

e-ISSN: 1694-8742
№ 1(8). 2026, 67-77

УДК: 376.1:37.018.46

DOI: [https://doi.org/10.52754/16948742_1\(8\)_8-2026](https://doi.org/10.52754/16948742_1(8)_8-2026)

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОНЛАЙН-КУРСА
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

ИНКЛЮЗИВДУУ БИЛИМ БЕРҮҮ ЧӨЙРӨСҮНДӨ ИШТӨӨГӨ ПЕДАГОГДОРДУН
ДАЯРДЫГЫН КАЛЫПТАНДЫРУУ: КВАЛИФИКАЦИЯНЫ ЖОГОРУЛАТУУНУН
ОНЛАЙН-КУРСУНУН НАТЫЙЖАЛУУЛУГУН ТАЛДОО

FORMING TEACHERS' READINESS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT: ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF AN ONLINE PROFESSIONAL
DEVELOPMENT COURSE

Кудайбердиева Гульмира Каримовна*

Кудайбердиева Гульмира Каримовна / Kudaiberdieva Gulmira Karimovna

кандидат педагогических наук, и. о. доцента, Ошский государственный университет
педагогика илимдеринин кандидаты, доценттин м. а., Ош мамлекеттик университети
Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor, Osh State University

* Корреспондирующий автор / *Корреспонденцияга жооптуу автор / *Corresponding author
kudaiberdievag@gmail.com

ORCID: 0009-0006-7810-2930

Исаева Гульнара Рыскуловна

Исаева Гульнара Рыскуловна / Isaeva Gulnara Ryskulovna

кандидат экономических наук, и. о. доцента, Ошский государственный университет
экономика илимдеринин кандидаты, доценттин м. а., Ош мамлекеттик университети
Candidate of Economic Sciences, Acting Associate Professor, Osh State University

gulnara_ch@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-1559-0694

Дата поступления / Түшкөн датасы /
Date of receipt: 15.04.2026

Дата принятия / Кабыл алынган датасы /
Date of adoption: 27.05.2026

Дата публикации / Жарыкка чыккан
датасы / Publication date: 29.06.2026

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОНЛАЙН-КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена противоречием между нормативным и общественным запросом на развитие инклюзивного образования и недостаточной практической готовностью части педагогов к реализации инклюзивных подходов в образовательном процессе. Эмпирической основой исследования послужили материалы онлайн-курса повышения квалификации «Методические подходы к организации инклюзивного образования», проведенного для педагогов общеобразовательных школ и коррекционных классов Кыргызской Республики. Цель статьи — проанализировать эффективность онлайн-курса в формировании базовой профессиональной готовности педагогов к инклюзии через изменение трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, практико-методического и ценностного. В исследовании использованы методы теоретического анализа, анализа программы курса, входного и итогового тестирования, сравнительной интерпретации результатов и обобщения педагогических эффектов. Показано, что онлайн-курс может выступать эффективным механизмом развития профессиональной готовности педагогов при условии сочетания интерактивных лекций, кейс-стади, практических заданий, обратной связи и анализа профессиональных установок.

Ключевые слова: инклюзивное образование, повышение квалификации, социальная модель инвалидности, дети с особыми образовательными потребностями, индивидуальный план обучения.

Инклюзивдүү билим берүү чөйрөсүндө иштөөгө педагогдордун даярдыгын калыптандыруу: квалификацияны жогорулатуунун онлайн-курсунун натыйжалуулугун талдоо

Аннотация

Макалада инклюзивдүү билим берүү чөйрөсүндө иштөөгө педагогдордун кесиптик даярдыгын калыптандыруу маселеси каралат. Изилдөөнүн актуалдуулугу инклюзивдүү билим берүүнү өнүктүрүүгө болгон мамлекеттик жана коомдук талап менен педагогдордун инклюзивдүү практиканы ишке ашырууга даярдыгынын жетишсиздигинин ортосундагы карама-каршылык менен шартталган. Изилдөөнүн эмпирикалык негизин Кыргыз Республикасынын жалпы билим берүү мектептеринин жана коррекциялык класстарынын педагогдору үчүн өткөрүлгөн «Инклюзивдүү билим берүүнү уюштуруунун методикалык ыкмалары» аттуу онлайн квалификацияны жогорулатуу курсунун материалдары түздү. Макаланын максаты — онлайн-курстун педагогдордун инклюзияга даярдыгын когнитивдик, практикалык-методикалык жана баалуулук компоненттеринин өзгөрүшү аркылуу калыптандыруудагы натыйжалуулугун талдоо. Изилдөөдө теориялык талдоо, курс программасын талдоо, кириш жана жыйынтык тестирилөөнүн салыштырма талдоосу, алынган натыйжаларды сапаттык интерпретациялоо методдору колдонулду.

