

2026, № 07 (июль)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 261201

DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11201

УДК 378.14

Экспериментальная проверка модели формирования инклюзивной компетентности будущих вожатых

Experimental verification of the model for developing inclusive competence of future team leaders

Автор статьи

Попрыдухина Ольга Юрьевна,
соискатель ФГБОУ ВО «Мелитопольский государ-
ственный университет», г. Мелитополь, Российская
Федерация
koval.olga7977@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-4920-9852

Author of the article

Olga Yu. Popryadukhina,
Applicant, Melitopol State University, Melitopol, Russian
Federation
koval.olga7977@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-4920-9852

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Попрыдухина О. Ю. Экспериментальная проверка мо-
дели формирования инклюзивной компетентности
будущих вожатых // Научно-методический электрон-
ный журнал «Концепт». – 2026. – № 07. – С. 428–442.
– URL: <https://e-koncept.ru/2026/261201.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2026-11201

For citation

O. Yu. Popryadukhina, Experimental verification of the
model for developing inclusive competence of future
team leaders // Scientific-methodological electronic jour-
nal "Koncept". – 2026. – No. 07. – P. 428–442. – URL:
<https://e-koncept.ru/2026/261201.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2026-11201

Поступила в редакцию <i>Received</i>	29.04.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	30.05.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	30.05.26	Опубликована <i>Published</i>	31.07.26



Аннотация

Актуальность исследования обусловлена вступлением в силу Федерального закона № 475-ФЗ (2024 год), которым установлены квоты для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в государственных и муниципальных организациях отдыха. Данное законодательное нововведение формирует новый социально-педагогический контекст, в котором ключевым становится вопрос кадрового обеспечения инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях. Выявлено противоречие между нормативно закрепленным правом детей с ОВЗ на равный доступ к организованному отдыху и неготовностью системы профессиональной подготовки вожатых к эффективной работе в условиях инклюзивного временного детского коллектива. Цель статьи – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель формирования инклюзивной компетентности будущих вожатых. Методологическую основу исследования составил комплекс взаимодополняющих подходов: системного, компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного и инклюзивного. Исследование включало теоретические методы (анализ, синтез, моделирование) и эмпирические (педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, экспертная оценка). Статистическая обработка данных проводилась с использованием критерия Пирсона (χ^2). В эксперименте приняли участие 336 студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование» ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет». Результаты исследования: уточнено понятие «инклюзивная компетентность вожатого», выделена и обоснована его четырехкомпонентная структура (личностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты), разработана и апробирована модель формирования инклюзивной компетентности будущих вожатых. Экспериментально доказано, что реализация предложенной модели позволяет сформировать проактивно-творческий (высокий) уровень инклюзивной компетентности у 54,61% студентов экспериментальной группы, что на 38,37% выше, чем в контрольной группе (16,24%). Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении сущности и структуры инклюзивной компетентности вожатого, а также в разработке научно обоснованной модели ее формирования. Практическая значимость состоит в создании и апробации диагностического инструментария, авторского спецкурса и методических материалов, которые могут быть использованы в системе профессиональной подготовки вожатских кадров в вузах, а также в программах повышения квалификации.

Ключевые слова

инклюзивная компетентность, вожатый, инклюзивная смена, модель формирования, педагогические условия, профессиональная подготовка, организация отдыха детей и их оздоровления

Благодарности

Автор выражает глубокую благодарность научному руководителю – доктору педагогических наук, профессору Наталье Леонидовне Сосницкой за ценные консультации и поддержку на всех этапах исследования, а также педагогическому коллективу и студентам ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» за содействие в проведении экспериментальной работы.

Abstract

The relevance of the study is due to the entry into force of Federal Law No. 475-FL (2024), which establishes quotas for children with disabilities and children with health limitations in public and municipal recreation organizations. This legislative innovation creates a new socio-pedagogical context in which the key issue is the staffing of inclusive shifts in children's summer camps. A contradiction has been identified between the legally enshrined right of children with disabilities to equal access to organized recreation and the unpreparedness of the system of professional training of team leaders to work effectively in an inclusive temporary children's group. The aim of the article is to theoretically substantiate, develop and experimentally verify a model for developing inclusive competency of future team leaders. The methodological basis of the study was a set of complementary approaches: systemic, competency-based, activity-based, personality-oriented and inclusive ones. The study included theoretical methods (analysis, synthesis, modeling) and empirical methods (pedagogical experiment, questionnaires, testing, expert assessment). Statistical data processing was carried out using the Pearson criterion (χ^2). The experiment involved 336 students in the area of training 44.03.05 «Pedagogical Education» at the Melitopol State University. The results of the study: the concept of «inclusive competency of a team leader» is clarified, its four-component structure is identified and substantiated (personal-motivational, cognitive, activity-based and reflexive-evaluative components), a model for developing inclusive competency of future team leaders is developed and tested. It has been experimentally proven that the implementation of the proposed model allows developing a proactive-creative (high) level of inclusive competency in 54.61% of students in the experimental group, which is 38.37% higher than in the control group (16.24%). The theoretical significance of the study lies in clarifying the essence and structure of the inclusive competency of a team leader, as well as in developing a scientifically grounded model for its development. The practical significance lies in the creation and testing of diagnostic tools, the author's original special course and methodological materials that can be used in the system of professional training for team leaders in universities, as well as in professional development programs.

Key words

inclusive competency, team leader, inclusive shift (session), model of development, pedagogical conditions, professional training, organizations of children's recreation and health improvement

Acknowledgements

The author expresses deep gratitude to her scientific supervisor Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Natalia L. Sosnitskaya for her valuable advice and support at all stages of the research, as well as to the faculty and students of the Melitopol State University for their assistance in conducting the experimental work.

Введение / Introduction

XXI век ознаменовался переходом к информационному и инклюзивному обществу, что детерминирует новые требования к содержанию профессиональной подготовки педагогических кадров. Одним из ключевых вызовов современности является обеспечение равного доступа к качественному образованию и полноценному отдыху для всех категорий детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года подчеркивается значимость внедрения принципов инклюзии и цифровизации в деятельность системы образования [1].

