

Е. В. Кетриш

**ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Екатеринбург
РГПУ
2018**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Е. В. Кетриш

**ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2018

ISBN 978-5-8050-0653-2

Екатеринбург
РГППУ
2018

УДК 378
ББК Ч44
К37

Кетриш, Евгения Валерьевна.

К37 Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: монография / Е. В. Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>.
ISBN 978-5-8050-0653-2

Представлены результаты теоретического исследования общих подходов и технологий формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

Предназначена для студентов педагогических вузов и колледжей, руководителей и педагогов образовательных организаций.

Рецензенты: д-р пед. наук, доц. Е. А. Югова (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); д-р пед. наук, доц. Н. В. Третьякова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Научное издание

Редакторы: Е. А. Морозова, Е. В. Суворова; компьютерная верстка А. В. Кебель

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета.
Подписано к использованию 3.09.18

Текстовое (символьное) издание (0,87 Мб)

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2018

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Теоретико-методологические основы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	9
1.1. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен	9
1.2. Состояние инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в российской и зарубежной образовательной практике	23
1.3. Профессиональная и психологическая готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования	54
Глава 2. Проектирование модели формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	68
2.1. Особенности формирования готовности педагога по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования	68
2.2. Исследование уровня готовности студентов педагогических вузов и педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	73
2.3. Модель формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования	77
Заключение	105
Библиографический список.....	106

Введение

В настоящее время в систему образования все прочнее входит термин «инклюзивное образование», подразумевающий обучение детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах, исключение дискриминации и обеспечение благоприятных условий для каждого ребенка. Эффективность внедрения инклюзивного подхода в образовательную систему зависит прежде всего от подготовки квалифицированных педагогических кадров, осознающих социальную значимость своей профессии, обладающих высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, знающих возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, умеющих реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды. Подготовка специалистов в сфере физической культуры к работе в условиях инклюзивного («включающего») образования затруднена наличием средовых «барьеров» (выбор учебного материала, соответствующего интересам и возможностям всех учащихся класса; повышенное психологическое напряжение педагога; сложности общения школьников с особыми образовательными потребностями как со здоровыми сверстниками, так и с педагогом и др.). Кроме этого, специалист по физической культуре и спорту работает в условиях повышенного психологического напряжения, так как ему сложнее обеспечивать безопасность занятий физическими упражнениями для всех участников образовательного процесса, поскольку он должен больше внимания уделять детям, имеющим отклонения в состоянии здоровья.

Сегодня педагогическая наука и практика разрабатывают и внедряют в жизнь инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Так, инклюзивное образование предоставляет каждому ребенку вне зависимости от социального положения, расовой принадлежности, физических и умственных способностей равные права в получении адекватного уровня его развития образования. Предполагается, что детям с особенностями развития сегодня не обязательно обучаться в специальных учреждениях: в обычной общеобразовательной школе они не только могут получить более качественное образование, но и успешно адапти-

роваться к жизни, реализовать потребность в эмоциональном и физическом развитии. К сожалению, практика показывает, что вопрос об организации процесса развития и обучения «особых» детей в «массовой» школе до сих пор остается открытым. Связано это не только со спецификой методик обучения, но и с неподготовленностью кадров, формирующих инклюзивную образовательную среду, оказывающих коррекционную и психологическую поддержку учащимся с особыми образовательными потребностями. Педагогу по физической культуре отведена одна из ведущих ролей в реализации инклюзивного подхода в образовании, поскольку занятия физической культурой имеют важное значение для социальной адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), стимулируя их к установлению контактов с окружающим миром.

Степень разработанности проблемы. Вопросами инклюзивного образования занимались Д. В. Зайцев, Л. А. Зайцева, И. И. Лошакова, Н. Н. Малофеев, Е. А. Мартынова, Н. М. Назарова, Пер Ч. Гюнваль, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко, Е. Р. Ярская-Смирнова, Т. Brandon, J. Charlton, А.-М. Hansen, J.-R. Kim, A. Minnaert, K. Scorgie и др.

Психолого-педагогические особенности развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья исследовались Л. И. Акатовым, В. В. Лебединским, Е. М. Мастюковой, М. С. Певзнер и др.

Вопросы готовности будущего педагога к профессиональной деятельности разрабатывали М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов.

Вопросами выявления отношения будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования и целесообразности применения гуманитарных технологий в такого рода профессиональной деятельности занимались А. Е. Митин, С. О. Филиппова.

Вопросы формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривали И. В. Возняк, Л. М. Кобринна, О. С. Кузьмина, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк, А. Я. Чигрина, Ю. В. Шумиловская, E. Fitzsimons, Sh. Hardiman и др.

Инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями раз-

вития, уметь реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды. Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса.

Таким образом, актуальность нашей работы связана с существующими противоречиями:

- *на социально-педагогическом уровне* – между социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования в отечественной педагогической практике и недостатком квалифицированных педагогических кадров, способных осуществлять профессиональную деятельность в изменившихся образовательных условиях;

- *научно-теоретическом уровне* – между необходимостью формирования готовности педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования и недостаточным научным обоснованием содержания и технологий формирования такой готовности в педагогической науке и практике;

- *научно-методическом уровне* – между необходимостью реализации инклюзивной практики и формированием готовности будущих педагогов к этому процессу и отсутствием программно-методических материалов, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности педагогов в области инклюзии.

Необходимость поиска пути разрешения выявленных противоречий определяет *проблему исследования*. В теоретическом плане это теоретическое обоснование разработки модели формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования, в практическом – разработка дидактической модели и педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования, таким образом, состоит в теоретическом обосновании и разработке модели формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре.

Предметом исследования является модель формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования и комплекс педагогических условий, обеспечивающих реализацию данной модели.

Задачи исследования:

1. Провести анализ современного состояния инклюзивного образования в педагогической теории и практике.

2. Провести анализ проблемы готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, выявить структуру данной готовности, ее критерии, уровни сформированности и средства формирования.

3. Разработать модель формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования и комплекс педагогических условий, обеспечивающих реализацию данной модели.

Структура работы выстроена в соответствии с вышеназванными задачами.

В первой главе рассматривается феномен инклюзивного образования и особенности его внедрения в российскую и зарубежную образовательную систему, раскрываются основные понятия инклюзивного образования, анализируются компоненты профессиональной и психологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Во второй главе представлен процесс проектирования структурно-содержательной модели формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования и раскрыты педагогические условия, способствующие эффективной реализации данной модели.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен

В международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех» инклюзивное образование трактуется как равное предоставление возможности всем обучающимся получать качественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этническую принадлежность, географическое местоположение, потребность в специальном образовании, возраст, религию и т. п.

В 2012 г. Российская Федерация ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», приняв на себя обязанность реализации инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями на всех уровнях образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил принцип доступности образования для лиц с особыми образовательными потребностями: инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей.

В ст. 2 Закона «Об образовании в Российской Федерации» трактуется понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья». Это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [97].

Диапазон различий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья велик – от практически нормативно развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с тяжелыми поражениями нервной системы. Соответственно, одни группы детей могут обучаться при специальной поддержке совместно со здоровыми сверстниками, другие нуждаются в адаптированной к их возможностям индивидуальной образовательной программе [110].

Период XIX – начала XX вв. отмечен осознанием целесообразности обучения глухих и слепых детей и необходимостью строительства национальной системы специального образования.

Советская специальная школа сильно отличается от западноевропейской, поскольку строилась она «на принципиально иных философских постулатах, ценностных ориентациях и ином понимании прав человека, в логике социалистического государства» [76, с. 75–76]. При этом говорить о приоритете той или иной модели представляется бессмысленным, поскольку «они имели разных заказчиков, разные идеологические, экономические и социально-культурные основы, да и готовили своих выпускников эти школы к выходу в непохожие друг на друга социумы» [76, с. 76]. Советская специальная школа развивалась в принципиально иной системе политических, правовых, нравственных, религиозных (антирелигиозных), эстетических, философских взглядов и идей. В советском государстве, например, официально запрещалась частная благотворительность, филантропия и любая другая негосударственная забота о детях-инвалидах.

Экономические и идеологические факторы в России того периода более значительно повлияли на изоляцию системы специального образования от других социальных институтов, чем в странах Западной Европы. Результатом этого стал «особый тип системы специального образования как системы изоляции ребенка в особом социуме, вследствие чего ведущим типом учреждения в ней становится детский дом и школа-интернат» [76, с. 82]. Ребенок, попадая в подобное учреждение, оказывался изолированным как от семьи, так и от нормативно развивающихся сверстников и, соответственно, замыкался в особом социуме, внутри которого осуществляется специальное образование.

В Западной Европе становление системы специального образования осуществлялось при определенном взаимодействии государства, общества и заинтересованных групп населения, в том числе при поддержке церкви. Помимо этого, следует отметить, что оно осуществлялось на основе права граждан на образование, в том числе на основе конституционного права детей с физическими и умственными недостатками на специальное обучение. Советская же система формировалась в отсутствии закона о специальном образовании и гарантированного права каждого «дефективного» ребенка на его получение, вне связи с общественными движениями, в условиях запрещения филантропической деятельности и только при финансовой поддержке государства.

При этом выделяются следующие особенности становления советской системы специального образования:

- совершенствование классификации детей с физическими и умственными недостатками;
- усложнение горизонтальной и вертикальной структуры специального образования: количество видов спецшкол возрастает от 3 до 8, типов специального обучения – от 3 до 15;
- создание дошкольных и послешкольных специальных образовательных учреждений;
- открытие специальных групп для лиц с нарушением слуха в техникумах и вузах;
- разработка отечественными дефектологами уникальных методик обучения и воспитания детей с нарушением слуха, зрения, речи, эмоционально-волевой сферы, задержкой психического развития, умственной отсталостью.

Как отмечает Н. Н. Малофеев, «на исходе XX в. СССР обладал сильной конкурентоспособной на мировом уровне дефектологической наукой, рядом уникальных экспериментальных площадок, обеспечивающих своим воспитанникам высокий уровень развития, психолого-педагогической реабилитации... Вместе с тем, в силу отсутствия закона о специальном образовании, несмотря на интенсивное развитие системы, специальным обучением удалось охватить лишь одну треть детей, в нем нуждающихся. Специальные образовательные учреждения распределялись по территории страны, большая часть из них имела в своем штате одного-двух дефектологов, некоторые не имели их вовсе» [76].

В 1990-е гг. Россия ратифицировала известные Конвенции ООН, принятые западноевропейским сообществом в конце 1970-х гг.: «О правах ребенка», «О правах умственно отсталых», «О правах инвалидов». Принятие этих документов приводит к изменению отношения Российского государства к правам аномальных детей, которых официально теперь следует именовать «детьми с ограниченными возможностями здоровья», «детьми с особыми образовательными потребностями». Правительство в отношении инвалидов начинает проводить антидискриминационную политику, закладываются основы формирования новой культурной нормы – уважения к различиям между людьми. Окончательное законодательное закрепление термина «лицо с ограниченными возможностями здоровья» фиксирует Федеральный закон «О вне-

сении изменений в отдельные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья».

В конце 1990-х гг. в России специальные школы, тем более школы-интернаты, начинают признаваться отдельными членами общества как учреждения сегрегационные, а изолированная от массовой система специального образования – противоречащей антидискриминационной политике правительства. Некоторые авторы называют помещение в нее ребенка не иначе как «наклеивание ярлыка» и ограничение его прав [142].

Созвучно вышесказанному и мнение Д. И. Герасимовой, А. С. Ишмеевой и Е. А. Сафиной, которые говорят о том, что создание сегрегационной, или медицинской, модели организации процесса обучения детей с психофизическими нарушениями развития было обусловлено заботой о ребенке, которому для успешного обучения необходимы особые условия: специальные материально-технические средства, например, обучение по системе Брайля для незрячих детей, использования звукоусиливающей аппаратуры для детей с нарушениями слуха, наличие специальных педагогов (сурдопедагоги для глухих детей, тифлопедагоги для слепых детей и т. д.), специальных программ, учитывающих возможности ребенка, медицинское сопровождение, пред-профессиональная и профессиональная подготовка. Эти условия на определенном этапе развития государства можно было создать только в специальном учреждении.

Все вышеперечисленное, как отмечают авторы, относится к плюсам сегрегационной модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Но тем не менее к минусам данной модели можно отнести изоляцию ребенка от нормативно развивающихся сверстников и семьи, так как специальные (коррекционные) учреждения обычно находятся далеко от места проживания ребенка. При этом общение с детьми одного уровня не способствует полноценному развитию речи и социализации ребенка в обществе [47].

В настоящее время в России в сфере образования наблюдаются противоречивые тенденции, которые, с одной стороны, приводят к многообразию образовательных форм, способствующих эффективному включению детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации; с другой стороны, связаны с попытками типологизировать нетипичных детей, что впоследствии может привести к их депривации и даже дискриминации. Процессы инклюзии

в сельской местности еще больше осложнены, поскольку условия жизни там менее благоприятны, чем в городской среде, плохо развита инфраструктура, не говоря уже о глобальной нехватке специалистов, способных оказать адекватную помощь в получении образования ребенку с ограниченными возможностями.

Тем не менее, с точки зрения В. К. Зарецкого, интеграционные процессы, происходящие в нашей стране в последнее время, способствуют формированию отечественной модели инклюзивного образования, которая, как считает исследователь, должна учитывать культурно-исторические истоки, культурные и педагогические традиции, критически переосмысленный передовой опыт европейских стран, экспериментальные данные отечественных исследователей, уровень нравственного развития общества, отношение к нетипичным детям, закрепившееся в нашем обществе [36].

Таким образом, включение детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные организации – это закономерный этап развития системы образования в любой цивилизованной стране мира, социальный заказ общества, достигшего определенного уровня экономического, культурного, правового развития.

Проведя сравнительный анализ различных дефиниций инклюзивного образования, Е. Н. Горбатых выделила основные направления, которых придерживаются отечественные и зарубежные исследователи [24].

По мнению автора, такие исследователи, как Л. Н. Давыдова, Е. В. Данилова, В. К. Зарецкий, Е. В. Ковалев, В. И. Лопатина, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, М. С. Староверова, Д. Е. Шевелева и др., рассматривают инклюзивное образование как социально-педагогический феномен, ориентированный на изменение системы образования в целом и формирование инклюзивного общества [27, 28, 36, 56, 74, 116, 139].

В свою очередь, такие ученые и исследователи, как Л. С. Волкова, А. А. Дмитриев, Е. А. Екжанова, Д. В. Зайцев, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. И. Никитина, Л. П. Уфимцева, Н. Д. Шматко и др., говорят об интегрированном (инклюзивном) образовании как о закономерном процессе развития системы специального образования и сближении его с общим образованием [20, 34, 77, 90, 93, 104, 129, 146].

Интересно в этой связи мнение Н. Н. Малярчук, которая отмечает, что в отечественной педагогике инклюзивное образование прежде всего ассоциируется с обучением и воспитанием инвалидов, а в публикациях

последних лет, посвященных инклюзивному образованию, встречаются термины, употребляемые как синонимы: инвалид, лицо с ограниченными возможностями, ребенок с особыми нуждами, обучающийся с особыми образовательными потребностями, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья [80]. При этом в ст. 1 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в РФ» (от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ) говорится о том, что «инвалидом признается лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, которое приводит к ограничению жизнедеятельности человека и вызывает необходимость его социальной защиты» [96].

Н. Н. Малярчук призывает не отказываться от использования слова «инвалид» в связи с тем, что «...это не только не целесообразно, но и крайне опасно, поскольку именно с этим термином в российской нормативно-правовой базе связано обеспечение права на лечение, реабилитацию и оказание социальной помощи лиц с ярко выраженными проблемами психического и соматического здоровья. Поэтому и обращаться к понятию “инвалид” необходимо в аспекте медицинской реабилитации и социальной защиты» [80].

Е. П. Федотова говорит о том, что инклюзивное образование не должно подменять собой систему специального обучения и ей противопоставляться, оно может выступать как одна из его форм, мирно сосуществуя с другими – традиционными и инновационными. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет конституционное право на получение образования и соответственно должен иметь возможность реализовать это право в любом типе образовательной организации, получая при этом необходимую ему специализированную помощь [131].

А. С. Ишмеева в своей статье отмечает, что на данный момент существует множество нормативно-правовых актов, в которых отражена государственная политика в области защиты прав инвалидов, а именно: устанавливается право инвалидов на равные с другими гражданами возможности и на обеспечение такого положения, при котором лица, являющиеся инвалидами, как члены общества имели бы те же права и обязанности, что и другие лица. Иными словами, государство берет на себя серьезные моральные, политические и экономические обязательства по обеспечению равных возможностей для граждан с ОВЗ. При этом фактически инвалиды не могут вести пол-

ноценный образ жизни из-за объективно существующих в общественном устройстве социальных, физических, психологических и других барьеров, препятствующих их полноценному участию в общественной жизни. Инвалиды также имеют свои «особые» потребности, без удовлетворения которых даже не имеет смысла говорить об их интеграции в социум. Поэтому, по словам авторов, государственная политика, проводимая в отношении инвалидов, должна обеспечивать их право на полноценное участие в жизни общества через реализацию особых мер политического и социального характера [47].

Одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан России является право на образование. Согласно статье 43 Конституции РФ «каждый имеет право на образование» [59].

Статья 2 Закона «Об образовании в Российской Федерации» утверждает, что обеспечение права каждого человека на образование, а также недопустимость дискриминации в сфере образования являются одними из основных принципов государственной политики в области образования [97].

Также право на образование гарантирует ст. 19 уже упомянутого нами выше Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»: «Государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки» [96].

В ст. 71 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что «право на прием на обучение по программам бакалавриата и специалитета за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов в пределах установленной квоты имеют дети-инвалиды, которым согласно заключению федерального учреждения медико-социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих образовательных организациях» [97].

На основании вышесказанного становится понятно, что государство предоставляет инвалидам право на получение образования, но при этом на практике большинство из них сталкиваются с различного рода трудностями [47].

Согласно Стандартным правилам обеспечения равных возможностей для инвалидов и другим декларациям ООН социальная интеграция инвалидов рассматривается как наиболее перспективное на-

правление современной социокультурной политики. В контексте микросоциума социальная интеграция означает принятие индивида другими членами группы, процесс установления оптимальных связей между ними. Поэтому в рамках системы общего образования интеграция предполагает построение образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей обучающихся всех категорий. Это потребует активной работы с микросоциумом, в который войдет особенный ребенок, а главное, приспособления традиционных технологий обучения и воспитания к имеющимся у ребенка возможностям.

Инклюзия как форма «социального подхода к инвалидности» вызвана необходимостью изменения общей системы образования, исключения существующих в ней барьеров с тем, чтобы позволить каждому человеку с ограниченными возможностями здоровья быть полноправным участником академической и социальной жизни профессионального образовательного учреждения. Это диктует развитие инклюзивных процессов, «включающих» ребенка с ограниченными возможностями здоровья в систему общего и профессионального образования на равных, создающих ему все условия для компенсации дефекта и его последствий. Однако инклюзивное образование не должно вытеснять традиционные формы эффективной помощи детям-инвалидам, сложившиеся и развивающиеся в области специального образования.

Инклюзия касается всех субъектов образовательного процесса: учащихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормативно развивающихся учащихся и членов их семей, педагогов и других специалистов образовательного пространства, административного персонала и педагогов дополнительного образования. Поэтому деятельность образовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания детей-инвалидов, но и на обеспечение взаимопонимания между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), учащимися с особыми потребностями и их здоровыми сверстниками.

Если говорить о барьерах, которые встают на пути воплощения инклюзии на практике, то мнения разных авторов тут схожи. Например, Л. Г. Король выделяет следующие барьеры инклюзивного обучения [61]:

1. Негативное отношение со стороны «обычных» детей и их родителей. Утверждая идею о том, что инклюзивному образованию нет альтернативы, приходится вместе с тем признать, что инклюзия, способст-

вующая налаживанию социального взаимодействия нормативно развивающихся и проблемных детей, вызывает порой проблемы, которые возникают у «обычных» детей и их родителей. Так, родители иногда выражают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка.

2. Нечеткие, размытые границы инклюзии. Важным барьером выступает проблема определения границ инклюзии, в связи с чем возникает вопрос: следует ли стремиться инклюзировать всех умственно отсталых детей, включая детей с грубо выраженной интеллектуальной недостаточностью, осложненной моторными и поведенческими нарушениями?

3. Отсутствие профессионалов, способных одинаково успешно работать с нормативно развивающимися и проблемными детьми. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые необходимы для данной формы обучения. Преодоление данного барьера требует принципиально новых подходов к подготовке педагогов и повышению их квалификации.

4. Отсутствие позитивного общественного мнения, способного принять постулат о равенстве прав всех без исключения детей на реализацию их образовательных возможностей и терпимое сосуществование в социуме. Наличие данного барьера ставит перед нами задачу на долгую перспективу, связанную с принятием философии инклюзивного образования.

Е. П. Федотова среди барьеров на пути реализации инклюзивного подхода к образованию выделяет [131]:

1) неготовность и нежелание общества в целом включаться в интеграционные процессы, а также принимать нетипичных детей;

2) негативное восприятие, а зачастую и полное неприятие персоналом общеобразовательных организаций новой для них роли и ответственности;

3) отсутствие в традиционной системе образования специальных условий для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;

4) экономический кризис и дефицит финансовых ресурсов;

5) пассивность государственных организаций и нежелание администрации этих организаций менять сложившийся уклад традиционного образования.

Проведя многоуровневый анализ причин возникновения различных барьеров на пути развития инклюзивного образования, наряду с Ю. В. Шумиловской мы будем выделять следующие его уровни [148]:

1. Макроуровень. Основными барьерами на этом уровне для развития образовательной инклюзии являются несовершенство федерального законодательства в отношении детей инвалидов; несоответствие его международным нормам; отсутствие федерального закона о специальном образовании, в котором бы четко определялись правовые основы института инклюзивного образования и принципы создания экономических условий для реализации инклюзивных подходов в образовании лиц с особыми образовательными потребностями.

2. Мезоуровень. На этом уровне основными барьерами на пути развития инклюзии в образовании становятся наличие культурных стереотипов в отношении людей с ограниченными возможностями; неготовность сложившейся системы образования отвечать индивидуальным потребностям каждого ребенка; отсутствие специальных стандартов образования и вариативных программ для обучения лиц с особыми образовательными потребностями; отсутствие законодательно закрепленной возможности проводить обучение «особых» учащихся по индивидуальному плану, который позволяет использовать адаптированную к специальным образовательным потребностям того или иного учащегося стандартную образовательную программу и применять в обучении компетентностный подход; отсутствие программ по сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательном заведении.

3. Микроуровень. Этот уровень связан с деятельностью конкретных организаций и специалистов, отдельных людей. Для инклюзивного образования это уровень психологического принятия преподавателями образовательных организаций самой возможности совместного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, их профессиональные установки, стереотипы и действия по отношению к учащемуся с ограниченными возможностями здоровья.

