

Представления педагогов о реализации педагогического процесса в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в России

Нурлыгаянов И.Н.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (ФГБНУ ИКП),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Лазуренко С.Б.

Центр развития инклюзивного образования ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

В работе изложены результаты эмпирического исследования представлений педагогов о состоянии инклюзивного образования в Российской Федерации. Сравнительному анализу подверглись ответы педагогов специальных (коррекционных) школ (N=192), педагогов, работающих в инклюзивном формате (N=210), на вопросы авторской анкеты в отношении профессиональной подготовки и опыта работы, представлений о соответствии инклюзивного образования особым образовательным потребностям школьников с ОВЗ, существующих проблем реализации педагогического процесса и путей их преодоления, перспектив реализации инклюзивного образования. Выявлено, что в представлениях педагогов, работающих в образовательных организациях с разными моделями образования детей с ОВЗ, есть и общее, и специфическое. Различия в большей степени касаются целесообразности распространения инклюзивного образования для ряда психолого-педагогических категорий детей в связи с наличием существенных психологических трудностей и низкой результативности образовательного процесса при высокой его себестоимости.

Ключевые слова: специальное образование; инклюзивное образование; педагог; образовательный процесс; школа; ограниченные возможности здоровья; инклюзия; особые образовательные потребности.

Для цитаты: Нурлыгаянов И.Н., Лазуренко С.Б. Представления педагогов о реализации педагогического процесса в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в России // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 99—109. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290508>

Opinion of Teachers on Inclusive Education in the Russian Federation

Ishat N. Nurlygayanov

Institute of Correctional Pedagogy, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Svetlana B. Lazurenko

Head of the Center for Inclusive Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

The paper presents the results of the analysis of the empirical research of teachers' opinion about the status of inclusive education in the Russian Federation. The comparative analysis was focused on the answers of teachers of special (correctional) schools (N=192), teachers working in an inclusive format (N=210) to the questions of the author's questionnaire regarding professional training and work experience, ideas about the compliance of inclusive education with the special educational needs of schoolchildren with disabilities, existing problems in the implementation of the pedagogical process and ways to overcome them, the prospects for the implementation of inclusive education. It was revealed that the opinion of teachers working in educational organizations with different models of education for children with disabilities have both common positions and specific ones. Differences to a greater extent concern the expediency of spreading inclusive education for a number of psychological and pedagogical categories of children due to the presence of significant psychological difficulties and low performance of the educational process at high cost.

Keywords: special education; inclusive education; teacher; educational process; school; disability; inclusion; special educational needs.

For citation: Nurlygayanov I.N., Lazurenko S.B. Opinion of Teachers on Inclusive Education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 99—109. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290508> (In Russ.).

Введение

Прошло более 20 лет, как инклюзивные процессы в разных форматах были включены в систему образования детей с ограниченными возможностями развития (ОВЗ). В педагогическом и родительском сообществе существовали разные точки зрения относительно эффективности и результативности обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии. В настоящее время имеется возможность проследить представления участников образовательного процесса в отношении инклюзивного образования детей с ОВЗ. Как известно, результативность

и удовлетворенность образовательным процессом рассматривают с учетом мнения трех основных субъектов образования: ребенок с ОВЗ, родители (законные представители) и педагогические работники. Успешная реализация инклюзивного образования в большей степени определяется профессиональными компетенциями педагогов, которые во многом определяют содержание и организуют образовательный процесс, выстраивают взаимоотношения с родителями и обучающимися, отвечают за эффективность и результаты обучения. Поэтому обобщение и анализ мнения педа-

гогов, обеспечивающих образовательный процесс, проведены с целью выявления их представлений о состоянии инклюзивного образования на современном этапе его реализации, основанных на многолетнем опыте обучения отдельных групп школьников с ОВЗ. Исследования, проведенные несколько лет назад, показали, что учителя общеобразовательных школ нередко проявляли негативные установки в отношении готовности к обучению и взаимодействию с детьми с ОВЗ в инклюзивном формате [9; 13]. Достаточно долгое время в отечественном образовании некоторые категории детей (прежде всего с умеренной и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития) считались «необучаемыми». Демократические процессы в конце 20 века позволили принять и утвердить нормативные документы, реализующие на практике конституционное право всех без исключения граждан России на образование [5; 10; 12]. Кроме того, в процессе гуманизации образования постепенно снимались стигматизация и изоляция детей с ОВЗ, которые традиционно обучались только в специальных школах. С этого периода происходит увеличение количества детей с ОВЗ, обучающихся в образовательных организациях в разных форматах инклюзивной модели. В этом аспекте авторов статьи интересует вопрос трансформации системы взглядов педагогов на инклюзивное образование и перспективы его реализации за последние годы.

