 чел.) 01.09.2019–01.09.2022			Контрольный этап опытно-экспериментальной работы 01.09.2022–25.05.2023			Констатирующий этап, контрольная группа (178 человек)			Контрольный этап ОЭР, контрольная группа			
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
Содержательно-технологический компонент (СТК), в ценностная составляющая (ЦК) /уровень выраженности толерантных установок	56 (108)			44 (87)		100 (193)	-	55 (98)		45 (80)		55 (98)	45 (80)
Содержательно-технологический компонент (СТК), в когнитивная составляющая (КГ)	65 (125)			35 (68)		100 (193)	-	60 (107)		40 (71)		57 (101)	43 (77)
Содержательно-технологический компонент (СТК), в том числе аналитические, коммуникативные, рефлексивные умения, умения, связанные с реализацией АООП НОО	–	75 (145)	25 (48)	18 (35)	82 (158)	–	10 (18)	60 (107)	30 (53)	10 (18)	62 (110)	28 (50)	
Результаты развития СТК	–	75 (145)	25 (48)	18 (35)	82 (158)	–				10 (18)	61 (108)	29 (52)	
Рефлексивно-диагностический компонент (РДК), в том числе уровень уменьшения познавательных, коммуникативных проблем	Нет затруднений	Средняя степень	Значительно выражены	Нет затруднений	Средняя степень	Значительно выражены	Нет затруднений,	Средняя степень	Значительно выражены	Нет затруднений	Средняя степень	Значительно выражены	
	–	46 (89)	54 (104)	15 (29)	85 (164)	–	–	50 (89)	50 (89)	–	48 (85)	52 (93)	
Уровень компетенций в создании безопасной образовательной среды	–	100		15	85	–	–	100		–	50	50	
Результаты развития РДК	–	46 (89)	54 (104)	15 (29)	85 (164)	–	–	50 (89)	50 (89)		49 (87)	51 (91)	
	67,5	38,2	47,5	100	69	100	70	42	51,2	70	42	51,2	
Уровень развития инклюзивных ценностей организационной культуры	51			90			54			54			
Итого	–	70	30	25 (48)	75 (145)	–	10 (18)	50 (89)	40 (71)	10 (18)	50 (89)	40 (71)	
Уровень значимости p по критерию χ^2				<0,01						<0,01			

Примечание. В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

инклюзивной компетентности учителей экспериментальной группы по сравнению с контрольной произошло на 40%: уровень развития инклюзивной компетентности учителей экспериментальной группы составил 100% (в контрольной группе – 60%). Уровень инклюзивной организационной культуры повысился на 36% по сравнению с контрольной группой и составил 90% (контрольной группы – 54%).

Анализ таблицы позволяет сделать следующие выводы: уровень сформированности ценностного компонента повысился на 44% (экспериментальная группа – 100%, контрольная – 55%); уровень когнитивного компонента увеличился на 35% (экспериментальная – 100%, контрольная – 57%); в рамках содержательно-технологического компонента аналитические способности улучшились на 25% (экспериментальная – 100%, контрольная – 72%); в рамках рефлексивно-диагностического компонента снизились психологические барьеры на 54% (экспериментальная), самооценка выросла на 39% (экспериментальная – 85%, контрольная – 50%).

На коллективном уровне в целом были сформированы инклюзивные ценности организационной культуры экспериментальных школ, что подтверждается следующим: 1) высокие уровни активности и интереса к работе (66% – на констатирующем этапе / 100% – на итоговом этапе) коррелируют с ростом толерантности педагогов (35% / 98%); 2) высокая значимость счастья других (55% / 100%) сочетается с повышением качества инклюзивной практики (средний уровень: 75% / 82%, низкий уровень: 25% / 12%); 3) ценность здоровья и эффективности (100%) снижает психологические барьеры (низкий уровень: 0% / 54%); 4) ориентация на развитие и познание (рост показателей с 45%–55% до 100%) сопровождается низкой самооценкой деятельности (39,3% / 85%), отражая требовательность и самокритичность учителей. Можно заметить, что ценностные ориентации учителя в организационной культуре ОО и развитие инклюзивной компетентности учителя имеют прямую зависимость. Инклюзивная компетентность учителей и организационная инклюзивная культура школы имеют непосредственное отношение к качеству образования в инклюзивной среде.