С 1 января 2025 года вступили в силу поправки в Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (№ 475-ФЗ), обязывающие субъекты Российской Федерации устанавливать квоты для детей-инвалидов и детей с ОВЗ в государственных и муниципальных организациях отдыха [2]. Данная мера, безусловно прогрессивная, создала новый социально-педагогический контекст.

Однако нормативное закрепление права выявило острое системное противоречие: созданная правовая рамка не обеспечена соответствующими кадровыми ресурсами. Фактически закон предъявляет новый социальный заказ к системе подготовки вожатых, которая в ее текущем состоянии не готова его выполнить. Требования к профессиональным действиям вожатого в условиях инклюзивной смены (адаптация программ, применение специальных технологий, создание психологически безопасной среды) сегодня не находят отражения ни в содержании образовательных программ, ни в критериях оценки компетенций выпускников. Таким образом, сложившийся механизм кадрового обеспечения детского отдыха обнаруживает свою несостоятельность перед лицом новых требований. Основной трудовой ресурс – студенты-вожатые – представляет собой «кадровый разрыв»: их высокая мотивация и общая педагогическая активность не подкреплены системой знаний и умений для работы в инклюзивной среде.

Проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос о том, каким образом следует осуществлять подготовку будущего вожатого к работе в условиях инклюзивной смены и эффективно формировать его инклюзивную компетентность. Цель статьи – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель формирования инклюзивной компетентности будущих вожатых.

Обзор литературы / Literature review

В настоящее время понятие «инклюзивная компетентность педагога» прочно вошло в научно-педагогический дискурс, что обусловлено как гуманистическими тенденциями развития образования, так и нормативными требованиями, закрепленными в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [3] и профессиональных стандартах. Проблема формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов в российском научном поле находится на стадии активной разработки. Анализ защищенных диссертационных исследований по изучаемой проблеме показывает, что интерес к данной тематике возник в конце 2000-х годов и последовательно нарастал.

Одной из первых диссертационных работ, посвященных формированию инклюзивной компетентности будущих учителей, стало исследование И. Н. Хафизуллиной. Автор определяет инклюзивную компетентность будущих учителей как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные

потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития. В структуру данной компетентности И. Н. Хафизуллина включает мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты, что впоследствии было воспроизведено и уточнено в работах других исследователей. Данная структурная модель обладает значительным методологическим потенциалом для решения сходной задачи в области подготовки вожатых [4].

Фундаментальное значение для понимания процессов интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют классические работы Л. С. Выготского, заложившие принципы социальной детерминации развития и компенсации нарушений. Ученый обосновал положение о том, что «дефект есть социальный вывих», а значит, его преодоление возможно через создание специальных социальных условий [5]. Эта идея остается актуальной методологической основой для современных исследований в области инклюзивного образования и, как мы полагаем, для организации инклюзивного детского отдыха, где социальная ситуация развития создается в предельно сжатые сроки лагерной смены.

Среди современных отечественных ученых, развивающих теоретические основы инклюзивного образования, следует выделить С. В. Алехину, которая рассматривает инклюзивный подход как фактор качественной трансформации образовательной идеологии и как многоуровневый процесс развития всей системы общего образования. Исследователь подчеркивает, что готовность педагогов является основным фактором успешности инклюзивного процесса в образовании [6]. Данную позицию разделяет и развивает Д. З. Ахметова, которая обосновывает, что принципы инклюзии должны пронизывать все уровни образования, сопровождая личность на каждом этапе ее становления [7]. Особого внимания заслуживает ретроспективный анализ Н. Н. Малофеева, который прослеживает эволюцию отношения государства и общества к лицам с ОВЗ, выделяя переломные моменты, разграничивающие качественно своеобразные периоды в истории специального образования – от изоляции к интеграции и, наконец, к инклюзии [8].

В рамках компетентностного подхода активно разрабатывается и структура инклюзивной компетентности. А. А. Ниязова, обобщая предшествующие исследования, приходит к выводу, что инклюзивная компетентность – это составляющая профессиональной компетентности педагога, включающая комплекс из пяти взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, способов и опыта деятельности, а также способности к самоанализу [9]. Схожая точка зрения, но с акцентом на практическую составляющую представлена в работе Е. Л. Инденбаум, которая определяет инклюзивную компетентность как совокупность способностей педагога создавать условия реализации образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, моделировать инклюзивную образовательную среду, применять технологии и методы, обеспечивающие решение всех проблем обучения и воспитания данной категории обучающихся [10]. Обратим внимание на то, что в данном определении педагог предстает не как пассивный исполнитель, а как «архитектор образовательной среды», что особенно значимо для деятельности вожатого в условиях временного детского коллектива. Е. В. Богданова, рассматривая структуру инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, выделяет мотивационный, рефлексивный и когнитивно-информационный компоненты, подчеркивая значимость цифровой образовательной среды для формирования исследуемого качества [11].

В исследовании Л. З. Гостевой готовность педагога к инклюзивной практике рассматривается через призму компетентностного подхода как системообразующей методологической основы профессиональной подготовки [12]. Автор выделяет триаду ключевых компетенций инклюзивного педагога: академическую (владение теоретико-методологическим аппаратом), профессиональную (способность действовать в соответствии с требованиями практики) и социально-личностную (коммуникативные навыки и личностные качества). Такой трехкомпонентный состав компетенций позволяет охарактеризовать готовность педагога как интегративное качество, включающее когнитивный, деятельностный и личностный компоненты.

Особую ценность работе придает эмпирическая часть, выполненная на выборке студентов направления «Психолого-педагогическое образование» ($n = 15$). Результаты анкетирования показали, что большинство респондентов (58%) ведущим фактором качества инклюзивного образования считают адаптацию образовательных программ, а среди личностных качеств педагога приоритет отдают эмпатийности (18%) и толерантности (16%). При этом автор фиксирует тревожную тенденцию: ответы студентов носят «рассеянный и обтекаемый» характер, что свидетельствует о недостаточной целостности и системности знаний в области инклюзии. На этом основании делается вывод о необходимости увеличения объема часов профильных дисциплин в учебных планах педагогических направлений подготовки.

