

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Наримбетова З. А.

доцент Чирчикского государственного педагогического университета,
PhD.

Нурхонова М. Ж.

магистрант 1-го курса Чирчикского государственного педагогического
университета

Аннотация. Статья посвящена разработке и обоснованию технологии формирования готовности будущих учителей начального образования к инклюзивному обучению в условиях педагогического вуза. Готовность трактуется как интегративное профессионально-личностное образование, включающее ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, коммуникативно-рефлексивный и эмоционально-волевой компоненты, обеспечивающие способность педагога проектировать, реализовывать и оценивать образовательный процесс с учетом разнообразия образовательных потребностей обучающихся. Предлагаемая технология опирается на компетентностный и деятельностный подходы, принципы универсального дизайна обучения, индивидуализации и вариативности, междисциплинарной интеграции, партнерства с семьей и специалистами сопровождения. В структуре технологии выделяются целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный блоки, а также этапы последовательного освоения: диагностико-ориентировочный, проектировочно-обучающий, практико-рефлексивный и итогово-обобщающий. Содержательная основа включает инклюзивную

педагогическую этику, нормативно-правовые и организационные основы инклюзии, психолого-педагогические характеристики детей с особыми образовательными потребностями, дифференциацию и адаптацию образовательных программ, использование ассистивных и цифровых средств, управление классом и профилактику стигматизации, а также формирование культуры сотрудничества в школьном коллективе. Процессуальный блок представлен комплексом образовательных форм и методов: проблемно-ориентированное обучение, анализ кейсов, тренинги коммуникативной компетентности, микропреподавание, моделирование инклюзивных ситуаций, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, портфолио, супервизия и рефлексивные практики, педагогическая практика в инклюзивных классах. Контрольно-оценочный блок основан на критериях и показателях сформированности готовности, сочетает самооценку, экспертную оценку и анализ продуктовых результатов деятельности. Ожидаемые эффекты технологии выражаются в росте профессиональной уверенности будущих учителей, развитии умений планирования и адаптации обучения, усилении эмпатии и толерантности, повышении качества взаимодействия с детьми, родителями и специалистами сопровождения, а также в готовности к проектированию образовательной среды, обеспечивающей участие и успех каждого ребенка.

Ключевые слова. инклюзивное обучение, будущий учитель начального образования, профессиональная готовность, технология подготовки, универсальный дизайн обучения, дифференциация, адаптация программы, индивидуальный образовательный маршрут, педагогическое сопровождение, педагогическая практика, междисциплинарная интеграция, рефлексия, командное взаимодействие, ассистивные средства, образовательная среда.

A TECHNOLOGY FOR DEVELOPING FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS' READINESS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Narimbetova Z.A.

Associate Professor, Chirchik State Pedagogical University, PhD.

Nurkhonova M. J.

First-Year Master's Student, Chirchik State Pedagogical University

Abstract. This article is devoted to the development and substantiation of a technology for developing future primary education teachers' readiness for inclusive education in a pedagogical university. Readiness is defined as an integrative professional and personal development, encompassing value-motivational, cognitive, operational-activity, communicative-reflective, and emotional-volitional components, ensuring the teacher's ability to design, implement, and evaluate the educational process, taking into account the diverse educational needs of students. The proposed technology is based on competency-based and activity-based approaches, principles of universal learning design, individualization and variability, interdisciplinary integration, and partnership with families and support specialists. The technology's structure includes target, content, process, and assessment blocks, as well as sequential stages of development: diagnostic and orientation, design and training, practical and reflective, and final and generalizing. The substantive framework includes inclusive pedagogical ethics, the regulatory and organizational foundations of inclusion, the psychological and pedagogical characteristics of children with special educational needs, the differentiation and adaptation of educational programs, the use of assistive and digital tools, classroom management and stigma prevention, and the development of a culture of collaboration within the

school community. The process-based learning module is comprised of a range of educational forms and methods: problem-based learning, case analysis, communicative competence training, microteaching, modeling inclusive situations, designing individual educational pathways, portfolios, supervision and reflective practices, and pedagogical practice in inclusive classrooms. The assessment and evaluation module is based on criteria and indicators of readiness, combining self-assessment, expert evaluation, and analysis of the results of the program. The expected effects of the technology include increased professional confidence in future teachers, development of skills in planning and adapting instruction, increased empathy and tolerance, improved interactions with children, parents, and support specialists, and a readiness to design an educational environment that ensures the participation and success of every child.