Поэтому, по мнению Е. П. Федотовой, в настоящее время появилась необходимость смены стратегии в образовательном пространстве: перейти от бессмысленных разговоров о важности и нужности инклюзивного образования к четко скоординированным действиям в данном направлении, что позволит ученым, практикам, исследователям,

представителям общественных организаций и органов власти предпринять конкретные действия на пути преодоления институциональных барьеров в системе образования и интолерантных установок общественного мнения [131].

Развитие инклюзивной формы образования потребует от органов власти любого уровня дополнительных усилий и затрат по разработке новых нормативно-правовых документов, проведения дополнительных работ по адаптации городской и образовательной инфраструктуры, разработке соответствующих образовательных программ, подготовке и переподготовке, в том числе и психологической, педагогического персонала [45, с. 29].

Важно сфокусировать свое внимание не только на технической, но и на психолого-педагогической стороне вопроса. Без грамотной, тщательной и систематической работы любой процесс обучения, а тем более школьников, имеющих особые образовательные потребности, обречен на неудачу. Следовательно, задача родителей, педагогов и помогающих специалистов – создать соответствующие условия и не мешать ребенку развиваться. Не стоит оспаривать тот факт, что ребенку в инклюзивной школе необходима психолого-педагогическая поддержка. В странах, где практика включения нетипичных детей в общеобразовательные организации уже стала нормой, эта поддержка может осуществляться разными путями. Во-первых, государственные структуры, обеспечивающие реализацию права каждого гражданина на получение образования, могут организовать курсы для повышения профессиональной компетентности учителей или преподавателей. Целью этих курсов станет объяснение преподавателям некоторых особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Развитие системы инклюзивного образования в России должно идти эволюционным путем, в согласованности процессов по совершенствованию нормативно-правовой базы, оценке возможностей массовых образовательных организаций создавать условия для инклюзивного образования, объективной оценке потребностей в образовательных организациях, реализующих модели инклюзивного образования, подготовке и повышению квалификации специалистов в области инклюзии, совершенствованию методических разработок в сфере инклюзивного обучения, развитию ценностей толерантности и готовности родителей и детей к обучению в условиях инклюзии.

Интегрированное обучение чрезвычайно важно для всех участников образовательного процесса: у здоровых детей формируется толерантное отношение к физическим и психическим недостаткам нетипичных сверстников, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству, а у детей с ограниченными возможностями здоровья происходит положительная интеграция, что, в свою очередь, приводит к более полной реализации потенциала развития и обучения таких детей. При этом не стоит забывать и об экономических перспективах инклюзивного образования, ведущего в конечном итоге к формированию из ребенка с ограниченными возможностями здоровья востребованного, конкурентоспособного работника, самостоятельно решающего проблемы своего материального обеспечения и не зависящего от государственной помощи в виде пенсий и льгот.

Полноценное интегрированное образование может помочь детям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья занять свою достойную нишу в обществе и тем самым смягчить социальное неравенство.

Существующее специальное образование для детей-инвалидов, с одной стороны, является элементом социальной защиты уязвимых детей, предоставляя им одновременно возможности учиться и специализированные медицинские услуги. С другой стороны, собирая детей с ограниченными возможностями здоровья в отдельные школы или классы, мы воссоздаем и поддерживаем сложившиеся социальные практики депривации нетипичных детей, что в дальнейшем только усугубит их социальную изоляцию.

Как показывает анализ сложившейся ситуации, многие реализуемые социальные программы зачастую характеризуются повышенными затратами, что плохо согласуется с небольшим количеством потенциальных потребителей услуг – представителей социально уязвимой группы. К сожалению, в настоящее время отсутствуют единые базы данных о потребностях детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании, тот учет, который ведется, не отражает реальной ситуации, не существует системного и целенаправленного мониторинга и оценки эффективности социальных программ, направленных на развитие механизмов социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время оправдания бездействия со ссылкой на высокую экономическую за-

тратность выглядят нелепыми, поскольку ведущие европейские ученые, в том числе и экономисты, доказали высокую экономическую эффективность инклюзивного образования: бюджет специального образовательного заведения в разы превышает стоимость обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации даже с учетом затрат на переподготовку учителей, введение дополнительных штатных единиц специалистов и переоборудование школ; рассчитан и высокий социальный эффект от совместного обучения детей [42, с. 18].

Инклюзивное образование не может развиваться в неинклюзивном обществе. Оно помогает человеку удовлетворять потребности в обучении и развитии, но само по себе, без широкого социального контекста, стабильно не повышает качества жизни лиц с ОВЗ.

Инклюзия рассматривается как процесс, направленный на включение всех членов общества в социальную жизнь, в повседневные, ежедневно реализуемые практики, на стирание всевозможных барьеров. Это возможность быть принятым независимо от особенностей здоровья, национальности, религии, пола и других отличий. Именно в отличиях инклюзия призывает видеть ресурс развития общества, а не трудность, которую надо преодолевать. Более того, инклюзивное общество стремится поддерживать разнообразие, а не стирать различия.

Таким образом, инклюзия подводит к отказу от мысли о том, что для того, чтобы стать полезными для общества, лица с ОВЗ, в том числе дети, должны стать «нормальными». Она побуждает шире понимать традиционно заданные социальные границы (и ограничения) ценности человека, его индивидуальности для общества. Чтобы устойчиво развиваться, инклюзивное образование требует так называемых социальных инвестиций.

Инклюзия задает новую парадигму общественной жизни, социального уклада, требует серьезных преобразований социальных институтов, социальных процессов и социальных практик, предполагает достижение максимальной общности каждого человека с другими людьми и обществом в целом. Общество должно заниматься не подготовкой ребенка с ОВЗ к обучению в инклюзивных условиях, а смещением привычной парадигмы в общественном сознании. И адаптировать не ребенка с ОВЗ, а образовательный процесс, учебные планы, программы,

удовлетворять потребности сразу, максимально где это возможно и концентрировать ресурсы для расширения этих возможностей.

Инклюзия предполагает новый подход к социальному устройству, а значит, требует трансформации социальных институтов. Она не может быть искусственно выращена, насаждена или привнесена как более прогрессивное (в отличие от интеграции и тем более эксклюзии) явление. Ее развитие может идти только путем конструирования социальных институтов, предполагающего направленность всех аспектов жизни общества на удовлетворение не только биологических, но и социальных и психологических потребностей всех без исключения лиц. Развитие инклюзии в обществе должно предполагать обязательную поддержку таких социальных практик, которые направлены на преодоление ощущения ненужности, одиночества, отчуждения через переживание общности, дружбы, любви, признания. Отсюда понятно, что создание доступной среды и преодоление социальных рисков инклюзии лишь начало разворачивания инклюзивных процессов, устойчивое развитие которых требует преодоления барьеров в общественном сознании как на уровне всего общества, так и на уровне конкретного человека. Механизмы инклюзии имеют социальную природу. Как считают М. С. Астоянц и И. Г. Россихина, социальное исключение возникает вследствие множества нарушений подсистем общества, а не по причине биологических или психических нарушений конкретного человека [6].

Итак, в социальном смысле инклюзивное образование раскрывается следующим образом:

- участие есть движущая сила инклюзии, инклюзивное образование направлено на преодоление неравноправного участия;
- инклюзивное общество – это открытое общество, предоставляющее индивиду возможности включения;
- инклюзивное образование представляет собой путь во включенное общество;
- социальная миссия инклюзивного образования заключается в том, что оно учит детей работать в команде, общаться, развиваться вместе с другими, стремиться к единству, ценить разнообразие.

Тем самым инклюзивное образование выполняет роль важнейшего социального института, обеспечивая устойчивое развитие общества, формируя у подрастающего поколения демократические ценности [9].

1.2. Состояние инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в российской и зарубежной образовательной практике

Историю обучения детей с ОВЗ можно условно разделить на следующие этапы:

- 1) начало XX в. – середина 1960-х гг. – сегрегационная, или медицинская, модель;
- 2) середина 1960-х – середина 1980-х гг. – интеграционная модель, или «модель нормализации»;
- 3) середина 1980-х гг. – настоящее время – инклюзивная модель, или «модель включения».

Но реальной точкой отсчета направленности общества на гуманизацию можно назвать середину XX в., когда после Второй мировой войны была создана Организация Объединенных Наций (ООН) и принят ряд важнейших нормативно-правовых документов: Всеобщая декларация прав человека – 1948 г., Декларация прав ребенка – 1959 г. В 1989 г. Генеральной Ассамблеей ООН была единогласно принята Конвенция о правах ребенка, которую на сегодняшний день подписали 193 страны. С середины 1960-х гг. стали происходить очевидные перемены, когда началось закрытие психиатрических больниц и интернатов, в которых содержались люди с различными отклонениями. Уже давно не секрет, что в таких учреждениях отсутствовали условия, которые могли стимулировать развитие человека, а изолированность от мира и жестокое обращение напрямую свидетельствовали о грубейшем нарушении прав человека. Когда стало очевидно, что в процессе содержания людей в такого вида учреждениях у них атрофируются способности, снижается самооценка, сужается круг общения и навсегда закрывается дорога к полноценной жизни, только тогда появились сомнения в правомерности медицинской модели. Эта модель предполагает, что человек с особенностями развития – больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в специальном учреждении. Н. Грозная отмечает, что изоляция людей с нарушениями развития предусматривалась и в рамках других моделей, которые известны под названиями «модель недочеловек», «угроза обществу», «объект жалости», «объект обременительной благотворительности». В ответ на такое положение вещей стали раздаваться голоса с призывом реформировать всю сис-

тому, сделать ее более гуманной. В результате учреждений типа российских домов ребенка, в которые помещаются младенцы, оставленные родителями сразу после появления на свет, на Западе практически не осталось. Так, в Англии более 90 % семей, в которых рождаются дети с отклонениями в развитии, воспитывают детей дома. Остальных младенцев усыновляют либо помещают в патронатные семьи. Интернаты для взрослых во многих странах уже расформированы или расформировываются, а поддержку их бывших обитателей организуют по новому месту жительства. Но на полный отказ от специальных психиатрических лечебниц из всех европейских стран решились только Англия и Италия [25].

Как альтернатива «медицинской модели» в 1970-х гг. в Скандинавии появляется понятие «нормализация», которое в последующие 15–20 лет определяло политику в отношении детей с особыми потребностями.

Концепция нормализации заключала в себе новое, открывающее широкие перспективы представление о ребенке с особенностями развития и делала упор на воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет. Это понятие использовалось в США и Канаде и стало катализатором формирования так называемых паттернов культурно-нормативной жизни тех, кто ранее был исключен из общества.

С этим периодом связан процесс интеграции детей с ОВЗ в среду обычных сверстников [25].

Интеграция в этом контексте обычно рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принятия норм, характерных для доминирующей культуры, и следования им в своем поведении.

В основе концепции нормализации лежат следующие положения:

- ребенок с особенностями развития – человек развивающийся, способный осваивать различные виды деятельности;
- общество должно признавать это и обеспечивать условия жизни, максимально приближенные к нормальным.

Внедрение модели нормализации приводит:

- к давлению на общество с целью изменения его отношения к детям в рамках защиты их прав и интересов;
- давлению на ребенка, чтобы побудить его учиться и мобилизовать свои силы.

Постепенно эта концепция стала тоже представляться не вполне совершенной. Она по существу предполагала, что ребенок должен быть готов к принятию его школой и обществом. Однако быстро меняться общество не способно, и при таких условиях можно говорить только о физической составляющей интеграции и отсутствии социальной составляющей. Кроме того, как подчеркивают некоторые исследователи, нормализация не предполагает учета широкого спектра индивидуальных отличий, существующих в обществе. К тому же неизбежно возникают вопросы о том, что есть норма и какова ценность программ, обеспечивающих конформность по отношению к некоторым заранее определенным нормам поведения [25].

Инклюзивная модель, или модель включения, предполагает, в свою очередь, сохранение относительной автономии каждой группы, когда представления и стиль поведения, свойственные традиционно доминирующей группе, должны модифицироваться таким образом, чтобы допускать изменение обычаев и мнений, существующих в обществе.

В основе модели включения лежит положение о том, что человек не обязан быть «готовым», для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе, работать. В центре модели находятся такие характеристики, как автономность, участие в общественной деятельности, создание системы социальных связей, принятие «инаковости».

К последствиям внедрения модели включения можно отнести развитие способностей ребенка; признание того, что нормальное развитие не является нормой; компенсацию особых потребностей; создание системы поддержки; функциональный подход к лечению и обучению; участие родителей в лечении и обучении детей [25].

Глобализация, масштабные и кардинальные изменения структуры и характера мирового экономического, социального и личностного развития, а также другие стремительные процессы, происходящие в современном мире, обусловили модернизацию всех сфер общественной жизни, и в первую очередь системы образования как фундаментальной основы инновационного общества. В условиях непрерывно возникающего противоречия между традициями и современностью, перспективными и ближайшими задачами, конкуренцией и равенством возможностей, неограниченным расширением знаний и ограниченными возможностями человека усваивать их именно система образования может стать стабилизирующим фактором и основой социально-

экономического, духовного развития и благополучия любого общества и каждого человека в нем [29].

Актуальной в связи с этим становится проблема разработки и реализации стратегий совершенствования системы школьного образования, играющей особую роль в формировании и развитии уникального потенциала каждого члена общества. Что, в свою очередь, может рассматриваться как неотъемлемое условие обеспечения возможности процветания общества на современном этапе его развития. Однако мировая практика показывает, что нередки случаи, когда поиски эффективных стратегий повышения качества образования приводят к сегрегации некоторых категорий детей, в частности, детей с ОВЗ, что, безусловно, противоречит принятым большинством развитых стран международным и национальным целям развития образовательных систем. По данным ряда исследований, коэффициент детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных школах, в развитых странах варьируется от менее 1 до 5 %, что составляет свыше одной трети от общего числа детей, не посещающих школу [12].

Разрешению глобальных противоречий в современной социальной системе может способствовать концепция инклюзивного образования, являющаяся одним из приоритетных направлений современной государственной политики в области образования во всем мире и призванная обеспечить право на возможность получения образования каждым ребенком.

О степени благополучия общества часто можно судить по тому, как в нем относятся к детям, старикам и людям с ОВЗ. Исторические факты свидетельствуют о том, как за период двух тысячелетий постепенно изменялся вектор отношения общества к детям с ОВЗ – от полного неприятия и даже уничтожения к сегрегации, через этап интеграции – к инклюзии. Основываясь на трансформации идеологии общества к детям с ОВЗ, многие государства с высоким социально-экономическим уровнем развития не только разработали и внедрили меры социальной защиты и поддержки данной категории детей, но и приняли целый ряд законодательных актов, регламентирующих образовательные процессы.

Как показывает анализ ряда зарубежных исследований, уже в период начала XIX в. и до середины XX в. в Австралии, Австрии, Великобритании, Германии, Дании, Италии, Нидерландах, США, Франции,

Швеции – странах, являющихся центрами мировой культурной, научной и политической жизни, происходит стремительное становление систем специального образования, которые базируются на официальной нормативно-правовой основе.

Вплоть до середины XX в., несмотря на принятие рядом стран национальных законопроектов, направленных на реализацию равных возможностей в получении образования для всех детей, в целом ситуация развивалась как эксклюзия данной категории детей, причем как из системы образования, так и из жизни общества в целом.

Изменения в политической, экономической, социокультурной жизни, происходившие за рубежом в период 1950–1970-х гг., явились предпосылками к совершенствованию национальных систем специального образования и формированию принципиально новой идеологии общества, ориентированной на интеграцию детей с ОВЗ в социум. Во многом развитие интеграционных процессов в отношении детей с ОВЗ было обусловлено необходимостью проведения в жизнь международных законодательных актов, принятых по инициативе ООН, которая начиная с момента своего создания обращает пристальное внимание государств и правительств на проблемы обеспечения права на образование детей с ОВЗ. При этом анализ практики внедрения концепции интеграции в систему общего образования детей с ОВЗ во многих странах мира: Австралии, Великобритании, Германии, Дании, Канаде, Италии, США, Швеции – показывает, что первые попытки совместного обучения детей не всегда были успешными. При этом можно выделить следующие барьеры на пути к полноценной интеграции детей с ОВЗ в систему общего образования: неготовность общества в целом к интеграционным процессам, взаимодействию и принятию данной категории детей; негативное восприятие, а нередко и полное неприятие педагогами общеобразовательных школ новой для них роли и ответственности; отсутствие в традиционной системе образования специальных образовательных услуг и условий для детей с ОВЗ.

Но при этом стоит отметить, что неудачные попытки интеграции детей с ОВЗ в систему общего образования не остановили данный процесс. Напротив, развитые страны взяли курс на целенаправленное, целесообразное и эффективное совершенствование интеграционных процессов в системе образования в соответствии с принятыми правовыми актами. Так, согласно закону, принятому Парламентом

Дании в 1969 г., интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья является приоритетной политикой модернизации системы образования. Все дети данной категории имеют право на обучение в 9-летней общеобразовательной школе, при этом функционирует система специальных школ и классов [12].

Анализ ряда современных исследований показывает, что на сегодняшний день такие страны, как Великобритания, Дания, Индия, Исландия, Испания, Канада, Кипр, Мальта, Нидерланды, Норвегия, США, Швеция и ЮАР, имеют наиболее совершенную законодательную систему. В Италии законодательство поддерживает инклюзивное образование с 1970-х гг. Однако при наличии совершенного законодательства инклюзия работает не везде. Такое положение, когда при наличии эффективного законодательства возникают сложности с внедрением инклюзивного образования, характерно, например, для Индии. Хорошая законодательная база существует также в Германии, но при этом большинство детей с особыми потребностями учатся в специализированных школах. Дания первая перешла к включающему образованию, но и там число детей с особыми потребностями в специальных школах заметно растет. В Нидерландах так же, как, например, во Фламандской части Бельгии, давно существует и очень хорошо развита система специализированных школ, и некоторые ученые считают этот факт серьезным препятствием к развитию включающего образования. Во Фландрии, по данным 2000 г., всего 0,1 % детей с особенностями развития учатся в интеграционных школах. В Греции таких детей меньше 1 %, в США – примерно 45 %, в Италии – по одним данным, от 80 до 95 %, по другим – до 99,9 %. В Канаде, в провинции Новый Брансуик, вообще нет специальных школ. В Австралии и Великобритании ситуация сильно меняется от района к району, причем в процентном отношении количество детей с особыми потребностями, интегрированных в массовую школу, в разных районах Англии может отличаться в 6 раз [25].

При этом исследователи отмечают, что самые радикальные и быстрые перемены наблюдаются в беднейших странах мира: Вьетнаме, Египте, Иордании, Йемене, Марокко, Лаосе, Палестине, Уганде. При этом в Уганде и некоторых арабских странах одновременно с интеграцией детей с особыми потребностями идет процесс интеграции девочек в «массовые» школы. Эта динамика во многом объясняется

эффективной реализацией программ ЮНЕСКО в вышеназванных странах. Одна из таких крупных программ «Образование для всех» нацелена на вовлечение детей, ранее не имевших возможности посещать школы, в образовательный процесс. И этот процесс уже с самого начала предполагает включение «особых» детей. В рамках этих программ развивающимся странам, а также многим странам бывшего социалистического лагеря, например, Словении, Хорватии, Македонии, Болгарии и Румынии, оказывают помощь специалисты из Швеции, Норвегии, Великобритании. В 1980-х гг. ЮНЕСКО разработала несколько информационных пакетов и руководств, касающихся подготовки педагогов и административного персонала, практических рекомендаций по работе в классах и т. п., и эта информационная поддержка оказывала и оказывает влияние на эффективность процесса перехода к включающему образованию [25].

Рассмотрим особенности внедрения инклюзии в современную образовательную практику на примере ряда зарубежных стран.

В результате реформы прогрессивных американских педагогов Г. Манна и Г. Барнарда в 1852 г. в штате Массачусетс был принят первый закон об обязательном обучении всех детей начальной школы. А к 1918 г. законы об обязательном образовании всех детей были приняты во всех штатах. Безусловно, тот факт, что дети с ограниченными возможностями здоровья в странах Европы и США получили право на гарантированную социальную помощь и образование, а также то, что общество и государство приняли на себя ответственность за реализацию данного права, можно считать «прорывом» прогрессивной педагогической мысли в практику школьной системы образования. Однако дети с ОВЗ по-прежнему оставались изолированными из жизни общества и системы массового образования, более того, такая практика «экслюзии» нередко поддерживалась и судами. Например, в 1893 г. Массачусетский Верховный суд постановил, что школа вправе исключить ребенка, если он считается «слабоумным» или «неспособным к обучению».

В США Закон 94-142 «Об образовании детей-инвалидов» также поставил на правовую основу и регламентировал интеграционные процессы в образовании. Данный закон обеспечил широкими правами родителей детей с ОВЗ.

В настоящее время в США действует программа «Инклюжен». Ее основы были заложены «Реабилитационным актом» и Законом об обучении детей-инвалидов в 1973 г. Конгресс США, основываясь на опыте округа Колумбия, принял Закон об образовании инвалидов (позже переименованный в Закон об образовании людей с инвалидностью), предусматривающий необходимое финансирование специального образования в системе местных школ и устанавливающий индивидуальный подход к определению образовательной программы. Закон отдавал предпочтение интеграции – обучению детей-инвалидов в общеобразовательных школах с предоставлением по мере необходимости дополнительной помощи, а не обучению в специальных учреждениях. Инклюзию можно определить как «принятие каждого ребенка и гибкость в подходах к обучению». Такая образовательная модель подразумевает, что ребенок, имеющий инвалидность, может обучаться с нормальными детьми. Это касается и детей с нарушением интеллекта, например, с синдромом Дауна. Инклюзивные школы приспособляются ко всем детям вне зависимости от их психологических, умственных, социальных, эмоциональных, языковых или любых других особенностей. Образование, основанное на модели «Инклюжен», является приоритетным в США, однако там не отказываются и от специализированных школ, но помещение в них ребенка осуществляется лишь в крайних случаях.

В рамках инклюзивного подхода каждая школа или учреждение еще на этапе планирования своей деятельности, образовательных программ учитывает индивидуальные потребности всех учеников, разрабатывая так называемый индивидуальный план образования по следующим критериям: реалистичность, уровень достижения, возможность оценки, активность. Место обучения ребенка-инвалида зависит от его потребностей и меры ограничений. Он может обучаться:

- в обычном классе, получая необходимую помощь и поддержку со стороны специалистов учебного заведения;
- часть дня в обычном классе и оставшуюся часть дня в специальном;
- в специальном классе с обеспечением всевозможной поддержки со стороны специалистов и группы консультантов по данному вопросу;
- по реабилитационной программе с непрерывной поддержкой со стороны разных специалистов.

В рамках программы «Инклюжен» в 1980-е гг. в США начался процесс постройки новых зданий и перестройки старых с учетом потребностей различных категорий инвалидов. Для этих целей правительством выделялись дополнительные финансовые средства и в то же время применялись жесткие санкции за нарушение принятых стандартов.

Государственная политика в отношении инвалидов нацелена на создание таких условий, чтобы инвалид мог пользоваться услугами организации или сервиса с той же простотой, как и обычный человек. В случае необходимости студентам-инвалидам предоставляются:

- переводчики, владеющие языком жестов;
- индивидуальные помощники, облегчающие процесс записи лекционного материала;
- социальные педагоги и психологи для индивидуального консультирования.