Ачкыч сөздөр: инклюзивдүү билим берүү, квалификацияны жогорулатуу, майыптуулуктун социалдык модели, өзгөчө билим берүү муктаждыктары бар балдар, индивидуалдык окутуу планы

Forming teachers' readiness to work in an inclusive educational environment: analysis of the effectiveness of an online professional development course

Abstract

The article examines the issue of forming teachers' professional readiness to work in an inclusive educational environment. The relevance of the study is determined by the contradiction between the normative and social demand for the development of inclusive education and the insufficient practical readiness of some teachers to implement inclusive approaches in the educational process. The empirical basis of the study is formed by the materials of the online professional development course "Methodological Approaches to the Organization of Inclusive Education", conducted for teachers of general education schools and correctional classes in the Kyrgyz Republic. The purpose of the article is to analyze the effectiveness of the online course in developing teachers' basic professional readiness for inclusion through changes in three interrelated components: cognitive, practical-methodological and value-based. The study uses theoretical analysis, course program analysis, pre-test and post-test comparison, qualitative interpretation of results and generalization of pedagogical effects. The article shows that an online course can be an effective mechanism for developing teachers' readiness for inclusive education if it combines interactive lectures, case studies, practical tasks, feedback and reflection on professional attitudes.

Keywords: inclusive education, advanced training, social model of disability, children with special educational needs, individual learning plan

Введение

Современное развитие образования связано с переходом от селективной и сегрегирующей логики к модели, ориентированной на признание разнообразия обучающихся и обеспечение равного доступа к качественному образованию. Инклюзивное образование в этом контексте рассматривается не только как механизм включения детей с инвалидностью или особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу, но и как более широкая педагогическая философия, направленная на преобразование образовательной среды с учетом различий между обучающимися.

Международные документы подчеркивают, что право на образование должно реализовываться без дискриминации и на основе равных возможностей. Закреплено обязательство государств обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях и создавать условия для разумного приспособления образовательной среды ([Конвенция ООН о правах инвалидов](#)). Саламанская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями обозначили инклюзивную школу как важнейшее средство борьбы с дискриминационными установками, построения открытых сообществ и повышения эффективности образовательных систем ([Саламанская декларация и рамки действий, 2024](#)). В докладе ЮНЕСКО инклюзия рассматривается как принцип, направленный на преодоление исключения, связанного не только с инвалидностью, но и с бедностью, языком, местом проживания, миграционным статусом, гендером и другими факторами уязвимости ([Всемирный доклад по мониторингу образования, 2020](#)).

Для Кыргызской Республики развитие инклюзивного образования имеет особую значимость, поскольку оно связано с реализацией права каждого ребенка на образование, модернизацией школьной практики и необходимостью повышения профессиональной компетентности педагогов. Нормативные документы и государственные программы ([Государственная программа «Доступная страна» на 2023–2030 годы, 2023](#)) создают правовую основу для развития инклюзии, однако сама по себе нормативная база не гарантирует успешной реализации инклюзивного подхода. Ключевым субъектом изменений остается педагог, ежедневно принимающий решения о способах организации обучения, формах взаимодействия с детьми, методах адаптации содержания, оценивания, коммуникации с родителями.

Проблема исследования состоит в противоречии между нормативным и общественным запросом на развитие инклюзивного образования и недостаточной готовностью значительной части педагогов к практической работе в инклюзивной образовательной среде. Это противоречие проявляется в нескольких аспектах: недостаточном знании нормативно-правовых основ инклюзии, фрагментарном понимании психолого-педагогических особенностей детей с разными образовательными потребностями, неуверенности в применении индивидуализированных подходов, а также в сохраняющихся профессиональных страхах и стереотипах.

