

Литературный обзор актуальных вопросов инклюзивного образования в России

В.Ю. Юзар, Н.В. Карпова, А.Ю.Бондарева, К.Н. Глазунова

АНОО ВО Университет «Сириус»

354340, Краснодарский край, Сириус ПГТ, Олимпийский пр-т, дом 1

Аннотация

Цель. Статья ставит перед собой целью провести литературный обзор по теме инклюзивного образования в России и, критически рассмотрев свидетельства преимуществ и барьеров в инклюзии, сформировать понимание основных актуальных вопросов, привлекающих интерес научного сообщества к этой теме.

Метод. Поиск источников осуществлялся по заданным критериям в библиографических базах данных научного цитирования “Elibrary” и “Cyberleninka” с 2013 по 2024 гг.

Результаты. Из 411 публикаций соответствующего поискового запроса было отобрано 154 источника, отвечающих заданным критериям включения и исключения.

Выводы. Литературный обзор продемонстрировал, что, помимо ожидаемой парадигмы преимуществ и барьеров, инклюзия в образовании является более сложной концепцией, рассматриваемой с точки зрения четырех основных тем: современных моделей, нравственных ценностей, профессиональных компетенций и особенностей образовательной среды. При этом наличие в большей мере описательных моделей инклюзии, нежели объяснительных, а также ряда вызовов, с которыми сталкивается инклюзивный процесс в отношении формирования общественных ценностей, образовательных компетенций и среды, задает тенденцию к обсуждению скорее не всеобщей, но ответственной и целесообразной инклюзии.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная среда

Благодарности. Выражается благодарность за вклад в литературный обзор участникам всероссийского конкурса научно-технологических проектов для старшеклассников и студентов “Большие Вызовы” 2024:

Д.А.Гёзюток, учащейся МБОУ Гимназии №35 г.о. Тольятти Самарской обл.
И.А Жирнову, учащемуся МАОУ СОШ №8 г. Домодедово Московской обл.
А.Р. Каитовой, учащейся МБОУ Лицея №104 г. Минеральные Воды Ставропольского кр.
П.С.Кузьминой, учащейся МБОУ СОШ № 6 г. Мытищи Московской обл.
Э.М. Шалашовой, учащейся АНОО "Физтех-лицей" им. П.Л. Капицы г. Долгопрудного Московской обл.

Финансирование. Статья написана при финансовой поддержке Автономной некоммерческой организации высшего образования “Научно-технологический университет “Сириус”. Адрес: Россия, 354340, Краснодарский край, пгт Сириус, проспект Олимпийский, д. 1.

Введение

Одним из приоритетных направлений в образовании Российской Федерации является организация системы образования для детей с особыми потребностями, предполагающая инклюзивный подход. Согласно Закону “Об образовании в РФ” (2012), все учащиеся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеют равные возможности для получения качественного образования, реализацию их учебного потенциала. А в соответствии с принятыми нормами ФГОС (2015), инклюзивная среда предоставляет возможности для детей с ОВЗ обучаться в общеобразовательном классе при учете их индивидуальных особенностей и потенциала для социальной адаптации. Так права детей на инклюзивное образование закреплены в правовом поле РФ.

Мировое сообщество широко популяризирует инклюзию в образовании. ЮНЕСКО занимает активную позицию в продвижении инклюзии в публикации “Руководящие принципы политики по инклюзии в образовании” (ЮНЕСКО, 2009). UNICEF (н.д.) заявляет, что инклюзивное образование позволяет учащимся из разных слоев общества, говорящих на разных языках, учиться и развиваться бок о бок на благо всех. ООН (н.д.) рассматривает концепцию инклюзивного образования шире и настаивает на том, что в XXI веке оно должно объединить людей любого пола, способностей, этнической принадлежности, социально-экономического положения и возраста для развития знаний, навыков и установок, необходимых для создания жизнестойких и ответственных сообществ. Инклюзия является трендом в образовании, принятым авторитетными мировыми организациями.

Преимущества инклюзии хорошо освещены в литературе. В первую очередь отмечается польза инклюзивного образования для детей с особенностями развития в отношении повышения уровня их социального взаимодействия при контакте с нейротипичными сверстниками, что способствует улучшению коммуникативных навыков и более успешной адаптации в социуме (Власова, Скробачева и Васильев, 2018; ЮНЕСКО, 2017). Также инклюзия способствует более высокой самооценке учащимся с ОВЗ в сравнении с коррекционными школами (Борисова, 2019). Есть успешные примеры положительного влияния инклюзии на социально-эмоциональное развитие нейротипичных учеников, связанного со снижением страха перед человеческими различиями и оказанием положительного влияния на их коммуникативные навыки, что помогает воспитанию чувства принятия и взаимопонимания (Nehir et al., 2016). Айсина и др. (2019) приводят исследования инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательных школах США, где учителя наблюдают положительную динамику в академических показателях и поведении у всех детей в независимости от наличия особых образовательных потребностей (ООП) при организации инклюзии в школе; для самих учителей инклюзия оказалась способом качественно повысить свою профессиональную квалификацию, следствием чего многие из них позитивно оценивают развитие карьеры. Таким образом, инклюзия рассматривается как позитивный тренд в современном образовании.

Однако есть источники, которые предлагают менее оптимистичный взгляд на инклюзию. С осторожностью отмечается академическая успеваемость в инклюзивном классе в сравнении со специальными школами, с оговоркой, что эта разница может быть очевидна в практическом, нежели статистическом смысле, так как на уровне школы академическая успеваемость в целом обратно пропорциональна уровню инклюзии (Dyson & Polat, 2007). Выводы лонгитюдных наблюдений также весьма сдержаны в отношении связи между инклюзией и академической успеваемостью. Например, Sermier Dessemontet, Bless и Morin (2011) установили лишь небольшое улучшение в грамотности и едва ли какую-то разницу в развитии математических навыков или адаптивном поведении у швейцарских нейротипичных школьников при сравнении инклюзивного и специального учебного учреждений, а национальное исследование в США продемонстрировало устойчивый разрыв между успеваемостью детей с особенностями развития и их

сверстниками как в навыках чтения, так и математике в независимости от инклюзии (SEELS, 2005). Результаты систематических обзоров и мета-анализов также неопределённые в отношении связи между инклюзией, академическими и психологическими результатами (Dalgaard et al., 2022) или выявляют слабое позитивное влияние на детей без ООП (Szumski, Smogorzewska & Karwowski, 2017). Хотя инклюзивное образование обладает рядом преимуществ для социально-эмоционального развития участников образовательного процесса, заключения в отношении академической успеваемости представляются более неоднозначными.