Е. А. Кожуро и В. В. Хитрюк, анализируя когнитивный компонент инклюзивной готовности педагогов, выделяет три стадии последовательных изменений в мышлении обучающихся (начальный дуализм, концептуальный релятивизм, самостоятельно выбранная позиция), что позволяет учитывать динамику профессионального становления при организации подготовки вожатых [13].

Особого внимания заслуживают исследования, посвященные формированию инклюзивной компетентности у представителей конкретных педагогических специальностей. Ч. Д. Домур-Оол в своем диссертационном исследовании определяет инклюзивную компетентность будущего учителя информатики как интегративную характеристику, необходимую для успешного выполнения профессиональных обязанностей в условиях инклюзивного обучения, включающую мотивационные, когнитивные, деятельностные и рефлексивные аспекты [14]. А. Н. Пивторак в исследовании, посвященном подготовке педагогов-хореографов, рассматривает инклюзивную компетентность как профессиональную характеристику личности выпускника и его интегративную деятельность в условиях инклюзивного образования. При этом автор выделяет три возможных варианта подготовки таких специалистов: включение в дисциплины тем по инклюзивной педагогике, введение дополнительной дисциплины или курсов по выбору, а также профессиональную переподготовку в сфере инклюзивной педагогики [15].

Зарубежные исследования в данной области также подтверждают, что ключевым фактором успешности инклюзивного процесса является специальная компетентность педагога. О. Бомбарделли в своей работе анализирует международные практики имплементации инклюзивного образования. Исследователь приходит к выводу, что, несмотря на различные национальные модели, общим знаменателем является необходимость системной подготовки кадров, способных работать с разнообразием образовательных потребностей [16].

Продолжая этот исследовательский вектор, К. Гаджардо с соавторами изучают современные тенденции развития инклюзивного образования в Мексике. В работе доказывается, что эффективность инклюзивных практик напрямую зависит от уровня

профессиональной подготовки педагогов, а декларативные установки без подкрепления специальными знаниями и умениями не приводят к реальным изменениям в образовательной среде [17].

С. Шахан и Э. Эфилти исследуют взаимосвязь между самоэффективностью педагогов в области специального образования и их отношением к инклюзивному обучению. Результаты их исследования убедительно доказывают, что ценностные установки являются базовым, стержневым компонентом инклюзивной компетентности, определяющим готовность педагога к реализации инклюзивных подходов на практике [18]. Ж. Т. Махамбетова и А. С. Магауова исследуют профессиональные компетенции будущих социальных педагогов в контексте инклюзивного образования. Авторы приходят к выводу, что эффективность инклюзивной практики напрямую зависит от уровня сформированности у специалистов таких компетенций, как эмпатия, толерантность и способность к адаптации образовательных материалов [19]. Д. Б. Океч с соавторами, изучая имплементацию инклюзивного образования в Уганде, доказывают, что ключевым барьером на пути к инклюзии является не столько отсутствие ресурсов, сколько недостаточный уровень подготовки педагогов к работе в условиях разнообразия образовательных потребностей [20].

Отдельный блок исследований посвящен подготовке вожатых – специалистов, работающих с временным детским коллективом в условиях детского оздоровительного лагеря. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что методическая подготовка вожатого представляет собой многокомпонентный феномен, исследуемый в исторической, содержательной, процессуальной и компетентностной плоскостях. М. П. Кулаченко в своих работах не только систематизировала теоретические основы вожатской деятельности, но и разработала практико-ориентированный инструментарий, включающий контрольно-оценочные материалы и кейсы. Автор подчеркивает, что именно понимание логики развития временного детского коллектива позволяет вожатому выстраивать педагогически целесообразную стратегию на протяжении всей смены [21].

А. В. Дударенко раскрывает систему подготовки будущих педагогов к вожатской практике, выстроенную как непрерывный процесс. Автор уточняет, что именно практика выступает не иллюстративным дополнением к теории, а самостоятельным механизмом профессионализации, позволяющим студенту осваивать целостную структуру вожатской деятельности [22]. А. М. Вавилов обосновывает применение контекстного подхода в подготовке вожатых, при котором освоение теоретических алгоритмов происходит в единстве с погружением в ситуации, моделирующие реальную вожатскую деятельность, что создает основу для развития готовности к импровизации и адаптации универсальных методик к конкретным условиям лагерной смены [23].

Н. С. Чагина в своем диссертационном исследовании, посвященном формированию социально-педагогической компетентности вожатого, отмечает, что «круг обязанностей вожатого современных детских оздоровительных лагерей стал шире. Сегодня вожатому необходимы не только педагогические и психологические, но и социально-педагогические знания и умения» [24]. Развивая эту мысль, можно утверждать, что в современных условиях, характеризующихся ростом разнообразия детских коллективов, на первый план выходит инклюзивная компетентность вожатого, которая становится естественным и необходимым продолжением социально-педагогической компетентности.

Особую значимость в свете современных вызовов приобретают исследования, посвященные подготовке вожатых к работе в инклюзивной среде. Ю. В. Алеева и

В. В. Ерохин рассматривают специфику подготовки вожатых к деятельности в условиях инклюзивной лагерной смены. Авторы констатируют общий дефицит такой подготовки и перечисляют возникающие проблемы (от недостаточной мотивации кадров до нехватки адаптированных методик) [25]. О. А. Вялых также отмечает, что в качестве вожатых для работы с детьми с ОВЗ лучше использовать молодых педагогов-дефектологов или студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Однако, как подчеркивает автор, потребность в вожатых сегодня намного выше, чем количество обучающихся по данному направлению подготовки [26]. Это создает «кадровый разрыв» между высокими требованиями инклюзивной практики и реальными возможностями системы. О. С. Рыжова выявляет психолого-педагогические условия, обеспечивающие готовность вожатых к взаимодействию с детьми с ОВЗ и инвалидностью, среди которых особое место занимает организация практико-ориентированного обучения и психологическое сопровождение будущих специалистов [27].