Слепым студентам предоставляются собаки-поводыри. При этом данные методики и технологии осуществляются в пределах всей страны и не только обеспечивают равный доступ к образовательным благам, но и дают возможность для дальнейшего трудоустройства.

В Норвегии и Швеции образовательная политика в отношении детей с ОВЗ также целенаправленно ориентирована на интеграцию.

Швеция считается одной из стран, в которых продвижение идеи интеграции проходит успешно. Однако здесь необходимо обратить внимание на тот факт, что процессы, имеющие отношение к интеграции, в огромной степени стали отражением политических событий.

Б. Персон отмечает, что начало курса на интеграцию относится к 1969 г., когда в Швеции появился соответствующий правительственный документ.

В 1986 г. в стране пришло к власти социал-демократическое правительство, и в 1989 г. был принят новый закон о среднем образовании, а с 1990 г. пересмотрена программа обучения коррекционных педагогов. В 1995 г. увидел свет новый образовательный стандарт, по-иному определяющий роль учителей, воспитателей и директоров школ.

Стандарт задает лишь обязательный уровень знаний, который должен быть достигнут к окончанию 5 и 9 классов. Министерство образования рассчитывает, что учителя смогут сами определить методы

преподавания, которые позволят достичь поставленные цели обучения. Общую ответственность за организацию учебного процесса несет директор школы. В рамках выполнения этой общей задачи директор также несет особую ответственность за реализацию специальных педагогических и социальных мероприятий, направленных на оказание необходимой помощи и поддержки тем учащимся, которые в ней нуждаются. Исторически деятельность учителей в Швеции строго регламентировалась инструкциями и указаниями сверху. С появлением же нового стандарта педагоги становятся более независимыми в своей деятельности, но одновременно к результатам их работы предъявляются и более высокие требования.

На дальнейшее развитие процесса интеграции оказал большое влияние экономический фактор. Шведские учителя были традиционно в привилегированном положении. В 1990 г. расходы на образование составляли 7,7 % ВВП. Только в Норвегии на образование выделялось больше средств.

Однако недавно ситуация стала меняться. За последние несколько лет государственные ассигнования на нужды образования значительно сократились в связи с отказом от «шведской модели социализма» и усиливающимся влиянием рыночной идеологии в социальной сфере. Соответственно, наполняемость классов растет, а программы специального обучения финансируются все хуже. По мере того, как увеличивается количество детей в классе, растет и сегрегация, хотя этот факт может выглядеть парадоксальным. В больших классах учителям труднее уделить каждому ученику достаточно внимания, поэтому они обычно решают проблему путем создания более или менее однородных групп учащихся. Это делается неофициально, поскольку противоречит принципам официальной образовательной политики. Разделение на группы объявляется временной мерой, но фактически все понимают, что, вступив на этот путь, очень трудно затем от него отказаться. Наблюдается также тенденция кооперации нескольких школ, чтобы хотя бы в одной были условия для удовлетворения особых потребностей учащихся.

Б. Персон замечает также, что в связи с ухудшением финансирования наряду с рыночной ориентацией современного образования появился еще один негативный фактор – идеология элитизма [25].

В Италии после принятия в 1977 г. парламентом 517 Закона постепенно начинают ликвидироваться специальные учебные заведения для детей с ОВЗ, а обучение таких детей проходит в общеобразовательных школах. Итальянская интеграционная система имеет беспрецедентную поддержку в обществе. Говорят, что Италия стала лабораторией для остального мира. Группа специалистов американского университета в Сиракузах (штат Нью-Йорк), занимающихся проблемой интеграции, проходила серьезную стажировку в Италии. В своем рассказе об итальянском опыте К. Берриган вспоминает, что еще до появления в 1971 г. первого закона о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах в некоторых районах Италии процесс интеграции уже начался. Это произошло после закрытия психиатрических больниц и интернатов для детей с нарушениями развития. Ранний период итальянцы называют «дикой интеграцией».

Однако слова «интеграция» и «включение» для той ситуации весьма условны. По существу то, что происходило там с самого начала, было ближе к включению, потому что главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство принадлежности. И с самого начала принятие и уважение отличий как неотъемлемых черт личности выдвигались на первый план. Вспоминая тот первый период, итальянские педагоги говорят, что они шли вперед, не зная ответов на вопросы. Важнейшим для обеспечения успеха считалось тогда наличие четырех факторов:

- команды поддержки классного руководителя, состоящей из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда;
- разделения ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества как условия создания эффективной коалиции – альтернативы традиционной «медицинской модели»;
- просвещения общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний;
- появления харизматических лидеров на начальной стадии процесса.

В конце 1960-х гг. итальянцы пришли к выводу, что изменение отношения к идее совместного обучения детей с особыми потребностями и детей, развивающихся типичным образом, происходит не

в ответ на объяснение абстрактных понятий, а в ответ на конкретные события. Поэтому лучше всего отправить таких детей в школы, находящиеся по соседству. В 1977 г. был принят закон, который устанавливал определенные нормативы:

- максимальное количество детей в классе – 20 человек;
- максимальное количество детей с особенностями развития в классе – 2 человека;
- специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями «встроены» в занятия в классе;
- классы, занимающиеся по специальным программам, упраздняются;
- специальные педагоги объединяются в команды с обычными школьными учителями;
- обе категории педагогов взаимодействуют со всеми учащимися класса.

Официально соотношение количества специальных педагогов и учащихся с особыми потребностями – 1 : 4, но в действительности получилось примерно 1 : 2. Если в классе есть слепой или глухой ребенок, то весь класс учит азбуку Брайля или язык жестов.

Новый закон, который вышел в 1992 г., ставит во главу угла не только социализацию, но и качественное обучение академическим дисциплинам. В 2003 г. Министерство образования Италии обязывает всех директоров школ принять участие в тренинге без отрыва от работы, чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения. Всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год.

Отмечается, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций здравоохранения: врачами, психологами, социальными работниками, медсестрами, логопедами, функциональными и физическими терапевтами, которые осуществляют диагностику и терапию.

Диагностика, помимо оценки развития ребенка, включает определение эмоциональных ресурсов семьи, на которые можно было бы опереться. Диагностика, как подчеркивают итальянские специалисты, должна быть точной, но она лишь часть картины, в которой есть «оттенки, отсветы, глубина и другое». Такой подход к диагностике, когда ее цель не выявление дефекта, а получение цельной картины, сейчас принят во многих странах. Он получил название экологического подхода.

В Италии, как и в США, большое внимание уделяется взаимной поддержке школьников, для этого используется форма совместной работы над усвоением материала.

Одной из не до конца решенных проблем интеграции детей с особыми потребностями в общеобразовательную школу исследователи считают обучение этих детей академическим дисциплинам в старших классах.

Количество детей с особыми потребностями, которые учатся в массовых школах Италии, превышает 90 %, в то время как в США – 45 %.

Такое положение, по-видимому, возникло в связи с культурными различиями, хотя подобное объяснение, конечно, не является единственным, ведь латинская культура в большей степени ориентирована на то, «кто есть тот или иной человек», на его автономность и достоинство. В культуре Северной Европы и США упор делается на то, что человек имеет, и большой позитивный смысл придается таким понятиям, как индивидуализм и конкуренция.

Обратимся к опыту итальянских родителей. Например, приехавшая в Италию из Бостона мама ребенка с детским церебральным параличом (ДЦП) Т. Калабро, пишущая и публикующая в различных периодических изданиях материалы о проблемах людей с особенностями развития, отмечает, что класс в итальянской школе совсем не похож на американский, поскольку прежде всего там ценится атмосфера тепла и заботы [25].

Государственная политика в области школьного образования в Финляндии базируется на фундаментальных принципах интегративной школы, методологическую основу которой составляют концепции М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнера. Базовым ядром данных концепций является максимальная ориентация на всестороннее и целостное развитие ребенка в соответствии с его способностями и возможностями. Данная образовательная политика получила реальное развитие в 70–80-е гг. прошлого столетия и явилась предпосылкой к трансформации специальных школ для детей с ОВЗ. Вера государства в ценность и уникальность каждого отдельного ребенка и заинтересованность в нем, создание адекватных условий для его интеграции в общество, функционирование гибкой системы организации учебного процесса, равноправное участие и взаимодействие «слабых» и «сильных» учащихся в общем потоке, ориентированность на реали-

зацию равенства не только возможностей, но и результатов образования являются не абстрактными понятиями, а находят свое реальное воплощение в педагогической практике Финляндии [25].

В 80-е гг. XX в., когда Греция стала членом Европейского Союза, на государственном уровне были приняты важные законы о всеобщем начальном образовании для инвалидов.

Идея интеграции детей с особыми потребностями в обычные детские сады и школы впервые была представлена в Греции в 1974 г. Однако в отличие от многих других стран решение начать процесс интеграции было принято не благодаря давлению со стороны заинтересованных групп – педагогов и родителей, а вследствие появления соответствующего закона (1981). Статистика говорит, однако, что с 1983 г. по 1993 г. число специальных классов и специальных школ многократно увеличилось.

Почему же процесс интеграции в стране практически стоит на месте? Помимо неоднозначного отношения к людям с особенностями развития, можно выделить следующие причины отсутствия позитивной динамики в вопросах интеграции [25]:

- 1) обычные школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата физически недоступны;
- 2) отсутствуют необходимые тесты для проведения диагностики;
- 3) педагоги не обучены методам работы с детьми, имеющими особые потребности;
- 4) местные власти не интересуются такими вещами, как ранняя помощь и интеграция, считая их слишком дорогими;
- 5) не хватает центров, предоставляющих услуги в области физической терапии, логопедии, психологическую помощь, правовую поддержку и т. п.

Несмотря на то, что обсуждение проблем и перспектив инклюзивного образования принято начинать с обращения к европейскому опыту, небезынтересным будет обращение также к опыту азиатских стран. Рассмотрим, например, состояние инклюзивного образования в современном Китае.

До последнего времени такие социальные вопросы, как регуляция населения, социальная девиация, проблемы социальных меньшинств, не выносились за пределы страны, были табуированы, надежно укрыты от глаз иностранцев. И даже беспрецедентное развитие

китайской экономики, усиление международных контактов и связанный с этим интерес к КНР специалистов практически всех отраслей знаний оказались неспособны прояснить озвученные темы. Связано это, как представляется, не только с запретом на обсуждение данных вопросов, но и с непониманием китайского менталитета: зачастую, называя вещи одинаковыми именами, китайские и иностранные специалисты вкладывают в них разный смысл, дают различные оценки одинаковым категориям, по-разному определяют источники проблемы и пути ее разрешения. Вопросы социализации лиц с ограниченными возможностями не становятся исключением.

Что же касается китайского опыта, то, говоря об инклюзивном образовании как способе социальной адаптации лиц с ОВЗ, прежде всего необходимо определить статус и функции данной категории людей в китайской традиции.

Вообще традиционной культуре свойственно крайне осторожное отношение ко всему, что может нарушить имеющуюся стабильность, поэтому любое отклонение от привычного воспринимается как попытка дестабилизации и либо адаптируется культурой, принимаясь как вариант известного, либо безжалостно изгоняется.

Анализ отношения в китайском обществе к лицам с ограниченными возможностями позволяет сделать вывод об их особенном положении в обществе: представление о наличии сверхспособностей (умение видеть «чужой» мир) выделяет их в изолированное сообщество со своей иерархией, уникальными формами социализации и профессиональной подготовки. Таким образом, обычные и особенные люди не смешиваются, будучи надежно разделены представлением о должном или, в риторике китайской традиции, о ритуале.

В 1994 г. в Испании ЮНЕСКО была проведена «Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями» и принята Саламанкская декларация, закрепившая принципы инклюзивного обучения. Китай на официальном уровне всецело поддержал эту идею, приступив к изучению и внедрению данных методик. В настоящее время в КНР созданы центры инклюзивного образования, проводятся конференции и семинары, появляются публикации по данной проблематике.

Однако этим событиям предшествовал многолетний опыт применения в КНР схожего с европейским подхода – практик совместного обучения *sui ban jiudu*, что дословно может быть переведено как

«присутствие в одной группе». В Поднебесной этот путь начался позже, чем в западных странах. В 80-е гг. XX в. в Китае стала внедряться практика совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями. Суть данного процесса заключалась в том, чтобы привести особых детей в обычные школы и обычные аудитории, где обучение происходило бы совместно с остальными учениками. Ряд китайских авторов считают, что выражение «*sui ban jiudu*», являясь переводом английского «*learning in regular classroom*», в то же время по сути скорее выступает эквивалентом принятого в международной практике термина «интеграция». Таким образом, китайские специалисты склонны переводить принятое в китайской профессиональной среде понятие «*sui ban jiudu*» как «интегрированное обучение».

Практика интегрированного обучения в КНР стала внедряться под воздействием зарубежного опыта с учетом условий и особенностей Китая. После принятия в 1994 г. Положения «О внедрении методов интегрированного обучения в работе по развитию малолетних детей с ограниченными возможностями» данный подход стал распространяться по всему Китаю.

Внедрение интегрированного обучения стало новым этапом проведения реформ в китайском образовании. До этого дети с ОВЗ могли посещать только специализированные учебные заведения, оставаясь в изоляции от сверстников. Интегрированное обучение, изменив представление об инвалидах, показало, что особые дети могут учиться в обычных школах. Для китайских специалистов также важным является тот факт, что интегрированное обучение способствует популяризации образования. Дело в том, что большое количество детей-инвалидов по различным причинам не может посещать специализированные школы. Среди основных причин указывается в том числе недостаточное количество школ данного вида. Таким образом, интегрированное обучение в китайском прочтении должно способствовать снятию дефицита образовательных возможностей для особых детей посредством интегрирования последних в обычный образовательный процесс. Доля особых детей, обучающихся по программам интегрированного обучения, в 2000 г. составила 63 % общего числа учащихся с ОВЗ. Следствием использования методов интегрированного обучения китайские специалисты склонны считать увеличение доли детей с ОВЗ, вовлеченных в образовательный процесс, рост в обществе толерантности по отношению к инвалидам, интегрирование особых детей в социальную жизнь.

Китайские специалисты уверены, что интегрированное образование генетически связано с инклюзивным, представляя собой первый шаг на пути к общей (в китайской риторике) инклюзии. «Сохранение совместного обучения» ведет к ограничениям. Необходимо сделать следующий шаг – перейти на уровень понимания и уверенности, присущий инклюзивному образованию. Интегрированное обучение – пройденный этап в развитии идей инклюзивного обучения, так как последнее находится на принципиально ином, высоком уровне универсализации образовательных принципов и социальных смыслов.

Итак, в инклюзивном обучении акцент делается на равные возможности для всех учеников, причем не только на возможность учиться, но и на реализацию своих способностей. Главным в инклюзивном образовании является противостояние дискриминации учащихся. Однако на сегодняшний день показателем успешности учащихся в КНР являются экзаменационные оценки, а дискриминация и сегрегация, с которой ученики сталкиваются в процессе обучения, остается привычной нормой.

И хотя в контексте инклюзивного образовательного подхода в КНР уже проводится череда мероприятий, принимаются законодательные акты, так или иначе регулирующие эту сферу, однако о специализированной политике и специализированном законодательстве пока еще говорить не приходится. Официальные правительственные документы также не демонстрируют риторики, связанной с инклюзивным обучением. Таким образом, для гарантии дальнейшего успешного развития инклюзивного образования в КНР необходимо как его законодательное обеспечение, так и решение вопросов создания единой политики в данной сфере.

На сегодняшний день права на обучение лиц с ограниченными возможностями регулируются Законом о защите людей с ограниченными возможностями (1991), Положением об образовании инвалидов, Законом КНР об образовании (1995), Конституцией КНР (2004).

Высший законодательный акт, определяющий политику совместного обучения, – это Конституция КНР, где в ст. 45 гл. 2 сказано: «Государство и общество помогают слепым, глухим, немым и другим гражданам-инвалидам в устройстве на работу, получении средств на жизнь, получении образования» [111].

Государственный совет по вопросам образования и других ведомств во «Мнении о некоторых вопросах реализации специального образования» (1986) установил способы получения образования детьми с ограниченными возможностями [162]: «1. Сроки начала школьного обучения слепых, немых, умственно отсталых детей могут быть расширены в соответствии с индивидуальными потребностями. 2. Способы и формы обучения должны быть гибкими и разнообразными: кроме учреждения специализированных школ, возможно создание при обычных начальной или начальной средней школы специальных групп для детей с ограниченными возможностями, в которых будут обучаться дети-инвалиды. Однако это не должно препятствовать посещению начальной и средней школы обычными учениками». Государственный комитет по образованию в «Извещении о публикации “О способах осуществления развития маленьких детей с ограниченными возможностями”» (1994) уточнил правила проведения совместного обучения [162]: «1. Дети с ограниченными возможностями, участвующие в программах совместного обучения, должны посещать школу по месту жительства (поблизости). 2. Возраст поступления в школу с совместным обучением детей с ограниченными возможностями и обычных детей должен быть одинаков. В особых случаях возможно расширение возраста. 3. Количество детей с ограниченными возможностями в обычных школах в классах с совместным обучением должно быть 1–2 человека, не больше 3 человек. 4. Обычные школы должны, в соответствии с законодательством, предоставлять образовательные услуги детям с ограниченными возможностями. Школы не имеют права отказывать в образовательных услугах детям-инвалидам».

В указанных документах детально рассматриваются проблемы образования лиц с ОВЗ. Однако очевидно, что законодательная деятельность в сфере образования лиц с ограниченными возможностями никогда не была чрезвычайно успешной. Так, если взглянуть на правовую систему в целом, то в сфере правового регулирования образования инвалидов в КНР все еще не достает авторитетных законодательных актов, способных сравниться с Законом об учителях или Законом об обязательном образовании. Поэтому образовательная политика в данных вопросах регулируется общими положениями об образовании или разрозненными актами различных министерств, имеющими относительно малую законодательную силу.

Кроме юридического аспекта среди основных вопросов, связанных с внедрением инклюзивного образования в КНР, необходимо отметить недостаток профессиональных кадров. Дело в том, что на сегодняшний день в Китае нет учебных заведений, которые занимались бы подготовкой преподавателей для такого рода учебных групп. Конечно, сейчас в КНР особое внимание уделяется исследованиям в данной области и совместной разработке планов развития инклюзивной школы, однако, учитывая масштаб проблемы, этого, разумеется, недостаточно.

Кроме того, нельзя оставлять в стороне традиционный аспект восприятия лиц с ограниченными возможностями. Идя по улицам китайских городов, вы невольно обращаете внимание на желтые информационные дорожки для инвалидов. На территории университетских кампусов также можно увидеть желтые тропинки, идущие вдоль основных дорог, однако лиц, пользующихся ими, чрезвычайно мало, так же, как и студентов в колясках или со специальными приспособлениями. Связано это, как представляется, с тем, что, хотя необходимость инклюзивного обучения выносится в разряд приоритетных проектов и по всей стране создаются институты инклюзивного образования, это по-прежнему специализированные учебные заведения с адаптированной средой, чьи аудитории и корпуса надежно отгораживают обычных людей от людей с ОВЗ.

Таким образом, представления о специфической природе инвалидности в китайской традиции в сочетании со строгой иерархичностью китайского общества, отчетливым пониманием того, что можно и чего нельзя, детально прописанными правилами и инструкциями, готовностью к быстрому, но зачастую формальному выполнению распоряжения или приказа создают далеко не самый благоприятный контекст для развития инклюзивного образования в КНР по западному образцу [64, 65, 72, 162, 163].

В Японии право всех людей на получение образования, соответствующего их способностям, закреплено в Конституции. Процесс интеграции детей с ОВЗ осуществляется в рамках «кооперативной модели» и предусматривает следующие вариативные организационные формы: обучение в специальной школе или специальном классе в общеобразовательной школе, обучение в общеобразовательной школе для детей, имеющих одно нетяжелое нарушение в развитии, с оказанием гарантированной специализированной поддержки в специальной

«ресурсной комнате». Важно отметить, что Министерство образования Японии целенаправленно осуществляет работу по контролю и оценке соответствия образовательных услуг и качества обучения действующим законодательным актам, проведению и организации непрерывного повышения квалификации учителей, а также уделяет особое внимание разработке научно-методического обеспечения образовательного процесса и систематическому формированию в обществе позитивного отношения к «особым» детям посредством оперативного информирования населения о результатах проводимых практико-ориентированных исследований [17, 64, 133, 157, 159].

Современные социально-экономические вызовы и движение России к инновационному, социально ориентированному типу экономического развития требуют реализации комплекса взаимосвязанных экономических и социальных преобразований. На первом месте в ряду таких преобразований стоит развитие человеческого потенциала, что предполагает, с одной стороны, создание благоприятных условий для развития способностей каждого человека, улучшение условий жизни российских граждан и качества социальной среды, а с другой – повышение конкурентоспособности человеческого капитала и обеспечивающих его социальных секторов экономики [60].

Для сферы образования этот посыл связан с необходимостью перехода от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к непрерывному индивидуализированному образованию для всех и развитию образования, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности.

Развитие человеческого потенциала как приоритетная задача российской системы образования предполагает преодоление таких негативных тенденций, как недостаточное качество образования и снижение уровня его доступности. В совокупности они ведут к усугублению складывающегося социального неравенства и нередко выступают предпосылкой маргинализации (от лат. *marginalis* – находящийся на краю) тех граждан, которым доступ к качественному образованию ограничен. Риску маргинализации наиболее подвержены лица с низким ресурсным статусом, в категорию которых зачастую включают инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг.

подчеркивается необходимость обеспечения доступности качественного образования и создания условий для успешной социализации детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Ретроспективный анализ подходов к организации образовательного процесса перечисленных категорий обучающихся демонстрирует, что на протяжении XX в. в России для них складывалась и развивалась дифференцированная сеть учреждений разной ведомственной принадлежности. Направление в них осуществлялось и осуществляется до сих пор на основе комплексного (психолого-педагогического и медико-социального) изучения индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и социальных условий развития каждого ребенка. В результате в образовательных учреждениях (реже – медицинских или учреждениях социальной защиты населения) складывались относительно гомогенные (достаточно однородные по составу) группы воспитанников, обучающихся. С учетом типических особенностей и образовательных потребностей каждой из таких групп были созданы специализированные программы учебной и воспитательной работы – образовательные программы дошкольных образовательных учреждений – ДООУ / групп компенсирующей и комбинированной направленности, специальных (коррекционных) школ / классов I–VIII видов (для детей с ОВЗ); разработаны развернутые методические рекомендации по организации сопровождения детей и подростков из числа детей, оставшихся без попечения родителей и / или находящихся в трудной жизненной ситуации в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах, реабилитационных, коррекционно-диагностических центрах и т. п., используемые на протяжении многих лет на практике работниками образовательных, медицинских и социальных учреждений.

Сегодня некоторые специалисты склонны называть данный подход сегрегационным, ущемляющим права граждан. В противовес ему в контексте происходящих в мировом сообществе процессов социальной трансформации, перехода от индустриального к постиндустриальному и информационному обществу формируются качественно новые – гуманистические – принципы, базирующиеся на таких ценностях, как развитие личности, свобода, творчество, духовность, ответственность, толерантность [107].