В этой связи следует отметить важность отдельных (не инклюзивных) школ и программ. Возможно, для детей с ООП отдельная образовательная среда с возможностями индивидуализированного подхода может оказаться более оптимальной, чем совместное инклюзивное образование вместе с остальными сверстниками (Low, 1997), тем более что во многих локальных сообществах бедность и ограниченные материальные ресурсы препятствуют эффективной организации инклюзивной среды (Nehir и др.). Зачастую вызовы инклюзии распространяются и на детей-мигрантов, которые по причине языкового и культурного барьеров могут не справляться в рамках стандартного образовательного процесса. Такие ученики являются, с одной стороны, затруднительной категорией для школ, а с другой – «невидимой» группой (Деминцева, 2020). Одна из причин тому — отсутствие понятной для администрации и учителей государственной политики в отношении детей-мигрантов и требований к адаптационным и инклюзивным программам (Александров, 2018; Деминцева, 2020). Если права детей с ОВЗ защищаются законодательством - а инклюзивное образование традиционно ассоциируется именно с такими детьми - то особые образовательные потребности детей-мигрантов, не менее нуждающихся в инклюзивном подходе, часто не учитываются школами (Деминцева, 2020). В то же время, хотя погружение в полноценно организованную культурно-языковую среду в условиях инклюзивного класса является необходимым при интеграции юных граждан в новое сообщество (Liu et al., 2017), создание отдельных адаптационных программ и особых воспитательных групп (“nurture groups”) внутри школы не менее важно для осуществления бережной транзycji детей в общеобразовательный класс, что уместно не только при языковом барьере, но и эмоционально-поведенческих трудностях (Colley, 2009; Bennett, 2015). В целом не стоит недооценивать пользу адаптационных

внутришкольных систем и специальных образовательных учреждений, которые несут пользу участникам образовательного процесса и играют важную роль там, где инклюзия по разным причинам имеет ограничения.

Можно выделить несколько видов барьеров в инклюзии. Руднева (2023) отмечает академический и деятельностный, социально-личностный и ресурсный барьеры. По ее мнению, академический и деятельностный барьеры заключаются в недостатке понимания педагогов общеобразовательных школ, как работать с детьми, имеющими особенности развития, так как зачастую учителя не обладают достаточным набором специальных компетенций (Руднева, 2023; Nehir et al., 2016; Власова и др.). К таким компетенциям могут относиться формирование определенной структуры урока, выбора способа организации материала и способов взаимодействия (Гурьянова, 2020). Социально-личностный барьер выражается в проявлении принимающего отношения к детям с особыми образовательными потребностями и рассматривает личностное отношение учителей и сверстников к инклюзивному образованию (Руднева, 2023). Важным модератором отношения педагогов к инклюзии является и культура общества, к которому они принадлежат. Так, например, при более высоком уровне индивидуализма как параметру культуры наблюдается более позитивное отношение учителей ко включению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы, чем при коллективизме (Steen & Wilson, 2020). То же характерно и для сверстников, неприимующее отношение которых может препятствовать процессу установления успешных межличностных отношений (Гурьянова, 2020). Наконец, ресурсный барьер рассматривает недостаточность материально-технической базы, как то: ассистивные технологии, методическая поддержка и психолого-педагогические кадры (Руднева, 2023). Проблема ресурсного оснащения, трудностей в академическом и деятельностном аспектах, а также неприятия «местными» также относится к школам с «трудным социальным контекстом», или «мигрантским» школам, в которых, помимо большой доли детей из низкостатусных семей, имеется значительное количество детей-мигрантов (Деминцева, 2020). Становится очевидно, что при таком комплексе вызовов следует осторожно относиться к концепции «инклюзии для всех», признавая ее ограничения в реальных ситуациях.

Быть может, следует использовать более аккуратный подход к понятию «инклюзия» с тем, чтобы эта действительно актуальная концепция в образовании не стала мало подкрепленной свидетельствами и очередной популистской темой дискурса. Уместнее в таком случае было бы сделать акцент не на «инклюзии для всех», но «ответственной инклюзии», которая будет в большей мере соответствовать принципам индивидуализированного подхода к детям в общеобразовательной системе и возможностям реальных школ (Vaughn & Schumm, 1995). Данный литературный обзор ставит перед собой цель, рассматривая преимущества и барьеры инклюзии, критически обобщить научный материал об инклюзивном образовании в России и сформировать понимание основных актуальных вопросов, привлекающих интерес научного сообщества к этой теме.

Методы

Поиск источников осуществлялся в библиографической базе данных научного цитирования “Elibrary” и “Cyberleninka”. Для формирования поискового запроса был задан период с 2013 года (с начала фактического действия Закона “Об образовании в РФ”) по настоящее время (2024 год), и использовалась следующая комбинация слов: “инклюзия OR inclusion”. В Elibrary данные поисковые термины искались в “названии публикации”, “аннотации” и “ключевых словах” с использованием фильтров для отбора “научных статей” и “материалов конференций”, входящих в «ядро РИНЦ» и «перечень ВАК» с полным текстом. Поиск сначала проводился в тематической секции “Психология”, по итогам которого было найдено 27 журналов и 204 статьи, затем - в секции “Народное образование. Педагогика” с 19 журналами и 207 публикациями. Из 411 публикаций была исключена 281. При поиске в Cyberleninka из 97 результатов поиска, полученных путем отбора публикаций в разделе “Психологические науки” в журналах перечня ВАК, было исключено 49 статей. Критериями исключения из списка являлись дубликаты публикаций, возникшие в результате совпадения по секциям; статьи, ясно обозначенные заголовком как акцентирующие внимание не на детях, но родителях, семьях и выходящие таким образом за рамки институциональной образовательной среды; также исключались статьи, рассматривающие гендерные особенности. Таким образом, для проведения литературного обзора 106 публикаций было отобрано на Elibrary и 48 - на Cyberleninka.

Результаты

По результатам поискового запроса было отобрано 154 источника. Только два из них позиционируются в названии или аннотации как литературные обзоры. Один рассматривает 32 отечественных источника (Айсина и др., 2019), другой - не заявляет количество рассмотренных источников (Балашов, Краснова, и Христофорова (Воякина), 2020). Обе статьи не описывают процедуру отбора литературы. Данные источники затрагивают конкретизированные инклюзивные группы: школьников с РАС и учащихся высшей школы с ОВЗ соответственно. Данный же литературный обзор с применением методичного отбора источников позволил рассмотреть инклюзию более широко и отметить, что эта тема выходит за рамки привычного понимания как относящейся к детям с ограниченными возможностями психологического и физиологического здоровья, но также может включать в себя и другие уязвимые группы, например, дети-мигранты, дети-сироты и трудновоспитуемые подростки, хотя последние три группы мало представлены в литературе. Кроме того, инклюзия является достаточно сложной концепцией, которая не ограничивается парадигмой преимуществ и барьеров, но рассматривается в литературе, во-первых, с точки зрения формирования создания современных моделей инклюзии; во-вторых, нравственных ценностей и мотивации вовлеченных в инклюзию сторон; в-третьих, развития необходимых компетенций как у специалистов, так и у самих учащихся, нуждающихся в инклюзии; и, наконец, обеспечения подходящей среды и технологий. Таким образом, данный литературный обзор обобщил четыре аспекта в теме инклюзивного образования в России, которые подробно рассматриваются ниже.