В статье Е. Е. Белан, О. А. Вялых и Е. А. Гайдукевич представлен опыт разработки и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Инклюзивная образовательная среда в детском оздоровительном лагере» на базе РГПУ им. А. И. Герцена [28]. Авторы обосновывают, что выстраивание неформального инклюзивного взаимодействия между детьми с разными возможностями здоровья наиболее эффективно осуществляется во внеучебной деятельности, в частности в условиях детского оздоровительного лагеря, где решаются задачи здоровьесбережения и социальной интеграции. Особое внимание в программе уделено психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и расстройствами аутистического спектра, а также коррекционно-развивающей технологии диалогического взаимодействия между воспитанниками с разными возможностями здоровья. Отмечается, что за период с 2022 года программу освоили более 2500 специалистов из различных регионов России, а обобщение опыта инклюзивных смен подтверждает эффективность данной программы и целесообразность ее дальнейшего масштабирования.

ФГОС ВО 3++ [29] с введением универсальной компетенции УК-9 (способность использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах) предлагает стратегический ответ на эту проблему: если нет возможности сделать так, чтобы каждый вожатый был дипломированным дефектологом, то необходимо сформировать у будущих специалистов любого профиля базовую инклюзивную компетентность. Однако, как показывает проведенный анализ, исследования, непосредственно посвященные формированию инклюзивной компетентности будущих вожатых, носят единичный и фрагментарный характер. В них, как правило, констатируется общий дефицит такой подготовки, однако целостная научно обоснованная модель этого процесса, его содержательного наполнения, критериев оценки и педагогических условий эффективности отсутствует.

Следует отметить, что отдельные аспекты формирования инклюзивной компетентности будущих вожатых уже нашли отражение в публикациях автора настоящего исследования. Так, в статье О. Ю. Попрядухиной «Инклюзивная компетентность вожатого как фактор повышения качества воспитательного процесса в условиях инклюзивной смены» обосновывается значимость целенаправленной подготовки вожатских кадров к работе в условиях инклюзивного временного детского коллектива, а также

предлагаются отдельные методические рекомендации по организации такой подготовки [30]. В совместной статье Н. Л. Сосницкой и О. Ю. Попрядухиной «Сущность инклюзивной компетентности вожакого» уточняется понятийно-категориальный аппарат исследования, предлагается авторское определение инклюзивной компетентности вожакого и обосновывается ее четырехкомпонентная структура (личностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты), которая послужила базой для разработки диагностического инструментария [31]. Данные публикации послужили теоретической основой для проведения экспериментальной работы, результаты которой представлены в настоящей статье.

Таким образом, в результате проведенного теоретического анализа можно говорить о том, что «инклюзивная компетентность» является ключевым результатом инклюзивного образования, и активно развивается в современных педагогических исследованиях. Следует обратить внимание, что инклюзивная компетентность вожакого – составная часть его профессиональной компетентности, ведь вожакий должен обладать не только общими педагогическими знаниями, но и специальными средствами, методами, формами и приемами для успешной и эффективной реализации воспитательной деятельности в условиях временного детского коллектива, включающего детей с ОВЗ; способности гармонично создавать инклюзивную среду, совершенствовать умения и навыки в области социально-педагогического сопровождения детей с различными образовательными потребностями.

Изложенное выше позволяет трактовать понятие «инклюзивная компетентность вожакого» как интегративное личностно-профессиональное качество, представляющее собой совокупность мотивов, знаний, умений и способностей, обеспечивающих эффективное и гуманное взаимодействие с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях временного детского коллектива; как индивидуальную характеристику специалиста, отражающую его ценностно-смысловые ориентиры, позволяющие грамотно и ответственно выстраивать педагогическую деятельность в инклюзивной среде детского лагеря (проектирование адаптивной среды, коммуникация, рефлексия); как комплекс способов профессионального действия, включающих диагностический, организационно-методический и рефлексивно-оценочный компоненты, позволяющие вожакому умело адаптировать воспитательные мероприятия, выявлять и учитывать особые образовательные и досуговые потребности каждого ребенка, трансформировать традиционные формы работы в инклюзивный формат. Следует обратить внимание на то, что инклюзивная компетентность личности (общая гуманистическая направленность, эмпатия, толерантность) и инклюзивная компетентность вожакого как профессионала несколько отличаются, поскольку последняя предполагает не только личностную готовность, но и владение специфическими методиками, технологиями и алгоритмами действий, адаптированными к уникальным условиям временного детского коллектива, где необходимо создать принимающую и развивающую среду в предельно сжатые сроки лагерной смены.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологическую основу исследования составил комплекс взаимодополняющих подходов. Системный подход позволил раскрыть сущность профессиональной подготовки будущего вожакого как целостной, иерархически организованной системы, а инклюзивную компетентность – как ее ключевой элемент, обеспечивающий трансформацию систематизированных знаний в реальную готовность к эффективной деятельности

в условиях инклюзивного лагеря. Компетентностный подход определил целевые ориентиры подготовки, сфокусировав образовательный процесс на формировании готовности решать реальные профессиональные задачи в условиях инклюзии, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++ [32] и универсальной компетенции УК-9 (способность использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах).

Деятельностный подход обеспечил технологическую основу, предполагая, что компетентность формируется через погружение в моделируемые и реальные профессиональные ситуации. Личностно ориентированный подход акцентировал внутреннюю трансформацию будущего вожакого, работу с его ценностями, мотивами и установками, поскольку именно личностная готовность, по мнению современных исследователей, является психологическим фундаментом инклюзивной компетентности. Инклюзивный подход выступил как сквозной методологический принцип, требующий построения самого процесса подготовки как модели инклюзивной среды, где средство (инклюзивное обучение) становится тождественным цели (готовности создавать такую же среду в лагере).

Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» в 2024–2026 годах. В исследовании приняли участие 336 студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Были сформированы контрольная (168 человек) и экспериментальная (168 человек) группы, сопоставимые по исходным показателям, что подтверждено методами математической статистики. Комплекс методов исследования включал: теоретические (анализ, синтез, моделирование), эмпирические (педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, метод экспертной оценки) и статистические (качественный и количественный анализ результатов, критерий Пирсона χ^2).

Результаты исследования / Research results

В ходе теоретического анализа было уточнено ключевое понятие. *Инклюзивная компетентность вожакого* – это интегративное личностно-профессиональное качество, представляющее собой способность и готовность создавать и моделировать инклюзивную воспитательную среду в условиях временного детского коллектива, обеспечивающую психологическую безопасность, равный доступ к участию в жизнедеятельности отряда и личностное развитие каждого ребенка с учетом разнообразия его образовательных и досуговых потребностей. На основе анализа научной литературы и специфики деятельности вожакого была выделена четырехкомпонентная структура данной компетентности.

Разработанная модель формирования инклюзивной компетентности будущего вожакого включает три взаимосвязанных блока: концептуально-целевой, организационно-технологический и результативный. Концептуально-целевой блок определяет цель (формирование инклюзивной компетентности), задачи и методологическую основу (рассмотренные выше подходы и вытекающие из них принципы: интеграции и целостности, практико-ориентированности, контекстности и ситуативности, диалогичности и партнерства, ценностной направленности, адаптивности). Организационно-технологический блок отражает этапы формирования инклюзивной компетентности (подготовительный, информационный, технологический, результативный), формы и методы обучения, а также педагогические условия реализации модели. Результативный блок содержит критерии, показатели и уровни сформированности инклюзивной компетентности.

Таблица 1

Структура инклюзивной компетентности будущего вожатого

<i>Компонент</i>	<i>Сущность компонента</i>
Личностно-мотивационный	Осознанная готовность и желание создать инклюзивную среду в условиях кратковременности и интенсивности лагерной смены; гуманистическая направленность, эмпатия, вера в потенциал каждого ребенка; устойчивая внутренняя мотивация к профессиональной деятельности в условиях инклюзии
Когнитивный	Система теоретических знаний об инклюзии, ее философии и принципах; знания об особенностях развития и потребностях детей с различными нозологиями (расстройства аутистического спектра, детский церебральный паралич, нарушения слуха, зрения, интеллекта); знание нормативно-правовой базы; знание принципов универсального дизайна и специальных методов работы в условиях лагеря
Деятельностный	Практические умения и навыки: проектировать и адаптировать мероприятия, режимные моменты и среду с учетом разнообразия потребностей детей; организовывать эффективную коммуникацию (вербальную и невербальную) с ребенком с ОВЗ, родителями и коллегами; применять техники сопровождения, поддержки и позитивной регуляции поведения; владеть специальными технологиями (визуальная поддержка, альтернативная коммуникация, социальные истории)
Рефлексивно-оценочный	Способность к оперативному самоанализу и коррекции своей деятельности в динамичной среде смены; умение оценивать эффективность собственных действий по объективным критериям; готовность к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию; критическое осмысление собственного профессионального опыта

На основе анализа диссертационных исследований и специфики деятельности вожатого были выделены три уровня сформированности инклюзивной компетентности: адаптивный (низкий), репродуктивно-моделирующий (средний) и проактивно-творческий (высокий). Для диагностики уровня сформированности каждого компонента был разработан фонд оценочных средств, включающий авторский опросник «Ценности и мотивы инклюзивной деятельности вожатого», критериально-ориентированное онлайн-тестирование «Основы инклюзивной практики вожатого», решение ситуационных кейсов, разработку и защиту конспекта инклюзивного отрядного дела, методику диагностики уровня рефлексивности А. В. Карпова [33], а также эссе-рассуждение и контент-анализ «Дневника профессиональных наблюдений вожатого».

В процессе формирующего эксперимента была реализована разработанная модель и комплекс педагогических условий: 1) формирование гуманистической и инклюзивной направленности обучающихся и мотивационно-ценностного отношения к овладению инклюзивной компетентностью; 2) реализация междисциплинарных связей с целью формирования целостной структуры научных знаний об инклюзивной компетентности; 3) включение обучающихся в практико-ориентированные виды деятельности через решение кейсов, стажировки в инклюзивных лагерях, проектную разработку адаптированных мероприятий; 4) создание рефлексивной среды с целью обеспечения возможности профессионального саморазвития будущих вожатых.

Констатирующий этап эксперимента показал, что исходные уровни инклюзивной компетентности в контрольной и экспериментальной группах были сопоставимы (различия статистически незначимы, $\chi^2 = 1,242$). Выявлено доминирование адаптивного (43,6%) и репродуктивно-моделирующего (40,8%) уровней, что свидетельствует о недостаточной сформированности инклюзивной компетентности у будущих вожатых в условиях традиционной подготовки.

После проведения формирующего этапа эксперимента были получены результаты, представленные в табл. 2.

Статистический анализ с использованием критерия Пирсона подтвердил значимость различий между контрольной и экспериментальной группами ($\chi^2 = 13,70$, $p < 0,05$). Доля будущих вожатых, достигших проактивно-творческого (высокого) уровня инклюзивной компетентности, в экспериментальной группе (54,61%) более чем в три раза превышает аналогичный показатель в контрольной группе (16,24%). В экспериментальной группе также значительно сократилась доля студентов с адаптивным (низким) уровнем – с 43,6% на констатирующем этапе до 18,01% на контрольном этапе. В контрольной группе существенных изменений не произошло.

Качественный анализ полученных данных показал, что будущие вожатые экспериментальной группы стали демонстрировать устойчивую внутреннюю мотивацию к работе в условиях инклюзии, системные и глубокие знания об особенностях детей с различными нозологиями, сформированные практические умения адаптации мероприятий и коммуникации, а также развитую способность к рефлексии собственной профессиональной деятельности.