В зарубежной науке имеется пласт работ, в которых раскрываются философские и теоретико-методологические основания, принципы реализации и содержание, преимущества и ограничения инклюзивного образования [15; 16; 17]. Специфика организации и внедрения специального содержания обучения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании детерминирована социальными, культурными, психолого-педагогическими факторами, что делает невозможным простое перенесение результатов эмпирических исследований, проведенных в зарубежных странах, в отечественную педагогическую

практику. Такая картина подтверждается работами Н.Н. Малофеева [7; 8], в которых тщательно раскрываются развитие и современное состояние системы образования детей с ОВЗ в зарубежных странах и России. В отечественной науке имеются работы в области философии и методологии, принципов организации и реализации социальных основ и ценностных установок участников инклюзивного образования [1; 3; 4; 6; 11]. В контексте нашего исследования особое внимание заслуживают труды [2; 14], посвященные анализу мнений педагогов и родительского сообщества в отношении средних факторов и условий, обеспечивающих возможность распространения инклюзивного образования в Российской Федерации.

Целью нашего исследования стало выявление представлений педагогов относительно соответствия инклюзивного образования особым образовательным потребностям школьников с ОВЗ, трудностей образовательного процесса, который реализуется в инклюзивной форме.

Организация исследования, характеристика выборки и инструментария

В исследовании приняли участие педагоги школ, реализующих образование детей с ОВЗ различных регионов России, из них 192 педагога специальных школ (средние показатели возраста — 46,6, стажа педагогической деятельности — 22,8, работы с детьми с ОВЗ — 14,7) и 210 педагогов, реализующих образование школьников в инклюзивном формате (средние показатели возраста — 45,1, стажа педагогической деятельности — 21,7, работы с детьми с ОВЗ — 8,9). Отдельно необходимо отметить, что опыт педагогической деятельности с детьми с ОВЗ у педагогов, работающих в инклюзивной форме, меньше, так как данная модель обучения распространялась постепенно по мере обновления законодательной базы, регламентирующей образовательный процесс [5]. Интересен тот факт, что в выборках более 90% респондентов имеют педагогическое образование по разным направлениям

подготовки. Остальные респонденты имеют образование в других областях (экономика и менеджмент, право, инженерное дело и т.д.). Педагоги специальных школ в основном имеют образование в области специальной педагогики и психологии (76%), переподготовку (20%), и у 4% респондентов отсутствует соответствующее образование. Если говорить о педагогах, реализующих инклюзивное обучение, то образование в области дефектологии присутствует у 35% респондентов, переподготовка — у 45%, у 20% специалистов отсутствует соответствующее образование.

В качестве метода исследования выступила анкета, разработанная авторами статьи. В анкете респондентам необходимо было представить следующую информацию:

- 1) Возраст.
- 2) Специальность в дипломе.
- 3) Педагогический стаж.
- 4) Стаж педагогической работы с детьми с ОВЗ.

5) Образование в области дефектологии (высшее или среднее профессиональное образование, переподготовка, отсутствие образования).

6) Педагогическая деятельность специалиста реализуется в формате (специального образования, инклюзивного образования).

7) Для какой категории школьников может быть рекомендовано инклюзивное образование (категории школьников перечислены в табл. 1).

8) Параметры образовательного процесса в инклюзивном образовании с точки зрения сложности их реализации (ранжирование каждого параметра от 1 до 5 баллов, где 1 — затруднения отсутствуют, 5 — значительные затруднения). Данные параметры представлены в табл. 2.

Статистическая обработка результатов осуществлялась в программе Statistica 12.0. Проверка данных по W-тесту Шапиро-Уилка показала, что они отличаются от нормального распределения. В соответствии с этим для сравнения данных использовался критерий U Манна-Уитни. Для сравнения номинальных данных применялся критерий χ^2 .