Эмпирической основой данной статьи являются материалы онлайн-курса повышения квалификации Республиканского института повышения квалификации педагогических кадров ([Аналитический отчет, 2025](#)), проведенного с 22 сентября по 8 октября 2025 года для педагогов общеобразовательных школ и коррекционных классов. В курсе приняли участие 77 педагогов из города Бишкек, Чуйской, Иссык-Кульской, Нарынской, Ошской и Баткенской областей. Программа была реализована в онлайн-формате в рамках проекта «Содействие созданию здоровой среды обучения» при финансовой поддержке Европейского союза.

Цель исследования — проанализировать эффективность онлайн-курса повышения квалификации в формировании базовой профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Объектом исследования является процесс повышения квалификации педагогов в сфере инклюзивного образования. *Предметом исследования* выступает влияние онлайн-курса повышения квалификации на формирование знаний, практико-методических умений, ценностных установок педагогов, необходимых для работы в инклюзивной среде.

Гипотеза исследования заключается в следующем: если программа повышения квалификации педагогов по инклюзивному образованию строится на сочетании теоретических модулей, анализа нормативной базы, интерактивных занятий, кейс-стади, обратной связи, анализа профессиональных установок, то она способствует повышению уровня профессиональной готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде.

Задачи исследования:

- ✓ раскрыть теоретико-методологические основания подготовки педагогов к инклюзивному образованию;
- ✓ охарактеризовать содержание и структуру онлайн-курса повышения квалификации;
- ✓ проанализировать стартовый уровень знаний и установок педагогов в области инклюзивного образования;
- ✓ сопоставить результаты входного и итогового тестирования по ключевым вопросам понимания инклюзии;
- ✓ выявить педагогические эффекты курса и сформулировать рекомендации по дальнейшему развитию программ повышения квалификации.

Научная новизна статьи состоит в том, что профессиональная готовность педагога к инклюзии рассматривается как динамическое образование, формирующееся через изменение трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, практико-методического и ценностного. В статье показано, что онлайн-курс может быть эффективным механизмом формирования такой готовности при условии, что он не ограничивается трансляцией информации, а включает активную работу с педагогическими ситуациями, профессиональными установками и практическими способами адаптации образовательной среды.

Методология и методы исследования

Исследование носит прикладной педагогический характер и основано на сравнительном анализе данных входного и итогового тестирования слушателей курса повышения квалификации. Методологической основой исследования выступают положения инклюзивной педагогики, социальной модели инвалидности, компетентностного подхода к профессиональному развитию педагогов и идеи универсального дизайна обучения.

Социальная модель инвалидности позволяет рассматривать трудности ребенка не только как следствие индивидуальных нарушений, но прежде всего как результат барьеров, существующих в образовательной среде, учебных материалах, способах коммуникации и социальных установках. В этом смысле задача педагога состоит не в том, чтобы «приспособить ребенка» к неизменной школе, а в том, чтобы сделать образовательную среду более гибкой, доступной и учитывающей разнообразие учеников.

Идеи универсального дизайна обучения также важны для понимания современной инклюзивной практики. Организация Center for Applied Special Technology (CAST)

разработала концепцию Universal Design for Learning (UDL), в которой определяет универсальный дизайн обучения как систему научно обоснованных рекомендаций, позволяющих проектировать образовательную среду так, чтобы все обучающиеся могли получать доступ к содержанию, участвовать в учебной деятельности и достигать значимых образовательных результатов (Universal Design for Learning, 2024).

В исследовании использованы следующие *методы*:

- ✓ теоретический анализ научных и нормативных источников по проблеме инклюзивного образования;
- ✓ анализ содержания программы повышения квалификации;
- ✓ анализ входного и итогового тестирования слушателей;
- ✓ сравнительная интерпретация результатов pre-test и post-test;
- ✓ качественный анализ выявленных дефицитов и изменений в профессиональных установках педагогов;
- ✓ обобщение педагогических эффектов курса.

Программа курса была построена по трем содержательным блокам:

- ✓ I блок был посвящен современным подходам к пониманию инвалидности и образованию детей с особыми образовательными потребностями.
- ✓ II блок раскрывал основные психолого-педагогические характеристики детей с особенностями психофизического развития.
- ✓ III блок был ориентирован на задачи и функции учителя в условиях инклюзивного образования.

Ключевыми формами работы в онлайн-формате стали интерактивные лекции, практикумы, разбор педагогических кейсов, самостоятельные задания, тестовые вопросы, эссе, дискуссии и сессии «вопрос-ответ». Такая организация обучения позволила соединить теоретическую подготовку с анализом практических ситуаций и поддерживать постоянную обратную связь со слушателями.