Эти ценности легли в основу ряда международных правовых документов в области образования, провозгласив тем самым переход к инклюзии в образовании.

Система образования в целом и каждый из ее компонентов смогут эффективно реализовать соответствующие функции лишь при условии, что структура, содержание, организация и методы работы будут обладать гибкостью, мобильностью и ориентироваться на перспективу. Такая ориентация на перспективу в виде усиления антисегрегационных тенденций и стремления к социальной интеграции детей и молодежи с ОВЗ с помощью образовательных средств в российском образовании четко выявляется на протяжении последних лет. Анализ более 150 литературных источников (диссертационных работ, учебно-методических и методических пособий, материалов конференций, опубликованных за последние 20 лет) свидетельствует о высоком интересе российских исследователей к изучению зарубежных моделей социальной и образовательной интеграции лиц с ОВЗ, а также к разработке и реализации собственных оригинальных моделей в этой области.

Результаты анализа ряда нормативно-правовых документов (Конвенция о правах ребенка (1989), Протокол № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод (1994), Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995), Конституция РФ (1993), Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012)) демонстрируют, как на протяжении рассматриваемого временного отрезка термины «интегрированное обучение», «образовательная интеграция», «педагогическая интеграция», активно использовавшиеся вплоть до середины первого десятилетия XXI в., вытесняются из научно-педагогического лексикона другими – «инклюзивное образование», «образовательная инклюзия» и т. д. Смена концепта обусловлена такими факторами, как активизация международного движения за обеспечение прав инвалидов и присоединение к этому движению России, расширение границ научных исследований в области специального и общего образования, приоритет гуманистического и междисциплинарного подходов к разработке проблем развития, обучения и воспитания лиц с ОВЗ. В связи с этим у ученых и практиков появилась потребность в уточнении терминов «интеграция» и «инклюзия» и их соотношении друг с другом, что вызвало достаточно продолжительную и длительную дискуссию на научно-прак-

тических конференциях и образовательных форумах международного, общероссийского и регионального уровней, а также на страницах периодических изданий. При этом до настоящего времени наблюдаются попытки, с одной стороны, перенести в российские условия те формулировки, которые были заимствованы у зарубежных коллег, а с другой – обозначить свое видение интеграции и инклюзии с последующим уточнением используемой терминологии с позиций собственных знаний и накопленного опыта.

В числе первых изданий, целиком посвященных рассматриваемой проблеме, были материалы, разработанные в Школе-центре диагностики и интегрированного обучения детей с проблемами в психическом развитии, сравнительные данные о состоянии и перспективах развития интегрированного обучения в России и скандинавских странах, практико-ориентированные рекомендации по организации интегрированного воспитания и обучения детей с нарушениями слуха дошкольного и школьного возраста и т. д. [92, 96].

Интегрированное обучение, по мнению Н. Д. Шматко, закономерный этап развития системы специального образования. Исследователь отмечает, что процесс интеграции в России значительно отличается от западноевропейского, поэтому признает неэффективным механическое калькирование западных моделей интеграции и предлагает выделять несколько моделей интеграции: комбинированную, частичную, временную и полную. Последняя модель предусматривает, что в обычные группы детского сада и классы школы включаются по 1–2 ребенка, которые могут получать коррекционно-педагогическую помощь в разных организационных формах: в логопедическом пункте ДООУ или в поликлинике по месту жительства (дети с нарушениями речи), группе кратковременного пребывания специального (коррекционного) ДООУ или школе, коррекционно-диагностических центрах и т. д. [146].

В то же время российскими исследователями проведены следующие мероприятия:

- предложена целостная модель образовательной интеграции учащихся с психофизическими нарушениями, выявлены и обоснованы структурно-содержательные особенности интегрированного обучения;
- осуществлен социально-педагогический анализ общественного отношения к инвалидам и выявлены существующие приоритеты этого

отношения в зависимости от пола и возрастной принадлежности человека, разработаны критерии и принципы эффективности социально-педагогической помощи детям-инвалидам в массовой общеобразовательной школе;

- подвергнут системному описанию и анализу механизм индивидуализации в процессе обучения, воспитания и коррекции детей с интеллектуальной недостаточностью, который в сочетании с фронтальными формами педагогической работы позволяет осуществлять совместное обучение детей с разными учебными возможностями в общеобразовательной школе;

- определены содержание и формы социально-педагогической поддержки учащихся с особыми проблемами в массовой общеобразовательной школе;

- обоснован коррекционно-развивающий и интеграционный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, и условия его реализации.

Интенсивное развитие интегрированного воспитания и обучения и их научно-методическое сопровождение обусловили необходимость широкого обсуждения полученных результатов. В 2001 г. под эгидой ЮНЕСКО Министерство образования РФ и Институт коррекционной педагогики РАО провели международную научно-практическую конференцию по проблемам интегрированного обучения лиц с ОВЗ. В опубликованных докладах проанализированы научно-теоретические, методические и прикладные аспекты организации интегрированного обучения в ДОУ, общеобразовательных школах и организациях профессионального образования. На конференции была дана содержательная трактовка процесса интеграции детей с ОВЗ, предполагающая воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии, активное участие в данном процессе самого ребенка; совершенствование общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограниченными возможностями [2].

Методологической базой интеграции детей с ОВЗ назван принцип равных прав и возможностей получения образования. Выступать интеграция может в двух формах: социальной и педагогической (учебной). По мнению Л. М. Шипицыной, именно в такой последовательности – от социальной к педагогической – следует осуществлять интеграцию ребенка с ОВЗ, начиная с дошкольного возраста [142, 143].

Присутствовавшие на конференции зарубежные ученые чаще использовали, судя по опубликованным материалам, термин «включенное образование», причем в его широком значении. Например, в докладе Х. Ольсена (ЮНЕСКО) было отмечено, что включенное образование стремится выявить потребности всех детей, молодежи и взрослых, при этом внимание было обращено на лиц с особыми образовательными потребностями и представителей маргинальных групп [2, с. 24–29].

На конференции была обсуждена концепция интегрированного обучения лиц с ОВЗ / особыми образовательными потребностями. Материалы конференции разослали позже в российские регионы в расчете на более широкое развитие практики интегрированного образования лиц с ОВЗ, активное участие в этом приняли наряду со специалистами сферы образования, здравоохранения, социальной защиты родители, родительские ассоциации, общественные организации, средства массовой информации, благотворительные, неправительственные, религиозные организации и коммерческие структуры [102].

В 2002 г. при участии специалистов Института коррекционной педагогики РАО было подготовлено письмо Минобразования РФ, призывающее не только способствовать внедрению в практику идей интегрированного воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии совместно с нормативно развивающимися сверстниками, но и придавать этому процессу организованный характер, обеспечивая каждому ребенку, имеющему отклонения в развитии, уже с раннего возраста доступную для него форму интеграции. В документе говорилось, что внедрение в практику интегрированного воспитания и обучения позволит расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей (законных представителей) консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ОВЗ. Развитие интегрированного воспитания и обучения создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными. При этом за каждым ребенком, имеющим отклонения в развитии, сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка. Особое внимание важно уделять интеграции детей раннего возраста, которая способствует достижению ребенком

с отклонениями равного или близкого по возрастной норме уровня общего и речевого развития и позволяет ему на более раннем этапе своего развития влиться в среду нормативно развивающихся сверстников. В Приложении к письму были включены рекомендации по организации деятельности педагогического и обслуживающего персонала смешанной группы, перечень рекомендуемой документации для специалистов, участвующих в интегрированном воспитании и обучении дошкольников с отклонениями в развитии.

В первое десятилетие XXI в. в исследование проблем социальной и образовательной интеграции лиц с ОВЗ все более активно включаются российские философы и социологи, которые считают, например, что для эффективного решения проблемы социальной интеграции необходимо перейти от медицинской к экзистенциальной его трактовке, а процесс интеграции человека с ОВЗ в социум предполагает не только его включение в «нормальное» культурное пространство, но и преобразование самого этого пространства. Социальная интеграция рассматривается как расширение личностного бытия во времени, многоуровневая идентификация с социальной группой, обществом, культурой, процесс системного включения индивида в социокультурные отношения посредством организации совместной интерперсональной деятельности с целью удовлетворения комплекса потребностей.

Сущность социальной интеграции лиц с ОВЗ связана прежде всего с их включением в общество, обычные межличностные отношения вследствие расширения прав и возможностей, позволяющих участвовать во всех видах и формах социальной жизни. Успешность интеграционных практик напрямую связана с особенностями социокультурной макро- и микросреды, спецификой государственной социальной политики. Основными институтами социальной интеграции признаются семья, система образования, социальная работа.

Основные стратегии и формы государственной политики, направленной на решение социальных проблем детей с ОВЗ, в настоящее время обеспечивают лишь удовлетворение элементарных жизненно важных потребностей, полная же адаптация требует дополнительного финансирования обучения, получения профессии и трудоустройства. Поэтому основной путь интеграции в общество лиц с ОВЗ – проведение комплексной реабилитации, включающей в себя мероприятия медицинской, социальной и профессиональной (трудовой) на-

правленности. По мнению социологов, реализация инноваций в социальной политике по охране здоровья и реабилитации с учетом роста численности детей-инвалидов может способствовать смягчению социально-демографической обстановки в стране и регионах, содействовать ускорению их социально-экономического развития.

Для широкого круга читателей, в первую очередь педагогов и родителей, в середине первого десятилетия XXI в. в России достаточно большим тиражом начинают выходить книги зарубежных авторов, посвященные вопросам организации интегрированного, точнее, включающего, или инклюзивного, образования. Их цель – помочь учителям школы, воспитателям ДОУ преодолеть свои предубеждения по отношению к детям и молодым людям с разными формами инвалидности, а также к их способностям. В изданиях рассматриваются философские аспекты инклюзивного образования, стратегические подходы к созданию инклюзивного образовательного пространства и демонстрируются практические возможности сотрудничества и взаимодействия при включении детей в «массовый» класс. Общество должно избавиться от стереотипного представления, что все инвалиды – это просто «больные люди», и воспринимать каждого инвалида как личность – таков центральный посыл переводных изданий [12].

С опорой на разработки зарубежных авторов и собственный опыт социальной и образовательной интеграции лиц с ОВЗ в этот же период в стране разворачивается целый цикл практико-ориентированных исследований в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех» [103].

Одновременно приходит время установления тождественности / различия терминов «интегрированное» и «инклюзивное образование». Например, в ходе одной из международной конференций при обсуждении социокультурной модели институционализации инклюзивного образования и вопросов необходимости подготовки педагогических кадров нового типа в широком (социальном) понимании инклюзии был рассмотрен подход, в соответствии с которым современное инклюзивное образование должно быть направлено на обеспечение качественного образования всех обучающихся независимо от пола, экономического и социального положения, этнического происхождения или расы, места жительства, особых потребностей в профессиональном обучении, возраста и религии [44].

Ссылаясь на мнение Н. Н. Малофеева, Е. А. Стребелевой, Н. Д. Шматко и др., считающих главным направлением интеграционных процессов в России сближение общего и специального образования на всех его ступенях, В. В. Хитрюк выделяет следующие принципы интегрированного обучения как одной из форм альтернативного образования: проведение ранней коррекции, оказание обязательной коррекционной помощи каждому ребенку, обоснованный отбор детей для интегрированного обучения, наличие положительной системы отношений со стороны социума и др. Социальная интеграция как дополнение к личной интеграции предполагает вхождение особого ребенка в систему социальных взаимосвязей, включение в ролевую систему, приобретение чувства групповой и социальной принадлежности. Новый термин «инклюзия» В. В. Хитрюк понимает как «социальную интеграцию особого ребенка или его социальное принятие и включение на всех этапах жизни в общество» [135, с. 9].

Подписание Российской Федерацией Конвенции ООН о правах инвалидов потребовало введения в научный оборот и российское законодательство понятия «инклюзия». И. Г. Россихина в рамках социологического направления изучения данной проблемы обращает внимание на возникновение новой формы социального расслоения, когда общество оказывается разделенным по горизонтали на социальный «мейнстрим» и социально исключенных. Риск социального исключения (экслюзии) чрезвычайно велик для молодых людей из семей, не обладающих достаточными экономическими, социальными, культурно-образовательными и прочими ресурсами, а также инвалидов. Социальную инклюзию исследователь рассматривает как процесс укрепления чувства принадлежности индивида или группы индивидов к сообществу, ведущий к социальной интеграции. Данное понятие трактуется как противоположное социальной экслюзии и одновременно как подчиненное и более узкое по отношению к понятию социальной интеграции.

Социальная экслюзия, по мнению И. М. Донкан, обусловлена отсутствием у индивида (группы) экономического, социального и культурного капитала, который может стать ресурсом для ее преодоления [31]. В настоящее время в России процесс социальной инклюзии детей-инвалидов и их семей протекает в значительной мере стихийно, что во многом связано со сменой форм собственности на основные средства производства и коммерциализацией социальной сферы, как считает исследова-

тель, и на примере детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и их семей выявляет и описывает следующие этапы эксклюзии: социальное исключение, социальное участие, социальная ответственность, социальная полезность, социальная интеграция [31].

Для социокультурной интеграции детей-инвалидов в общество необходим определенный уровень социальной образованности, воспроизводящий их образовательный потенциал как совокупность ресурсных возможностей по усвоению социальных знаний, умений, навыков, позволяющих данной категории детей вступать в полноценные социальные отношения и воздействовать на происходящие в социуме процессы, в том числе на процесс социального образования.

Сравнительный анализ российских и международных норм права показал неразработанность российского законодательства в сфере интеграции детей с инвалидностью в социум: оно ориентировано преимущественно на социальную защиту, нежели на позитивную социальную интеграцию детей, например, с тяжелыми физическими нарушениями. Фактически добиться возможности обучения в общеобразовательной российской школе ребенка с тяжелыми физическими нарушениями родители могут исключительно через судебное решение [143].

Действующий в настоящее время Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» уже содержит термины «инклюзивное» и «интегрированное образование». В ст. 5 Закона, фиксирующей право на образование, декларируется, что с целью реализации права каждого на образование государство создает необходимые условия для получения качественного образования без дискриминации лицами с ОВЗ, коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи, в том числе на основе специальных педагогических подходов, наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, посредством организации инклюзивного и интегрированного образования лиц с ОВЗ и в обстановке, которая максимальным образом способствует получению образования определенного уровня и направленности, а также их социальному развитию [97].

Это стало возможным в результате накопления и распространения продуктивного педагогического опыта в области инклюзивного образования в рамках деятельности городских экспериментальных площадок [42].

В первое десятилетие XXI в. в стране проводилось несколько научно-практических конференций и семинаров, на которых получили освещение достижения и проблемы в области инклюзивного образования детей, посещающих преимущественно ДОО и общеобразовательные школы [122, с. 5].

Одним из важных итогов исследований этого периода является определение инклюзивной образовательной среды как системы ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с особыми образовательными потребностями, включающей совокупность ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных организациях и направленность на развитие индивидуальных образовательных стратегий обучающихся. Ведущим принципом создания инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспособливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы. Данную идею активно поддерживает и развивает Н. М. Назарова и другие ученые, считающие, что создание сертифицированной специальной образовательной среды должно спасти детей с ОВЗ от безответственности массовой школы при введении адресного (подушевого) финансирования, когда администрация «инклюзивной» школы будет заинтересована лишь в наличии возможно большего числа детей с ОВЗ (точнее, материальных средств, следующих за ними), но не в создании для них специальной образовательной среды [92].

Наряду с развитием практик инклюзивного образования получают продолжение и исследования в области подготовки педагогов к работе с детьми и подростками в группах гетерогенного типа. В центре внимания оказываются вопросы формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, компетентностно-ориентированного повышения квалификации специалистов психолого-медико-педагогического консилиума по созданию инклюзивной образовательной среды, профессиональной подготовки социальных работников к интеграции в социум детей с ОВЗ, подготовки воспитателей ДОО и будущих учителей к работе с гетерогенными по составу учебными группами в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивное образование рассматривается в данных работах как часть общего образования, доступного для всех, приспособленного

к различным потребностям всех детей, включая разные категории детей с ОВЗ. Готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования можно охарактеризовать как владение знаниями и представлениями об особенностях учащихся с ОВЗ, способами и приемами работы с ними в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности [155].

Таким образом, на протяжении двух последних десятилетий в России активизируются процессы становления и развития социальной и образовательной интеграции лиц с ОВЗ. При этом в одних случаях понятия «интегрированное» и «инклюзивное образование» рассматриваются как различные по смыслу, в другом – как близкие, что отражается и графически: «интегрированное (инклюзивное) образование», «интегрированное / инклюзивное образование».

Инклюзию в образовании необходимо рассматривать как динамичный процесс, направленный на постоянную адаптацию условий обучения к индивидуальным особенностям каждого ребенка независимо от того, есть или нет у него ограничения по состоянию здоровья. В более узком контексте «инклюзивное образование» понимается как «процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии» [78].

По мнению Н. Н. Малофеева, инклюзия может рассматриваться как одна из форм (вариантов) интеграции, которая вовсе не сводится к реформированию школ и перепланировке учебных помещений, а обеспечивается лишь при условии отсутствия в учебном заведении, открывающем двери для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, физических, психологических или иных барьеров и наличия компетентных педагогов, соответствующего методического и технического оснащения [77].

Однако, по мнению Н. М. Назаровой, современная реальность такова, что интеграция детей с ОВЗ происходит в рамках давно сложившейся и трудно принимающей инновации системы нормативного массового образования, что не может быть безболезненным или безразличным для этой системы [90].

Таким образом, подводя итоги, необходимо отметить, что разработка и внедрение различных моделей социальной и образовательной

интеграции лиц с ОВЗ, развитие инклюзивных образовательных практик требуют взвешенного, системного подхода, четкой разработки стратегии на государственном, региональном и муниципальном уровнях, анализа ресурсной обеспеченности, выявления механизмов устранения и / или нивелирования экономических, социально-психологических и иных барьеров на пути к действительно индивидуализированному образованию, ориентированному на развитие личностного и трудового потенциала лиц данной социальной группы [125].

1.3. Профессиональная и психологическая готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования

В России с 2017 г. вступил в силу профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Минтруда России № 544н от 18.10.2013 г. В соответствии со стандартом педагоги обязаны использовать и апробировать специальные подходы к обучению при включении в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [98].

В стандарте выделены необходимые умения и трудовые действия педагогов, включая п. 3.1.3. «Освоение и применение психолого-педагогических технологий, в том числе инклюзивных» [98].

В условиях инклюзивного образования каждому учителю-предметнику придется решать разнообразные проблемы в процессе обучения детей с ОВЗ. Психологическая несостоятельность и социально-психологическая ограниченность данной категории обучающихся требуют от учителя не только знаний специальной психологии, дефектологии, коррекционной педагогики, но и освоения определенных компетенций в сфере инклюзивного обучения.

Значительная же часть педагогов испытывает острую нужду в психолого-педагогических знаниях основ коррекционного обучения, возрастных, половых, индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ, психологии общения и межличностных отношений.

Н. Н. Малярчук отмечает: «В настоящее время существуют серьезные препятствия в развитии инклюзивной деятельности педагогов

в образовательных организациях: психологическая, методическая и организационная неготовность педагогических коллективов к реализации инклюзивного образования и администрированию руководством школ, созданию условий по оптимизации качества жизни детей-инвалидов; низкий уровень компетентности педагогов в вопросах инклюзии детей-инвалидов в образовательный процесс со здоровыми сверстниками; недоверие со стороны родителей детей-инвалидов массовой школе; несогласие и противодействие родителей здоровых детей включению в классы детей-инвалидов; наличие психологических барьеров в общении здоровых детей и детей-инвалидов, поскольку большинство педагогов не способно управлять процессами гармонизации в гетерогенной среде, устранения или минимизации деструктивных проявлений; отсутствие в образовательных организациях условий для жизнеобеспечения некоторых категорий детей-инвалидов, например, колясочников; отсутствие специального оборудования для коррекции и реабилитации» [80, с. 74].

Инклюзия в образовании предполагает реализацию постулата «Не дети созданы для школы, а школа создана для детей» [135]. При этом школа и система образования в целом как общественный институт должны учитывать разнообразные потребности и особенности разных детей, а не предъявлять требования соответствия установленным формальным нормам. Все это возможно только лишь при выполнении очень важного условия – формирования и развития готовности педагога к принятию идей инклюзивного образования и его способности работать в этих условиях.

Такая готовность педагогов может сформироваться лишь при определенных условиях и определенном содержании образовательного процесса в организациях высшего образования, а также дополнительного образования взрослых.

Готовность является целью и результатом профессиональной подготовки специалиста. В трудах А. Г. Асмолова и др. указывается, что эффективность профессиональной деятельности определяется психологической и практической готовностью к ней [5].

Готовность (относительная завершенность процесса подготовки к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности) рассматривается исследователями как интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе. Го-

товность предполагает наличие у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники.

Зачастую воедино связываются понятия «профессиональная готовность» и «профессиональная компетентность» как характеристики выпускника, «владеющего тем, что он может сделать, каким способом деятельности овладел» [115, с. 30], а также дефиниции «квалификация» и «готовность» (по Г. П. Щедровицкому, квалификация как раз и подразумевает готовность качественно выполнять конкретный специализированный вид деятельности) [149].

В отечественной педагогической науке известна концепция готовности к деятельности М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, где готовность представлена как целостное профессионально важное качество личности, включающее в себя следующие компоненты:

- мотивационный – положительное отношение и интерес к профессии; стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны;
- ориентационный – знания и представления о специфике и условиях профессиональной деятельности, требованиях к личности специалиста;
- операциональный (познавательный) – владение знаниями, навыками, умениями, способами и приемами профессиональной деятельности, понимание профессиональных задач, оценка их значимости;
- эмоционально-волевой – самоконтроль, умение управлять своими профессиональными действиями; чувство профессиональной чести и ответственности;
- оценочный – самооценка и рефлексия профессиональной подготовленности.

Ю. Т. Русаков выделяет следующие функции готовности [112]:

- гностическая (отражает познавательную направленность личности; проявляется в практическом умении студента использовать знания в ходе решения профессиональных задач, формировании комплекса профессиональных умений, стремлении к профессиональному росту);
- интегративная (способность специалиста обладать целостным, системным мышлением, широким кругозором; способность к осмыслению жизненных явлений, критическому восприятию противоречивых идей; системное видение профессиональной реальности; анализ своей деятельности);

- прогностическая (предвидение, проектирование результатов профессиональной деятельности; оценка имеющихся условий; прогнозирование; готовность брать на себя ответственность, самостоятельно и эффективно разрешать проблемные ситуации);

- ценностно-ориентировочная (ценностные отношения к профессиональной деятельности, себе как личности и профессионалу; понимание социальной значимости профессии; устойчивый интерес к профессиональной деятельности).

Обобщив вышесказанное, в качестве важнейших характеристик готовности как целостного явления можно выделить психологическую, теоретическую и практическую готовность.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности определяется как совокупность психических образований: представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности. Кроме того, психологическая готовность характеризуется личностно-педагогической направленностью, которая проявляется в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности, а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения.