Результаты исследования

Результаты сравнительного анализа выявили зависимость позиции педагога в отношении состояния и перспективы развития инклюзивного образования в Российской Федерации от профессионального образования и стажа работы с детьми с ОВЗ. При образовании в области специальной педагогики и психологии 76% педагогов специальных школ и 20% тех, кто с базовым педагогическим образованием прошел переподготовку, со стажем педагогической деятельности с детьми с ОВЗ более 10 лет, считают, что инклюзивная форма обучения подходит для детей с небольшим числом особых образовательных потребностей из-за легких ограничений здоровья в связи со снижением функционирования анализаторов и/или психологической незрелости различного генеза (с задержкой психического развития), которые можно удовлетворить в общеобразовательной организации за счет введения дополнительных ставок учителей-дефектологов, закупки специального оборудования и учебных пособий, расширения профессиональных компетенций педагогов и комплексной психолого-педагогической работы с кадрами, обучающимися и их родителями. Педагоги общеобразовательных организаций с переподготовкой в области дефектологии (45% респондентов), а также с отсутствием данного образования (20%) оценивают свою педагогическую готовность, результативность и состояние инклюзивного образования более оптимистично.

Так, педагоги специальных школ считают, что инклюзивное образование в большей степени отвечает особым образовательным потребностям слабослышащих обучающихся. Педагоги, работающие в инклюзивном пространстве, считают, что такой формат обучения может быть рекомендован детям разных психолого-педагогических категорий: слепым/слабовидящим и глухим/слабослышащим обучающимся, с тяжелыми нарушениями интеллекта и нарушениями речи, тяжелыми множественными нарушениями развития.

Таблица 1

Сравнительный анализ представлений педагогов о рекомендации инклюзивного образования различным категориям обучающихся с ОВЗ

Категория обучающихся	Педагоги (инклюзивное образование)	Педагоги (специальное образование)	χ^2	p, уровень значимости
Слабовидящие	138	112	2,32	0,1274
Слепые	38	16	8,22	0,0041
Слабослышащие	78	96	12,52	0,0004
Глухие	38	2	34,48	0,0000
С нарушениями опорно-двигательного аппарата	112	104	0,03	0,8671
С нарушениями речи	140	120	0,76	0,3827
С расстройствами аутистического спектра	48	48	0,25	0,6147
С задержкой психического развития	158	136	0,99	0,3196
С легкой степенью умственной отсталости	56	48	0,15	0,7031
С тяжелыми нарушениями интеллекта	32	0	31,79	0,0000
С множественными нарушениями развития	24	0	23,34	0,0000

Анализ представлений педагогов о содержательной стороне реализации инклюзивного образования позволяет выявить затруднения в этом процессе. В целом представления педагогов имеют сходство. На основе ранжирования средних значений отдельных составляющих образовательного процесса можно говорить, что наибольшие трудности прослеживаются в материально-техническом и методическом сопровождении учебной деятельности. Педагоги, работающие в системе инклюзивного образования, отмечают, что существуют проблемы, обусловленные организацией урочной деятельности как доступной, так и развивающей сре-

ды. Специалисты, участвующие в реализации специального образования, говорят о сложностях, сопряженных с недостаточной профессиональной готовностью педагогических кадров к реализации содержания обучения для детей с ОВЗ, владению навыками оказания специальной педагогической помощи. Педагоги единодушны в том, что в наименьшей мере имеются трудности при осуществлении инклюзивного образования в области взаимодействия специалистов с субъектами педагогического процесса — с родителями и школьниками, а также в сфере организации внеурочной деятельности и коррекционных курсов.