Обсуждение результатов

Учитывая недостаточность качественных литературных обзоров по инклюзии в отечественном поле, данная работа представляет собой полномасштабный обзор методично отобранных публикаций, позволяющий сделать обобщения об актуальных вопросах в теме инклюзивного образования. Анализ источников показал, что понимание инклюзии выходит за традиционно сложившиеся рамки как относящегося к детям с ОВЗ,

но включающего и другие категории учащихся, например, с языковыми трудностями и детей-сирот. Кроме того, часто используемый поляризованный угол зрения на тему инклюзии с аргументами за и против достаточно примитивен и в полной мере не охватывает сложность темы инклюзивного образования. По результатам данного литературного обзора предлагается более всесторонний подход к теме инклюзии в точки зрения моделей, нравственных ценностей, компетенций и среды.

Модели инклюзии

Для комплексного рассмотрения инклюзивного образования уместно применять многоуровневые модели. Например, по результатам проведенной экспертной оценки Хуснутдинова (2018) рассматривает развитие инклюзивного образования с позиции ответственной стороны и выделяет несколько моделей. Государственная модель предполагает организацию инклюзивного образования в первую очередь как ответственность государства, не только обеспечивающего школы необходимыми материальными и кадровыми ресурсами, но и стимулирующего заинтересованность школ во внедрении инклюзии. При социальной модели Хуснутдинова (2018) отмечает приоритетную роль общественных институтов, в особенности семьи и родителей, которые на правах партнеров с образовательными учреждениями выступают движущей силой развития совместного образования нейротипичных и нейроотличных детей. Наконец, образовательная модель смещает фокус именно на усвоение учебного материала детьми с образовательными особенностями и на педагогов, которые в сотрудничестве со специалистами и коррекционными школами создают условия для качественного обучения детей на условиях выборочной инклюзии. Алехина (2016) также предлагает подход с позиции схожих институтов: государства или образовательного учреждения; непосредственно группы, в которую принимается ученик с особыми образовательными потребностями, и индивида, осознающего собственный вклад в инклюзивное сообщество. Возможно, такие многоуровневые модели предлагают более ясное понимание ответственности, возлагаемой на вовлеченную сторону при построении инклюзивного процесса, однако в то же время это может быть похоже на попытку перекладывания ответственности, что вряд ли будет эффективным способом решения сложных вызовов в инклюзии.

Тем не менее на разных уровнях приведенных выше моделей инклюзии можно рассмотреть успешные примеры организации инклюзивного процесса. На уровне политики государства есть целый ряд инициатив и норм, как в национальном, так и зарубежном поле. Помимо уже упомянутых, это и ратифицированная в РФ в 2012 Конвенция ООН о правах инвалидов (ООН, н.д.), и Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, предполагающая инклюзию детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья обучаться на дополнительных общеобразовательных программах (Правительство РФ, 2022), и другие. На организационном и групповом уровне также имеются опубликованные примеры действующих инклюзивных моделей. Например, Институт психологии и образования Казанского федерального университета применяет целый комплекс мер, проводя подготовку специалистов на базе высшего профессионального образования, просветительскую работу среди студентов и сотрудников для уменьшения психологического барьера и адаптационные курсы для студентов с образовательными особенностями (Ахметзянова, 2014). Помимо этого, Южный федеральный университет г. Ростова-на-Дону использует специальные архитектурные решения и оборудование, (например, лестничные гусеничные подъемники); разрабатывает адаптированные программы и индивидуальные образовательные траектории для студентов с особыми образовательными потребностями и применяет специальное техническое оснащение, например, Optelec для слабовидящих (Горюнова и др., 2017). Существует целый ряд технологичных инструментов инклюзивного обучения, такие как компьютерные программы E-inclusion и MyTestXPro, предлагающие интерактивные платформы и позволяющие использовать мультимодальные форматы для изучения материала (письменные, в картинках, синтезированные в устную речь), хотя, будучи достаточно дорогостоящими и не получившими широкого распространения, такие новые технологии используются образовательными учреждениями весьма редко (Шумилова, Кузма и Макуха, 2022). На индивидуальном уровне также есть позитивные примеры применения инклюзивной модели. Демина и Трубицина (2016) рассматривают частный случай инклюзии “дважды особенного ребенка” с интеллектуальной одаренностью и РАС в общеобразовательный процесс при помощи прикладного анализа поведения и разработки поведенческого плана, что позволило значительно уменьшить психосоциальные

препятствия у ребенка для развития умения учиться и взаимодействовать со сверстниками в инклюзивной среде. Однако, несмотря на отдельные показательные примеры, инклюзивные практики мало распространены в образовании и их организация является комплексной и ресурсозатратной.

Зачастую образовательные учреждения применяют инклюзию частично. Колосова, Адамян и Адамян (2022) указывают, что в основном это включение детей во внеклассные занятия, такие как спортивные секции или художественные кружки, в то время как другие более академические области знания, например, исторические, естественнонаучные и технические, традиционно изучаемые в общеобразовательном потоке, мало представлены. Авторы заключают, что необходимо предпринимать усилия в отношении налаживания связи специализированных и общеобразовательных школ для развития большего количества направлений дополнительного образования детей с ООП. То же относится к потребностям учащихся высших образовательных учреждений, академическая мобильность которых значительно меньше в сравнении со сверстниками не только по показателям социальной активности, но и академической (Волосникова и др., 2019). Таким образом, положительный опыт инклюзии в дополнительном образовании следует стремиться расширять до предметов общего образования.

Тем не менее не следует недооценивать целесообразность эксклюзии (раздельного обучения детей с ОВЗ и нормотипичных) в конкретных образовательных реалиях. Тяжесть эмоционально-поведенческих и интеллектуальных трудностей может делать обучение детей более подходящим в условиях отдельного класса или школы, особенно на этапе высшего образования, требующего эффективного владения навыками к обучению (Самохин, Соколова, Сергеева, 2016). Кроме того, по результатам опроса родителей детей с ООП, инклюзивный класс может не удовлетворять в полной мере индивидуальным потребностям их детей, в отличие от коррекционных школ, и способствовать повышению нежелательной эмоциональной нагрузки и снижению внимания на уроке (Хуснутдинова, 2017). Действительно, тревожность учеников в специализированных учреждениях существенно ниже, чем в инклюзивном классе (Шаминов и др., 2022). В этом смысле может быть вполне уместна “инклюзия обратного порядка”, когда в специализированные учреждения с нетипичными учащимися могут последовательно вводиться типичные дети, что поможет сохранить все преимущества коррекционной школы и при этом организовать

учебный процесс для присутствующих в нем типичных детей (Байрамов, Радугин и Александрова, 2017). Таким образом, специализированные учреждения для детей с ОВЗ продолжают играть важную роль в образовании, обладая достоинством отлаженной и вполне зарекомендовавшей себя системы.