При этом, как убедительно доказывает в своем исследовании Е. В. Шипилова, системообразующими факторами формирования психологической готовности к профессиональной деятельности являются характер потребностно-мотивационной сферы студента, готовность к саморазвитию, направленность на реализацию творческого потенциала личности, социально значимая деятельность [141].

Готовность как социальная установка определяется нами как предрасположенность, предшествующая выполнению деятельности. Содержание готовности определяется характером, условиями, особенностями конкретной деятельности, и наряду с традиционными компонентами сегодня в структуру готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования должны быть включены рефлексивный и коммуникативный компоненты. Важно также исследовать формирование готовности к работе в условиях инклюзивного образования в процессе профессиональной подготовки, профессионального становления педагога.

Наиболее важной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является изменение психологических и ценностных установок специалистов и повышение уровня их профессиональных компетенций. Исследователи отмечают, что уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций для работы в инклюзивной среде, появляются психологические барьеры и профессиональные стереотипы [3]. Среди основных психологических барьеров исследователи выделяют страх перед неизвестным, опасность инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональную неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическую неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом в сфере образования, но и методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных организаций, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы, – это работать с детьми с разными возможностями обучения и учитывать это многообразие в педагогическом подходе к каждому ученику.

Для России инклюзивное образование является педагогической инновацией. Любая инновация проходит ряд этапов, и на данный момент это этап внедрения, который, с одной стороны, характеризуется стихийностью, а с другой – попытками с научной точки зрения оценить условия готовности к принятию нововведения.

Готовность чаще всего определяется следующим образом: 1) согласие сделать что-нибудь; добровольное и осознанное решение, направленное на деятельность; 2) состояние, при котором все готово для чего-нибудь и которое способствует выполнению решения.

Готовность необходимо рассматривать как системный процесс, т. е. с разных сторон и на различных уровнях. Формирование готовности педагога к инклюзивной педагогической практике, по мнению Д. В. Воробьевой, включает в себя следующие личностные характеристики [21]:

- умение организовать педагогическую деятельность в условиях сотрудничества;
- способность осознанно выбирать варианты собственного профессионального поведения;
- умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности;
- способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития.

Состояние готовности определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности, и усиливается в том случае, если педагог сам является активным субъектом процесса обучения и становится в позицию исследователя. Критериями готовности педагога к инклюзивной педагогической практике являются:

- осознание необходимости инновационной деятельности;
- уверенность в том, что принятое к внедрению новшество принесет позитивный результат;
- согласованность личных целей с инновационной деятельностью;
- готовность к преодолению неудач;
- позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности;
- способность к профессиональной рефлексии;
- вооруженность необходимыми знаниями, умениями, навыками;
- гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации;
- склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия.

Говоря о структуре готовности, необходимо отметить, что исследователи определяют ее по-разному.

Например, Д. В. Воробьева выделяет следующие компоненты готовности [21]:

- мотивационный – выражает осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации инклюзивного образования, указывает на сформированное качество личности, что проявляется

в интересе к деятельности, стремлении добиться успеха, обнаруживает готовность специалиста актуализировать и обеспечивать необходимые условия для организации обучения в заданном режиме и успешно выполнять поставленную задачу;

- когнитивный – интегрирует и фиксирует необходимые знания о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления (исследовательская, проблемно-поисковая, творческая, проектная деятельность), педагогических средствах, обеспечивающих организацию учебного процесса и внеучебной деятельности (технологии и техники обучения);

- операционно-деятельностный – основывается на совокупности освоенных умений по организации учебной деятельности в рамках инклюзивного обучения, фиксирует опыт деятельности, который обеспечивает выполнение необходимой деятельности в различных стандартных и нестандартных ситуациях образовательной практики;

- ценностно-смысловой – фиксирует отношение педагога к процессу, содержанию и результату профессиональной деятельности, осуществляемой в разных типах обучения, отражает личностную значимость выполняемой деятельности.

Связующим звеном вышеуказанных компонентов при этом Д. В. Воробьева называет эмоционально-волевую саморегуляцию, которая определяется как способность человека регулировать выполнение профессиональной деятельности и реагировать адекватно ситуации; как чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенности в успехе, воодушевление и управление собой; как способность сосредоточения на задаче, мобилизации сил, преодоления страха и сомнений перед неизвестным.

По мнению Ю. В. Шумиловской, в структуру готовности будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования входят следующие компоненты [148]:

- мотивационный – предполагает совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность на осуществление эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ограниченными возможностями здоровья;

- когнитивный – включает систему знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и эффективности построения педагогического процесса с такими учащимися;

- креативный – отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а также развивать творческий потенциал учащихся с ОВЗ, руководствуясь их возможностями;

- деятельностный – состоит из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает формирование у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций.

В. В. Хитрюк, в свою очередь, выделяет в структуре готовности следующие компоненты [135]:

- когнитивный – определяет намерение педагога воспринимать и осознавать инклюзивное образование как объект установки, его концептуальную идею, сущность, факторы, способствующие его эффективности, а также знания, характеризующие личность «особых» детей, особенности их учебной деятельности, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, роли субъектов инклюзивного образовательного пространства в создании комфортной адаптивной образовательной среды для каждого ребенка;

- эмоциональный – раскрывается через эмоциональную оценку объекта, чувство симпатии или антипатии к нему. Данный компонент определяет намерения и способности педагога в условиях инклюзивного образования, особенности образовательного процесса, эмоциональное состояние обучающихся с особыми образовательными потребностями, других участников инклюзивного образовательного пространства;

- конативный – представлен побудителями к непосредственному выражению установки в профессиональном поведении (намерения самореализации в образовательной инклюзии), ценностным отношением к личности каждого ученика, планами, замыслами, действиями, проявлениями компетентности, а также побудителями, опережающими способы планирования, принятия решений в профессиональных ситуациях в условиях образовательной инклюзии;

- коммуникативный – несет важную смысловую и функциональную нагрузку и определяет намерение и способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники проектирования коммуникации. В основе намерения лежат знания, умения, компетенции, адекватные желанию совершить коммуникативное действие или поступок;

- рефлексивный – определяет намерения осуществлять анализ педагогической деятельности, объектами которого выступают процесс взаимодействия и общения субъектов инклюзивного образовательного пространства (обучающихся, их родителей, участников группы сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями), образовательные результаты (знания и компетенции), собственная педагогическая деятельность, ее компоненты и результаты; учебная деятельность обучающихся, ее компоненты и этапы и др.

Исследователь Е. В. Самсонова, разделяя готовность на личностную и деятельностную, обращает внимание на то, что личностная готовность представлена ценностно-смысловым и эмоциональным компонентами, а деятельностная – информационно-знаниевым и инструментальным [114].

Н. Н. Малярчук предлагает следующий перечень компонентов готовности [79]:

- аксиологический (отношение к инклюзии как к благу, позитивному социально-педагогическому явлению, ресурсу развития ребенка, группы в обществе);

- эмоционально-мотивационный (положительное отношение к детям разных гетерогенных групп, интерес к профессиональной деятельности, связанной с обучением и воспитанием);

- когнитивный (знания об особенностях развития детей из гетерогенных групп и характере профессиональной инклюзивной деятельности, позволяющие обеспечить содержательное и процессуальное наполнение деятельности по обучению и воспитанию данной категории обучающихся в соответствии с решаемыми задачами и конкретными жизненными ситуациями);

- волевой (ответственное отношение к инклюзивной деятельности, сосредоточение внимания на проблемах обучающихся, педагогический оптимизм, стремление к достижению положительного резуль-

тата в обучении и воспитании детей, подростков, молодежи с особыми образовательными потребностями);

- операционально-компетентностный (владение определенными компетенциями инклюзивной деятельности в целом, конкретными методами, способами, приемами в частности);

- коммуникативный (применение различного рода коммуникаций, в том числе информационных, сетевых, в процессе обучения, развития и воспитания детей в инклюзивной среде);

- рефлексивный (самооценка педагогом своей подготовленности в вопросах инклюзивного образования).

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования ряд авторов подразделяют на профессиональную и психологическую.

При этом в структуре профессиональной готовности выделяется информационная готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, понимание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Психологическая готовность включает эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии, включение таких детей в работу на уроке, удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [3].

По мнению ряда исследователей, ведущей готовностью является психологическая, которую можно трактовать как комплексное образование, совокупность функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности. Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, с помощью которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве: в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), осознанных оценок ситуации и поведения, обусловленных предшествующим опытом; в виде мотивационной готовности (возможность осознать смысл и ценность того, что он делает); в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливаются именно особенностями психологической готовности педагога. Психологическую готовность можно определить через совокупность внутренних и внешних условий. В первую очередь это личностные качества педагога: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности. Другими словами, это своеобразная внутренняя уверенность и решимость, состояние мобилизации, формирующееся в процессе профессионального обучения и обеспечивающее успешность деятельности. Одновременно психологическую готовность можно назвать одним из условий эффективности профессиональной деятельности.

Что касается профессиональной готовности педагога к инклюзивной практике в образовательной среде, к ней можно отнести уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации. Профессиональная готовность может быть представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. При этом в каждой группе можно выделить перечень профессионально важных качеств, которые будут оказывать значимое влияние на эффективность профессиональной деятельности. Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и также выступает регулятором успешности профессиональной деятельности.

В формировании психологической готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту. Именно в мотивационной сфере отражаются и проявляются наиболее значимые качества психологической готовности к работе в условиях инклюзивного образования, которые характеризуются личностно-педагогической направленностью и проявляются в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности (доказано, что эмоциональное принятие ребенка с ОВЗ влияет на эффективность деятельности учителя), а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения.

Важными для реализации инклюзивной практики являются неповторимость личности педагога и обучающегося, особенности клас-

са, школы и т. д. В связи с этим перед педагогами стоит важная задача, заключающаяся в использовании современных психолого-педагогических знаний для разработки собственной траектории образовательной деятельности. Для того чтобы эффективно решить данную задачу, педагогу необходимо будет изменить подход к содержанию образования.

Поскольку формирование готовности к реализации инновационной деятельности возможно только в контексте целостности ее основных структурных компонентов, возникает задача формирования у педагога готовности к восприятию нового и развития умений действовать по-новому.

Инклюзия – особая образовательная среда, во многом изменяющая роль педагога, который вовлекается в разнообразные взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, больше узнавая о каждом из них и меняясь вместе с ним, а также активнее вступая в контакты с общественностью вне учебной деятельности.

Для формирования профессиональной готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования оптимально включить в учебный план дисциплины, связанные с использованием инновационных мониторинговых и образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе. Это может способствовать повышению интереса педагогов к инклюзивной практике, формированию у них навыков самостоятельного приобретения знаний и применения их при организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Применительно к инклюзивному образованию психологическая готовность подразумевает потребность студента в овладении технологией коррекционно-развивающей работы с «особыми» детьми, проявление интереса к данной деятельности, определенные личностные качества будущего педагога, владение способами контроля и регуляции своего поведения.

Теоретическая готовность педагога включает следующие умения:

- аналитические – наблюдение за ходом педагогического процесса, умение анализировать и выявлять его компоненты, а также устанавливать взаимосвязь между ними;
- прогностические – способность предвидеть результат того или иного действия;

- проективные – способность самостоятельно выбирать необходимые средства обучения и наиболее результативные методы работы;
- рефлексивные – обеспечивают и корректную оценку (подведение итогов) педагогического процесса в целом, и адекватную самооценку собственной деятельности.

В контексте инклюзивного подхода в образовании теоретическая готовность педагога может включать знания о причинах нарушения здоровья, их классификацию, характеристики детей с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая готовность педагога содержит следующие умения:

- организационные – включение обучающихся в различные виды деятельности, развитие у них устойчивых интересов к учению, спорту и другим видам деятельности, вооружение учащихся навыками учебной работы, а также разумное использование методов стимулирования;
- информационные – умение излагать учебную информацию, адаптировать ее к задачам образовательного процесса, овладение навыками работы с печатными и компьютерными источниками.

Кроме того, под практической готовностью к взаимодействию с «особыми» детьми мы можем понимать владение теорией и методикой коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; наличие определенных личностных качеств, способствующих эффективной реализации инклюзивного образования; стремление оказывать помощь детям с ограниченными возможностями здоровья.

Целенаправленное формирование готовности педагога к работе в системе инклюзивного образования создает условия для развития у человека позитивной ценностно-смысловой основы осуществления профессиональной деятельности.

Кроме вышеперечисленных к основным условиям становления готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования можно отнести насыщение образовательного процесса инновационными технологиями, интерактивными средствами обучения, позволяющими моделировать и имитировать разнообразные учебные ситуации. При этом построение образовательного процесса не может осуществляться без создания условий, ориентированных на потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенное в Москве мониторинговое исследование, касающееся анализа готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода в педагогической деятельности, показало, что уровень эмоционального принятия педагога более высок, чем уровень готовности включать ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс.

Вообще, непрерывные мониторинговые исследования, если они основаны на объективных данных, способны отслеживать информацию о динамике и развитии инклюзивного образования в системе образования в целом и прогнозировать изменения и результаты тех или иных образовательных программ [3].

На наш взгляд, изменить имеющиеся установки на осуществление инклюзивной деятельности педагогов можно с помощью повышения их квалификации в области коррекционных методов обучения. Для эффективной профессиональной деятельности им необходима информационная, методическая поддержка и психологическое сопровождение специалистов.

Состояние сформированной готовности помогает педагогу успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, умения, навыки, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при возникновении барьеров и препятствий.

Согласимся со словами Д. В. Воробьевой, которая считает, что, исходя из положения, что современная школа – это развивающаяся школа, в которой педагогический процесс все время совершенствуется, разумно изменяясь, необходимо осознать, что процесс перемен в школе – это процесс перемен в учителе, в его профессиональных взглядах, методах, подходах к решению организационных и учебных проблем и т. д. Перемены начинаются с личности, а уже потом приобретают общий характер [21].

Таким образом, инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, реализовывать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды. Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса [35].

Глава 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Особенности формирования готовности педагога по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования

Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими «инклюзивными» учителями. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекаются педагоги, связана с освоением новых профессиональных навыков, изменением своих установок по отношению к обучающимся, которые отличаются от своих сверстников [75]. Наш опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда педагог начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребенка, связанные с принятием его в среду сверстников. Психологи должны помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и понять, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы.

Те педагоги, которые уже имеют опыт работы в условиях инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с ОВЗ как любых других обучающихся;
- 2) включать их в те же «активности», но ставить при этом разные задачи;
- 3) вовлекать обучающихся с ОВЗ в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные формы обучения – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль педагога. Д. К. Липски и А. Гартнер считают, что педагоги способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного раз-

граничения между специальными и «массовыми» педагогами. Педагоги вовлекаются в разнообразные виды общения с обучающимися, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, они участвуют в широких социальных контактах вне образовательной организации, в том числе с социальными ресурсами поддержки и родителями. Такая профессиональная позиция педагога позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимания своих учеников и своего призвания [159].

Необходимость профессиональной подготовки педагогов по физической культуре к реализации инклюзивного образования отмечается в современной образовательной политике. В основополагающем государственном документе – Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751) – отмечается значимость общедоступности специального образования для лиц с ОВЗ [91]. Профессиональный стандарт педагога предъявляет следующие требования к его квалификации в области инклюзивного образования [98, с. 7–10]:

- умение использовать и апробировать специальные подходы к обучению с целью включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями;
- освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу с детьми;
- освоение и применение психолого-педагогических технологий, в том числе инклюзивных, необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся.

Новой инклюзивной модели образовательных организаций нужен педагог по физической культуре, в совершенстве владеющий медико-биологическими и психолого-педагогическими знаниями и понимающий особенности развития детей с ОВЗ, являющийся профессионалом в области физической культуры, способный осуществлять инклюзивное физкультурное образование.

Основные компоненты профессиональной готовности будущих педагогов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Исходя из вышесказанного, мы рассматриваем профессиональную готовность педагога по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования как систему, включающую в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Мотивационный компонент связан с формированием интереса к профессиональной деятельности вообще и положительного отношения к особенностям будущей профессии в частности; отражает сознательное стремление к пополнению и обновлению профессиональных знаний, в том числе в области инклюзивного физкультурного образования; характеризуется отношением будущих педагогов по физической культуре к необходимости внедрения инклюзивного подхода в образовательный процесс, устойчивым интересом к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области инклюзивного образования.

Когнитивный компонент связан с формированием системы понятий, которую должен освоить будущий педагог по физической культуре в рамках инклюзивного образования, осведомленностью о специфике инклюзивного подхода в образовании, знаниями характеристик разных категорий и психофизического развития детей с ОВЗ, представлениями об особых образовательных потребностях этих детей, знаниями об особенностях проектирования образовательного процесса по физической культуре детей с ОВЗ.

Деятельностный компонент говорит об умении применять методики и технологии организации инклюзивного физкультурного образования, а также использовать разнообразные методы, приемы и формы физкультурной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, направленные на социализацию детей в школьной среде и в обществе в целом.

Рефлексивный компонент связан с формированием у будущих педагогов умений оценивать свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами педагогической деятельности, в том числе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, анализировать и оценивать свои личностные и профессиональные качества как будущего педагога, осуществляющего свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования.

Для того чтобы наметить пути формирования готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования, необходимо выявить качественные состояния этой готовности, или уровни.

Под уровнем готовности мы понимаем отношение высших и низших ступеней развития каких-либо объектов и процессов.

Основными критериями определения уровня готовности являются:

- принадлежность ступеней к разным классам сложности;
- специфичность законов и закономерностей каждого уровня;
- подчинение специфических характеристик и законов низших уровней характеристикам и законам высших уровней;
- происхождение каждого последующего уровня из основных структур предыдущего, при этом образования каждого последующего относятся к образованиям предыдущего как система к своим элементам.

Система переходит с уровня на уровень в процессе усложнения развития элементов, приводящего к усложнению структуры, создания более совершенной системы отношений между элементами, т. е. создания более совершенной структуры с последующим доразвитием элементов до уровня развития структуры, одновременного совершенствования элементов и структуры.

Вслед за Т. В. Емельяновой и Ю. М. Александровым выделим следующие уровни сформированности готовности педагога по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования [35]:

- интуитивный (критический) – решение педагогических задач осуществляется интуитивно, педагог владеет некоторой совокупностью профессиональных знаний и умений. В целом такой педагог характеризуется низким уровнем знания понятийного аппарата и специфики инклюзивного подхода в образовании, его содержательных аспектов. Специалист такого уровня с трудом проектирует, реализует задачи учебного процесса в практической деятельности, имеет слабое представление о принципах, методах и формах ее организации. У такого учителя отсутствуют ценностные ориентации или они недостаточно развиты, особенно в вопросах самосовершенствования. Он испытывает затруднения в установлении контактов с «особыми» детьми. Превалируют, как правило, мотивы избегания неприятностей и др.;
- допустимый (репродуктивный) – профессиональные задачи инклюзивного образования решаются успешно, но в пределах инструкций, правил, нормативов. В сложных педагогических ситуациях педагог ориентируется с трудом. Отсутствуют систематические представления о содержании, принципах и методах деятельности в условиях

инклюзивного образования. На данном уровне педагог осознает значимость деятельности, необходимость самосовершенствования, но не работает над этим систематически. Владеет элементами профессиональных знаний (методических и технологических). Ощущается нехватка общей и специальной эрудиции. Отмечается недостаточная рефлексия собственных действий, педагог недостаточно требователен к себе;

- достаточный (продуктивный) – педагог отличается хорошей осведомленностью о содержании инклюзивного образования, осознает ценность своей профессиональной деятельности, ее важность как для «особых» детей, так и для социума в целом, демонстрирует достаточный уровень осведомленности в теоретических, методологических и методических вопросах. В своем профессиональном совершенствовании педагог занимает активную позицию, получает удовлетворение от саморазвития, имеет установку на овладение новыми знаниями, умениями, навыками, испытывает чувство моральной ответственности. Проявляет устойчивую ценностную ориентацию в своей профессиональной деятельности, демонстрирует глубину и осознанность профессиональных знаний, устойчивость и осознанность профессиональных умений. Как правило, с удовольствием общается с детьми с особыми образовательными потребностями, проявляет инициативу в общении.

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что готовность педагога по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования может быть как деятельностной, так и личностной. Она обусловлена его ориентацией на гуманистические ценности обучения и воспитания, собственной педагогической позицией в решении профессиональных задач, т. е. представляет собой многокомпонентную интегрированную сущность. Это открывает перспективы для дальнейшего исследования процесса формирования готовности педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

Модернизация педагогического образования предполагает значительное обновление его содержания в соответствии с требованиями времени и потребностями субъектов образования [127]. Сегодня педагогу необходимо не только реализовывать образовательную деятельность, но и непрерывно адаптироваться к субъектам образования в соответствии с особенностями их здоровья. Анализ проблем, возникающих в ходе профессионального становления выпускников факультетов

физической культуры педагогических вузов, послужил основанием для разработки и внедрения в образовательный процесс в вузе новых форм и методов организации учебной деятельности с учетом современных образовательных потребностей обучающихся.

Таким образом, во-первых, социальный заказ на подготовку педагога по физической культуре определен современной образовательной политикой, направленной на удовлетворение образовательных потребностей детей с ОВЗ; во-вторых, реально обозначилась необходимость пересмотра ориентиров профессиональной подготовки педагогов по физической культуре в области инклюзивного физкультурного образования.

2.2. Исследование уровня готовности студентов педагогических вузов и педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

В процессе подготовки педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования существует проблема средовых барьеров (выбор учебного материала, соответствующего интересам и возможностям всех учащихся класса; повышенное психологическое напряжение педагога; сложности общения школьников с особыми образовательными потребностями как со здоровыми сверстниками, так и с педагогом и др.).

Кроме этого, педагог по физической культуре работает в условиях повышенного психологического напряжения, так как ему становится сложнее обеспечивать безопасность занятий физическими упражнениями для всех участников образовательного процесса, поскольку он должен больше внимания уделять детям, имеющим отклонения в состоянии здоровья [35].

С. П. Евсеев отмечает, что в системе мер социальной защиты наиболее эффективными являются реабилитация и социальная адаптация инвалидов с помощью средств физической культуры. У лиц с ограниченными возможностями здоровья занятия по физической культуре направлены на развитие основных физических качеств, повышение функциональных возможностей организма, становление, сохранение и использование оставшихся в наличии телесно-двигательных функций, формирование комплекса специальных знаний. Помимо дан-

ных положительных влияний инклюзивные уроки физической культуры имеют еще ряд преимуществ. Дети с ОВЗ получают доступный пример для двигательного подражания, у них формируется способность к преодолению физических и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни, они осознают необходимость своего личного вклада в жизнь общества, стремятся улучшать свои физические возможности. Принципы инклюзивного образования построены на поддержке, взаимопомощи, равноправии и дружбе. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья важно осознать, что он может общаться на равных со здоровыми, понять, какие качества нужны для общения с другими детьми, избавиться от налета иждивенчества и преодолеть желание самоизоляции, убедиться в собственном физическом потенциале. Несомненно, положительный опыт таких уроков выносят и нормативно развивающиеся дети. Для них подобные уроки – это новые навыки общения и развития эмоциональной сферы, преодоление эгоистических установок или комплекса превосходства. Это восприятие «другого» ребенка как равного, проявление чувства ответственности за другого человека, развитие умения соизмерять свои желания с возможностями другого, осознание важности адекватной помощи в ситуации, когда она действительно необходима. Участвуя совместно в образовательном процессе, здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья учатся толерантному отношению друг к другу [33].