Таблица 2

Сравнительный анализ представлений педагогов о выраженности параметров образовательного процесса для реализации инклюзивного образования

Параметры образовательного процесса	Педагоги (инклюзивное образование)		Педагоги (специальное образование)	
	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг
Организация доступной среды	2,67	3	2,60	5
Материально-техническое оснащение образовательного процесса	2,97	1	3,25	2
Методическое сопровождение образовательного процесса	2,73	2	3,29	1
Реализация внеурочной деятельности	2,27	6	2,54	7

Параметры образовательного процесса	Педагоги (инклюзивное образование)		Педагоги (специальное образование)	
	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг
Реализация коррекционных курсов	2,23	7	2,58	6
Реализация предметных областей	2,33	5	2,75	4
Квалификация педагогических работников	2,47	4	2,79	3
Взаимодействие администрации, педагогических работников с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ	2,13	9	2,38	8
Взаимодействие педагогических работников с обучающимся с ОВЗ	2,17	8	2,32	9

Результаты сравнительного анализа параметров образовательного процесса с помощью критерия Манна-Уитни между двумя выборками показали, что существуют достоверно значимые различия по такому важному показателю, как «методическое со-

провождение образовательного процесса», который в наибольшей степени оказывает влияние на достижение целевых ориентиров образования и обеспечение оптимального психологического климата в образовательной организации.

Таблица 3

Сравнительный анализ представлений педагогов о значимости параметров образовательного процесса для реализации инклюзивного образования

Параметры образовательного процесса	Сумма рангов (педагоги, инклюзивное образование)	Сумма рангов (педагоги, специальное образование)	U-критерий Манна-Уитни	Z	p, уровень значимости
Организация доступной среды	43267,0	37736,0	19208,0	0,82	0,413
Материально-техническое оснащение образовательного процесса	39711,0	41292,0	18096,0	-1,74	0,079
Методическое сопровождение образовательного процесса	36967,0	44036,0	14812,0	-4,59	0,000
Реализация внеурочной деятельности	40243,0	40760,0	18088,0	-1,78	0,075
Реализация коррекционных курсов	39935,0	41068,0	18142,0	-1,73	0,081
Реализация предметных областей	40019,0	40984,0	18306,0	-1,59	0,119
Квалификация педагогических работников	39767,0	41236,0	18314,0	-1,59	0,123
Взаимодействие администрации, педагогических работников с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ	40299,0	40704,0	18144,0	-1,73	0,083
Взаимодействие педагогических работников с обучающимся с ОВЗ	40607,0	40396,0	18452,0	-1,47	0,142

Обсуждение результатов

Результаты эмпирического исследования показывают, что в представлениях педагогов двух сравниваемых выборок относительно релевантности инклюзивного образования отдельным категориям обучающихся с ОВЗ есть и общее, и отличное. Значительное число педагогов считает, что инклюзивное образование может быть рекомендовано школьникам с нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, слабовидящим и слабослышащим обучающимся с нормативным познавательным развитием или в сочетании с задержкой психического развития. В соответствии с современными нормативными документами эти категории школьников получают в основном образование, по содержанию соответствующее тому образованию, которое осваивают школьники с нормативным вариантом развития. Статистически значимые различия в представлениях двух групп педагогов о релевантности инклюзивного образования особым образовательным потребностям отдельных школьников не в полной мере отражают реальную картину.

Проиллюстрируем представления педагогов, работающих в специальной школе. Ни один педагог не рекомендует инклюзивное образование школьникам с множественными нарушениями развития и тяжелыми нарушениями интеллекта. Менее 10% педагогов рекомендуют инклюзивный формат обучения слепым школьникам, а также 2 педагога — глухим школьникам. В системе инклюзивного образования ситуация отличается. Педагоги, особенно с малым опытом работы с детьми с ОВЗ, более оптимистичны в прогнозах и рекомендациях, поэтому расширяют возможности инклюзии для некоторых категорий школьников. Около 20% педагогов отмечают, что инклюзивное образование может способствовать реализации особых потребностей школьников с сенсорными нарушениями (слепые и глухие), а также с тяжелыми нарушениями и множественными нарушениями развития. На наш взгляд, их мнение формируется без опоры на реальный практический опыт и

