

Lyudmila M. Volosnikova – Candidate of Historical Sciences, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen (Russia). E-mail: volosnikova@yandex.ru

УДК 316.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46

РИСКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Р. Хуснутдинова

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия).

E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Аннотация. *Введение.* Инклюзия – это новое и малознакомое явление для большинства россиян, которое трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзивная образовательная модель начала внедряться в российских школах без широкого общественного обсуждения, и педагоги и родители оказались совершенно не готовы к кардинальным переменам, вызванным переходом к новой модели образования. В связи с этим в настоящее время актуально изучение рисков, которые непосредственные участники образовательного процесса связывают с последствиями инклюзивного обучения и воспитания.

Цели статьи – выявить основные риски, характеризующие начальный этап процесса введения инклюзии в общеобразовательные организации Российской Федерации; рассмотреть главные причины их возникновения; представить результаты сравнительного анализа мнений учителей, школьников и их родителей из общеобразовательной, инклюзивной и коррекционной школ.

Методология и методы исследования. Сектор мониторинговых исследований Московского государственного психолого-педагогического университета на основе методов опроса и интервью провел социологические исследования по изучению процесса распространения инклюзии в российских школах в 2010 и 2014 г. В 2010 г. мониторингом было охвачено 200 педагогов и 244 родителя; в 2014 г. помимо опроса 178 педагогов и 386 родителей осуществлено интервьюирование 47 учащихся старшей школы, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Результаты. Согласно обработанным данным, полученным в ходе принятого мониторингового исследования, установлено, что опасения родителей учащихся из общеобразовательной, инклюзивной и коррекционной школ по поводу внедрения инклюзии сводятся к нескольким основным рискам: отсутствию индивидуального подхода в при обучении детей с разными образо-

вательными потребностями, повышенной эмоциональной нагрузке на ребенка и сложности восприятия сверстниками школьника с инвалидностью как равного себе. Констатируется, что перечисленные и иные страхи возникают в первую очередь из-за острой нехватки специально подготовленных педагогов и социально-культурной и психологической неготовности к новой концепции образования большинства детей с ОВЗ и их родителей.

Новизна. Впервые предпринята попытка проанализировать реальную ситуацию процесса внедрения инклюзии, взглянуть на нее глазами главных участников субъектов общего образования и на основе систематизации и обобщения их взглядов, зафиксированных в разные годы, проследить динамику представлений о рисках инклюзивного обучения.

Практическая значимость. Сопоставление различных позиций относительно состояния и перспектив инклюзии позволяет более точно понять существующие проблемы и, следовательно, найти наиболее эффективные способы их решения.

Для цитирования: Хуснутдинова М. Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 26–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46.

RISKS OF INCLUSIVE EDUCATION

M. R. Husnutdinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow (Russia).

E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Abstract. *Introduction.* Inclusion is a new and unfamiliar phenomenon for most of the Russians which is treated as ensuring equal access to education for all students taking into account a variety of their special educational needs and individual capabilities. Inclusive educational model began to take root in Russia without a broad public debate and today's parents and teachers were not ready to the cardinal changes caused by transition to the new model of education. In this regard, the studying of directly educational process by consequences of inclusive training and education is urgent now.

The aims of the research are the following: to identify the major risks that characterize the current stage of the implementation process of inclusion in the Russian educational organizations; to consider the main causes that lead to their occurrence; to present a comparative analysis of the views of respondents in comprehensive, inclusive and correctional schools.

Methodology and research methods. The Sector Monitoring Studies of Moscow State University of Psychology & Education in 2010 and 2014 implemented a sociological study on the process of introduction of inclusion in the Russian scho-

ols. 200 teachers and 244 parents were interviewed in 2010; in 2014, in addition, 178 teachers and 386 parents were interviewed; 47 senior students including those with disabilities were interviewed too.

Results. According to the results, the main concerns of the parents of students of comprehensive, inclusive and correctional schools are reduced to a few basic risks: lack of individual approach while teaching children with different educational needs, increased emotional pressure on the child, and child's perception of the complexity of disability as an equal. These risks arise primarily because of the acute shortage of especially prepared-governmental teachers and socio-cultural, psychological unpreparedness of most contemporary children with disabilities to the perception of them as classmates.

Scientific novelty. For the first time, the author has made an attempt to: analyse a real situation of process of introduction of inclusive education is made; get a deep insight into the main participants of members of the general education; observe the dynamics of risks' conceptions of inclusive education on the basis of systematization and generalization of the opinions recorded in recent years.

Practical significance. The comparison of various positions concerning the status and prospects of inclusive education allows us to understand more precisely the existing problems and, therefore, to find the most effective ways of their decision.

Keywords: inclusive education, risk, risk factors, school, a student with disabilities, a student's parent, teacher.

For citation: Husnutdinova M. R. Risks of inclusive education. The Education and Science. 2017. Vol. 19, № 3. P. 26–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46.

Введение

Инклюзивное обучение, которое понимается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1, с. 4], – довольно новое явление для России. Внедрение инклюзивной образовательной модели, распространяющейся в последние годы в российских школах, сопровождается целым спектром трудностей. Проблемы и ограничения системы инклюзии освещаются в ряде работ отечественных ученых и специалистов-практиков. Внимание обращается, прежде всего, на недостаточное финансирование образовательных учреждений, существующие социальные стереотипы и предрассудки [см., например, 2, 3].