По данным различных статистических исследований, порядка 18–20 % детей с ОВЗ обучаются в общеобразовательных организациях, где должны создаваться условия, адекватные их психофизическим способностям. Однако чаще всего в учебных заведениях общего типа такие дети находятся в условиях малоподвижности, являющейся вынужденной формой поведения. Обычно они освобождены от занятий физической культурой или их относят к специальной группе, фактически не функционирующей в основной массе школ.

В связи с этим, на наш взгляд, инклюзивные уроки физической культуры приобретают особую актуальность и значимость [96].

В рамках рассматриваемой проблемы нами было проведено исследование по выявлению отношения будущих педагогов по физической культуре к возможности работы в условиях инклюзивного образования.

В исследовании приняли участие студенты 1–5-го курсов факультета физической культуры Российского государственного профессионально-педагогического университета Екатеринбурга (147 человек). В результате проведенного опроса были получены следующие результаты.

На вопрос «Знакомы ли вы с термином “инклюзивное образование”?» положительно ответили 37 % опрошенных студентов, а 63 % сказали, что не знакомы.

На вопрос «Как вы относитесь к совместному обучению здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья?» 34 % респондентов ответили положительно, 66 % – отрицательно.

На вопрос «Вы хотели бы работать преподавателем или тренером в области адаптивной физической культуры?» 43 % студентов ответили положительно, 57 % – отрицательно.

На вопрос «Как вы считаете, должны ли студенты различных специальностей педагогического вуза изучать особенности работы с детьми, имеющими ограниченные возможности?» 83 % респондентов дали утвердительный ответ, 17 % ответили отрицательно.

На вопрос о факторах, которые могут затруднить работу специалиста по физической культуре при организации совместных занятий здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, были получены следующие ответы.

В большей степени студентов беспокоят сложности организации взаимодействия здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (38 %), отсутствие специальных навыков для общения с детьми-инвалидами (например, владение сурдопереводом) пугает 22 % студентов, а недостаток или отсутствие специального оборудования и приспособлений для таких занятий – 21 % опрошенных. В меньшей степени вызывают затруднения недостаточные знания методики занятий с детьми-инвалидами – 19 %.

На вопрос «Где вы планируете работать после вуза?» 71 % респондентов ответили, что будут работать по специальности, 15 % – не по специальности, 14 % – не определились [50].

В рамках рассматриваемой проблемы нами было проведено также исследование готовности уже работающих педагогов, в том числе учителей по физической культуре, к работе в условиях инклюзивного образования на примере МБОУ СОШ № 49. В исследовании принял участие педагогический состав МБОУ СОШ № 49 Екатерин-

бурга (20 учителей, из них 3 учителя по физической культуре). В результате проведенного опроса были получены следующие результаты.

На вопрос «Знакомы ли вы с термином “инклюзивное образование”?» положительно ответили 59 % опрошенных педагогов и 41 % сказали, что не знакомы.

На вопрос «Как вы относитесь к совместному обучению здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья?» 52 % респондентов ответили положительно, 48 % – отрицательно.

На вопрос «Когда вы были студентами педагогического вуза, изучали ли вы особенности работы с детьми, имеющими ограниченные возможности?» 37 % респондентов дали положительный ответ, 63 % – отрицательный.

На вопрос о факторах, которые могут затруднить работу педагогов, в том числе специалистов по физической культуре, при организации совместных занятий здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, были получены следующие ответы.

В большей степени педагогов беспокоят сложности организации взаимодействия здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (58 %), отсутствие специальных навыков для общения с детьми-инвалидами (например, владение сурдопереводом) пугает 12 % опрошенных, а недостаток или отсутствие специального оборудования и приспособлений для таких занятий – 23 % опрошенных, в большей степени это беспокоит учителей по физической культуре. В меньшей степени вызывают затруднения недостаточные знания методики занятий с детьми-инвалидами – 7 %.

В ходе анализа полученных ответов можно сделать следующие выводы.

1. Инклюзивное образование является одной из основных составляющих процесса социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья. Результаты опроса свидетельствуют о том, что подавляющее большинство студентов – будущих педагогов по физической культуре – не знакомы с термином «инклюзивное образование» и достаточно большой процент опрошенных студентов выступает против совместного обучения здоровых детей и детей с нарушениями в состоянии здоровья. При этом результаты опроса действующих педагогов оказались более оптимистичными, поскольку пе-

дагоги общеобразовательных организаций так или иначе уже сталкивались в своей профессиональной деятельности с феноменом инклюзивного образования.

2. При этом большинство студентов отметили, что изучать особенности детей с различными ограничениями должны все студенты педагогического вуза, поскольку, если придется работать в условиях инклюзивного образования, они бы предпочли быть более подготовленными. Педагоги образовательных организаций отметили, что во время их обучения в вузах этому вопросу либо совсем не уделялось внимания, либо рассматривались локально отдельные аспекты инклюзивного образования, особенности обучения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

3. Анализируя факторы, которые могут в большей мере затруднить работу педагога по физической культуре в условиях инклюзивного образования, понимаем, что больше всего будущих специалистов беспокоит, как эффективно организовать взаимодействие между нормативно развивающимися детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья. При этом опасения выразили как студенты – будущие педагоги, так и уже действующие педагоги образовательных организаций.

4. Результаты проведенного исследования показали, что будущие педагоги по физической культуре обладают недостаточными знаниями, связанными со спецификой работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, однако адекватно оценивают возможные трудности работы в условиях инклюзивного образования и уровень своей готовности к их преодолению. По результатам исследования мы пришли к пониманию необходимости целенаправленного формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

2.3. Модель формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования

Теоретические положения и выводы, представленные в первой главе нашей монографии, результаты проведенного исследования по выявлению отношения студентов – будущих педагогов по физической культуре, а также уже практикующих педагогов к возможности рабо-

ты в условиях инклюзивного образования легли в основу разработанной нами модели формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

При разработке модели мы учли результаты проведенного нами исследования и проанализировали следующие документы: профессиональный стандарт педагога, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура, Федеральный государственный стандарт общего образования [98, 99, 100, 129].

Применение системного подхода к предмету нашего исследования позволяет построить обобщенную модель готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

Научное обоснование метода моделирования приведено в трудах В. Г. Афанасьева, В. А. Веникова, Б. А. Глинского, И. Б. Новика, В. А. Штоффа и др. [8, 18, 23, 94, 147].

Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах С. И. Архангельского, А. Ф. Зотова, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой и др. [4, 40, 58, 62].

Основным понятием метода моделирования является модель. Термин «модель» ввел Г. В. Лейбниц. По его мнению, «модель – это удобная форма знаний об окружающем мире – своего рода информационный эквивалент, созданный для определенных целей» [68].

Модель (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) в широком смысле понимается как аналог, «заместитель оригинала», воспроизводящий при определенных условиях свойства оригинала, которые интересуют исследователя.

В. Г. Афанасьев определяет модель как упрощенное, определенным образом схематизированное отражение объекта или явления, которое создается в процессе моделирования – специфического способа познания, когда одна система (объект исследования) воспроизводится в другой (в модели). Сам процесс моделирования является, по мнению автора, познавательным аспектом проблемы [8, с. 12].

Под моделью Н. Н. Моисеев понимает «упрощенное, если угодно, упакованное знание, несущее вполне определенную, ограниченную

информацию о предмете (явлении), отражающее те или иные его отдельные свойства» [89, с. 3]. При этом, по словам автора, «модель можно рассматривать как специальную форму кодирования информации. В отличие от обычного кодирования, когда известна вся исходная информация и мы лишь переводим ее на другой язык, модель ... кодирует и ту информацию, которую люди раньше не знали. Можно сказать, что модель содержит в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя ее, может приобрести, сделать наглядным и использовать практически в своих жизненных нуждах. <...> Именно этим и обусловлена предсказательная способность модельного описания» [89, с. 3].

По мнению В. А. Штоффа, модель – это мысленно представляемая или материализованная система, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, позволяет получить новую информацию об этом объекте. При этом модель дает «обобщенный абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования» [147 с. 52].

В данной монографии мы будем опираться на определение, предложенное В. Г. Афанасьевым, поскольку оно позволяет построить модель исследуемого объекта в виде педагогической системы, отражающей его существенные структурно-функциональные связи в органическом единстве всех его свойств.

Моделирование – общенаучный метод исследования, который широко применяется в педагогической науке. Моделированию отводится важное место наряду с такими методами познания, как наблюдение и эксперимент. Именно моделирование, по мнению М. С. Можарова и Г. Н. Бойченко, вывело педагогические исследования на уровень общенаучной методологии [88].

Использование метода моделирования в теоретическом исследовании, по мнению В. А. Штоффа, не просто способ схематического и четкого представления целостного явления для упрощения понимания сложноорганизованных систем, а возможность ясно представить целостную картину изучаемой сферы и сузить зону экспериментально-теоретического поиска [147].

Г. В. Суходольский определяет понятие моделирования как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными

средствами. При этом моделирование дает возможность более глубокого проникновения в сущность объекта исследования [126].

С точки зрения Н. В. Кузьминой, процесс создания педагогической модели можно разделить на три этапа.

На первом этапе следует определить объект исследования, накопить достаточные знания о нем, обосновать необходимость применения метода моделирования, выбрать наиболее существенные переменные и постулаты. Результатом этого изучения должно стать построение идеализированной качественной модели рассматриваемого явления или процесса.

На втором этапе происходит построение количественной (формальной) модели педагогического объекта. Данный этап состоит из измерения объекта, математического анализа результатов измерения и создания его математической модели.

Третий этап – содержательной интерпретации – позволяет определить результаты моделирования. Процесс моделирования может быть повторен заново с необходимой коррекцией первых двух этапов [62].

Осуществляя проектирование педагогической модели, мы исходили из необходимости приближения условий профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре к условиям будущей профессиональной деятельности. Это, в частности, было достигнуто за счет использования следующих принципов: профессиональной направленности, связи теории с практикой, активности и сознательности в обучении, эффективности при небольших затратах времени, доступности.

Следование методу моделирования позволило нам создать теоретическую структурно-содержательную модель формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

Созданная нами модель является целостным, открытым, динамичным образованием и дает возможность сделать целенаправленным процесс формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования, определить соответствие поставленной цели конечному результату.

Схематично модель формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования представлена на рисунке.



Модель формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования

При разработке данной модели и ее содержательном наполнении мы опирались на основные положения системного, компетентно-деятельностного и аксиологического подходов. Поэтому далее мы представим определение этих подходов как методологических оснований разработки модели.

Методологию системного подхода мы считаем соответствующей современному уровню развития педагогики.

В научной литературе [7, 8, 15] детально освещается сущность системного подхода, его основные понятия, аспекты исследования окружающей объективной реальности, направления современного развития системного подхода.

В философском плане системный подход означает формирование системного взгляда на мир, основывающегося на идеях целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней динамичности и активности.

По мнению И. В. Блауберга и В. Н. Садовского, системный подход – это «обобщенное конкретно-научное выражение методологических принципов, понятий и методов системных исследований» [15]. Анализируя сущность системного подхода, авторы выделяют его важные функции в научном познании: отражение конкретного проявления системных проблем, осуществление принципов диалектики, конкретное научное выражение методологических принципов, понятий и методов системного познания.

Применительно к нашему исследованию мы ограничимся лишь теми идеями, которые наиболее созвучны современной общей теории систем (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, В. С. Тюхтин и др.). Основными характеристиками любой системы являются компоненты, связи и отношения между ними, структура и законы композиции, многообразие которых определяет сложность состава и организации системы.

В. Г. Афанасьев определил и сформулировал основные признаки системы как целостности, к которым отнес наличие следующих составляющих: интегративных качеств, свойственных системе в целом, которыми, однако, не обладают элементы; элементов; структуры; функциональных характеристик элементов и системы; коммуникативных свойств системы [8].

Подходы к изучению педагогических систем, предложенные С. И. Архангельским, Ю. А. Конаржевским, В. А. Слостениным, в наи-

большой степени соответствуют этим положениям и остаются актуальными на современном этапе развития педагогической науки. В исследованиях вышеуказанных авторов особое внимание уделяется изучению элементного состава педагогической системы, характера связей между ними в процессе функционирования и развития системы, а также взаимодействия с внешней средой [4, 58, 121].

Широко используемой в педагогике остается позиция С. И. Архангельского и Н. В. Кузьминой, которые рассматривали педагогическую систему как сложное динамическое образование. При этом С. И. Архангельский выделяет в педагогической системе структурные и функциональные компоненты, а Н. В. Кузьмина определяет педагогическую систему как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [62, с. 23].

А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др., раскрывая сущность системного подхода, трактуют его как осознанную методологическую позицию исследователя, основанную на рассмотрении объектов в виде систем – совокупности элементов, связанных взаимодействием и потому выступающих как единое целое по отношению к окружающей среде. В педагогических работах сущность системного подхода понимается как выявление и учет закономерностей структуры системообразующих связей и отношений между различными подсистемами внутри данной системы и между системой и внешней средой [4, 15, 81].

В качестве основных аспектов *компетентностно-деятельностного* подхода необходимо выделить *деятельностный* и *компетентностный* компоненты. Хотя такое разграничение условно и может быть осуществлено только теоретически, так как эти подходы неразрывно связаны друг с другом.

Деятельностный подход является одним из методологических оснований проектирования модели, поскольку он утверждает представление о деятельности как об основе, средстве и главном условии развития и формирования личности, ориентирует на организацию творческого труда как наиболее эффективное преобразование окружающего мира, позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности [41].

Теоретические положения, раскрывающие сущность деятельностного подхода, находят отражение в работах А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, И. С. Якиманской и др. [69, 81, 111, 150, 151].

Компетентностный подход, научные основы которого представлены в работах Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. К. Марковой, Г. К. Селевко, А. В. Хуторского и др., выступает практико-ориентированной тактикой исследования в нашей концепции и позволяет понять, что основным непосредственным результатом образовательной деятельности применительно к нашему исследованию становится формирование профессиональных компетенций [37, 38, 81, 115, 136].

Представители компетентностно-деятельностного подхода предлагают заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетенций, которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания образования, а также в процессе их деятельности.

Основы компетентностно-деятельностного подхода были заложены в работах Л. С. Выготского, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. [22, 38, 69, 111].

Компетентностно-деятельностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека эффективно действовать в различных проблемных ситуациях. Такой подход – это система педагогических принципов, установок и методов деятельности, создающих условия для формирования компетенций. Важным для реализации компетентностно-деятельностного подхода является соблюдение принципов деятельностного подхода и ориентация на развитие мотивационно-личностной сферы студентов. Деятельность студентов при таком подходе не только включает в себя знания и умения, т. е. когнитивные и операционально-технологические компоненты, но и предполагает наличие мотивационной, этической, социальной составляющих, а также таких качеств личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, умение творчески подходить к любому делу, доводить его до конца, гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и практического мышления, коммуникабельность, стремление к сотрудничеству и т. д.

Компетентностно-деятельностный подход в системе профессиональной подготовки педагога следует рассматривать как деятельностный подход, акцентирующий внимание на процессуальной стороне образования, ориентирующий на специализированную подготовку педагогов, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности, ставящий во главу угла не объем получаемой информации, а умение творчески находить, усваивать эту информацию и пользоваться ею в различных проблемных ситуациях [57].

Аксиологический подход рассматривает систему ценностных ориентаций, составляющих содержательную сторону подготовки педагогов и выражающих внутреннюю основу их отношений к инклюзивному образованию в целом и детям с ОВЗ в частности. Основы аксиологического подхода можно найти в трудах И. Ф. Исаева, Е. А. Климова, А. И. Мищенко, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова и др. [46, 53, 87, 119, 120, 145].

Инклюзивное образование стремится развить аксиологическую методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подходы к воспитанию и обучению, которые будут более гибкими для удовлетворения различных образовательных потребностей. Инклюзивное образование обладает ресурсами, направленными на стимулирование равноправия обучающихся и их участия во всех делах коллектива, развитие у всех людей способностей, необходимых для общения. В рамках аксиологического подхода инклюзия учитывает как потребности, так и специальные условия и поддержку, необходимые обучающимся и педагогам для достижения успеха [16].

Системный подход применительно к проблеме нашего исследования обеспечивает ее комплексное и всестороннее изучение, дает возможность анализировать процесс формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования как педагогическую систему и на основе этого определять структурные и функциональные характеристики разрабатываемой модели.

Компетентностно-деятельностный подход позволяет рассматривать организацию процесса обучения будущих педагогов по физической культуре в качестве одного из важных условий формирования

компетенций, необходимых для реализации инклюзивного образования, поскольку именно в деятельности формируются профессиональные компетенции, следовательно, компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой.

Аксиологический подход позволяет анализировать процессы образования в контексте их ориентированности на главные ценности и смыслы, которые реализуются при передаче социального опыта от одного поколения другому в той или иной стране. Описанный подход позволяет рассматривать коррекцию и компенсацию нарушений развития не как конечную цель, а как одно из важнейших условий наиболее адекватного и эффективного вхождения ребенка или подростка в социум. Гуманистические идеи, заложенные в этом подходе, позволяют влиять на изменение ценностно-смысловых установок педагога, направляя его на создание условий для удовлетворения особых образовательных потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья [63].

В качестве элементов модели формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы выделили целевой, содержательный, организационно-процессуальный и критериально-оценочный компоненты.

Целевой компонент модели формируется под действием социального заказа и требований нормативных документов к содержанию и результатам профессиональной подготовки педагогов.

Цель модели – формирование готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

Готовность педагога включает четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента:

- мотивационный – совокупность ценностных ориентаций, смыслов и мотивов профессиональной деятельности педагогов при реализации инклюзивного образования детей;
- когнитивный – совокупность теоретико-методологических, прикладных и методических знаний;
- действенный – совокупность аналитико-прогностических, проективных, коррекционно-педагогических и коммуникативных умений и навыков;
- рефлексивный – совокупность профессионально значимых качеств педагога: эмпатии, ответственности, рефлексии.

Содержательный компонент модели раскрывает сущность процесса формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования и представлен этапами ее формирования, которые составляют методику формирования готовности.

Содержательный компонент модели формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования направлен на решение следующих задач:

- расширение у будущих педагогов по физической культуре знаний теории и методологии инклюзивного образования;
- знакомство с нормативно-правовыми основами инклюзивного образования;
- формирование практических умений и навыков по созданию в образовательных организациях специальных условий обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ с учетом их психофизических особенностей;
- формирование практических умений и навыков, предполагающих применение специальных педагогических подходов, средств, форм и методов работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования;
- реализация способности к осуществлению рефлексии профессиональной деятельности и проектированию индивидуальной траектории личностного развития и самообразования в области инклюзивного образования.

Системообразующим элементом в модели является методика формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

При разработке методики мы учитывали следующие принципы: гуманизации, системности, последовательности, творческой активности, совместного и индивидуального обучения, комплексности, субъектности и интерактивности в сочетании с проблемностью учебного материала.

Данная методика состоит из четырех этапов.

1-й этап – формирование ценностных ориентаций и мотивов профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования – реализуется в процессе участия будущих педагогов в организации и проведении научно-практических конференций и «круглых столов» по темам, связанным с внедрением инклюзивного образования, в разра-

ботке и организации физкультурно-спортивных мероприятий (праздников, олимпиад), в которых принимают участие дети с ограниченными возможностями здоровья.

На данном этапе следование модели обеспечивает создание условий, способствующих формированию интереса к профессиональной деятельности, положительного отношения к будущей профессии и необходимости внедрения инклюзивного подхода в образовательный процесс, а также формирования устойчивого интереса к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области инклюзивного физкультурного образования.

2-й этап – формирование системы теоретических и методических знаний в сфере инклюзивного образования – реализуется в процессе изучения теоретических дисциплин, связанных с осуществлением инклюзивного подхода.

На этом этапе происходит знакомство будущих педагогов по физической культуре с основными понятиями инклюзивного образования, инклюзивного физкультурного образования, основными нормативно-правовыми документами, сопровождающими процесс инклюзии, а также с особенностями реализации инклюзивного физкультурного образования в основных образовательных организациях разных уровней, в которых инклюзивный подход уже реализуется на практике.

3-й этап – формирование компетенций инклюзивной деятельности в целом и владений конкретными методами, способами, приемами в частности – реализуется в рамках прохождения педагогической практики в образовательных организациях различного уровня, где на данный момент осуществляется инклюзивное образование.

На этом этапе происходит закрепление профессиональных знаний, формирование основных профессиональных умений и владений будущего педагога по физической культуре, связанных с реализацией инклюзивного образования.

Будущие педагоги на данном этапе учатся анализировать свою деятельность, применять знания и демонстрировать свои умения не только в стандартных ситуациях профессиональной деятельности, но и в условиях инклюзивного образования, требующих зачастую принятия нетипичных решений. Данный этап должен характеризоваться более высокой степенью самостоятельности и ответственности студентов, расширением объема и сложности содержания образовательного процесса. На этом этапе будущие педагоги по физической куль-

туре должны под контролем опытных педагогов и педагогов специального образования проверить сформированные компетенции инклюзивной направленности в практической деятельности.

4-й этап – формирование профессионально значимых личностных качеств: эмпатии, ответственности и рефлексии – для осуществления профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования – реализуется в рамках подготовки будущими педагогами по физической культуре творческих проектов, связанных с анализом собственной образовательной и предпрофессиональной (прохождение педагогической и преддипломной практики) деятельности.

Целью данного этапа является формирование профессионально значимых личностных качеств, необходимых будущему педагогу по физической культуре для эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Организационно-процессуальный компонент модели представлен такими организационными элементами, как методы, формы и средства обучения.

Методы обучения. Н. В. Басова отмечает, что существует более 200 определений понятия «метод» [12]. В переводе с древнегреческого слово «метод» означает исследование, способ, путь к достижению цели. В философском словаре дается следующее определение: «Метод – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность» [119, с. 9].

Ю. К. Бабанский считает, что метод обучения – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования [10]. И. Я. Лернер полагает, что метод обучения является системой действий учителя, организующего практическую и познавательную деятельность учащихся, которая устойчиво ведет к усвоению содержания образования [70].

По мнению М. Н. Скаткина, метод обучения предполагает прежде всего соответствие цели учителя и его деятельности имеющимся у него средствам, в результате чего возникает соответствие цели ученика и его деятельности имеющимся у него средствам [118].

Анализируя мнения вышеуказанных авторов, можно сделать вывод о том, что метод – это сочетание способов и форм обучения, направленных на достижение определенной цели обучения.