знание особенностей психического развития и педагогических принципов построения специальной системы обучения, а также основной цели образовательного процесса в виде социальной адаптации за счет развития жизненных компетенций как базы для освоения академических знаний. Отечественная специальная педагогика накопила огромный опыт образования таких групп детей, разработаны учебники и учебно-методические пособия, дидактический материал и методика обучения, коррекционно-развивающее и реабилитационное оборудование, создана доступная среда, педагоги имеют соответствующее образование. К сожалению, в системе инклюзивного образования нередки случаи, когда обучающиеся формально зачислены в образовательную организацию и прикреплены к классу, но реально получают образование на дому, в том числе при активном участии родителей. Данный формат реализации инклюзивного образования не решает задачи социализации и интеграции ребенка в общество, а, наоборот, может негативно сказываться на развитии ребенка. Такая ситуация часто складывается, когда в школе не созданы безопасные и одновременно развивающие условия, в связи с чем родители, не желая обучать ребенка в системе специального образования, соглашаются на реализацию образования в домашних условиях, руководствуясь своими установками, а не целесообразностью в вопросах организации обучения и индивидуальных психологических потребностей ребенка.

Менее 20% респондентов в обеих выборках отмечают, что инклюзивное образование может соответствовать особенностям и потребностям детей с расстройствами аутистического спектра и легкой степенью умственной отсталости. Что касается обучения детей с расстройствами аутистического спектра, такая позиция объясняется во многом традицией отечественного специального образования. Для данной категории детей отсутствовали отдельные школы или программы обучения, не была разработана методика обучения и учебно-методические материалы. Кроме того, данная категория

детей вариативна по характеру и степени тяжести отклонений в психическом развитии, нарушению интеллекта, проявлению эмоциональных и коммуникативных трудностей, что усложняет разработку и реализацию содержания обучения и воспитания.

Если говорить о детях с легкой умственной отсталостью, в системе инклюзивного образования наиболее продуктивным является сочетанный формат обучения. Например, учебные предметы и коррекционные курсы реализуются в специальном классе или школе, а внеурочная деятельность и профессиональное обучение осуществляются совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Такая организация образовательного процесса будет способствовать включению ребенка с легкими интеллектуальными нарушениями в общество, его социальной адаптации. Большое число респондентов считает, что категории детей с легкой умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра эффективнее обучаются в системе специального образования. Учитывая, что у большей части школьников с расстройствами аутистического спектра присутствуют и интеллектуальные нарушения разной степени тяжести, обучение должно строиться с применением специальных методик преподавания дисциплин и реализации коррекционных курсов. Инклюзивная модель обучения таких детей в общеобразовательном классе сложно интегрируется и согласуется с учебными планами и предметами для школьников с нормативным развитием.

В целом респонденты солидарны и в отношении существующих основных проблемных зон в реализации инклюзивного образования. В качестве таких трудностей выступают материально-техническое оснащение и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса. Действительно, для реализации образовательного процесса необходимо специальное оборудование, обеспечивающее реализацию содержания обучения и усвоение его обучающимися, что определяет их успеваемость и психологическое благополучие. Целевые ориентиры образования определяют требования к учебно-

методическим материалам (учебникам, пособиям, рабочим тетрадям, дидактическому материалу). В большей степени это касается тех, что разработаны для школьников с интеллектуальными нарушениями.

Педагоги, осуществляющие инклюзивное образование, выделяют организацию доступной среды как важный параметр осуществления учебного процесса. На современном этапе идет строительство новых и модернизация старых школ, однако не все из них в полной мере соответствуют требованиям, которые прописаны в нормативных документах (ФГОС). Однако специалисты из малых городов и в сельской местности указывают на несоответствие среды специальных школ нормативным требованиям. Педагоги, работающие в системе специального образования, отмечают, что препятствием эффективного учебного процесса может быть дефицит и недостаточная подготовка профессиональных кадров. Косвенное подтверждение этому получено и в нашем исследовании. Педагоги, работающие в инклюзивном формате, часто не имеют образования в области специальной педагогики и психологии. Курс специальной педагогики и психологии присутствует в учебном плане подготовки педагогов всех направлений, однако он носит осведомительный характер и не формирует у студентов устойчивых знаний и необходимых компетенций. Переподготовка специалистов не всегда является выходом из ситуации дефицита профессиональных кадров, так как уровень образовательных программ часто бывает на низком уровне. Уровень профессиональной компетентности педагогов определяет успешность обучения и результат в виде базовой подготовки личности к непосредственному участию в экономическом и социальном развитии страны. Ожидать достижения глобальных целей образования, организованного в инклюзивной форме, можно только при обеспечении системы образования кадрами со специальной квалификацией в области обучения детей с ОВЗ.