В заключении обобщены основные результаты исследования и сформулированы выводы.

При решении первой задачи исследования были выявлены особенности современной (инклюзивной) общеобразовательной организации, связанные со становлением школы на основе инклюзивных ценностей организационной культуры соответствующей образовательной экосистемы, обеспечивающей проектирование и реализацию на системном уровне персонифицированных образовательных программ; *доказана* необходимость включения инклюзивных ценностей в содержание организационной культуры современных школ; *обоснована* прямая зависимость уровня профессиональной инклюзивной компетентности учителей и сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры школы.

Решение второй задачи способствовало *расширению* научно-педагогических представлений об инклюзивной компетентности учителя, способах ее

формирования и развития; научному обоснованию структурно-содержательной характеристики процесса развития инклюзивной компетентности учителя.

В контексте решения третьей задачи впервые была разработана модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации, специфика которой обусловлена использованием совокупности системного, компетентностного, деятельностного, аксиологического подходов, сформулированных на их основе закономерностей и принципов в целях совершенствования профессионализма учителя.

В рамках четвертой задачи обоснована последовательность организационно-управленческих действий и этапов развития инклюзивной компетентности учителя, включающая: формирование научных представлений и мотивации для работы в области инклюзивного образования, становление научных знаний в области инклюзивного образования, становление деятельностной составляющей инклюзивной компетентности учителя, формирование инклюзивных ценностей педагогического сообщества становление профессионально-значимых личностных качеств учителей.

В ходе решения пятой задачи были представлены критерии результативности развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации, включая позитивное отношение учителей к разнообразию учеников, способам организации образовательной коммуникации; осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями; восприятие индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения общего обучения всех учащихся; уровень сформированности инклюзивных ценностей педагогического сообщества.

Проведённое исследование не охватывает весь спектр вопросов, связанных с развитием инклюзивной компетентности учителей в условиях школы. Дальнейшее изучение данной проблематики может быть связано с изучением различных современных форм организации профессионального развития учителей, включая неформальные сетевых сообщества, онлайн взаимодействия и др.

Основное содержание диссертации отражено в 20 публикациях автора общим объемом 7, 86 п.л. / 7, 62 а.л.

Статьи в рецензируемых научных изданиях, включенных в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, утвержденных ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

1. Чеботарева, О. В. Инклюзивные ценности как компонент организационной культуры общеобразовательной организации» / О. В. Чеботарева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. - 2023. - №3 (96). - С.228-234. – 0,44 а.л.
2. Чеботарева, О. В. Актуальные формы работы учителя в процессе инклюзивного образования / О. В. Чеботарева, В. Н. Куровский // Обзор педагогических исследований. - 2022. - №1. - Том 4. - С.120-124. – 0,25/0,18 а.л.

3. Чеботарева, О. В. История становления инклюзивного образования в России / О. В. Чеботарева, В. Н. Куровский // Вестник педагогических наук. - 2021. - №7. - С.179-182. – 0,25/0,18 а.л.
4. Чеботарева, О. В. Ценностные ориентации как основа инклюзивной компетентности учителя / О. В. Чеботарева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2024. - №2 (54). - С. 63-74. – 0,75 а.л.
5. Чеботарева, О. В. Некоторые аспекты развития инклюзивной компетентности учителя посредством организационной культуры современной общеобразовательной организации / О. В. Чеботарева // Педагогический научный журнал / Pedagogical Scientific Journal. – 2023. –№5. – С. 92-97. – 0,37 а.л.
6. Чеботарева, О. В. Формирование персонифицированного и индивидуализированного профессионального роста учителя в условиях общеобразовательной организации/ О. В. Чеботарева // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. –№6. – С. 56–66. – 0,69 а.л.
7. Ревякина, В. И. Отечественный опыт педагогической поддержки слепых учащихся с множественными нарушениями развития: исторический обзор / В. И. Ревякина, О. В. Чеботарева // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 3 (37). – С. 241-247. – 0,44/0,34 а.л.