В педагогике существуют разные подходы к классификации методов обучения. О. К. Филатов в своей работе назвал следующие признаки, лежащие в основе классификации методов обучения: источники познания, логические приемы, тип обучения, уровень познавательной самостоятельности студентов, уровень проблемности, дидактические цели и функции, вид деятельности преподавателя и пр. При этом, как отмечает автор, несмотря на многообразие подходов к классификации методов обучения, каждый из них наиболее эффективен при определенных условиях организации процесса обучения, выполнении определенных дидактических функций [132].

В контексте современной компетентностной парадигмы образования особое место занимает в настоящее время интерактивное обучение. В широком смысле под *интерактивным обучением* понимается такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. При этом на интеллектуальную активность личности при использовании интерактивных методов сильнее всего действует атмосфера соревнования, соперничества, состязательности, которая появляется в ситуации коллективного поиска истины. К методам интерактивного обучения можно отнести эвристическую беседу, различного вида дискуссии, «мозговой штурм», деловую игру и т. п.

П. И. Пидкасистый определяет эвристику как систему логических приемов и методических правил исследования, а также как метод обучения, способствующий целенаправленному развитию продуктивно-познавательных качеств мышления: находчивости, оригинальности, активности, самостоятельности и пр. Ученый отмечает, что выбор методов обучения зависит от целей обучения, научной значимости изучаемого материала, индивидуально-психологических особенностей студентов и уровня их подготовленности [108].

В процессе формирования проектировочной компетенции студентов использовались следующие методы обучения: интерактивные, мозговой штурм, дискуссионные, решение ситуативных задач профессиональной направленности, «круглый стол».

При *решении ситуативных задач профессиональной направленности* студентам не предлагаются готовые решения и способы действия, вместо этого будущих педагогов побуждают к активной мыслительной деятельности, что предполагает самоопределение студентов и эвристический поиск путей выполнения заданий. Разбирая профес-

сиональные ситуации, студенты формируют для себя представления о практической деятельности. При этом у них развиваются умения анализировать ситуации, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности, принимать верные решения.

В основе метода *«круглого стола»* лежит принцип группового обсуждения проблем. Главная цель такого вида занятий состоит в обеспечении студентов возможностью практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих будущую профессиональную и научную деятельность.

Занятия такого типа обеспечивают развитие творческого и профессионального мышления, познавательной мотивации и способствуют использованию профессиональных знаний (свободное владение языком соответствующей науки, точность оперирования научными формулировками, понятиями, определениями. При этом студенты, по мнению автора, должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивать свою точку зрения, демонстрировать достигнутый уровень теоретической подготовки.

«Мозговой штурм» относится к эффективным методам активизации коллективной творческой деятельности, поскольку критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы, в связи с чем необходимо разделить во времени выдвижение гипотез и их критическую оценку.

В процессе осуществления данного метода участники учебной группы высказывают выбранному заранее лидеру свои идеи, при этом он фиксирует их для дальнейшего обсуждения в группах. По окончании *«мозгового штурма»* участники группы под руководством лидера обсуждают выдвинутые идеи, отбирая из их числа наиболее рациональные, с точки зрения большинства участников.

Метод *«мозгового штурма»* наиболее эффективен при коллективном поиске решения проблем в группе, состоящей не более чем из пятнадцати человек. Каждый член группы должен предложить как минимум одну идею решения проблемы. При этом идеи не подлежат оценке, дискуссии или критике. По окончании процесса обмена информацией участники *«мозгового штурма»* проводят ее анализ, в ходе

которого они получают возможность говорить все, что думают о собранных данных. Руководитель в это время регистрирует все высказываемые оценочные мнения, не пытаясь преждевременно перейти к разрешению проблемы. Затем ведущий предлагает группе перейти непосредственно к решению проблемы. Он записывает все предлагаемые решения, которые группа затем сопоставляет с анализом, проведенным ранее. В процессе обсуждения одни идеи отбрасываются, другие объединяются, что в конечном счете приводит группу к окончательному решению, удовлетворяющему всех участников.

А. А. Балаев выделяет следующие преимущества данного метода [11]:

- равное участие каждого члена группы «мозгового штурма» в обсуждении проблемы и выдвижении идей;
- получение одинаковой продуктивности на любой стадии процесса принятия решения;
- возможность фиксации и постоянной записи всех выдвинутых идей;
- создание благоприятных условий для возникновения эффекта «цепной реакции» идей.

Таким образом, для повышения познавательной активности студентов преподавателю предлагается множество различных разработанных методов, которые он может использовать в своей деятельности.

Формы организации обучения. На современном этапе в высших учебных заведениях функционируют различные организационные формы обучения, такие как лекция, семинар, самостоятельная работа студентов, производственные и учебные практики, дипломное и курсовое проектирование.

В нашем исследовании использовались следующие формы организации обучения: тренировочные занятия, спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия, знакомство с нормативной и методической документацией и ее анализ, проведение урока физической культуры, педагогический анализ урока, внеклассная спортивно-массовая работа, изучение документов планирования, организации и проведения физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы, лекционные беседы с обучающимися, спортивные праздники, соревнования, индивидуальные и групповые консультации.

Средства обучения. Имеют очень важное значение в процессе подготовки студентов, поскольку они дают возможность полнее, глубже, доходчивее изложить содержание изучаемого материала и при этом способствуют формированию положительных мотивов учения.

Перечень средств обучения достаточно разнообразен, к тому же их состав постоянно меняется в зависимости от уровня развития науки и техники. При этом наиболее распространенными средствами обучения являются действующие модели, макеты и муляжи, объекты окружающей среды, графические, технические средства, учебники, учебные и методические пособия.

Учебник является для обучающихся наиболее важным источником знаний, одним из главных средств обучения, поскольку он способствует процессу усвоения содержания образования, назначение учебника состоит в том, чтобы формировать способность обучающегося накапливать личный социальный опыт, умение оценивать явления и события окружающей действительности, определять свое место в обществе.

На современном этапе, характеризующемся высокой информационной насыщенностью, особая роль при организации учебного процесса отводится техническим средствам обучения, позволяющим принимать, обрабатывать и хранить необходимую для образовательного процесса информацию.

Широкое применение технических средств в педагогическом процессе, по мнению Е. С. Полата, обеспечивается комбинаторными (сортировать, запоминать, структурировать, сохранять большие объемы информации), вычислительными (быстро и точно преобразовывать любые виды информации), графическими (представлять результаты своей работы в четкой форме) и моделирующими (создавать модели реальных объектов и явлений) возможностями [95].

Использование информационных технологий при подготовке будущих педагогов способствует формированию таких характеристик личности, как структурность, гибкость, связность, склонность к экспериментированию. Это, в свою очередь, позволяет создавать условия для творческого учебного познания за счет восприятия кажущихся очевидными фактов по-новому, нахождения способов соединения различных на первый взгляд вещей, установления оригинальных связей между новой и уже имеющейся информацией. Создаваемые с по-

мощью технических средств условия обучения способствуют формированию мышления обучающихся, ориентируя их на поиск системных связей и закономерностей.

Исходя из вышеизложенного, под средствами обучения мы понимаем искусственно созданные специально для учебных целей носители информации на печатной или иной основе: учебники и учебные пособия, рабочие учебные программы и учебные планы образовательных учреждений, сборники ситуативных задач и упражнений, инструкции по выполнению ситуативных задач и упражнений, специализированные журналы, технические средства (компьютеры, презентационное и телекоммуникационное оборудование).

Особое внимание уделяется применению активных методов обучения, которые способствуют свободному обмену мнениями по поводу разрешения той или иной проблемы, раскрытию взаимосвязи теории и практики, а также рассмотрению обсуждаемых вопросов с позиций современной науки. Такие методы чаще всего направлены на создание благоприятной среды для учеников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, выбор оптимальных и эффективных форм организации учебного процесса, совершенствование методов и приемов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [49].

Важное значение в формировании готовности педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования уделяется деловым играм, поскольку такая форма организации обучения способствует воссозданию основных ситуаций и элементов, присущих профессиональной деятельности, и нацелена на овладение предметным содержанием. Деловые игры часто направлены на закрепление полученных знаний и формирование умения выбирать способы взаимодействия педагогов адекватно ситуации в системе отношений «учитель – родители», «учитель – ученики» и т. д. [48, 49].

В процессе обучения будущих педагогов необходимо широко использовать мультимедийные презентации и видеоматериалы, демонстрирующие внедрение инклюзивного образования [49].

Важной формой обучения будущих педагогов являются индивидуальные и групповые консультации, когда студенты могут получить ответы на интересующие их вопросы у внешних специалистов.

Групповые консультации могут быть посвящены вопросам нормативно-правового регулирования процесса внедрения инклюзивного образования, особенностям модернизации системы специального образования, педагогическим проблемам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и т. д. Основная задача таких консультаций состоит в формировании у будущих педагогов совокупности знаний о современном этапе развития системы образования в целом и особенностях внедрения инклюзивного образования. В процессе работы могут обсуждаться проблемы исследования понятийного аппарата инклюзивного образования, сосуществования систем специального и общего образования, преимущества и недостатки совместного обучения, роль педагога в формировании инклюзивной образовательной среды.

Индивидуальные консультации могут быть направлены на решение проблем более частного характера. Учитывая направленность консультаций, на них могут быть приглашены такие специалисты, как педагог-дефектолог, педагог-психолог, методист, учитель-логопед и т. д.

Проведение «круглых столов» по актуальным темам инклюзивного образования может способствовать формированию у будущих педагогов стремления к внедрению инноваций в процесс обучения детей с ограниченными возможностями и необходимости постоянного профессионального роста [48, 49].

Проведение научно-практических семинаров может способствовать обмену мнениями в контексте проблемы социальной и педагогической интеграции / инклюзии, решению актуальных проблем совместного обучения и вопросов формирования инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах. Важным условием является очное выступление с докладами, обобщающими передовой опыт работы с детьми с ограниченными возможностями, и последующее обсуждение подготовленных докладов.

Критериально-оценочный компонент модели формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования представлен уровнями и критериями сформированности структурных компонентов готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В качестве ожидаемого результата, который указывает на эффективность реализации модели, выступает позитивная динамика уровня сформированности компонентов готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

В соответствии с критериями сформированности структурных компонентов выделяют следующие виды готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

- мотивационная – формирование интереса к профессиональной деятельности вообще и положительного отношения к особенностям будущей профессии в частности; отражает сознательное стремление к пополнению и обновлению профессиональных знаний, в том числе в области инклюзивного физкультурного образования; характеризуется отношением будущих педагогов по физической культуре к необходимости внедрения инклюзивного подхода в образовательный процесс, устойчивым интересом к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области инклюзивного образования;

- теоретическая – формирование системы понятий, которую должен освоить будущий педагог по физической культуре в рамках инклюзивного образования, включая осведомленность о специфике инклюзивного подхода в образовании, знания особенностей психофизического развития детей с ОВЗ, проектирование образовательного процесса по физической культуре детей с ОВЗ, представления об особых образовательных потребностях этих детей;

- практическая – умение применять методики и технологии организации инклюзивного физкультурного образования, а также использовать разнообразные методы, приемы и формы физкультурной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, направленные на социализацию детей в школьной среде и в обществе в целом;

- личностная – формирование у будущих педагогов умений оценивать свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами педагогической деятельности, в том числе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, анализировать и оценивать свои личностные и профессиональные качества как будущего педагога, осуществляющего свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования.

Можно выделить следующие уровни сформированности готовности педагога по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования:

- интуитивный (критический) – решение педагогических задач осуществляется на интуитивном уровне, педагог владеет некоторой совокупностью профессиональных знаний и умений. В целом такой педа-

гог характеризуется низким знанием понятийного аппарата и специфики инклюзивного подхода в образовании, его содержательных аспектов. Специалист такого уровня с трудом проектирует, реализует задачи учебного процесса в практической деятельности, имеет слабое представление о принципах, методах и формах ее организации. Такой учитель демонстрирует отсутствие ценностных ориентаций или их недостаточное развитие, особенно в вопросах самосовершенствования. Он испытывают затруднения в установлении контактов с «особыми» детьми. Превалируют, как правило, мотивы избегания неприятностей и др.;

- допустимый (репродуктивный) – профессиональные задачи инклюзивного образования решаются успешно, но в пределах инструкций, правил, нормативов. В сложных педагогических ситуациях педагог ориентируется с трудом, у него отсутствуют систематические представления о содержании, принципах и методах деятельности в условиях инклюзивного образования. На данном уровне педагог осознает значимость деятельности, необходимость самосовершенствования, но не работает над этим систематически. Ощущается нехватка общей и специальной эрудиции, отмечается недостаточная рефлексия собственных действий, педагог недостаточно требователен к себе. Владеет элементами профессиональных знаний (методических и технологических);

- достаточный (продуктивный) – педагог отличается достаточной осведомленностью о содержании инклюзивного образования, осознает ценности своей профессиональной деятельности, ее важность как для «особых» детей, так и для социума в целом, демонстрирует достаточный уровень осведомленности в теоретических, методологических и методических вопросах. В своем профессиональном совершенствовании педагог занимает активную позицию, получает удовольствие от саморазвития, имеет установку на овладение новыми знаниями, умениями, навыками, испытывает чувство моральной ответственности, ориентируется на ценности своей профессиональной деятельности, демонстрирует глубину и осознанность профессиональных знаний, устойчивость и осознанность профессиональных умений. Как правило, с удовольствием общается с детьми с особыми образовательными потребностями, проявляет инициативу в общении.

По мнению ряда исследователей, любая система успешно функционирует и развивается при соблюдении определенных условий [10, 58, 62]. Следовательно, формирование готовности педагога по физи-

ческой культуре к работе в условиях инклюзивного образования в рамках разработанной нами системы будет происходить более эффективно при создании специального комплекса педагогических условий.

В педагогике под условиями чаще всего понимаются факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. А. С. Белкин, Л. П. Качалова, Е. В. Коротаева, Н. М. Яковлева и другие исследователи считают, что педагогические условия способствуют успешному протеканию какого-либо процесса, создают педагогически комфортную среду, обеспечивают достижение студентами профессионально-творческого уровня деятельности [13].

Согласимся с позицией Е. В. Яковлева, который считает, что достаточные условия – это условия, которые достаточны для эффективной реализации разработанной и предлагаемой модели. В то же время необходимо отметить, что достаточность доказывается положительными результатами экспериментальной работы, в частности, ее формирующего этапа [152].

Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых и достаточных мер, которые создают наиболее благоприятную среду для эффективной реализации модели формирования готовности педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования.

При выявлении комплекса педагогических условий мы учитывали методологические подходы (системный, деятельностно-компетентностный, аксиологический), составляющие базу нашего исследования; предмет, задачи и гипотезу нашего исследования; особенности и специфику процесса формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно выделить следующие педагогические условия формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования:

1. Формирование у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Как отмечает Л. И. Шишкина, мотивы, лежащие в основе профессиональной направленности, неоднородны по происхождению и характеру связи с профессией. Соответственно, автор выделяет сле-

дующие группы мотивов: выражающие потребность в том, что составляет основное содержание профессии; связанные с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании; определяющие ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией; формирующие самосознание личности в условиях взаимодействия с профессией; показывающие заинтересованность человека во внешних, объективно несущественных атрибутах профессии [144].

Важным отличием указанных групп мотивов является их различное отношение к объективному содержанию профессиональной деятельности. Мотивы, относящиеся к первой группе, делают близким и нужным человеку наиболее существенное в данной деятельности, то, в чем состоит ее объективное назначение. Остальные группы мотивов не настолько тесно связаны с основным содержанием деятельности, так как выражают потребность не столько в собственной деятельности профессионала, сколько в различных, связанных с нею обстоятельствах.

По мнению П. А. Шавира, органически связанный с содержанием или процессом деятельности мотив обеспечивает то неустанное внимание к ней, ту увлеченность, которая приводит к развитию соответствующих способностей. Этот мотив побуждает человека оценивать себя, свои знания, свое умение и нравственные качества в свете требований данной деятельности и тем самым этот мотив является важнейшей психологической предпосылкой самовоспитания [138].

Возникновение прямых мотивов, по мнению Л. И. Шишкиной, свидетельствует о том, что данная деятельность приобретает непосредственную личную значимость для человека. К прямым мотивам трудовой деятельности автор относит такие, как сознание своего долга, переживание общественной значимости своего труда. В своей работе исследователь отмечает, что человек, руководствуясь в процессе неинтересной для него работы вышеуказанными мотивами, не приспособливается к внешним требованиям, а усваивает их. При этом чувство долга не является побочным мотивом, поскольку оно глубоко связано с выполненной деятельностью, главным образом с ее результативной стороной. Если человек побуждается к деятельности побочными мотивами, внутренне не связанными с ее содержанием или результатом, он приспособливается к внешним требованиям, но не усваивает их. Для стимулирования в процессе труда развития человека,

раскрытия и расширения его творческих сил необходимо, чтобы центральными для него были мотивы, внутренне связанные с содержанием выполняемого труда, а при отсутствии интереса к процессу труда – мотивы долга и общественной необходимости [144].

Соответственно, при организации практической деятельности студентов необходимо добиваться того, чтобы для них наиболее интересным становилось основное содержание выполняемой деятельности, то, что составляет ее объективный смысл, а не побочные обстоятельства, которые сопутствуют данной деятельности.

2. Активизация у обучающихся способностей к осуществлению рефлексии профессиональных действий.

По оценке исследователей, рефлексия охватывает в личностной сфере человека как коммуникативные процессы, так и процессы самоосмысления, самосознания.

А. Г. Асмолов, А. Г. Бермус, В. П. Зинченко понимают рефлекссию как способность человека к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению, стимулирующую процессы самосознания, обогащающую «Я-концепцию» человека и являющуюся важнейшим фактором личностного самосовершенствования [5, 14, 39].

По мнению С. В. Кондратьева, В. А. Кривошеева, Б. Ф. Ломова и др., рефлексия является гарантом позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проничательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека [73]. В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий указывают на то, что рефлексия обеспечивает взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации [71, 149].

В. В. Столин и К. Роджерс считают, что рефлексия способствует целостности и динамизму внутренней жизни человека, помогает стабилизировать и гармонизировать свой эмоциональный мир, мобилизовать волевой потенциал, гибко управлять им [124].

По мнению исследователей, занимающихся вопросами рефлексии, ее роль в мыслительной деятельности состоит главным образом в постановке целей, установлении и регулировании адекватных требований к себе на основе соотнесения с ними требований, предъявляемых извне, а также ситуационной специфики самого субъекта. Рефлексия как процесс самонаблюдения и самоанализа позволяет субъекту педагогиче-

ской деятельности оценить уровень собственного развития, а также уточнить причины его положительной или отрицательной динамики.

К наиболее общим способам рефлексии относятся следующие: выражение уверенности, предположения, сомнения, постановка вопросов. Необходимо отметить, что все вышеуказанные виды рефлексии активизируются только при условии создания установки на проведение наблюдения и анализа собственного познания и поведения.

По мнению М. К. Тутушкиной, смысл понятия «рефлексия» необходимо раскрывать «исходя из характера ее функций – конструктивной и контрольной. С позиции конструктивной функции рефлексия – это процесс поиска и установления умственных связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области; активизация рефлексии для включения ее в процессы саморегуляции в деятельности, общении и поведении. С позиции контрольной функции рефлексия – это процесс налаживания, проверки и использования связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области; механизм отражения или использования результатов отражения для самоконтроля в деятельности или общении» [128, с. 215–216]. Развитие у обучающихся рефлексивных способностей, как подчеркивает автор, позволяет им выстраивать стратегию своей будущей профессиональной деятельности и определять внутренний потенциал личностного роста.

И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др. отмечают следующие функции рефлексии [123]:

- помогает в освоении профессиональной деятельности;
- способствует осуществлению контроля и управлению процессом усвоения информации;
- используется при изменении условий профессионально-образовательной деятельности;
- является одним из основных механизмов развития самой деятельности [121].

Невозможно развивать рефлексия обычными прямыми методами обучения. Рефлексия – это не информация, и ее нельзя «взять и передать», ее можно стимулировать, развивать, повышать, создавая рефлексивно-развивающие условия [123]. Известны различные направления, в рамках которых рассматриваются научно-практические аспекты целенаправленного формирования рефлексии. Одно из них – педагогика

рефлексивного управления. В рамках этого направления Г. П. Щедровицкий и его последователи, исследуя методологические проблемы развития рефлексии, спроектировали технологию организации коллективной мыследеятельности, реализующуюся в организационно-деятельностных играх [149]. Представители другого направления (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и их единомышленники), исследуя рефлексивное развитие в совместном творчестве, разработали такие формы практикумов, как рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, тренинг, инверсия, позиционная дискуссия и др. [123].

По мнению Т. В. Дмитриевой, одним из средств вовлечения студентов в рефлексивную деятельность является нелинейное проблемно-рефлексивное изложение учебного материала, которое ведется в форме рефлексивно-ориентированных лекционных занятий дискуссионного и проблемного типов, назначение которых – побудить студентов к собственным рассуждениям и поискам. Излагая факты, педагог сравнивает и анализирует их, выявляет противоречия между ними, выделяет наиболее существенные, группирует, классифицирует, оценивает, иллюстрирует технологию своих рефлексивных действий. При этом привлекает студентов к сотрудничеству, сотворчеству, делает их соучастниками рефлексивных процессов и организует тем самым совместно распределенную рефлексивную учебно-познавательную деятельность. В процессе такой деятельности формируются рефлексивные умения, повышается операциональность рефлексии, накапливается рефлексивный опыт [30].

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что наличие рефлексии позволяет человеку сознательно планировать, регулировать и контролировать свое мышление, оценивать логическую правильность мыслей, решать задачи, которые без применения рефлексии решению не поддаются. Профессиональная подготовка будущих педагогов по физической культуре предполагает обучение приемам педагогической рефлексии на начальном этапе обучения и постепенное расширение опыта педагогической рефлексии в течение всего процесса обучения в вузе, необходимого для профессионального саморазвития и самосовершенствования.

3. Усиление аксиологического аспекта подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии.

Л. А. Шипилина отмечает, что с позиции аксиологического подхода необходимо изменить основания подготовки педагога как профессионала, и прежде всего те, что позволяют формировать и развивать его ценностные ориентации, перестраивать его личностные установки [140]. Поэтому в качестве главной категории процесса подготовки автор выделяет содержание педагогических ценностей, которое определяет смысл образования.

Ряд исследователей проблем аксиологии отмечают, что педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [120].

По мнению В. А. Сластенина, овладение такими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация, а уровень субъективации становится показателем личностно-профессионального развития педагога.

Группы педагогических ценностей («ценности – цели» и «ценности – средства», включающие «ценности – отношения», «ценности – качества» и «ценности – знания»), порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, которая имеет синкретический характер. Он проявляется в том, что «ценности – цели» определяют «ценности – средства», а «ценности – отношения» зависят от «ценностей – целей» и «ценностей – качеств» и т. д., т. е. функционируют как единое целое. Данная модель, по мнению Л. А. Шипилиной, может выступать критерием принятия или непринятия педагогами выработанных или создаваемых ценностей [140].