Эмпирическую базу исследования составили данные аналитического отчета о проведении курса, включая характеристику контингента слушателей, результаты входного и итогового тестирования, описание динамики ответов на ключевые вопросы, выводы и рекомендации по дальнейшему развитию программы.

Обсуждение исследования

Стартовый уровень профессиональной готовности педагогов

Анализ входных данных показал неоднородность стартового уровня слушателей. Условно были выделены три группы педагогов:

- ✓ *первая группа* (около 30% слушателей), имела минимальные или фрагментарные знания об инклюзивном образовании. Представления этой группы часто опирались на медицинскую модель инвалидности и сопровождались опасениями, связанными с обучением в общем классе детей с особыми образовательными потребностями.
- ✓ *Вторая группа* (около 60% слушателей), обладала базовым теоретическим представлением об инклюзии, но испытывала трудности в понимании практических механизмов адаптации образовательного процесса.
- ✓ *Третья группа* (около 10% слушателей), включала педагогов, уже имевших опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями либо прошедших предыдущие курсы.

Выявленные на старте трудности можно объединить в три группы:

- ✓ *Первая группа трудностей* относится к когнитивному компоненту готовности. Она включает недостаточное понимание нормативно-правовой базы, неуверенное владение терминологией, смешение понятий «интеграция», «инклюзия», «индивидуальное обучение», «особые образовательные потребности», «универсальный дизайн обучения». Для части педагогов инклюзия ассоциировалась преимущественно с помещением ребенка с инвалидностью в обычный класс, тогда как более широкая идея изменения образовательной среды оставалась недостаточно осмысленной.
- ✓ *Вторая группа трудностей* связана с практико-методическим компонентом. Педагоги испытывали затруднения в адаптации учебных материалов, проектировании индивидуального плана обучения, выборе способов дифференциации заданий и организации взаимодействия с детьми с разными нозологиями. Особенно сложными для педагогов являлись вопросы работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, нарушениями слуха, зрения и двигательными нарушениями.
- ✓ *Третья группа трудностей* относится к ценностному компоненту. Она проявлялась в психологическом барьере, страхе перед работой с «особыми» детьми, опасениях относительно возможного снижения академических результатов всего класса, а также в скрытых стереотипах, связанных с инвалидностью. Эти установки особенно значимы, поскольку даже при наличии формальных знаний педагог может испытывать неуверенность и сопротивление при переходе к реальной инклюзивной практике.

Таким образом, стартовая диагностика подтвердила, что профессиональная готовность педагога к инклюзии не может быть сведена только к знанию нормативных документов или отдельных методик. Она представляет собой комплексное образование, включающее знания, способы действия и ценностное принятие принципов инклюзивного образования.

Когнитивный компонент профессиональной готовности включает понимание сущности инклюзивного образования, владение базовой терминологией, знание нормативных оснований, представление о социальной модели инвалидности и понимание психолого-педагогических особенностей детей с разными образовательными потребностями.

Результаты входного тестирования показали, что на старте курса 67,6% педагогов выбрали наиболее полное определение инклюзивного образования как обеспечения равного доступа для всех обучающихся. Однако 32,4% слушателей демонстрировали суженное или ошибочное понимание. Около 30% связывали инклюзию преимущественно с созданием условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в обычной школе, а 2,7% отождествляли ее с индивидуальным обучением на дому.

После прохождения курса доля слушателей, выбравших комплексное определение инклюзии, выросла до 70%. На первый взгляд, количественный прирост может показаться умеренным. Однако качественная интерпретация ответов показывает более существенное изменение: вариант, отождествляющий инклюзию с обучением на дому, после курса не выбрал ни один слушатель. Это означает устранение одного из наиболее грубых заблуждений. Оставшиеся 30% выбрали более узкое определение, но оно уже предполагало ценность совместного обучения в обычной школе.

Данный результат важен, поскольку он показывает не только количественное улучшение, но и изменение структуры ошибок. Ошибочные представления становятся менее

радикальными, а понимание инклюзии постепенно смещается от идеи «обучения отдельной категории детей» к идее равного доступа, участия и учета разнообразия обучающихся.