Монографии:

8. Чеботарева, О. В. Технологии формирования инклюзивной компетентности учителей в современных условиях инклюзивной общеобразовательной организации как развитие идеи открытости образования // Открытое образование: от открытия профессии к международному сотрудничеству: монография / под ред. М.Н. Певзнера, В.И. Турковского. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. С.286-290. – 0,31 а.л.
9. Чеботарева, О. В. Инклюзивная компетентность учителя: путь к качественному образованию обучающихся/ О. В. Чеботарева // Инновации в отечественном и зарубежном образовании. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2024. С. 82-90. – 0,56 а.л.

Статьи в прочих научных изданиях:

10. Чеботарева, О. В. К вопросу о становлении понятия инклюзивной компетентности в России/ О. В. Чеботарева // Человек, общество, образование: сборник статей международного форума, Великий Новгород, 31 января – 01 февраля 2023. –Ульяновск: ЗЕБРА, 2023. С.214-219. – 0,37 а.л.
11. Чеботарева, О. В. Инклюзивные ценности общеобразовательной организации как признак её устойчивого развития / О. В. Чеботарева // Актуальные вопросы образования, науки и культуры в интересах устойчивого развития: сборник статей участников Международной научно-практической конференции, Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 30–31 марта 2023 г. –Арзамас, 2023. С.94-97. – 0,25 а.л.
12. Чеботарева, О. В. Инклюзивная компетентность учителя как фактор изменения инклюзивной культуры общеобразовательной организации / О. В. Чеботарева // Проблемы социальной сферы и образования: история, современность,

- перспективы : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Шадринск, 16 марта 2023 г. – Шадринск : ШГПУ, 2023 - С.171-178. – 0,5 а.л.
13. Чеботарева, О. В. О тенденциях развития современной школы в России/ О. В. Чеботарева // Национальная ассоциация ученых: международный научный журнал. – 2023. – № 86. – С.43-45. – 0,19 а.л.
14. Chebotareva, O. New opportunities for the subjects of the learning process in the context of inclusion / O. Chebotareva// Scientific research of the SCO countries: synergy and integration : Proceedings of the International Conference, Beijing, August 9, 2023. – Beijing, PRC. - p.62-69. – 0,5 а.л.
15. Чеботарева, О. В. К вопросу о профессиональном развитии сельского учительства в области инклюзии/ О. В. Чеботарева // Миссия педагога в новой реальности: материалы международной научно-практической конференции. Томск, 17–18 апреля 2023 г. – Томск : ТГПУ, 2023. – С.373–378. – 0,37 а.л.
16. Чеботарева, О. В. Активная субъектная позиция учителя в процессе развития инклюзивной компетентности / О. В. Чеботарева // Научный потенциал. – 2023. - №3(42). – С.97-99. – 0,19 а.л.
17. Чеботарева, О. В. Роль ценностно-когнитивного компонента инклюзивной компетентности учителя в успешной реализации инклюзивной образовательной практики/ О. В. Чеботарева // Живая психология. – Ростов-на-Дону: Манускрипт. – 2023. – Т. 10. - №5 (45). – С.136-140. – 0,31 а.л.
18. Чеботарева, О. В. Закономерности системного подхода в развитии инклюзивной компетентности/ О. В. Чеботарева // Проектирование. Опыт. Результат. – 2023 – №5. – С. 98-101. – 0,25 а.л.
19. Чеботарева, О. В. Реализация идей К. Д. Ушинского в инклюзивном образовании современной сельской школы/ О. В. Чеботарева // Великие идеи Великого К. Д. Ушинского: инструменты развития сельской школы (проектируем будущее) : Материалы международной научно-практической конференции. Ярославль, 26–27 апреля 2023 г. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2023. С. 115-121. – 0,43 а.л.
20. Чеботарева, О. В. Развитие инклюзивного профессионального сообщества педагогов общеобразовательной организации как условие повышения качества образования // Формирование культурной идентичности студентов-будущих педагогов посредством развития их профессионального интереса к педагогической деятельности: международная научно-практическая конференция студентов и молодых ученых, Великий Новгород, 16-17 ноября 2023. – Великий Новгород, 2023. - С.334 – 340. – 0,44 а.л.