Что же касается отработанности и устойчивости инклюзивного образовательного учреждения, то, будучи сравнительно новой и малораспространенной тенденцией, на данном этапе недостаточно ясно, по какому ряду критериев следует оценивать успешность инклюзивного процесса. В соответствии с результатами опроса экспертного мнения (Алехина и др., 2019), одними из критериев могут быть поддерживаемые внутри образовательного учреждения ценности, а также деятельностный компонент в отношении организационных целей, норм и результатов. Кроме того, инклюзивный процесс может быть оценен с партисипативной точки зрения, или участия в нем как профессионалов внутри образовательного учреждения и извне, так и родителей (Алехина и др., 2021). Однако, если ценностный компонент находит некое единство в понимании большинством экспертов как позиция признания равенства и разнообразия, то во многом, что касается налаживания инклюзивного процесса, есть нехватка конкретики и определения измеримых параметров (Алехина и др., 2019). Несмотря на такой комплексный подход к оценке разных граней инклюзивного процесса, все же он является более описательным, нежели объяснительным, так как не вполне очевидно, что является “нормой” инклюзии, а что - “отклонением”.

Еще одна существенная трудность, помимо “нормативных” критериев инклюзивного процесса в организации, - это определение показателей инклюзивной “нормы” у детей. Быстрова (2022) в исследовании социальной компетентности школьников с ОВЗ в инклюзивном классе оценивала способность к анализу социальных ситуаций, умения планировать и достигать результат, социальную осведомленность, рефлексии, мотивации и другие критерии. Автор заключает, что дети с ОВЗ испытывают большие сложности с развитием навыков взаимодействия с другими детьми. Шаминов и др. (2022), исследуя школьное благополучие, пришли к выводу, что при раздельном образовании, в отличие от инклюзивного, уровень тревожности у детей с ОВЗ меньше, чем у типичных школьников в общеобразовательном классе. В этой связи возникает вопрос: при том, что эти сложности у нейроразличных детей в инклюзивном классе вполне ожидаемы, какой уровень

благополучия и трудности социального взаимодействия следует называть “нормой” для детей с ОВЗ. С другой стороны, для более полного понимания успешности инклюзивного процесса не менее важна оценка норм для типичных детей в инклюзивном классе. Кашапов и Волченкова (2021) измеряли у нейротипичных школьников уровень толерантности к детям с особенностями развития как совокупность ряда параметров, включая ситуативную и личностную тревожность, самоотношение, уровень агрессии и другие. И, хотя во многом эти показатели являлись предикторами толерантности у детей, следует дальше разбираться, какой уровень параметров может считаться нормой готовности учащихся к инклюзии. Учитывая такое разнообразие шкал и параметров, не вполне ясно, как все же операционализировать понятие “нормы” в инклюзивном образовательном процессе для детей с особыми потребностями и без.

Мотивационно-ценностное отношение к инклюзии

Мотивационно-ценностный компонент компетентности специалиста в отношении инклюзии отражает его внутреннюю готовность, убеждения и ценностные ориентации, связанные с включением детей с ООП в общеобразовательный процесс. По словам Нагоева (2011), внутренние ценности профессионала определяют вектор его развития и выстраивают иерархию интересов. Педагогу для развития себя как профессионала в инклюзивной образовательной среде важно иметь такие мотивационно-ценностные ориентации, которые бы поддерживали его стремление признавать уникальность каждого ребенка с пониманием того, что разнообразие обогащает образовательный процесс.

Обзор литературы в целом демонстрирует положительное отношение участников образовательного процесса к инклюзии, основанное на нравственных ценностях, в высшем образовании. Большинство сотрудников вуза обладают оптимальной мотивационной готовностью и принимают инклюзивные ценности (Кантор, 2021), при этом уровень инклюзивности варьируется в зависимости от должности и категории сотрудников (Денисова, Леханова, Гудина, 2023). Среди студентов, как нормотипичных, так и нормоотличных, не наблюдается значимых различий в отношении к совместному обучению, и они готовы к инклюзивному образованию (Кантор, 2019). Более того, инклюзия рассматривается студентами как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации, который обеспечивает индивидуальную поддержку каждого студента и создает условия для его всестороннего развития (Айсмонтас, Одинцова, 2018). Высокая

оценка преимуществ инклюзии как педагогами, так и студентами делает это направление весьма перспективным в вузах.

В среднем образовании педагоги общей практики, как и педагоги-дефектологи, и другие специалисты сопровождения (педагоги-психологи, соцработники и тьюторы) имеют высокую мотивационно-ценностную готовность, и их индивидуально-типологические особенности могут влиять на готовность к реализации инклюзивных практик (Лапп и Ярикова, 2019; Самсонова, 2023). Директор школы при этом играет ключевую роль в создании инклюзивной среды и преодолении сопротивления изменениям, в том числе в формировании необходимого мотивационно-ценностного ядра (Вачков, 2015). Некоторые исследователи подходят к вопросу принятия педагогом детей в независимости от их специальных образовательных потребностей с точки зрения личностных качеств, а именно взаимосвязи духовности и эмпатии с готовностью к работе в инклюзивном классе (Рыльская, Конева и Морозова, 2019). Ценности инклюзии также высоко оцениваются самими школьниками (Вачков, 2015; Кукуев, 2023). Позитивное отношение к инклюзивной культуре присутствует и в дошкольных учреждениях, где практика исключения оценивается как недопустимая с точки зрения педагогов и родителей (Шеманов, 2021). В целом развитие инклюзивной культуры неразрывно связано с принятием и пониманием детьми и взрослыми разнообразия и непохожести людей между собою (Каштанова и др., 2023). Таким образом, гуманистические нравственные ценности общества задают тенденцию к принимающему отношению детей с ООП в среднем образовании.

Кроме того, в качестве положительной стороны инклюзии отмечается стимуляция процесса коммуникации. Конокотин (2019) отмечает количественный и качественный прирост «совместности» в деятельности при соответствующим образом организованном образовательном процессе. Автор подчеркивает, что логика построения образовательной среды корневым образом исходит из организации пространства открытой и свободной коммуникаций и взаимопонимания. В таком пространстве возможно совместное решение задач детьми с разными образовательными потребностями, что в итоге способствует расширению зоны ближайшего развития детей с особыми образовательными потребностями (Конокотин, 2019). Взаимосвязь процессов коммуникации,

взаимопонимания и взаимодействия является показателем включения в процесс обучения детей с ОВЗ.

Обзор литературы показывает, что организация инклюзии может рассматриваться гораздо шире, чем включение в образование детей с ОВЗ. В условиях современных вызовов масштабной иммиграции подчеркивается важность воспитания толерантности к детям разной культурно-языковой принадлежности и их активного участия в образовательный процесс, в котором они не только могли бы проявлять конформизм, но и сохранять или использовать как преимущество свою национальную идентификацию (Амиршадян, 2016). Капустина и Макеева (2022) привлекают внимание к группе детей-сирот, чье ценностное отношение к себе и гражданственность требуют внимания и ресурсов для развития не в меньшей степени, чем детей с ОВЗ. Возможно, инклюзивная среда посредством упомянутых ранее преимуществ, в особенности принятия общих ценностей, способствовала бы формированию жизнеутверждающей позиции детей из отличных от ОВЗ уязвимых групп.