Особенно значимым является изменение представлений педагогов о модели инвалидности. До начала обучения 81% слушателей правильно определили социальную модель как основу современной концепции инклюзивного образования. Однако 16,2% выбрали медицинскую модель, а 2,7% — модель милосердия. После прохождения курса все участники итогового опроса безошибочно определили социальную модель как основополагающую.

Этот результат имеет принципиальное значение: переход к социальной модели инвалидности означает изменение профессионального вопроса, который педагог задает в сложной ситуации. В логике медицинской модели вопрос звучит так: «Что не так с ребенком?» В логике социальной модели вопрос меняется: «Что не так с образовательной средой и какие барьеры необходимо устранить?» Именно эта смена профессионального взгляда является фундаментом инклюзивной педагогики (*Inclusion and education: all means all*, 2020).

Практико-методический компонент готовности включает способность педагога применять инклюзивные подходы в учебном процессе: адаптировать материалы, проектировать индивидуальный план обучения, использовать дифференцированные задания, организовывать взаимодействие в классе, сотрудничать с родителями и специалистами.

В рамках курса практико-методический компонент формировался через практикумы, кейс-стади и самостоятельные задания. Слушатели разбирали реальные педагогические ситуации, учились анализировать образовательные барьеры, обсуждали способы адаптации учебного материала и элементы индивидуального планирования. Такая форма работы особенно важна для повышения квалификации педагогов, поскольку инклюзивная компетентность не формируется только через лекционное изложение материала. Она требует применения знаний к конкретным ситуациям.

Входная диагностика показала, что многие педагоги имели общее представление об инклюзии, но испытывали неуверенность в практической реализации. Это типичная ситуация для педагогической практики: учитель может быть согласен с ценностью инклюзивного образования, но не знать, как изменить урок, задание, инструкцию, темп работы, форму оценивания или способ коммуникации с ребенком.

В данном курсе практическая направленность была обеспечена несколькими методическими механизмами. Во-первых, теоретические модули сочетались с анализом конкретных нозологий и образовательных потребностей. Во-вторых, практические занятия были направлены на освоение способов педагогической адаптации. В-третьих, слушатели выполняли самостоятельные работы, включавшие тестовые вопросы, разбор кейсов и эссе. В-четвертых, регулярная обратная связь позволяла обсуждать возникающие трудности и корректировать понимание материала.

Практико-методический эффект курса проявился в том, что слушатели не только усвоили базовые понятия, но и начали понимать инклюзию как систему педагогических действий: анализ потребностей ребенка, выявление барьеров, адаптация содержания, проектирование образовательного маршрута, организация взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Вместе с тем именно практико-методический компонент требует дальнейшего усиления. В аналитическом отчете подчеркивается, что углубленное рассмотрение таких аспектов, как разработка и адаптация индивидуальных образовательных маршрутов, отработка навыков

индивидуального взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями, требует комбинирования онлайн-формата с офлайн-сессиями. Это важный вывод, поскольку он позволяет избежать завышенной оценки возможностей дистанционного обучения. Онлайн-курс эффективен для формирования базового понимания и первичных методических умений, но устойчивое изменение педагогической практики требует сопровождения, супервизии и анализа реальных случаев из школьной практики.

Ценностный компонент готовности является наиболее сложным и одновременно наиболее значимым элементом профессиональной готовности педагога к инклюзии. Он включает принятие идеи равного достоинства всех обучающихся, готовность видеть разнообразие как норму, способность преодолевать стереотипы и профессиональные страхи, а также убежденность в том, что инклюзия полезна не только для ребенка с особыми образовательными потребностями, но и для всего класса.

Результаты курса показывают выраженную динамику именно в этой области. До начала обучения 32 из 37 педагогов согласились с утверждением о пользе инклюзии для всех учащихся, т. к. учит взаимопомощи и пониманию. Однако 5 педагогов (14%), выбрали позицию, согласно которой инклюзия может негативно сказаться на академических результатах остальных учеников. После прохождения курса все участники итогового опроса выбрали утверждение о социальной и образовательной ценности инклюзии для всех обучающихся.

Динамика показывает, что курс оказал влияние не только на уровень информированности, но и на профессиональные установки педагогов. Это особенно важно, поскольку стереотипы и опасения часто становятся скрытым барьером для инклюзивной практики. Педагог может знать нормативные требования, но при этом сомневаться в целесообразности совместного обучения, бояться конфликтов в классе, считать, что ребенок с особыми образовательными потребностями неизбежно «мешает» другим детям, или воспринимать инклюзию как дополнительную нагрузку, не связанную с качеством образования.