Таблица 2

Сравнительные результаты сформированности инклюзивной компетентности будущих вожатых на контрольном этапе эксперимента, %

<i>Уровень сформированности</i>	<i>Контрольная группа (n = 168)</i>	<i>Экспериментальная группа (n = 168)</i>
Проактивно-творческий (высокий)	16,24	54,61
Репродуктивно-моделирующий (средний)	40,32	27,38
Адаптивный (низкий)	43,44	18,01

Особенно значительная динамика была зафиксирована по деятельностному (прирост высокого уровня на 48,81%) и когнитивному компонентам (прирост на 33,93%).

Заключение / Conclusion

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволило решить поставленную проблему и достичь цели исследования. В результате работы уточнена сущность и структура инклюзивной компетентности вожатого, которая представляет собой интегративное личностно-профессиональное качество, включающее личностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Разработана, теоретически обоснована и экспериментально проверена модель формирования инклюзивной компетентности будущих вожатых, реализация которой обеспечивает качественный рост уровня сформированности данного феномена. Выявлены и апробированы педагогические условия, способствующие эффективному формированию инклюзивной компетентности будущих вожатых в процессе профессиональной подготовки.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу исследования и свидетельствуют о том, что при целенаправленном формировании инклюзивной компетентности с использованием разработанной модели, спецкурса «Специалист, участвующий в организации деятельности детских инклюзивных смен (вожатый)» и комплекса педагогических условий доля будущих вожатых, готовых к эффективной

работе в инклюзивной смене, возрастает с 16,24% до 54,61%. Разработанный диагностический инструментарий позволяет осуществлять мониторинг уровня сформированности инклюзивной компетентности и своевременно корректировать образовательный процесс.

Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией разработанной модели для системы повышения квалификации уже работающих вожатых, а также с изучением возможностей ее применения при подготовке других категорий педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Кроме того, требует дополнительного изучения вопрос о разработке и внедрении дистанционных форм и технологий формирования инклюзивной компетентности, что особенно актуально в условиях цифровизации образования.

Ссылки на источники / References

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 26.12.2024) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/
2. Федеральный закон от 13.12.2024 № 475-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». – URL: <https://base.garant.ru/411110148/>
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <https://base.garant.ru/70291362/>
4. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – С. 45–67.
6. Алехина С. В. О разработке и апробации модели инклюзивной образовательной организации // Инклюзивное образование: теория и практика: сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф., Орехово-Зуево, 07 июня 2024 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. – С. 261–265.
7. Ахметова Д. З. Современное состояние и перспективы развития инклюзивного образования в России // Премьенная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф., Казань, 11–13 марта 2024 года. – Казань: «Познание», 2024. – С. 3–6.
8. Малофеев Н. Н. У истоков отечественного инклюзивного образования // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. – № 52(5). – С. 18–33.
9. Ниязова А. А., Боброва А. А. Инклюзивная компетентность будущих педагогов как ресурс образовательной системы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры // Исследовательская трансформация педагогического образования. – Казань, 2024. – С. 106–115.
10. Инденбаум Е. Л., Гостар А. А. Инклюзивная компетентность педагога как перспектива современного педагогического образования // Педагогика современности. – 2025. – № 2-1(32). – С. 61–64.
11. Богданова Е. В. Результаты исследования формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза (когнитивно-информационный компонент) // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 2. Физическое воспитание и спорт. – 2021. – Т. 61, № 2. – С. 31–37.
12. Гостева Л. З. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 12. – С. 57–59. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.12.04.
13. Кожуро Е. А., Хитрюк В. В. Формирование готовности педагогов к реализации принципа инклюзии в условиях профессионального образования // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. XVI Междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 24–25 апреля 2025 года. – Барановичи: Барановичский государственный университет, 2025. – С. 136–138.
14. Домур-Оол Ч. Д. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя информатики для образовательной системы Республики Тыва: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2024. – 25 с.
15. Пивторак А. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов-хореографов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2024. – 25 с.
16. Bombardelli O. Inclusive Education and Its Implementation: International Practices // Education and Self-Development. – 2020. – Vol. 15, No. 3. – P. 37–46. DOI: 10.26907/esd15.3.03.