Keywords Inclusive education, future primary education teacher, professional readiness, training technology, universal learning design, differentiation, program adaptation, individual educational route, pedagogical support, teaching practice, interdisciplinary integration, reflection, teamwork, assistive devices, educational environment.

BO‘LAJAK BOSHLANG‘ICH TA’LIM O‘QITUVCHILARINING INKLYUZIV TA’LIMGA TAYYORGARLIGINI SHAKLLANTIRISH TEXNOLOGIYASI

Narimbetova Z.A.

Chirchiq davlat pedagogika universiteti dotsenti, (PhD).

Nurxonova M. J.

Chirchiq davlat pedagogika universiteti 1-bosqich magistranti

Annotatsiya. Maqola pedagogika oliy ta'lim muassasasi sharoitida bo'lajak boshlang'ich ta'lim o'qituvchilarining inklyuziv ta'limga tayyorgarligini shakllantirish texnologiyasini ishlab chiqish va asoslashga bag'ishlangan. Tayyorlik pedagogning ta'lim oluvchilarning ta'limiy ehtiyojlari xilma-xilligini hisobga olgan holda ta'lim jarayonini loyihalash, amalga oshirish va baholash qobiliyatini ta'minlovchi qadriyat-motivatsion, kognitiv, operatsion-faoliyatli, kommunikativ-refleksiv hamda emotsional-irodaviy komponentlarni o'z ichiga olgan integrativ kasbiy-shaxsiy tuzilma sifatida talqin etiladi. Taklif etilayotgan texnologiya kompetensiyaviy va faoliyatga yo'naltirilgan yondashuvlarga, universal o'qitish dizayni tamoyillariga, individuallashtirish va variativlikka, fanlararo integratsiyaga, oila va qo'llab-quvvatlovchi mutaxassislar bilan hamkorlikka asoslanadi. Texnologiya tuzilmasida maqsadli, mazmuniy, jarayonli hamda nazorat-baholash bloklari, shuningdek bosqichma-bosqich o'zlashtirish bosqichlari ajratiladi: diagnostik-yo'naltiruvchi, loyihalash-o'qitish, amaliy-refleksiv va yakuniy-umumlashtiruvchi. Mazmuniy asos inklyuziv pedagogik etika, inklyuziyaning normativ-huquqiy va tashkiliy asoslari, alohida ta'limiy ehtiyojlarga ega bolalarning psixologik-pedagogik xususiyatlari, ta'lim dasturlarini differensiallash va moslashtirish, assistiv va raqamli vositalardan foydalanish, sinfni boshqarish va stigmatizatsiyaning oldini olish, shuningdek maktab jamoasida hamkorlik madaniyatini shakllantirishni qamrab oladi. Jarayonli blok muammoga yo'naltirilgan ta'lim, keyslarni tahlil qilish, kommunikativ kompetensiyani rivojlantirish bo'yicha treninglar, mikroo'qitish, inklyuziv vaziyatlarni modellashtirish, individual ta'lim yo'nalishlarini loyihalash, portfel, superviziya va refleksiv amaliyotlar, inklyuziv sinflarda pedagogik amaliyot kabi ta'lim shakllari va metodlari majmuasi orqali amalga oshiriladi. Nazorat-baholash bloki tayyorlikning shakllanganlik mezonlari va ko'rsatkichlariga asoslanib, o'z-o'zini baholash, ekspert baholashi hamda faoliyat mahsulotlarini tahlil qilishni uyg'unlashtiradi. Texnologiyaning kutilayotgan samaralari bo'lajak o'qituvchilarning kasbiy

ishonchini oshirish, ta'limni rejalashtirish va moslashtirish ko'nikmalarini rivojlantirish, empatiya va tolerantlikni kuchaytirish, bolalar, ota-onalar va qo'llab-quvvatlovchi mutaxassislar bilan o'zaro hamkorlik sifatini yaxshilash, shuningdek har bir bolaning ishtiroki va muvaffaqiyatini ta'minlaydigan ta'lim muhitini loyihalashga tayyorlikning shakllanishida namoyon bo'ladi.