Наименьшее беспокойство при реализации образовательного процесса в инклюзивном формате вызывает сложности в сфере

взаимодействия педагогов с родителями (законными представителями) и школьниками. Эти компетенции являются универсальными и выступают как важнейшее профессионально важное качество, определяющее эффективность реализации педагогической деятельности. Кроме того, не вызывает сложности у педагогов и организация внеурочной деятельности и коррекционных курсов для школьников с ОВЗ. Это объясняется тем, что в штате школ в обязательном порядке присутствуют специалисты, обеспечивающие реализацию данных видов деятельности.

Педагоги, работающие в системе специального образования, в большей степени опасаются, что неправильное или нерегулярное использование учебников и учебных пособий, дидактического материала для отдельных категорий обучающихся с ОВЗ (с нарушениями интеллекта, зрения, слуха и т.д.) будет негативно сказываться на личностных и учебных достижениях, что в дальнейшем отразится на процессе социальной адаптации и степени самостоятельности в личной жизни и профессиональной деятельности, а значит, может привести к увеличению экономических затрат на их социальное обеспечение во взрослом возрасте.

Заключение

Инклюзивное образование распространено в современной педагогической практике. Педагоги выступают важным субъектом педагогического взаимодействия и во многом определяют траекторию дальнейшего развития инклюзивных процессов в системе отечественного образования. Проведенное исследование позволило прояснить некоторые позиции в представлениях педагогов в отношении инклюзивного образования.

1. Инклюзивное образование может быть рекомендовано детям с ОВЗ, возникшими в

результате легких ограничений в состоянии здоровья: слабослышащим, слабослышащим, с нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития.

2. Детям со значительными или сочетанными ограничениями здоровья, сложной структурой особых образовательных потребностей в большей степени подходит образование в специальной школе.

3. Результативность образования, реализованного в инклюзивной форме, определяется следующими факторами: базовым образованием педагога, стажем работы с детьми с ОВЗ, материально-техническим оснащением образовательной организации, состоянием учебно-методического сопровождения образовательного процесса.

4. Инновационные модели образования детей с ОВЗ требуют научного обоснования процессов диверсификации, что позволит минимизировать социальные и экономические риски, предупредить как негативное влияние образования на состояние здоровья детей с особыми образовательными потребностями, так и снижение качества и результативности обучения, последствием которого является рост числа социально дезадаптированных граждан.

Данное исследование имеет ограничения, которые могут быть уточнены в дальнейшей работе. Во-первых, не раскрыты проблемы, стоящие перед инклюзивным образованием в малокомплектных школах. Во-вторых, отдельно стоит проанализировать спектр проблем и сложностей, возникающих при реализации инклюзивного образования в городской и сельской местности. В-третьих, актуальна для анализа специфика организации инклюзивного образования в условиях сетевого взаимодействия разных типов организаций.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112
2. *Алехина С.В., Шеманов А.Ю.* Оценка родителями инклюзивной образовательной среды

школы и своего участия в ее создании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 213—233. DOI:10.17759/crpe.2023120310

3. *Вильшанская А.Д., Бабкина Н.В.* Инклюзивное образование и его реализация: психолого-педагогическое сопровождение детей с

- особыми образовательными потребностями // Дефектология. 2022. № 4. С. 36—41.
4. Григорьева М.А. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное пространство // Специальное образование. 2009. № 4(16). С. 101—106.
5. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изменениями на 2.07.2021) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.06.2024).
6. Максимова Н.А. Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 113—120.
7. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М.: Просвещение, 2018. 447 с.
8. Малофеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 19. С. 8—15.
9. Нурлыгаянов И.Н. Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // Дефектология. 2012. № 5. С. 77—83.
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (дата обращения: 06.06.2024).
11. Ряписова А.Г. Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 1. № 1. С. 7—20.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержденный приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/> (дата обращения: 06.06.2024).
13. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.
14. Шипицына Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 7—9.
15. Guillemot F., Lacroix F., Nocus I. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis // International Journal of Educational Research Open. 2022. Vol. 3. P. 100175. DOI:10.1016/j.ijedro.2022.100175
16. Kielblock S., Woodcock S. Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 122. P. 103922. DOI:10.1016/j.tate.2022.103922
17. Vantieghem W. et al. Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions // Studies in Educational Evaluation. 2020. Vol. 67. P. 100912. DOI:10.1016/j.stueduc.2020