В литературе также рассматривается проблема отношения к инклюзии родителей. Несмотря на признание важности родительской вовлеченности в инклюзивный процесс, Айсина и др. (2019) отмечают порой противоречивую, приводящую к конфликтам, позицию родителей, воспитывающих детей с РАС: с одной стороны, стремление к инклюзии, а, с другой, - неудовлетворенность инклюзивным процессом. Кукуев, Волосникова и Федина (2023), наоборот, обнаруживают высокую оценку инклюзии родителями и их вклад в выстраивание инклюзивного процесса. При определенных трудностях взаимодействия родителей со специалистами, трудно переоценить вклад родителей в инклюзивный образовательный процесс.

В формировании позитивного мотивационно-ценностного компонента ряд исследований указывает на определенные барьеры среди вовлеченных в инклюзию специалистов. Айсина и др. (2019) в своих выводах демонстрируют амбивалентность отношения педагогов к инклюзии детей с ООП в связи с недостаточной квалификацией учителей в этой области. Самсонова и Мельникова (2016) отмечают неготовность педагогов к инклюзивному образованию, в том числе отсутствие ценностных ориентиров

на организацию. Хотя среди педагогов встречается гуманное восприятие идеи инклюзивного образования, при этом существует сопротивление к личному участию в ней. Опасность видится исследователями также в осуществлении быстрого перехода на новую модель деятельности, что может негативно сказаться на готовности педагогов к инклюзивному образованию, и подчеркивается необходимость его постепенного внедрения (Самсонова и Мельникова, 2016). Помимо уже упомянутых препятствий, существует барьер, связанный с затруднениями в профессиональном взаимодействии специалистов сопровождения и взаимоотношении всех участников инклюзивной среды, а также неопределенностью их круга ответственности (Деревянкина, 2016; Сунько, 2020). Возможно, в связи с этим среди педагогов преобладает защитно-совладающее поведение в инклюзивной среде и используются такие копинговые стратегии как проекция с возложением вины на внешние факторы и избегание наряду с усилиями к позитивной самомотивации и самоконтролю (Садовникова, Сергеева и Толстых, 2017). Специалистам следует учитывать указанные трудности при принятии решения об организации инклюзивной среды.

В отношении детей в инклюзивной среде также имеются определенные опасения. Некоторые исследования показывают, что, в зависимости от тяжести испытываемых ребенком трудностей в функционировании и уровня способности к конструктивному взаимодействию с нормотипичными сверстниками, такой ребенок может быть неуспешен в инклюзивном образовании (Верхоламочкина, 2018). Более того, с возрастом, начиная со старших возрастных групп детского сада, отношение нормотипичных детей к сверстникам с ОВЗ изменяется в сторону ослабления социальных контактов (Феофанов, Константинова и Королева, 2020), а школьники с девиантным поведением в целом демонстрируют негативное отношение к детям с ОВЗ (Щербакова, 2017). В том числе представления студентов-психологов о детях с ОВЗ отличаются категоричностью и фрагментарностью (Рассудова, 2020), стереотипностью и стигматизацией (Сахарчук и др., 2024), а студенческое сообщество в целом не отличается толерантностью по отношению к людям с ОВЗ (Аронова, Зиновьев и Ефимов, 2019). Ситуация выглядит еще более сложной в отношении внутренней и внешней инклюзии детей-сирот из детских домов в школы и общество (Суворов, 2013). Миронова, Смолина и Новгородцева (2019) подчеркивают, что в настоящее время инклюзия осмысливается в большей степени как инфраструктурное

решение, нежели связанное с ценностями, и имеет точечный характер, в то время как все более очевидным становится, что инклюзивный подход требует системных решений для широкого распространения среди образовательных учреждений. В итоге инклюзивная среда представляет ряд вызовов в формировании нужного мотивационно-ценностного отношения к ней всех участников образовательного процесса, в том числе детей.

Мотивационно-ценностный компонент является основой для построения инклюзивного общества. Пожалуй, это определяющий критерий готовности специалистов к инклюзии (Гутерман и Горюнова, 2023). Являясь значимым образовательным ресурсом (требующим, однако, стадийного внедрения), инклюзия основывается на ценностном отношении участников инклюзивного процесса к разнообразию (Дьячкова и др., 2019) и предлагает систему профилактики сегрегации в обществе (Слепухина, 2020). Таким образом, тенденция к построению инклюзивного образования диктует изменения в личностно-профессиональном отношении профессионалов, родителей и детей к совместному образованию учащихся с ООП и без.

Инклюзивные компетенции

В сфере образования инклюзивных специалистов существует некоторые противоречия. С одной стороны, инклюзивное образование повышает требования к академическим, социально-личностным и профессиональным компетенциям педагогов и педагогов-психологов. Но в то же время содержание образовательных программ, переподготовки и повышения квалификации педагогов в недостаточной мере формируют эти компетенции (Валиуллина, 2015). Студенты также оценили уровень своей готовности работы с детьми с особыми образовательными потребностями после производственной практики как низкий, аргументируя это недостатком в практической и личностной готовности (Брыкова, 2017). В образовательных учреждениях педагоги могут быть готовы к работе с нормотипичными обучающимися в теории и практике (Клещёва и Горбач, 2016), однако часто не имеют представления и опыта работы с детьми, которые нуждаются в особых образовательных условиях. Обзор содержания дисциплин показал, что учебные программы в недостаточной мере реализуют технологии работы с такими детьми (Хитрюк и Лемех, 2016; Кантор и др., 2021). В итоге, как показывают некоторые исследования, сопровождением образовательной интеграции ребенка занимается всего лишь малый

процент кадров (Бабкина, 2018), что недостаточно для эффективной организации инклюзивного процесса. Таким образом, при повышающихся требованиях к компетенциям специалистов, работающих в инклюзивном подходе, существует недостаточная ориентированность профессиональной подготовки для обучения умениям работы с нормоотличными детьми.

В работе практикующих специалистов образовательного учреждения тоже есть ряд сложностей. Исследования в классах смешанного типа показывают, что много ограничений у преподавателей лежит в поле предубеждений в отношении и взаимодействии с детьми с расстройством аутистического спектра и нарушениями интеллекта, чем к детям с другими типами дизонтогенеза (Валитова, 2014). Ряд авторов включают в понятие инклюзивной готовности преподавателей их профессиональную готовность - знания о развитии и педагогической коррекции детей с ОВЗ - и личностную позицию преподавателя - его отношение к детям ОВЗ (Хитрюк, 2015; Алехина 2011; Алехина и др., 2011). По некоторым данным, в общеобразовательных организациях большое количество педагогов не имеют представления о сути инклюзивного образования и не заинтересованы в повышении квалификации (Гутерман и Горюнова, 2023; Емельянова, Маркова и Подольская, 2019). Следовательно, недостаточные знания особенностей работы инклюзивного класса и несформированность позитивного отношения к работе с нормоотличными детьми представляют сложность при введении инклюзивного образования в школу.