17. Current Research on Inclusive Education in Mexico / K. Gajardo, Ju. Cáceres-Iglesias, N. Santamaría-Cárdaba, A. F. Meza-Cortés // *Integration of Education*. – 2023. – Vol. 27, No. 4(113). – P. 669–680. DOI: 10.15507/1991-9468.113.027.202304.669-680.
 18. Şahan S., Efilti E. Comparison of Guidance Counselors' Self-Efficacy Perceptions about Special Education and Their Attitudes towards Inclusive Education // *Voprosy Istorii*. – 2021. – No. 10-1. – P. 182–199. DOI: 10.1080/08856257.2017.1421599.
 19. Makhambetova Zh. T., Magauova A. S. Pre-Service Social Educators' Professional Competences: An Inclusive Education Context // *Education and Self-Development*. – 2022. – Vol. 17, No. 2. – P. 129–143. DOI: 10.26907/esd.17.2.12.
 20. Okech J. B., Yuwono I., Abdu W. J. Implementation of Inclusive Education Practices for Children with Disabilities and Other Special Needs in Uganda // *Journal of Education and e-Learning Research*. – 2021. – Vol. 8, No. 1. – P. 97–102. DOI: 10.20448/journal.509.2021.81.97.102.
 21. Кулаченко М. П. Вожатская деятельность: подготовка кадров: учеб. для среднего профессионального образования. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 189 с.
 22. Дударенко А. В. Подготовка студентов педвуза к работе в условиях летнего оздоровительного отдыха детей // *Традиции и инновации в национальных системах образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 01–03 декабря 2022 года. Т. 1.* – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – С. 155–160.
 23. Вавилов А. М. Методологические основания разработки комплексного научно-методического обеспечения подготовки будущих вожатых // *Осовские педагогические чтения*. – 2022. – № 1–3. – С. 56–62.
 24. Чагина Н. С. Формирование социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 184 с.
 25. Алеева Ю. В., Ерохин В. В. Подготовка вожатых к работе в условиях инклюзивной лагерной смены детского оздоровительного лагеря // *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. – 2020. – № 3(44). – С. 30–33. DOI: 10.37386/2413-4481-2020-3-30-33.
 26. Вялых О. А. Современные проблемы в организации инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях // *Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии»*. – 2024. – № 2. – С. 7–10.
 27. Рыжова О. С. Психолого-педагогические условия подготовки вожатых к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью // *Социально-экономические и гуманитарные исследования в современном мире: материалы междунар. науч.-практ. конф.* – М., 2025. – С. 93–101.
 28. Белан Е. Е., Вялых О. А., Гайдукевич Е. А. Подготовка сотрудников детских оздоровительных лагерей к организации инклюзивного отдыха детей с ОВЗ // *Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии»*. – 2025. – № 1. – С. 16–21. DOI: 10.34985/w6307-3617-8571-p.
 29. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». – URL: <https://base.garant.ru/71897864/>
 30. Попрядухина О. Ю. Инклюзивная компетентность вожатого как фактор повышения качества воспитательного процесса в условиях инклюзивной смены // *Инновационные технологии в образовательном процессе как составляющая качества образования: сб. науч. ст. III Всерос. науч.-практ. конф.* – Мелитополь, 2025. – С. 350–358.
 31. Сосницкая Н. Л., Попрядухина О. Ю. Сущность инклюзивной компетентности вожатого // *Письма в Эмиссия.Оффлайн*. – 2025. – № 10. – ART 3602. – URL: <http://emissia.org/offline/2025/3602.htm>
 32. Федеральный закон от 13.12.2024 № 475-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». – URL: <https://base.garant.ru/411110148/>
 33. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
-
1. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 № 1642 (red. ot 26.12.2024) "Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya" [Resolution of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 (as amended on December 26, 2024) "On approval of the government program of the Russian Federation "Education Development"]*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (in Russian).
 2. *Federal'nyj zakon ot 13.12.2024 № 475-FZ "O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii" [Federal Law No. 475-FL of December 13, 2024 "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation"]*. Available at: <https://base.garant.ru/411110148/> (in Russian).

3. *Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"* [Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FL "On Education in the Russian Federation"]. Available at: <https://base.garant.ru/70291362/> (in Russian).
4. Hafizullina, I. N. (2008). *Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti budushchih uchitelej v processe professional'noj podgotovki* [Development of inclusive competency of preservice teachers in the process of professional training]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk, Astrahan', 22 p. (in Russian).
5. Vygotskij, L. S. (2025). *Osnovy defektologii* [Fundamentals of special education], Izdatel'stvo Yurajt, Moscow, pp. 45–67 (in Russian).
6. Alekhina, S. V. (2024). "O razrabotke i aprobacii modeli inklyuzivnoj obrazovatel'noj organizacii" [On the development and testing of an inclusive educational organization model], *Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika: sb. materialov IH Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Orekhovo-Zuevo, 07 iyunya 2024 goda*, Gosudarstvennyj gumanitarno-tehnologicheskij universitet, Orekhovo-Zuevo, pp. 261–265 (in Russian).
7. Ahmetova, D. Z. (2024). "Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii" [The current condition and prospects for the development of inclusive education in Russia], *Preemstvennaya sistema inklyuzivnogo obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya: materialy XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Kazan', 11–13 marta 2024 goda, "Poznanie", Kazan'*, pp. 3–6 (in Russian).
8. Malofeev, N. N. (2023). "U istokov otechestvennogo inklyuzivnogo obrazovaniya" [At the origins of domestic inclusive education], *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*, № 52(5), pp. 18–33 (in Russian).
9. Niyazova, A. A., & Bobrova, A. A. (2024). "Inklyuzivnaya kompetentnost' budushchih pedagogov kak resurs obrazovatel'noj sistemy Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga – Yugry" [Inclusive competency of preservice teachers as a resource for the educational system of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra], *Issledovatel'skaya transformaciya pedagogicheskogo obrazovaniya*, Kazan', pp. 106–115 (in Russian).
10. Indenbaum, E. L., & Gostar, A. A. (2025). "Inklyuzivnaya kompetentnost' pedagoga kak perspektiva sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya" [Inclusive competency of a teacher as a prospect for modern pedagogical education], *Pedagogika sovremennosti*, № 2-1(32), pp. 61–64 (in Russian).
11. Bogdanova, E. V. (2021). "Rezul'taty issledovaniya formirovaniya inklyuzivnoj kompetentnosti studentov v informacionno-obrazovatel'noj srede vuza (kognitivno-informacionnyj komponent)" [Results of the study on the development of inclusive competency of students in the information and educational environment of the university (cognitive and informational component)], *Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 2. Fizicheskoe vospitanie i sport*, t. 61, № 2, pp. 31–37 (in Russian).
12. Gosteva, L. Z. (2021). "Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya" [Teacher readiness to work in inclusive education environments], *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*, № 12, pp. 57–59. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.12.04 (in Russian).
13. Kozhuro, E. A., & Hitryuk, V. V. (2025). "Formirovanie gotovnosti pedagogov k realizacii principa inklyuzii v usloviyah professional'nogo obrazovaniya" [Fostering teachers' readiness to implement the principle of inclusion in the context of professional education], *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy: sb. nauch. st. HVI Mezhdunar. nauch.-prakt. seminar, Baranovichy, 24–25 aprelya 2025 goda*, Baranovichskij gosudarstvennyj universitet, Baranovichy, pp. 136–138 (in Russian).
14. Domur-Ool, Ch. D. (2024). *Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti budushchego uchitelya informatiki dlya obrazovatel'noj sistemy Respubliki Tyva* [Development of inclusive competency of preservice computer science teachers for the educational system of the Republic of Tyva]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk, Krasnoyarsk, 25 p. (in Russian).
15. Pivtorak, A. N. (2024). *Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti budushchih pedagogov-horeografov* [Development of inclusive competency of preservice choreographer teachers]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk, Barnaul, 25 p. (in Russian).
16. Bombardelli, O. (2020). "Inclusive Education and Its Implementation: International Practices", *Education and Self-Development*, vol. 15, no. 3, pp. 37–46. DOI: 10.26907/esd15.3.03 (in English).
17. Gajardo, K. et al. (2023). "Current Research on Inclusive Education in Mexico", *Integration of Education*, vol. 27, No. 4(113), pp. 669–680. DOI: 10.15507/1991-9468.113.027.202304.669-680 (in English).
18. Şahan, S., & Efiltili, E. (2021). "Comparison of Guidance Counselors' Self-Efficacy Perceptions about Special Education and Their Attitudes towards Inclusive Education", *Voprosy Istorii*, no. 10-1, pp. 182–199. DOI: 10.1080/08856257.2017.1421599 (in English).
19. Makhambetova, Zh. T., & Magauova, A. S. (2022). "Pre-Service Social Educators' Professional Competences: An Inclusive Education Context", *Education and Self-Development*, vol. 17, no. 2, pp. 129–143. DOI: 10.26907/esd17.2.12 (in English).
20. Okech, J. B., Yuwono, I., & Abdu, W. J. (2021). "Implementation of Inclusive Education Practices for Children with Disabilities and Other Special Needs in Uganda", *Journal of Education and e-Learning Research*, vol. 8, No. 1, pp. 97–102. DOI: 10.20448/journal.509.2021.81.97.102 (in English).