Kalit so'zlar. inklyuziv ta'lim, bo'lajak boshlang'ich ta'lim o'qituvchisi, kasbiy tayyorlik, tayyorlash texnologiyasi, universal o'qitish dizayni, differentsiallashtirish, dastur moslashuvi, individual ta'lim yo'nalishi, pedagogik qo'llab-quvvatlash, pedagogik amaliyot, fanlararo integratsiya, refleksiya, jamoaviy hamkorlik, assistiv vositalar, ta'lim muhiti.

Введение. Инклюзивное обучение в современной системе общего образования рассматривается не как частная педагогическая инновация, а как стратегический вектор обеспечения доступности и качества образования для всех детей независимо от особенностей развития, состояния здоровья, социального опыта, языка и культурного капитала семьи. В начальной школе инклюзия приобретает особую значимость, поскольку именно на данном этапе закладываются базовые учебные действия, формируются первичные представления о норме и различии, развиваются навыки сотрудничества и коммуникативная культура, а педагог становится ключевым посредником между ребенком и образовательной средой. Поэтому качество инклюзивной практики во многом определяется тем, насколько будущий учитель начального образования подготовлен к работе с разнообразием образовательных потребностей и способен проектировать обучение, учитывающее индивидуальные возможности каждого ученика.

Несмотря на накопленный теоретический и методический опыт, в педагогической практике сохраняются противоречия, которые обостряют проблему подготовки кадров для инклюзивной школы. С одной стороны,

требования к учителю расширяются: он должен владеть технологиями дифференциации и адаптации обучения, понимать психолого-педагогические особенности детей с особыми образовательными потребностями, уметь выстраивать партнерство с родителями и специалистами сопровождения, создавать безопасный психологический климат в классе. С другой стороны, традиционные модели вузовской подготовки часто ориентированы на усредненного ученика и преимущественно передают знания, не обеспечивая достаточной практико-ориентированности, междисциплинарной интеграции и сформированности профессиональных действий в реальных инклюзивных ситуациях. В результате у выпускников наблюдаются фрагментарность представлений об инклюзии, неуверенность в собственных возможностях, риск избегания сложных педагогических задач и ориентация на формальные решения.

Понятие готовности будущего учителя к инклюзивному обучению требует комплексного рассмотрения. В научной литературе готовность трактуется как интегративное образование, включающее ценности и установки, систему знаний, совокупность умений и навыков, опыт профессиональных проб и рефлексивную способность анализировать собственные действия. Применительно к инклюзии важно подчеркнуть, что готовность не сводится к информированности о категориях нарушений или знанию нормативных документов. Она проявляется в способности учителя распознавать образовательные потребности, выбирать адекватные стратегии обучения и оценивания, организовывать совместную деятельность детей, применять поддерживающие средства, предупреждать стигматизацию и обеспечивать участие каждого ребенка в учебном процессе. Следовательно, формирование готовности должно строиться как целенаправленный процесс профессионального становления, в котором теория постоянно соотносится с практикой, а ценностная позиция педагога становится личностно значимой.

В этих условиях возрастает актуальность разработки технологии формирования готовности будущих учителей начального образования к инклюзивному обучению. Под технологией в педагогике понимается системно организованный, воспроизводимый и управляемый процесс достижения заданного результата, включающий цель, содержание, этапность, методы, средства, организационные формы и критерии оценки. Технологический подход позволяет уйти от эпизодического включения инклюзивной тематики в отдельные дисциплины и обеспечить целостность подготовки, когда каждый компонент образовательной программы способствует формированию профессиональных компетенций инклюзивного педагога.

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании и описании технологии формирования готовности будущих учителей начального образования к инклюзивному обучению в педагогическом вузе, а также в определении ее структурных компонентов, этапов реализации и оценочных процедур. Для достижения цели решаются задачи: уточнить сущность и структуру готовности к инклюзии; определить педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки; раскрыть содержание и процессуальные механизмы технологии; предложить критерии и показатели сформированности готовности, позволяющие диагностировать динамику профессионального развития студентов.

Методологическую основу исследования составляют компетентностный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, идеи универсального дизайна обучения и инклюзивной педагогики, а также положения о межпрофессиональном взаимодействии как необходимом ресурсе сопровождения ребенка. Исходным является тезис о том, что будущий учитель начального образования должен овладеть не только методиками обучения предметам, но и инструментами

проектирования адаптированной образовательной среды, где учитываются различия темпа освоения, сенсорные и когнитивные особенности, эмоциональные потребности, опыт общения и поведения детей. При этом ключевым условием становится формирование профессиональной позиции, основанной на признании ценности каждого ребенка и ответственности педагога за образовательные результаты всех учащихся.