References

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive Education: from Policy to Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Otsenka rodityami inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede shkoly i svoego uchastiya v ee sozdanii [Parents' Assessment of the Inclusive Educational Environment of the School and Their Participation in Its Creation]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Vil'shanskaya A.D., Babkina N.V. Inklyuzivnoe obrazovanie i ego realizatsiya: psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [Inclusive education and its implementation: psychological and pedagogical support for the children with special educational needs]. *Defektologiya = Defectology*, 2022, no. 4, pp. 36—41. (In Russ.).
4. Grigor'eva M.A. Integratsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'noe prostranstvo [Integration of children with disabilities in comprehensive space]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 2009, no. 4(16), pp. 101—106. (In Russ.).
5. Zakon RF «Ob obrazovanii v RF» (s izmeneniyami na 2.07.2021) [The Federal Law On Amending the Federal Law On Education in the Russian Federation (effective July 2, 2021)]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 06.06.2024). (In Russ.).
6. Maksimova N.A. Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii: istoriya, sostoyanie i riski [Inclusive education in Russia: history, status and risks]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 9, pp. 113—120. (In Russ.).
7. Malofeev N.N. Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Evropa [Special Education in a Changing World. Europe]. Moscow: Prosveshchenie, 2018. 447 p. (In Russ.).

8. Malofeev N.N. Ot ravnnykh prav k ravnnykh vozmozhnostyam, ot spetsial'noi shkoly k inklyuzii [From equal rights to equal opportunities, from special schools to inclusion]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2018, no. 19, pp. 8—15. (In Russ.).
9. Nurlygayanov I.N. Predstavleniya o cheloveke s narusheniyami intellekta v sovremennom rossiiskom obshchestve [Perceptions of a person with intellectual disabilities in modern Russian society]. *Defektologiya = Defectology*, 2012, no. 5, pp. 77—83. (In Russ.).
10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoi otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami). Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19.12.2014 № 1599 [On approval of the Federal State Educational Standard for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1599 dated December 19, 2014]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (Accessed 06.06.2024). (In Russ.).
11. Ryapisova A.G. Inklyuzivnoe obrazovanie kak sistemnaya innovatsiya [Inclusive education as a systemic innovation]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017. Vol. 1, no. 1, pp. 7—20. (In Russ.).
12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (utverzhdenyi prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19.12.2014 № 1598) [Federal State Educational Standard of primary general education of students with disabilities (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 19, 2014 № 1598)]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/> (Accessed 06.06.2024). (In Russ.).
13. Shipitsyna L.M. «Neobuchaemyi» rebenok v sem'e i obshchestve. Sotsializatsiya detei s narusheniyami intellekta [“Learning disabled” child in the family and society. Social engagement of Children with Intellectual Disabilities]. Saint-Petersburg: Rech, 2005. 477 p. (In Russ.).
14. Shipitsyna L.M. Integratsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Integration of children with disabilities]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya = Education and teaching of children with developmental disorders*, 2004, no. 2, pp. 7—9. (In Russ.).
15. Guillemot F., Lacroix F., Nocus I. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 2022. Vol. 3, p. 100175. DOI:10.1016/j.ijedro.2022.100175
16. Kielblock S., Woodcock S. Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 2023. Vol. 122, p. 103922. DOI:10.1016/j.tate.2022.103922
17. Vantieghem W. et al. Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 2020. Vol. 67, p. 100912. DOI:10.1016/j.stueduc.2020

Информация об авторах

Нурлыгаянов Ильшат Назифович, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (ФГБНУ ИКП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Лазуренко Светлана Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, руководитель Центра развития инклюзивного образования ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

Information about the authors

Ilshat N. Nurlygayanov, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Research Fellow, Institute of Correctional Pedagogy, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Svetlana B. Lazurenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Inclusive Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

Получена 06.08.2024

Принята в печать 29.10.2024

Received 06.08.2024

Accepted 29.10.2024