Однако существуют успешные примеры развития профессиональных компетенций у специалистов. Руднева и Козырева (2023) провели исследование влияния педагогической технологии для преодоления академического, деятельностного, социально-личностного и ресурсного барьеров к инклюзивному образованию. Научно-просветительский и практический компоненты данного курса, включающее как образование об особенностях развития детей с ОВЗ, так и волонтерскую практическую работу с ними, помогли существенно снизить барьеры, а именно: академический барьер как недостаток специализированных знаний; деятельностный - как умение применять полученные знания на практике; социально-личностный - как отношение педагога к инклюзивному образованию и ресурсный - как умение применять ассистивные технологии (Руднева и

Козырева, 2023). Другие исследования также демонстрируют важность образовательных мероприятий по инклюзии для преподавателей, что приводит к положительной динамике в личностном отношении и дает возможность внедрять инклюзивные практики в образовательные учреждения (Валиуллина, 2015; Афанасьев и др., 2019). Такие программы целенаправленного развития профессиональных компетенций для работы с нормоотличными детьми в инклюзивном подходе могут быть удачным примером для других институтов, занимающихся профессиональной подготовкой специалистов.

Вопрос компетенций специалистов не ограничивается профессиональными навыками, но требует развития личностных характеристик. Учитывая, что инклюзия - это сравнительно новая тенденция в образовании, которая только начинает получать свое признание, особенно актуальным становится вопрос формирования инициативной позиции специалиста, его стремление к преодолению стереотипов и поиску нестандартных решений (Баранов и Сунцова, 2020). Кроме того, развитие саморефлексии, готовности анализировать собственную деятельность и принимать личную ответственность также помогут будущим профессионалам подготовиться к педагогической деятельности в инклюзивной среде (Брук, Патрушева и Федина, 2018). Роль личности профессионала в данном случае приобретает особо важное значение.

Рассматривая компетенции, следует также упомянуть развитие определенных навыков у самих учащихся с ООП. Так, например, Орешкина и Дзуличанская (2019) предлагают «Бауманскую модель» реализации инклюзивных программ в университете, которая позволяет развить специальные компетенции у студентов с нарушением слуха при помощи организационно-педагогических решений и когнитивных технологий, которые дают студентам возможность доступа не только в академическую, но и социокультурную среду вуза. Другой пример комплексной работы по совершенствованию инклюзии в Амурском педагогическом колледже включал целенаправленное социально-педагогическое сопровождение студентов с ООП для помощи в развитии учебной и социальной самостоятельности, коммуникативных умений и определению смысло-жизненных ориентаций (Макарова, Фролова и Рахимова, 2014). Действительно, полноценное функционирование в инклюзивной среде представляет собой большой вызов

для учащихся с ООП, поэтому развитие их собственных личностных и учебных компетенций является необходимым.

Таким образом, в литературе широко освещается вопрос формирования компетенций как у профессионалов, так и у самих учащихся. В целом поднимается проблема недостатка специфических профессиональных навыков у педагогов для работы с детьми с ООП в формате инклюзивного класса. Однако существует ряд опубликованных положительных примеров, которые демонстрируют успешное преодоление профессиональных барьеров не только с точки зрения непосредственной деятельности педагога, но и изменения ценностно-ориентированного подхода к инклюзии в каждодневной практике. Кроме того, некоторые исследования подтверждают эффективность комплексных программ помощи в развитии личностно-учебных навыков у самих учащихся, особенно нуждающихся в такой поддержке для успешного функционирования в образовательном процессе наряду с остальными участниками. Организация соответствующей профессиональной подготовки специалистов, а также формирование необходимых личностных и учебных компетенций учащихся закладывают основу для инклюзивной среды в образовательных учреждениях.

Инклюзивная среда

Еще одним актуальным вопросом инклюзивного образования в России является адаптивная коррекционно-развивающая среда. Лукьянова, Утенкова и Сигида (2017) считают, что с педагогической точки зрения адаптивная коррекционно-развивающая среда представляет собой интегрированное образовательное пространство, в котором изменения в поведении ребенка, включая улучшение его социальной адаптации, достигаются благодаря управляемым внешним стимулам, адаптированным к специфике его развития. По мнению авторов, особенности адаптивной коррекционно-развивающей среды зависят от многих факторов, в том числе от индивидуальных особенностей развития ребенка, его сенсорной системы, социальных навыков, нарушений развития, что должно соотноситься с включенными (встроенными) в психическую деятельность стимулами среды.

Кроме адаптивной коррекционно-развивающей среды, неотъемлемой частью образования является инклюзивное образовательное пространство. Под инклюзивным

образовательным пространством Кувшинова и др. (2019) понимают не только достаточный уровень профессиональных знаний в этой области у научно-педагогических работников, но и умений использования нужных ресурсов. В своем исследовании авторы делятся опытом Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, на базе которого была организована экспериментальная площадка с применением инновационных технологий при проведении аудиторных занятий, а также образовательного портала и электронных образовательных ресурсов, которые являются эффективным средством повышения качества инклюзивной деятельности. Акцент на соответствующем технологическом оснащении в сфере специального и инклюзивного образования в своих работах делают Капиева и др. (2023). Авторы рекомендуют создавать условия соответствующие актуальным задачам школьной практики, которые можно обеспечить через цифровизацию и адаптивное использование сетевого методического сопровождения, а это в свою очередь позволит координировать действия учителей в применении технологий обучения и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, а также осуществлять научно-методическое сопровождение внедрения новых методов и форм инклюзии в образовательную деятельность с возможностью оценки качества образовательного опыта, который получают учащиеся. Так инклюзивное пространство обеспечивает ассистивные решения для достижения учащимися с ООП поставленных учебных задач.

Подход к формированию инклюзивной среды может также осуществляться через использование онлайн-курсов. Они могут быть одним из эффективных ресурсов инклюзивного образования, так как имеют большой потенциал при организации и осуществлении учебного процесса для разных категорий обучающихся (Гречушкина, 2019). Тема онлайн образования находит свое продолжение в эмпирическом исследовании Соколова (2019), где автор приводит оценки успеваемости студентов в зависимости от посещаемости ими образовательного портала. Проведенное на базе Московского государственного психолого-педагогического университета исследование освещает эффективность использования доступных без визуального контроля форм представления учебной информации и тифлотехнических устройств, позволяющие подавать информацию в разных формах (Соколов, 2019). Онлайн среда предлагает дополнительные возможности для усовершенствования инклюзивного процесса.

Однако не всегда инклюзивная среда может удовлетворять потребностям учащихся с ООП. Так, например, исследование Кантора, Никулиной и Никулиной (2021) коммуникативных навыков детей с разной степенью зрительной недостаточности в некоторых из них показало преимущество дифференцированного обучения в сравнении с инклюзивным форматом. Кроме того, свою эффективность демонстрирует отдельная от общеклассного взаимодействия работа в микрогруппах (Донцов, Донцова и Сенкевич, 2015). Авторы предлагают демонстрируют преимущества такого обособленного подхода к детям с ООП. Таким образом, не следует недооценивать преимущества программ вне инклюзивного подхода.