Практическая значимость исследования определяется тем, что предложенная технология может быть использована при проектировании модулей образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки учителей начального образования, при организации педагогической практики в школах с инклюзивными классами, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров. Технология ориентирована на формирование устойчивых профессиональных действий: диагностики потребностей, планирования дифференцированных заданий, адаптации учебных материалов, применения поддерживающих коммуникаций, сотрудничества со специалистами и рефлексивной оценки эффективности инклюзивных решений. В совокупности это создает предпосылки для повышения качества инклюзивного образования и укрепления доверия к нему со стороны родителей и педагогического сообщества.

Методы. Исследование носит теоретико-прикладной характер и опирается на комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих обоснование, проектирование и оценку технологии формирования готовности будущих учителей начального образования к инклюзивному обучению. Логика методического построения включает три взаимосвязанных направления: анализ научно-нормативных оснований инклюзии, педагогическое моделирование технологии подготовки и эмпирическую проверку ее результативности в образовательной среде педагогического вуза.

На теоретическом уровне использовались методы анализа и синтеза научной литературы по проблематике инклюзивного образования, педагогической технологии, профессиональной готовности и компетентностного подхода. Контент-анализ позволил выделить доминирующие трактовки готовности к инклюзии, уточнить ее структуру и операционализировать компоненты в виде измеряемых критериев и показателей. Сравнительно-сопоставительный анализ применялся для выявления методических различий между традиционной подготовкой учителя начальных классов и инклюзивно ориентированной подготовкой, а также для определения дефицитов и зон роста в учебно-профессиональной деятельности студентов. Нормативно-правовой анализ был направлен на изучение международных и национальных документов, регламентирующих право на образование и принципы инклюзии, что обеспечило соответствие содержания подготовки актуальным требованиям к педагогической деятельности.

В качестве проектно-конструкторского инструментария использовалось педагогическое моделирование. На его основе была разработана структурно-функциональная модель технологии, включающая целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный блоки, а также этапы реализации, средства и ожидаемые результаты. Метод экспертного проектирования применялся для уточнения содержания модулей и выбора оптимальных форм обучения, обеспечивающих перенос теоретических знаний в практические действия. В роли экспертов выступали преподаватели педагогических дисциплин, методисты практики и специалисты, имеющие опыт работы в инклюзивных классах. Экспертные оценки использовались также при апробации диагностического инструментария и критериев оценивания портфолио студентов.

Эмпирический блок исследования включал методы педагогического наблюдения, анкетирования, интервьюирования и анализа продуктов деятельности. Наблюдение проводилось в ходе аудиторных занятий, тренингов, микропреподавания и педагогической практики; фиксировались особенности профессионального поведения студентов, качество взаимодействия с детьми и коллегами, способы реагирования на затруднения, использование дифференциации и поддерживающих коммуникаций. Анкетирование применялось для диагностики ценностно-мотивационного компонента готовности: отношения к инклюзии, выраженности педагогической эмпатии, толерантности к неопределенности, готовности к сотрудничеству и ответственности за результаты всех обучающихся. Полуструктурированные интервью позволили глубже выявить профессиональные установки, переживания и барьеры студентов, а также определить, какие элементы технологии оказываются наиболее значимыми для их профессионального самоопределения.

Анализ продуктов деятельности студентов рассматривался как ключевой способ оценивания операционально-деятельностного компонента готовности. В качестве продуктов выступали: проекты фрагментов уроков с дифференцированными заданиями; варианты адаптации учебного материала для детей с различными образовательными потребностями; карты наблюдения за учебной деятельностью ученика; модели индивидуального образовательного маршрута; планы взаимодействия с семьей; кейс-решения по управлению инклюзивной ситуацией в классе; рефлексивные отчеты и дневники практики. Для систематизации результатов использовалось портфолио, в котором фиксировалась динамика освоения профессиональных действий и качество педагогических решений.

Диагностика уровня готовности осуществлялась на основе критериально-уровневого подхода. Были выделены критерии, соответствующие компонентам готовности: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, коммуникативно-рефлексивный и эмоционально-волевой. Для каждого критерия определялись показатели, позволяющие фиксировать проявления в учебно-профессиональной деятельности. Уровни сформированности характеризовались как базовый, функциональный и продвинутой. Базовый уровень отражал преимущественно декларативное принятие инклюзивных идей при недостатке практических умений; функциональный уровень соответствовал способности выполнять типовые инклюзивные действия под методическим сопровождением; продвинутой уровень проявлялся в самостоятельном проектировании, адаптации и рефлексивной корректировке инклюзивного образовательного процесса.