Изменение ценностного компонента связано с тем, что курс не ограничивался передачей информации. В нем присутствовали обсуждения, анализ кейсов, вопросы и ответы, самостоятельные задания, которые позволяли слушателям соотносить новые знания с собственным педагогическим опытом. Именно такая рефлексивная работа способствует переходу от формального знания к личностному принятию инклюзивного подхода.

Ценностный компонент также связан с профессиональной идентичностью педагога. Учитель в инклюзивной школе — это не только транслятор содержания, но и организатор образовательной среды, медиатор взаимодействия, участник команды сопровождения, субъект педагогической поддержки. Поэтому формирование готовности к инклюзии предполагает изменение представления педагога о собственной роли.

Результаты исследования

Полученные результаты позволяют рассматривать профессиональную готовность педагога к инклюзивному образованию как интегративное образование, включающее три взаимосвязанных компонента: когнитивный, практико-методический и ценностный.

Когнитивный компонент обеспечивает понимание сущности инклюзии. Без него педагог не может отличить инклюзию от интеграции, индивидуального обучения или формального присутствия ребенка в классе. Практико-методический компонент переводит знание в действие: позволяет адаптировать урок, задание, образовательный маршрут и коммуникацию.

Ценностный компонент определяет готовность педагога применять эти знания и умения в реальной педагогической ситуации, а не воспринимать инклюзию как внешнее требование.

Связь между этими компонентами носит системный характер. Невозможно сформировать устойчивую готовность к инклюзии только через лекции о нормативной базе. Также недостаточно дать педагогам набор методических приемов без изменения профессионального взгляда на ребенка и образовательную среду. Инклюзивная готовность возникает тогда, когда педагог понимает принципы инклюзии, владеет практическими инструментами и принимает ценность равного участия каждого ученика.

Анализ курса показывает, что онлайн-формат может быть эффективным механизмом формирования базовой готовности педагогов. Его преимущества проявились в возможности охвата педагогов из разных регионов, включая сельские школы, гибкости организации обучения, доступности материалов и возможности регулярной обратной связи. 40% участников представляли сельские школы, что подтверждает значение дистанционного формата для расширения доступа к качественному повышению квалификации.

Однако эффективность онлайн-формата зависит от его педагогического наполнения. Если онлайн-курс строится только как серия лекций, его влияние на практику будет ограниченным. В рассматриваемом случае важную роль сыграло сочетание интерактивных лекций, практикумов, кейсов, самостоятельных заданий и обсуждений. Именно это позволило перейти от информирования к формированию профессиональной позиции.

В то же время результаты исследования показывают необходимость дальнейшего развития программы. Онлайн-курс может сформировать базовую готовность, но для перехода к устойчивой инклюзивной практике необходимы дополнительные механизмы: посткурсовое сопровождение, профессиональные сообщества, супервизия, консультации, анализ реальных кейсов из школьной практики, а также очные практические модули по индивидуальному образовательному планированию.

Особого внимания требует дифференциация программ повышения квалификации. Стартовая диагностика показала, что педагоги приходят на курс с разным уровнем подготовки: одни нуждаются в базовом введении в инклюзию, другие — в освоении практических методик, третьи — в разборе сложных случаев и супервизии. Следовательно, единая программа для всех участников может быть эффективной на базовом уровне, но для профессионального роста нужна модульная система, учитывающая уровень готовности слушателей.

Выводы

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Профессиональная готовность педагога к работе в инклюзивной образовательной среде представляет собой комплексное образование, включающее когнитивный, практико-методический и ценностный компоненты. Эти компоненты взаимосвязаны и не могут формироваться изолированно.
2. Когнитивный компонент готовности связан с пониманием сущности инклюзивного образования, социальной модели инвалидности, нормативных оснований инклюзии и психолого-педагогических особенностей детей с особыми образовательными потребностями. Результаты курса показали положительную динамику в понимании педагогами ключевых понятий инклюзивного образования.
3. Практико-методический компонент формируется через применение знаний к конкретным педагогическим ситуациям. Эффективными механизмами его развития являются

кейс-стади, практические задания, анализ индивидуальных образовательных потребностей, проектирование элементов инклюзивной среды и обратная связь.