21. Kulachenko, M. P. (2025). *Vozhatskaya deyatel'nost': podgotovka kadrov* [Team leaders' activity: staff training]: *ucheb. dlya srednego professional'nogo obrazovaniya*, Izdatel'stvo Yurajt, Moscow, 189 p. (in Russian).
22. Dudarenko, A. V. (2022). "Podgotovka studentov pedvuza k rabote v usloviyah letnego ozdorovitel'nogo otdyha detej" [Preparing students of a pedagogical university for work in the context of children's summer recreational activities], *Tradicii i innovacii v nacional'nyh sistemah obrazovaniya: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Ufa, 01–03 dekabrya 2022 goda. t. 1*, Bashkirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. M. Akmully, Ufa, pp. 155–160 (in Russian).
23. Vavilov, A. M. (2022). "Metodologicheskie osnovaniya razrabotki kompleksnogo nauchno-metodicheskogo obespecheniya podgotovki budushchih vozhatyh" [Methodological foundations for the development of comprehensive scientific and methodological support for the training of future team leaders], *Osovskie pedagogicheskie chteniya*, № 1–3, pp. 56–62 (in Russian).
24. Chagina, N. S. (2008). *Formirovanie social'no-pedagogicheskoy kompetentnosti vozhatogo detskogo ozdorovitel'nogo lagerya* [Development of social and pedagogical competency of a team leader in a children's health camp]: *dis. ... kand. ped. nauk*, Moscow, 184 p. (in Russian).
25. Aleeva, Yu. V., & Erohin, V. V. (2020). "Podgotovka vozhatyh k rabote v usloviyah inklyuzivnoj lagernoj smeny detskogo ozdorovitel'nogo lagerya" [Training camp team leaders to work in an inclusive shift at a children's health camp], *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 3(44), pp. 30–33. DOI: 10.37386/2413-4481-2020-3-30-33 (in Russian).
26. Vyalyh, O. A. (2024). "Sovremennye problemy v organizacii inklyuzivnyh smen v detskih ozdorovitel'nyh lageryah" [Current challenges in organizing inclusive shifts in children's health camps], *Prilozhenie mezhdunarodnogo nauchnogo zhurnala "Vestnik psihofiziologii"*, № 2, pp. 7–10 (in Russian).
27. Ryzhova, O. S. (2025). "Psihologo-pedagogicheskie usloviya podgotovki vozhatyh k rabote s det'mi s OVZ i invalidnost'yu" [Psychological and pedagogical conditions for training team leaders to work with children with disabilities], *Social'no-ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya v sovremennom mire: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf*, Moscow, pp. 93–101 (in Russian).
28. Belan, E. E., Vyalyh, O. A., & Gajdukevich, E. A. (2025). "Podgotovka sotrudnikov detskih ozdorovitel'nyh lagerej k organizacii inklyuzivnogo otdyha detej s OVZ" [Training staff of children's health camps to organize inclusive recreation for children with disabilities], *Prilozhenie Mezhdunarodnogo nauchnogo zhurnala "Vestnik psihofiziologii"*, № 1, pp. 16–21. DOI: 10.34985/w6307-3617-8571-p. (in Russian).
29. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 125 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)"* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 125 "On approval of the federal state educational standard of higher education - bachelor's degree in the area of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles)"]. Available at: <https://base.garant.ru/71897864/> (in Russian).
30. Popryaduhina, O. Yu. (2025). "Inklyuzivnaya kompetentnost' vozhatogo kak faktor povysheniya kachestva vospitatel'nogo processa v usloviyah inklyuzivnoj smeny" [Inclusive competency of a team leader as a factor in improving the quality of the educational process in the context of an inclusive shift], *Innovacionnye tekhnologii v obrazovatel'nom processe kak sostavlyayushchaya kachestva obrazovaniya: sb. nauch. st. III Vseros. nauch.-prakt. konf, Melitopol'*, pp. 350–358 (in Russian).
31. Sosnickaya, N. L., & Popryaduhina, O. Yu. (2025). "Sushchnost' inklyuzivnoj kompetentnosti vozhatogo" [The essence of inclusive competency of a camp team leader], *Pis'ma v Emis-siya. Offlajn*, № 10, ART 3602. Available at: <http://emissia.org/offline/2025/3602.htm> (in Russian).
32. *Federal'nyj zakon ot 13.12.2024 № 475-FZ "O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii"* [Federal Law No. 475-FL of December 13, 2024 "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation"]. Available at: <https://base.garant.ru/411110148/> (in Russian).
33. Karpov, A. V. (2004). *Psihologiya refleksivnyh mekhanizmov deyatel'nosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activity], Izd-vo "Institut psihologii RAN", Moscow, 424 p. (in Russian).