Для обработки и интерпретации данных применялись методы качественного и количественного анализа. Количественные процедуры включали подсчет частот распределения ответов, ранжирование, вычисление средних значений по шкалам и сопоставление показателей на разных этапах подготовки. Качественный анализ использовался при интерпретации интервью, рефлексивных текстов и кейс-решений, что позволило выявить типичные трудности, стратегии профессионального поведения и механизмы формирования инклюзивной позиции. Триангуляция данных обеспечивала надежность выводов за счет сопоставления результатов наблюдений, самоотчетов студентов и экспертных оценок.

Этические принципы исследования соблюдались на всех этапах: обеспечивалась добровольность участия студентов, конфиденциальность индивидуальных результатов, корректность формулировок диагностических материалов и недопущение стигматизирующей

терминологии. При анализе практик в школах внимание уделялось сохранению достоинства детей и педагогов, а также ориентации исследования на улучшение образовательных условий и повышение профессиональной компетентности будущих учителей.

Результаты

Реализация технологии формирования готовности будущих учителей начального образования к инклюзивному обучению позволила получить систематизированные результаты, отражающие динамику компонентов готовности в ходе поэтапной подготовки студентов. На диагностико-ориентировочном этапе было выявлено, что исходный уровень представлений об инклюзии у значительной части обучающихся носил преимущественно декларативный характер: студенты в целом поддерживали идею доступности образования, однако затруднялись в переводе ценностных установок в конкретные педагогические действия. Наиболее выраженными дефицитами оказались ограниченная осведомленность о принципах универсального дизайна обучения, недостаток навыков дифференциации заданий, неуверенность в выборе способов оценивания достижений детей с разными образовательными возможностями, а также слабая готовность к взаимодействию со специалистами сопровождения и родителями в ситуациях конфликтов или устойчивых трудностей обучения.

На проектировочно-обучающем этапе, в ходе модульного освоения содержания (нормативные основы инклюзии, психолого-педагогическая характеристика разнообразия образовательных потребностей, адаптация программ и материалов, поддерживающая коммуникация, предотвращение стигматизации), зафиксировано увеличение когнитивной составляющей готовности. Студенты демонстрировали более целостное понимание задач инклюзивного образования, различали уровни поддержки, аргументированно выбирали педагогические стратегии и объясняли,

почему одинаковые методы обучения могут давать неодинаковый результат в зависимости от особенностей ребенка и контекста класса. Существенным результатом стало повышение качества аналитических действий в работе с кейсами: при решении учебно-профессиональных ситуаций студенты чаще опирались на логику выявления барьеров участия, уточняли образовательные потребности, предлагали комплекс мер поддержки и прогнозировали риски вторичной стигматизации.

На практико-рефлексивном этапе наиболее заметная динамика проявилась в операционально-деятельностном компоненте. По данным наблюдений и экспертной оценки продуктов деятельности улучшилось качество проектирования фрагментов уроков с дифференциацией по уровню сложности, способу предъявления материала и форме ответа. Студенты стали чаще использовать приемы предварительного структурирования задания, визуальные опоры, пошаговые инструкции, вариативные способы фиксации результата, а также элементы формирующего оценивания, ориентированного на продвижение ученика. В портфолио увеличилась доля работ, где адаптация материалов носила не формальный, а функциональный характер: изменение объема, темпа и представления информации сопровождалось сохранением смыслового ядра учебной цели, что снижало риск занижения образовательных ожиданий и повышало включенность детей в совместную деятельность класса.

В коммуникативно-рефлексивном компоненте результаты выражались в росте качества педагогического общения и способности к профессиональной рефлексии. В тренингах и микропреподавании студенты демонстрировали более точные формулировки поддерживающей обратной связи, снижали долю оценочных и сравнивающих реплик, чаще использовали язык уважения и сотрудничества. В рефлексивных отчетах наблюдался переход от описательной фиксации событий к анализу причин затруднений и обоснованию корректировок урока. Эмоционально-волевой

компонент проявился в повышении устойчивости к неопределенности: при моделировании сложных инклюзивных ситуаций студенты реже выбирали стратегии избегания, чаще предлагали последовательный план действий, включающий обращение к ресурсам школьной команды и сотрудничество с семьей.