Согласно точке зрения С. И. Маслова и Т. А. Масловой, педагогическая аксиология в значительной степени изменяет характер взаимодействия учителя с учеником. В центре внимания оказывается не сумма знаний, умений и навыков, а целый комплекс жизненно важных ценностей, которые становятся показателем уровня воспитанности и развития ученика [83]. Соответственно, ценностная зрелость педагога определяет эффективность его взаимодействия с обучающимися в освоении необходимых им ценностей, желание или нежелание следовать примеру педагога, целеустремленно работать над собой.

Для нашего исследования данное методологическое основание имеет принципиально важный характер. Успешная инклюзивная практика возможна лишь в том случае, если сама инклюзия становится для педагога ценностью. Только тогда и у обучающего (педагога), и у обучающихся (детей с нормативным и нарушенным развитием) формируются ценности-цели, ценности-средства (ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), что позволяет им быть социально активными, ориентироваться в окружающем мире и в совершенстве различать качественную и ценностную его неоднородность. Таким образом, усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе в условиях инклюзии позволит придать ей профессионально-гуманистическую направленность и обеспечить формирование у педагогов профессиональных ценностей, ориентированных на достижение гуманистических целей и реализацию гуманистических принципов по отношению к детям с ОВЗ.

Таким образом, для полноценного рассмотрения многообразия структурных компонентов готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, их связей и взаимоотношений необходимо обращение к структурно-содержательной модели, включающей такие взаимосвязанные компоненты, как целевой, содержательный, организационно-процессуальный и критериально-оценочный.

Разработанная структурно-содержательная модель позволяет создать целостное представление о процессе формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Заключение

Инклюзия в общественных отношениях и инклюзия в образовании в настоящее время внедряется как ведущая идеология отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране. Но при этом системное внедрение инклюзивного образования происходит в России крайне медленно и достаточно неравномерно. Подготовка кадров для инклюзивного образования является одним из условий реализации самой инклюзии. В настоящий момент решение этого вопроса вызывает трудности как организационного, так и методического характера, поскольку специалисты, обеспечивающие образовательный процесс, часто не понимают специфику работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, не умеют адекватно оценивать возможные трудности при реализации инклюзивного образования, уровень своей готовности к их преодолению, что может в значительной степени не только навредить дальнейшей социализации таких детей, но и создать значительную угрозу их безопасности. Поскольку педагог по физической культуре при реализации инклюзивного образования вынужден работать в сложных условиях, связанных с обеспечением безопасности занятий физическими упражнениями для всех участников образовательного процесса, мы посчитали необходимым теоретически обосновать и описать процесс формирования готовности будущих педагогов к работе в этих новых, усложненных условиях.

Подготовка высококвалифицированных специалистов, способных работать в изменившихся условиях, предполагает использование модели формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования, построенной на основе системного, компетентностно-деятельностного и аксиологического подходов. Очень важно учитывать организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование такой готовности.

Библиографический список

1. *Акатов Л. И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. И. Акатов. Москва: ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. *Актуальные* проблемы интегрированного обучения. Москва: Права человека, 2001. 152 с.
3. *Алехина С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
4. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. Москва: Высшая школа, 1978. 368 с.
5. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1996. 768 с.
6. *Астоянц М. С.* Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия / М. С. Астоянц, И. Г. Россихина // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 12. С. 51–58.
7. *Афанасьев В. Г.* Мир живого: системность, эволюция и управление / В. Г. Афанасьев. Москва: Политиздат, 1986. 334 с.
8. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество / В. Г. Афанасьев. Москва: Политиздат, 1980. 368 с.
9. *Афонькина Ю. А.* Инклюзивный потенциал образования как социальной среды // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 3–1. С. 91–94.
10. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 480 с.
11. *Балаев А. А.* Активные методы обучения / А. А. Балаев. Москва: Высшая школа, 2006. 304 с.
12. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 416 с.
13. *Белкин А. С.* Авторские технологии и мониторинг образовательного процесса / А. С. Белкин, С. А. Днепров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. 193 с.

14. *Бермус А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

15. *Блауберг И. В.* Становление системных идей в науке и философии: сборник статей / отв. ред. И. В. Блауберг, В. Н. Садовский. Москва: ВНИИСИ, 1980. 81 с.

16. *Булынин А. М.* Инклюзивное образование как ценностный феномен / А. М. Булынин // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. № 1. С. 19–28.

17. *Бут Т.* Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль: хрестоматия / Т. Бут; сост. Ш. Рамон, В. Шмидт. Москва: Высшая школа, 2003. 123 с.

18. *Веников В. А.* Некоторые методологические вопросы моделирования / В. А. Веников // Вопросы философии. 1964. № 11. С. 73–74.

19. *Возняк И. В.* Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: диссертация ... кандидата педагогических наук / И. В. Возняк. Белгород, 2017. 225 с.

20. *Волкова Л. С.* Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе / Л. С. Волкова // Дефектология. 2002. № 3. С. 3–8.

21. *Воробьева Д. В.* Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике / Д. В. Воробьева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам 10-й Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. 1. С. 87–92.

22. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии: учебник для вузов / Л. С. Выготский. Санкт-Петербург: Лань, 2003. 656 с.

23. *Глинский Б. А.* К развитию методологии системного исследования / Б. А. Глинский // Методологические проблемы науки. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 167 с.

24. *Горбатов Е. Н.* Анализ социально-педагогического феномена инклюзивного образования / Е. Н. Горбатов // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 38. С. 19–23.

25. Грозная Н. Включающее образование: история вопроса, современное положение дел, международный опыт [Электронный ресурс] / Н. Грозная. Режим доступа: http://old.school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_voivspdmo.

26. Гюнваль Пер Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» / Пер Ч Гюнваль // Дефектология. 2006. № 2. С. 73–79.

27. Давыдова Л. Н. Динамика нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: региональный опыт / Л. Н. Давыдова, М. А. Колокольцева // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 93–102.

28. Данилова Е. В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4065.shtml>.

29. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. Москва: ЮНЕСКО, 1996. 31 с.

30. Дмитриева Т. В. Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача / Т. В. Дмитриева, Н. Е. Седова // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С. 33–42.

31. Донкан И. М. Социальная эксклюзия семей, имеющих детей-инвалидов (на примере Дальнего Востока России): автореферат диссертации ... кандидата социологических наук / И. М. Донкан. Хабаровск, 2010. 24 с.

32. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. Минск: Университетское, 1985. 208 с.

33. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура и социальная интеграция инвалидов // Человек и здоровье: материалы конгресса, Санкт-Петербург, 1–4 дек. 1998 г. Санкт-Петербург: Питер, 1998. С. 99–100.

34. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. Москва: Дрофа, 2008. 208 с.

35. Емельянова Т. В. Теоретические аспекты готовности специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования / Т. В. Емельянова, Ю. М. Александров // Вектор науки Томского государственного университета. 2013. № 3. С. 420–423.

36. Зарецкий В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме / В. К. Зарецкий // Психологическая наука и образование. 2005. № 1. С. 85–88.

37. *Зеер Э. Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. 211 с.

38. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход: Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006. № 8. С. 20–26.

39. *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): учебное пособие / В. П. Зинченко. Москва: Гардарики, 2002. 431 с.

40. *Зотов А. Ф.* Современная западная философия: учебник / А. Ф. Зотов. 2-е изд., испр. Москва: Высшая школа, 2005. 781 с.

41. *Иванова Е. О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е. О. Иванова. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.

42. *Инклюзивное образование.* Москва: Школьная книга, 2010. Вып. 1–5. 272 с.

43. *Инклюзивное образование в России.* Москва: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). 84 с.

44. *Инклюзивное образование: Проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы Международной конференции, 19–20 июня 2008 г.* Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2008. 215 с.

45. *Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой // Независимый экономический анализ: научные доклады / Моск. обществ. науч. фонд; Центр соц. политики и гендер. исслед.* Москва, 2008. С. 29–35.

46. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ф. Исаев. Москва: Академия, 2002. 208 с.

47. *Ишмеева А. С.* Инклюзивное образование как перспектива социального развития общества / А. С. Ишмеева, Д. И. Герасимова, Е. А. Сафина // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Сер.: Экономика. 2015. № 3. С. 13–18.

48. *Карынбаева О. В.* Повышение профессиональной компетентности педагогов в области интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Карынбаева // Вектор науки. Сер.: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 102–105.

49. *Карынбаева О. В.* Подготовка педагогов к созданию интегрированной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях / О. В. Карынбаева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2014. № 170. С. 43–49.

50. *Кетриш Е. В.* Исследование отношения будущих специалистов в сфере физической культуры к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / Е. В. Кетриш, Т. В. Андрюхина // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 131–134.

51. *Кетриш Е. В.* О проблеме инклюзивного образования в сфере физической культуры / Е. В. Кетриш // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 121–124.

52. *Кетриш Е. В.* Формирование проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. В. Кетриш. Екатеринбург, 2013. 181 с.

53. *Климов Е. А.* Профорентация и психология // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1985. № 1. С. 3–6.

54. *Кобрина Л. М.* Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: автореферат диссертации... доктора педагогических наук / Л. М. Кобрина. Москва, 2006. 35 с.

55. *Ковалев А. Г.* Психология личности / А. Г. Ковалев. Москва: Просвещение, 1970. 341 с.

56. *Ковалев Е. В.* Нормативно-правовые аспекты введения инклюзивного образования (на примере опыта города Москвы) / Е. В. Ковалев, М. С. Староверова // Администратор образования. 2010. № 22. С. 72–75.

57. *Компетентностный* подход // Реферативный бюллетень Российского государственного гуманитарного университета. Москва: Изд-во Рос. гос. гуманит. ун-та, 2005. 27 с.

58. *Конаржевский Ю. А.* Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе / Ю. А. Конаржевский. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1986. 135 с.

59. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.constitution.ru>.

60. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. Режим доступа: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>.

61. Король Л. Г. Инклюзивное образование: проблемы социальной интеграции и адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья / Л. Г. Король // Социально-психологическое сопровождение лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию: проблемы и перспективы: сборник материалов научно-практической интернет-конференции. Красноярск, 5–10 нояб. 2013 г. Красноярск: Изд-во Сиб. ин-та бизнеса, управления и психологии, 2013. С. 106–111.

62. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. Гомель: Изд-во Гом. гос. ун-та, 1996. 57 с.

63. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук / О. С. Кузьмина. Омск, 2015. 319 с.

64. Куратченко М. А. Инклюзивное образование в Китайской Народной Республике (опыт интерпретации социально-культурной оппозиции «норма» и «антинорма») // Вестник Карагандинского университета. Сер.: Педагогика. 2014. № 4(76). С. 58–64.

65. Куратченко М. А. Роль цивилизационной идентичности в формировании социокультурной парадигмы образовательного процесса в современном обществе (на примере обучения иностранных студентов из КНР) // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2014. Вып. 1 (33). С. 108–112.

66. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие / В. В. Лебединский. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 167 с.

67. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. Москва: Просвещение, 1964. 263 с.

68. Лейбниц Г. В. Сочинения в четырех томах / Г. В. Лейбниц; ред. и сост., авт. вступ. ст. и примеч. В. В. Соколов; пер. Я. М. Боровского [и др.]. Москва: Мысль, 1982. Т. 1. 636 с.

69. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 130 с.

70. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. Москва: Педагогика, 1981. 185 с.

71. *Лефевр В. А.* Формула человека. Контуры фундаментальной психологии / В. А. Лефевр. Москва: Прогресс, 1991. 108 с.

72. *Ли цзи* // Древнекитайская философия: собрание текстов: в 2 томах / Ин-т философии; сост. Ян Хиншун. Москва: Мысль, 1973. Т. 2. С. 99–141.

73. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. Москва: Наука, 1984. 444 с.

74. *Лопатина В. И.* Широкие аспекты инклюзивного образования / В. И. Лопатина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 11–13.

75. *Лошакова И. И.* Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 2002. С. 15–21.

76. *Малофеев Н. Н.* Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра (Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке) / Н. Н. Малофеев. Москва: Ин-т коррекц. педагогики, 2007. 145 с.

77. *Малофеев Н. Н.* Похвальное слово инклюзии [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев. Режим доступа: http://almanah.ikprao.ru/aktualnyj-nomer/almanah-15-28/pohvalnoe-slovo-inkluzii?action=rsrtme&all_parts=1&catid=28.

78. *Малофеев Н. Н.* Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев. Режим доступа: <http://2020strategy.ru/g8/news/28651405.html>.

79. *Малярчук Н. Н.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2015. Т. 1, № 4 (4). С. 251–267.

80. *Малярчук Н. Н.* Проблемы инклюзивного образования в России / Н. Н. Малярчук // Вестник БелИРО. 2015. № 2. С. 72–78.

81. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 312 с

82. *Мартынова Е. А.* Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования / Е. А. Мартынова, Н. А. Романович // Научные сообщения ЧИППКРО. 2014. Вып. 2 (19). С. 40–47.

83. *Маслов С. И.* Аксиологический подход в педагогике / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3–2. С. 202–212.

84. *Мастюкова Е. М.* Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. Москва: Просвещение, 1992. 95 с.

85. *Методы системного педагогического исследования: учебное пособие* / под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. 172 с.

86. *Митин А. Е.* Отношение будущих специалистов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования / А. Е. Митин, С. О. Филиппова // Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства: материалы Международной конференции. Санкт-Петербург, 2010. С. 411–416.

87. *Мищенко А. И.* Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: диссертация ... доктора педагогических наук / А. И. Мищенко Москва, 1992. 387 с.

88. *Можаров М. С.* Концептуальные основы использования когнитивного моделирования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов / М. С. Можаров, Г. Н. Бойченко // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 32–35.

89. *Моисеев Н. Н.* Современный антропогенез, цивилизационные разломы, эколого-политологический анализ / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. 1995. № 1. С. 3–30.

90. *Назарова Н. М.* Сравнительная специальная педагогика: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фурьева. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2012. 336 с.

91. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/182563/>.

92. *Нечай Е. М.* Инклюзивное образование: реальная проблема современного образования в России [Электронный ресурс] / Е. М. Нечай. Режим доступа: <https://multiurok.ru/blog/doklad-na-tiemu-inkliuzivnoie-obrazovaniie-rieal-naia-probliema-sovriemiennogho-obrazovaniia-v-rossii.html>.

93. *Никитина М. И.* Проблема интеграции детей с особенностями развития / М. И. Никитина // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сборник статей: в 2 частях. Санкт-Петербург, 1997. Ч. 2. С. 147–150.

94. *Новик И. Б.* О моделировании сложных систем: философский очерк / И. Б. Новик. Москва: Мысль, 1965. 335 с.

95. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат [и др.].* Москва: Академия, 2001. 272 с.

96. *О социальной защите инвалидов в РФ: Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/9014513>.

97. *Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015 г.)* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.

98. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 г. № 544н.* Москва: Перспектива, 2014. 24 с.

99. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование* [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 31.03.2015 г. № 210. Режим доступа: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf.

100. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура* [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 07.08.2014 г. № 946. Режим доступа: <https://www.kantiana.ru/uop/managers/list/vo/49.03.01.pdf>.

101. *Об утверждении федерального государственного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373.* Режим доступа: http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf.

102. *Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: аналитический обзор / под ред. Г. А. Бордовского.* Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2007. 83 с.

103. *Овчаренко С. А.* Методические подходы к изучению проблемы инвалидизации с детства / С. А. Овчаренко // *Здравоохранение Российской Федерации.* 1993. № 11. С 21–23.

104. *Основы коррекционной педагогики: учебно-методическое пособие / авт.-сост. Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева.* Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского, 1999. 110 с.

105. *Основы психологии и педагогики: практикум для студентов всех специальностей и всех форм обучения / И. Г. Шупейко [и др.].* Минск: Изд-во БГУИР, 2008. 91 с.

106. *Певзнер М. С.* Учащиеся вспомогательной школы: клинико-психологическое изучение / М. С. Певзнер, К. С. Лебединская. Москва: Педагогика, 1979. 232 с.

107. *Перевозчикова Л. С.* Аксиологические основания гуманистической парадигмы высшего образования в культуре информационного общества: автореферат диссертации ... доктора философских наук / Л. С. Перевозчикова. Тула, 2009. 42 с.

108. *Пидкасистый П. И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. Москва: Пед. о-во России, 2005. 144 с.

109. *Платонов К. К.* Психология / К. К. Платонов, В. В. Голубев. Москва: Высшая школа, 1977. 248 с.

110. *Пургина Е. И.* Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. И. Пургина // *Педагогическое образование в России.* 2014. № 2. С. 152–156.

111. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с.

112. *Русаков Ю. Т.* Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Ю. Т. Русаков. Магнитогорск, 2006. 40 с.

113. *Сабельникова С. И.* Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42–54.

114. *Самсонова Е. В.* Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику / Е. В. Самсонова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международной научно-практической конференции / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол. С. В. Алехина [и др.] Москва, 2011. С. 239–240.

115. *Селевко Г. К.* Педагогические компетенции и компетентность / Г. К. Селевко // Сельская школа: российский педагогический журнал. 2004. № 3. С. 29–32.

116. *Семаго Н. Я.* Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов / Н. Я. Семаго; под науч. ред. М. М. Семаго. Москва: Сфера, 2012. 128 с.

117. *Сигал Н. Г.* Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежной педагогике [Электронный ресурс] / Н. Г. Сигал. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-zarubezhnoy-pedagogike>.

118. *Скаткин М. Н.* Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. Москва: Знание, 1981. 96 с.

119. *Сластенин В. А.* Личность учителя и ее формирование в педагогическом институте / В. А. Сластенин // Вопросы педагогики высшей школы: материалы научной конференции по вопросам вузовской педагогики. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1969. С. 9–11.

120. *Сластенин В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

121. *Сластенин В. А.* Педагогический процесс как система. Москва: Магистр-Пресс, 2000. 488 с.

122. *Соченова Е. А.* Подвижные игры с бегом для детей 4–7 лет. Санкт-Петербург: Детство-Пресс. 2008. 125 с.

123. *Степанов С. Ю.* Рефлексия в организации творческого мышления и самоуправления личности / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.

124. *Столин В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 286 с.

125. *Строкова Н.* Физкультурно-оздоровительная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в детском саду [Электронный ресурс] / Н. Строкова. Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/fizkulturno-ozdorovitel'naja-rabota-s-detmi-s-ogranichenymi-vozmozhnostjami-zdorovja-v-detskom-sadu.html>.

126. *Суходольский Г. В.* Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. 120 с.

127. *Третьякова Н. В.* Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект / Н. В. Третьякова, В. А. Федоров // Образование и наука. 2013. № 4. С. 112–132.

128. *Тутушкина М. К.* Практическая психология: учебник / М. К. Тутушкина. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. 368 с.

129. *Уфимцева Л. П.* Организационно-педагогические условия интегрированного обучения детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе / Л. П. Уфимцева, О. Л. Беляева // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2010. № 5. С. 11–16.

130. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова // Образование и наука. 2017. № 3. С. 93–119.

131. *Федотова Е. П.* Инклюзивное образование – новый код социального равенства / Е. П. Федотова // Качество современного образования: опыт, тенденции развития: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / Саратов. обл. ин-т развития образования. Саратов, 2016. С. 55–63.

132. *Филатов О. К.* Информатизация современных технологий обучения в высшей школе / О. К. Филатов. Ростов-на-Дону: Мираж, 1997. 211 с.

133. *Фуко М.* История безумия в классическую эпоху / М. Фуко. Москва: Смысл, 1998. 310 с.

134. *Хафизуллина И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / И. Н. Хафизуллина. Астрахань, 2008. 22 с.

135. *Хитрюк В. В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: диссертация ... доктора педагогических наук / В. В. Хитрюк. Калининград, 2015. 390 с.

136. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

137. *Чигрина А. Я.* Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: автореферат диссертации ... кандидата социологических наук / А. Я. Чигрина. Нижний Новгород, 2011. 39 с.

138. *Шавир П. А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. Москва: Педагогика, 1981. 95 с.

139. *Шевелева Д. Е.* Инклюзивное образование как фактор педагогической реабилитации / Д. Е. Шевелева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международной научно-практической конференции, 20–22 июня 2011 г. / под ред. С. В. Алехиной. Москва: Изд-во МГППУ, 2011. 244 с.

140. *Шипилина Л. А.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» / Л. А. Шипилина. Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. 204 с.

141. *Шипилова Е. В.* Формирование готовности студентов-психологов к профессиональной психологической деятельности: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Е. В. Шипилова. Москва, 2007. 16 с.

142. *Шипицына Л. М.* Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1995. № 3. С. 29–36.

143. *Шипицына Л. М.* Экскурс в историю интеграции / Л. М. Шипицына // Специальная педагогика / под ред. М. Н. Назаровой. Москва, 2000. С. 355–359.

144. *Шишкина Л. И.* Социально-правовые вопросы профориентации молодежи / Л. И. Шишкина. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та им. А. А. Жданова, 1976. 62 с.

145. *Шиянов Е. Н.* Гуманизация профессионального становления педагога / Е. Н. Шиянов // Советская педагогика. 1991. № 9. С. 80–84.

146. *Шматко Н. Д.* Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников / Н. Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 5. С. 12–19.

147. *Штофф В. А.* Моделирование и философия / В. А. Штофф. Москва: Наука, 1966. 301 с.

148. *Шумиловская Ю. В.* Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореферат диссертации... кандидата педагогических наук / Ю. В. Шумиловская. Шуя, 2011. 26 с.

149. *Щедровицкий Г. П.* Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. Москва: Школа культурной политики, 1995. С. 155–190.

150. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских психологов периода 1946–1980 годов / ред. И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 84–85.

151. *Якиманская И. С.* Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–42.

152. *Яковлев Е. В.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. Москва: ВЛАДОС, 2006. 239 с.

153. *Boer A.* De Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature / A. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15, Iss. 3. P. 331–353.

154. *Brandon T.* The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / T. Brandon, J. Charlton // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15, Iss. 1. P. 165–178.

155. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. V. 11, № 17. P. 9803–9818.

156. *Hardiman Sh.* A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings / Sh. Hardiman, Guerin S., E. Fitzsimons // *Research in Developmental Disabilities*. 2009. Vol. 30. P. 397–407.

157. *Jackson, R.* Inclusion or Segregation for Children with an Intellectual Impairment: What does the Research Say? [Electronic resource] / R. Jackson. Access mode: http://www.include.com.au/wp-content/uploads/2011/11/Inclusion_Seg.pdf.

158. *Kim J.-R.* Influence of teacher preparation programmes on pre-service teachers' attitudes toward inclusion / J.-R. Kim // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, Iss. 3. P. 355–377.

159. *Lipsky D. K.* Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform / D. K. Lipsky, A. Gartner // W. Stainback and S. Stainback (Eds). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, 1992. P. 3–12.

160. *Mattson E.-H.* Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences [Electronic resource] / E.-H. Mattson, A.-M. Hansen // *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24, Iss. 4. P. 465–472. Access mode: <http://proquest.umi.com/pqdwebdid>.

161. *Scorgie K.* A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise / K. Scorgie // *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14, Iss. 7. P. 697–708.

162. *TangshengqInzhiibian*: «Teshujiaoyugailun piitongbanjizhongyouteshujiaoyuxuyaodexuesheng», shanghaijiaoyuchubanshe 1998 nianban, di 51ye.

163. *Zhonghuarenmingongheguoxianfa* [Electronic resource]. Access mode: gov.cn/gongbao/content/2004/contenthtm.