Есть свидетельства, что в целом гетерогенная учебная среда может неоднозначно влиять на показатели психологического благополучия. Исследование, проведенное в Тюменском государственном университете показало, что, с одной стороны, студенты, обучающиеся в условиях социального и учебного разнообразия, значительно выше оценивают свой личностный рост и жизненные цели по сравнению с теми, кто проходит традиционные программы; с другой стороны, в изменяющейся гетерогенной среде студенты менее открыты и более автономны в формировании своих мнений и принятии решений, а также менее склонны к установлению доверительных отношений (Федина и др., 2023). Инклюзия, привнося разнообразие в учебное сообщество, может быть дестабилизирующим фактором для некоторых учащихся (Федина и др., 2023). Тем не менее, в отличие от сегрегированных форм обучения, инклюзивная среда имеет более высокий потенциал для повышения динамики психологического благополучия учащихся с ОВЗ, поэтому целесообразно организовывать инклюзивную среду, в отличие от сегрегированной, для более эффективного психолого-педагогического сопровождения студентов (Бонкало и др., 2024). Ответственно организованная инклюзивная среда может способствует психологическому благополучию студентов.

Сегодня инклюзия сталкивается с целым рядом вызовов. В отношении ценностей это, в первую очередь, воспитание принимающего отношения у вовлеченных в инклюзивный процесс сторон в связи с небольшим инклюзивным опытом общества в целом (Самохин, Соколова, Сергеева, 2016). Позиция общества играет ключевую роль в

осуществлении законодательно закрепленных прав детей с ОВЗ (Михайлова, 2019). Что касается организации среды и развития компетенций, то здесь необходима стандартизация целей, норм и результатов образовательного процесса, а также сертификация специалистов и налаживание эффективных связей как со значимыми взрослыми учащегося, так и междисциплинарного взаимодействия среди профессионалов (Бикбулатова, Карплюк, Тарасенко, 2017).

Заключение

Данный литературный обзор выявил актуальные вопросы инклюзивного образования в России и продемонстрировал, что проблема инклюзии, зачастую рассматриваемая в литературе в парадигме преимуществ и трудностей, на самом деле является более комплексной. В результате методичного отбора источников было выделено несколько обширных тем, по которым проводятся дискуссии в научном сообществе: модели инклюзии, мотивационно-ценностное отношение к инклюзии, инклюзивные компетенции и инклюзивная среда. Авторы предлагают различные многоуровневые модели инклюзии в образовании с распределением ответственности между государством и другими задействованными общественными институтами, а также внутриорганизационные модели. Мотивационно-ценностный компонент в свою очередь демонстрирует некую противоречивость в связи с текущими изменениями в общественном сознании в пользу инклюзивного образования. Инклюзивные компетенции затрагивают не только проблему подготовки профессиональных кадров, но и формирования особых навыков у нормоотличных детей. Вопросы инклюзивной среды включают как материально-техническое обеспечение образовательных учреждений ассистивными технологиями, так и организацию его психолого-педагогического сопровождения. В целом, несмотря на широко признаваемые преимущества инклюзивного образования, он освещается в литературе с некоторой осторожностью и справедливым указанием на его ограничения. В этой связи на данном этапе развития инклюзивной тенденции в России более уместно использовать риторику об “ответственной инклюзии”, нежели “инклюзии для всех”. Учитывая, что проведенный литературный обзор представляет собой, пожалуй, единственную до сих пор попытку полномасштабного систематического обобщения научной дискуссии по теме инклюзивного образования, представляется целесообразным

провести мета-анализ эмпирических исследований в области мотивационно-ценностных отношений, компетенций и среды в инклюзивном образовании, чтобы получить представление о конкретных нормативах и эффективности различных способов организации инклюзивного образования.

Литература

- Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС) по направлению подготовки [указать направление и уровень подготовки] [Текст] : утв. приказом Минобрнауки России от [дата] № [номер приказа] / Минобрнауки России. – М., 2015. – [количество]
- UNICEF. Inclusive Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.unicef.org/education/inclusive-education> (дата обращения: 16.08.2024).
- Policy Guidelines on Inclusion in Education [Текст] / UNESCO. – Paris : UNESCO, 2009. – 41 p.
- <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/why-inclusive-education-important-all-students>
- UN. Why Inclusive Education is Important for All Students [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/why-inclusive-education-important-all-students> (дата обращения: 16.08.2024).
- <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- ЮНИСЕФ. *Inclusive education*. UNICEF. URL: <https://www.unicef.org/education/inclusive-education> (дата обращения: 16.08.2024).
- Лукьянова Инна Евгеньевна, Утенкова Светлана Николаевна, & Сигида Евгений Антонович (2017). Адаптивная коррекционно-развивающая среда как компонент программы развития высших психических функций лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Специальное образование*, (2), 47-58.
- Рассудова Людмила Анатольевна (2020). ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ О ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ. *Психология. Психофизиология*, 13 (3), 24-34.
- Аронова Ольга Валерьевна, Зиновьева Дина Муратовна, Ефимов Евгений Геннадиевич. Толерантность студентов по отношению к людям с инвалидностью: проективная диагностика // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-studentov-po-otnosheniyu-k-lyudyam-s-invalidnostyu-pr-oektivnaya-diagnostika> (дата обращения: 14.08.2024).
- Гутерман Л.А., Горюнова Л.В. Мотивационно-когнитивные аспекты формирования у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // *Психологическая наука и образование*. 2023. Том 28. № 6. С. 93—102. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280609>
- Верхоламочкина Надежда Геннадьевна (2018). Модели межличностного взаимодействия дошкольников с патологией речи со здоровыми сверстниками. *Концепт*, (9), 161-16
- Садовникова Надежда Олеговна, Сергеева Тамара Борисовна, & Толстых Анастасия Андреевна (2017). Исследование защитно-совладающего поведения педагогов инклюзивного профессионального образования. *Научный диалог*, (8), 385-397.
- Деревянкина Наталья Алексеевна Проблема межличностных отношений в инклюзивном образовании // *Ярославский педагогический вестник*. 2016. №3. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/problema-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-inklyuzivnom-obrazovanii>
(дата обращения: 14.08.2024).

Амиршадян, А. Ю. Воспитание толерантности через развитие культуры межнационального общения в условиях проектной деятельности / А. Ю. Амиршадян // *Перспективы науки и образования*. – 2016. – № 5(23). – С. 52-54. – EDN XCEION.

Капустина Е.Ю., & Макеева И.А. (2022). ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ У ДЕТЕЙ-СИРОТ В КОНТЕКСТЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ. *Вестник Череповецкого государственного университета*, (1 (106)), 165-176.

Соколов, В. В. Инклюзивное образование студентов с нарушением зрения на факультете информационных технологий Московского государственного психолого-педагогического университета / В. В. Соколов // *Психолого-педагогические исследования*. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 106-113. – DOI 10.17759/psyedu.2019110309. – EDN LKJIPH.