Итогово-обобщающий этап показал, что технология обеспечивает формирование функционального и продвинутого уровней готовности у значимой части обучающихся. В целом результаты свидетельствуют о переходе от фрагментарного понимания инклюзии к профессионально организованной системе действий, включающей диагностику потребностей, проектирование поддержки, реализацию дифференцированного обучения и рефлексивную оценку эффективности принятых педагогических решений.

Обсуждение. Полученные результаты подтверждают, что готовность будущего учителя начального образования к инклюзивному обучению формируется наиболее эффективно при технологически организованной подготовке, где ценностная позиция, знаниевая база и практические действия развиваются синхронно и опираются на реальные профессиональные ситуации. Выявленная на стартовом этапе разница между общим одобрением идеи инклюзии и затруднениями в конкретных педагогических действиях согласуется с распространенным в вузовской практике эффектом «декларативной компетентности», когда студент воспроизводит гуманистические тезисы, но не обладает инструментарием их реализации в классе. Это позволяет утверждать, что в контексте инклюзивного образования недостаточно расширять только информационный компонент подготовки; требуется специальная организация опыта, в котором знания превращаются в устойчивые профессиональные действия.

Динамика когнитивного компонента на проектировочно-обучающем этапе показывает значимость междисциплинарной интеграции. В инклюзивной педагогике учитель начальных классов неизбежно пересекается с психологией развития, коррекционной педагогикой, методиками предметного обучения, управлением классом и коммуникацией с семьей. Когда эти элементы представлены разрозненно, студент не формирует целостную картину и не видит связи между особенностью ребенка, образовательной задачей и организацией поддержки. Напротив, модульная логика, ориентированная на барьеры участия и на универсальный дизайн обучения, обеспечивает более продуктивный «переход» от медицински окрашенных представлений о трудностях к педагогически управляемым решениям, где центральным становится вопрос доступности среды и способа обучения.

Особого внимания заслуживает рост операционально-деятельностного компонента на практико-рефлексивном этапе. Это подтверждает тезис о ведущей роли практик профессионального пробова, когда студент не только планирует дифференцированный урок, но и наблюдает последствия своих решений, сравнивает ожидаемый и реальный эффект, корректирует действия. Важно, что качественная адаптация материалов проявлялась там, где сохранялось смысловое ядро учебной цели и одновременно обеспечивались вариативные пути ее достижения. Тем самым снижается риск «заниженных ожиданий» по отношению к ребенку с особыми образовательными потребностями и предотвращается подмена инклюзии упрощением содержания. Данный результат позволяет рассматривать технологию как средство балансировки двух полюсов: обеспечения доступности и сохранения образовательной требовательности.

Коммуникативно-рефлексивные изменения у студентов указывают на то, что инклюзивная компетентность имеет выраженную этико-коммуникативную природу. Поддерживающая обратная связь, отказ от

сравнивающих оценок, уважительный язык и способность к совместному решению проблем создают психологическую безопасность класса и повышают включенность детей. Одновременно развитие рефлексии выступает механизмом профессиональной устойчивости: учитель, способный анализировать собственные решения и видеть причины затруднений, менее склонен к стереотипизации и «ярлыкам», чаще обращается к ресурсам команды и к данным наблюдения, а не к интуитивным объяснениям.

Следовательно, обсуждаемые результаты позволяют выделить ключевые условия эффективности технологии: системность и этапность подготовки, сопряжение теории с практикой через кейсы, микропреподавание и стажировки, использование портфолио как инструмента накопления доказательств профессионального роста, а также включение командного взаимодействия и партнерства с семьей как обязательного компонента профессиональной деятельности. В совокупности это подтверждает, что готовность к инклюзивному обучению является не отдельной компетенцией, а интегративной профессиональной позицией и системой действий, формируемых в специально организованной образовательной среде педагогического вуза.

Заключение. Представленная в исследовании технология формирования готовности будущих учителей начального образования к инклюзивному обучению обоснована как целостная, управляемая и воспроизводимая система подготовки, ориентированная на получение конкретного профессионального результата. Готовность к инклюзии рассмотрена как интегративное профессионально-личностное образование, включающее ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, коммуникативно-рефлексивный и эмоционально-волевой компоненты. Такое понимание позволило перейти от узкого представления об инклюзии как совокупности знаний о детях с особыми

образовательными потребностями к более продуктивной логике формирования у будущего учителя системы действий по проектированию доступной образовательной среды и организации обучения, обеспечивающего участие и учебный успех каждого ребенка.