4. Ценностный компонент готовности проявляется в принятии инклюзии как социальной и образовательной ценности. Данные итогового тестирования показали снижение стереотипных представлений и усиление понимания инклюзии как подхода, полезного для всех обучающихся.

5. Онлайн-курс повышения квалификации может быть эффективным инструментом формирования базовой готовности педагогов к инклюзивному образованию, если он строится не только на передаче информации, но и на взаимодействии, заданиях, анализе кейсов и рефлексии профессиональных установок.

6. Дистанционный формат особенно значим для расширения доступа педагогов из регионов и сельских школ к программам повышения квалификации. Вместе с тем развитие устойчивых практических навыков требует дополнения онлайн-обучения очными практикумами, супервизией и посткурсовым сопровождением.

На основе проведенного анализа можно сформулировать следующие *предложения*.

1. Разрабатывать программы повышения квалификации по инклюзивному образованию как модульные, с учетом разного стартового уровня педагогов. Для начинающих слушателей необходимы базовые модули по сущности инклюзии, социальной модели инвалидности и нормативной базе. Для педагогов с опытом — углубленные модули по индивидуальному образовательному планированию, универсальному дизайну обучения, дифференциации заданий и работе со сложными кейсами.

2. Усилить практическую направленность онлайн-курсов за счет включения заданий по адаптации учебных материалов, разработки фрагментов индивидуального плана обучения, анализа реальных школьных ситуаций и проектирования инклюзивной образовательной среды.

3. Ввести систему посткурсового сопровождения педагогов. Она может включать онлайн-консультации, профессиональные сообщества, тематические чаты, методические вебинары, разбор кейсов и обмен опытом между педагогами из разных регионов.

4. Организовать супервизионную поддержку педагогов, работающих в инклюзивных классах. Супервизия позволит анализировать реальные трудности, предупреждать профессиональное выгорание и повышать качество инклюзивной практики.

5. Комбинировать онлайн-формат с очными практическими сессиями. Особенно это важно для отработки навыков взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями, командной работы специалистов, разработки индивидуальных образовательных маршрутов и оценки образовательного прогресса.

6. Разработать инструменты отсроченной оценки эффективности курсов повышения квалификации. Помимо входного и итогового тестирования, необходимо изучать, как полученные знания и установки реализуются в школьной практике через несколько месяцев после завершения курса.

Заключение

Формирование готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде является одним из ключевых условий успешного развития инклюзивного образования. Проведенный анализ показал, что такая готовность не сводится к знанию нормативных документов или отдельных методических приемов. Она формируется через взаимосвязанное изменение когнитивного, практико-методического и ценностного компонентов

профессиональной деятельности педагога.

Онлайн-курс повышения квалификации «Методические подходы к организации инклюзивного образования» показал возможность эффективного формирования базовой готовности педагогов к инклюзии. Его результативность связана с тем, что программа включала не только теоретические модули, но и практикумы, кейс-стади, самостоятельные задания, обратную связь и анализ профессиональных установок. Это позволило педагогам перейти от фрагментарного понимания инклюзии к более системному представлению о ней как о принципе организации образовательной среды для всех обучающихся.

Вместе с тем дальнейшее развитие инклюзивной практики требует системного продолжения: дифференциации программ повышения квалификации, введения супервизии, развития профессиональных сообществ, посткурсового сопровождения и сочетания дистанционного обучения с очными практико-ориентированными модулями. Только при таких условиях повышение квалификации сможет стать не разовым образовательным мероприятием, а устойчивым механизмом профессионального развития педагогов и качественного изменения школьной практики.

Литература

- Аналитический отчет (2025). Отчет о проведении курса повышения квалификации для педагогов на тему: «Методические подходы к организации инклюзивного образования».
- Всемирный доклад по мониторингу образования (2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://goo.su/ThzZWx>
- Государственная программа «Доступная страна» на 2023–2030 годы (2023) Министерство труда, социального обеспечения и миграции Кыргызской Республики.
- Inclusion and education: all means all (2020). Global Education Monitoring Report 2020. UNESCO.
- Конвенция ООН о правах инвалидов (2006) [Электронный ресурс]. URL: <https://goo.su/gy6OBn>
- Саламанская декларация и рамки действий [Электронный ресурс]. URL: <https://goo.su/mmtVV>
- Universal Design for Learning (2024) CAST. [Electronic resource]. URL: <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>