Трансформация восприятия студентами инвалидности как результат инклюзивного образования: a posse ad esse / Е. С. Сахарчук, М. Я. Руднева, Э. Р. Баграмян, А. Л. Сахарчук // *Образование и наука*. – 2024. – Т. 26, № 6. – С. 167-198. – DOI 10.17853/1994-5639-2024-6-167-198. – EDN BTMIGM.

Цифровые технологии методического сопровождения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования / К. Р. Капиева, В. А. Королькова, В. И. Лахмоткина, Л. А. Ястребова // *Перспективы науки и образования*. – 2023. – № 2(62). – С. 658-676. – DOI 10.32744/pse.2023.2.39. – EDN OYPUOY.

Гречушкина, Н. В. Онлайн-курсы в контексте инклюзивного образования / Н. В. Гречушкина // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 28, № 12. – С. 97-103. – DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-12-97-103. – EDN TYGGIT.

Брук Ж.Ю. , Патрушева И.В., Федина Л.В. Профессиональная проба как способ подготовки учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // *Психолого-педагогические исследования*. 2018. Том 10. No 1. С. 116–126 doi: 10.17759/psyedu.2018100111

Бабкина Н.В. Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования [Электронный ресурс] // *Клиническая и специальная психология*. 2018. Том 7. No 4. С. 1–18. doi: 10.17759/psyclin.2018070401

Александров, Д. и др. (2018). Дифференциация школьного выбора: Два района Санкт-Петербурга. *Вопросы образования*.

Ахметзянова, А. И. Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете / А. И. Ахметзянова // *Образование и саморазвитие*. – 2014. – № 2(40). – С. 208-212. – EDN SHODTD.

- Байрамов В. Д., Райдугин Д. С., Александрова Е. В.
Теоретико-методологические основы «инклюзии обратного порядка»: опыт Московского государственного гуманитарноэкономического университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 18–25. doi: 10.17759/pse.2017220103
- Борисова (2019). <https://elibrary.ru/item.asp?id=39255490>
- Брыкова, А. С. Готовность педагога к организации сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями / А. С. Брыкова // Образование и саморазвитие. – 2017. – Т. 12, № 4. – С. 10-18. – DOI 10.26907/esd12.4.02. – EDN QWPTWH.
- Валитова И. Е. Специальная психология. – Минск: Издательство Гревцова, 2014. – 382 с.
- Валиуллина, Г. В. Компетентностный подход к преодолению нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательной школы в условиях многонационального региона / Г. В. Валиуллина // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 3(45). – С. 264-269. – EDN UUWPUH.
- Власова, К., Скробачева, М., Васильев, В. (2018). III Международная научно-практическая конференция. *Проблемы и преимущества инклюзивного образования в России*, 179-182.
- Гурьянова, Е. (2020). Некоторые проблемы преподавания иностранного языка студентам с особыми образовательными потребностями. *Серия "Психология. Педагогика. Образование."*, 115-121.
- Демина, Е. В. Опыт включения интеллектуально одаренного ребенка с РАС в общеобразовательную школу: факторы риска и ресурсы развития / Е. В. Демина, А. Н. Трубицына // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 3. – С. 111-119. – DOI 10.17759/pse.2016210313. – EDN WLYVTH.
- Деминцева, Е. (2020). Дети мигрантов в школах Томска и Иркутска: Проблемы адаптации и меры включения в школьное пространство. *Журнал исследований социальной политики*, 673-688.
- Емельянова, И. Д. Профессиональная компетентность педагогов, реализующих инклюзивную практику в системе дошкольного образования, как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / И. Д. Емельянова, С. В. Маркова, О. А. Подольская // Перспективы науки и

образования. – 2019. – № 4(40). – С. 361-376. – DOI 10.32744/pse.2019.4.28. – EDN DDXMYC.

Хитрюк В. В., Лемех Е. А. Инклюзивное образование обучающихся с расстройствами аутистического спектра: подготовка педагогических кадров // Вест. БарГУ. – Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Философские науки. – 2016. – С. 34-40.

Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки / В. З. Кантор, А. Зарин, Ю. А. Круглова, Ю. Л. Проект // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16, № 3. – С. 289-309. – DOI 10.26907/esd.16.3.25. – EDN YNEJGB.

Кашапов и Волченкова. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО И ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – тема научной статьи по психологическим наукам читайте бесплатно текст научно-исследовательской работы в электронной библиотеке КиберЛенинка

Клещёва Е. А., Горбач А. С. Образ обучающегося в структуре психологической готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования // Инклюзивные процессы в

образовании: материалы Междунар. конф., г. Минск, 27–28 окт. 2016 г. / Министерство

образования Республики Беларусь; редкол. А. М. Змушко [и др.]. Минск: БГПУ, 2016. – С. 121-125

Матасов, Ю. (2017). На пути к разумной инклюзии: "ЗА" и "ПРОТИВ". *Коррекционно-педагогическое образование*, 19-22.

Михайлова, Ю. (2019). "ИНКЛЮЗИЯ" или "ИЛЛЮЗИЯ"? *ГБОУ СОШ № 579 Приморского района Санкт-Петербурга*, 821-826.

ООН (н.д.). Конвенции и соглашения.

https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

Правительство РФ (2022).

Руднева, И. (2023). Профессиональные барьеры в готовности будущих педагогов к инклюзии. *Высшее образование в России*.

- Гутерман Л.А., Горюнова Л.В. Мотивационно-когнитивные аспекты формирования у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. No 6. С. 93–102. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280609>
- Хуснутдинова, М. Р. Риски инклюзивного образования / М. Р. Хуснутдинова // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 3. – С. 26-45. – DOI 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46. – EDN YIPVSX.
- Феталиева, Л. (2015). Достоинства и недостатки инклюзивного образования и интеграции. *Вестник Университета*, 312-315.
- Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В. Характеристики школьного благополучия и тревожности подростков с ограниченными возможностями здоровья // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 10. С. 165–199. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-10-165-199
- Evans, J., Lunt, I. (2002). Inclusive education: Are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 1-14.
- Nehir, et al. (2016). Обзор доказательной базы эффективности инклюзивного образования.
- Ikenna, D. et al. (2018). Challenges of inclusion: a qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. *Disability and Rehabilitation*.
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Sermier Dessemontet, Rachel & Bless, Gérard & Morin, D. (2011). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research* : JIDR. 56. 579-87. 10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x.
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18, e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>

Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). *Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis*. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. doi:10.1016/j.tate.2020.103127

Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. Беларусь, Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.

Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. No 1. С. 83–92.

Алехина С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. No 3. С. 70–78. doi:10.17759/pse.2015200308

Руднева И.А., Козырева О.А. Профессиональные барьеры в готовности будущих педагогов к инклюзии // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 11. С. 136–152. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-136-152

Орешкина О.А., Дзуличанская Н.Н. Формирование специальных компетенций у студентов с нарушениями слуха в условиях технического вуза // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. No 10. С. 140-151. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-140-151>