Ключевым результатом исследования является описание структурных элементов технологии и ее этапности. Целевой блок задает ориентацию на профессиональную способность учителя работать с разнообразием образовательных потребностей, не снижая качества обучения и не подменяя инклюзию упрощением содержания. Содержательный блок включает нормативно-правовые основания и этику инклюзивного образования, психолого-педагогические характеристики образовательных трудностей, принципы универсального дизайна обучения, дифференциацию и адаптацию программ, формирующее оценивание, поддерживающую коммуникацию, а также основы межпрофессионального взаимодействия и партнерства с семьей. Процессуальный блок реализуется через активные формы обучения, обеспечивающие перенос знаний в профессиональные действия: проблемно-ориентированное обучение, кейс-анализ, тренинги, микропреподавание, моделирование инклюзивных ситуаций, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, супервизию и рефлексивные практики, а также педагогическую практику в условиях инклюзивного класса. Контрольно-оценочный блок базируется на критериально-уровневой диагностике и использовании портфолио как инструмента фиксации динамики профессионального развития, что обеспечивает прозрачность оценки и возможность индивидуальной корректировки траекторий подготовки.

Проведенная апробация технологии показала, что системное сочетание теоретического и практического компонентов способствует переходу студентов от декларативного принятия инклюзии к функциональной готовности действовать в реальных педагогических

ситуациях. Наиболее значимая позитивная динамика проявилась в развитии навыков проектирования дифференцированных уроков, качественной адаптации материалов при сохранении смыслового ядра учебных целей, выборе поддерживающих стратегий оценивания и коммуникации, а также в повышении профессиональной устойчивости к неопределенности и сложности инклюзивной практики. Существенным эффектом стало усиление рефлексивной культуры будущих учителей, позволяющей им анализировать причины затруднений, корректировать педагогические решения и использовать ресурсы школьной команды и семьи ребенка.

Практическая значимость предложенной технологии состоит в возможности ее внедрения в образовательные программы педагогических вузов при подготовке учителей начального образования. Технология может служить основой для разработки учебных модулей, организации практик, подготовки методических материалов и построения системы оценивания сформированности готовности к инклюзивному обучению. В перспективе ее применение способно повысить качество кадрового обеспечения инклюзивной школы, снизить риски формализации инклюзии и укрепить профессиональную позицию учителя как субъекта, отвечающего за образовательные результаты всех детей. Таким образом, исследование подтверждает, что именно технологически выстроенная подготовка в условиях педагогического вуза является ключевым ресурсом формирования инклюзивной компетентности будущих учителей начального образования и повышения эффективности инклюзивного образования в начальной школе.

Использованные источники:

1. UNESCO. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO, 2005.

2. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations, 2006.
3. UNICEF. Inclusive Education: Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: UNICEF, 2017.
4. CAST. Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.
5. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 2011, vol. 37, no. 5, pp. 813–828.
6. Akhmedov, B. A. (2025). Implementing artificial intelligence and virtual learning environments in Elementary Schools in Uzbekistan. *Procedia Environmental Science, Engineering and Management*, 12(1), 63-70.
7. Ainscow M., Booth T., Dyson A. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge, 2006.
8. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom*. London: Routledge, 2010.
9. Mitchell D. *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge, 2014.
10. Slee R. *Inclusive Education Isn't Dead, It Just Smells Funny*. London: Routledge, 2018.
11. Tomlinson C.A. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD, 2017.
12. Закон Республики Узбекистан «Об образовании». Ташкент, 2020.
13. Закон Республики Узбекистан «О правах лиц с инвалидностью». Ташкент, 2020.
14. Назарова Г.Ш. *Инклюзивное образование: теория и практика*. Ташкент: Фан, 2019.

15. Абдурахманова Н.Р. Подготовка будущих педагогов к инклюзивному обучению в системе высшего образования. Ташкент: Издательство педагогических исследований, 2021.
16. Юлдашева М.К. Педагогические условия формирования готовности учителя к инклюзивной деятельности. Педагогика и психология, 2022, №4, с. 45–52.