Инклюзия в нашей стране начала вводиться в систему общего образования без широкого общественного обсуждения, родители и педагоги

оказались совершенно не готовы к кардинальным переменам. В настоящий момент актуально изучение опасений, которые испытывают непосредственные участники образовательного процесса. Необходимо ответить на вопросы, какие именно риски они связывают с новой образовательной моделью; каковы, по их мнению, возможные негативные последствия внедрения инклюзии; как оценивает общество профессиональную и психологическую подготовленность педагогов, материально-техническую оснащенность школы и уровень инклюзивной культуры современных учащихся и педагогов в целом.

Инклюзия – это новое и малознакомое явление для большинства стейкхолдеров¹, относительно которого существует множество мифов. Цель данной статьи – выявление предполагаемых и реальных рисков современного этапа внедрения инклюзивного образования, а также основных причин, их обуславливающих. Нами были изучены мнения учеников, их родителей и педагогов из инклюзивных, общеобразовательных и коррекционных школ г. Москвы относительно различных аспектов совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их сверстников, не имеющих таких ограничений.

Обзор литературы

История возникновения идеи инклюзивного образования как в России, так и за рубежом представлена в работах таких исследователей, как З. Г. Нигматов [4], Н. А. Ливенцева [1], Х. Н. Нгуен, Т. В. Шаталова, Е. Ю. Шинкарева, А. И. Загарина, Т. А. Кицко, Т. А. Ларионова, А. Г. Кушакова, А. С. Субботина [5]. Главные трудности современного этапа внедрения инклюзии в общеобразовательные школы достаточно подробно проанализированы ведущими специалистами в этой сфере – С. В. Алехиной [6–8], В. А. Ярской-Смирновой [9], Е. В. Кулагиной [10] и др.

Вопросы информированности о новой образовательной модели и отношения к ней раскрыты в ряде социологических исследований, результаты которых представлены в научных публикациях Е. Р. Ярской-Смирновой, И. И. Лошаковой [11], И. В. Задорина, Е. Ю. Колесниковой, Е. М. Новиковой [12], М. Р. Хуснутдиновой [13]. Специалисты-практики, работающие с детьми с ОВЗ, в своих статьях указывают на неготовность педагогического сообщества к процессу инклюзии детей с ОВЗ [14–16] и неоднозначность оценок различных аспектов развития детей в инклюзивной среде [17, 18].

¹ Стейкхолдеры – заинтересованные стороны.

Несмотря на то, что инклюзивная модель обучения в западных странах начала распространяться значительно раньше, зарубежные исследователи озабочены проблемами, схожими с российскими. В современной Европе по-прежнему встречаются проявления социальной сегрегации и социального неравенства [19–22]. К примеру, R. Slee, J. Allan утверждают, что инклюзивная политика сталкивается с давлением со стороны традиционных представлений об образовании [23]. S. Cobello критикует действия государственных чиновников, которые декларируют необходимость социализации людей с ОВЗ, но в действительности сокращают финансирование программ социализации. Кроме того, ученый полагает, что в новом, постиндустриальном типе общества людям с ОВЗ будет все труднее найти свое место на рынке труда [24].

Остро стоит проблема профессиональной и психологической подготовки учителей. L. Florian и H. Linklater [26] считают, что современным педагогам следует эффективнее применять те знания и навыки, которые у них уже есть. Социологическое исследование, проведенное E. Avramidis, Ph. Bayliss и R. Burden, показало, что наличие у педагогов опыта применения инклюзивных программ способствует формированию их позитивного отношения к их распространению [27].

Материалы и методы

Анализ рисков инклюзивного образования был осуществлен нами на базе данных двух социологических исследований, реализованных в 2010 и 2014 г. Сектором мониторинговых исследований Центра прикладных психолого-педагогических исследований Московского государственного психолого-педагогического университета¹ (ФГБОУ ВО МГППУ). Отдельные результаты указанных исследований представлены в ряде статей сотрудников данного структурного подразделения МГППУ [28–31].

В проведенном в апреле – мае 2010 г. исследовании «Социальные условия, проблемы и ограничения внедрения инклюзивного образования в практику учреждений г. Москвы» был использован метод анкетного опроса учителей и родителей, в котором приняли участие три типа школ – общеобразовательные, инклюзивные и коррекционные. Всего было опрошено 200 педагогов и 244 родителя.

В исследовании 2014 г. «Оценка эффективности внедрения инклюзивного образования в г. Москве» применялись два метода: анкетирова-

¹ Сайт Сектора мониторинговых исследований: <http://mgppu.ru/project/about/202>.

ние родителей и педагогов и интервью учащихся старшего школьного возраста с ОВЗ и без ОВЗ. Организации, участвовавшие в исследовании, отбирались по территориальной принадлежности к административному округу. Выборка респондентов в различных типах школах была случайной. Всего мониторингом были охвачены 611 респондентов: 178 педагогов, 386 родителей и 47 учащихся.

Риски инклюзивного образования выявлялись на основе существующих мнений потенциальных участников реализации данной образовательной модели – родителей детей с инвалидностью из коррекционных организаций и родителей детей без инвалидности из общеобразовательных школ; а также посредством сравнительного анализа имеющихся опасений по поводу инклюзивного образования.

На современном переходном этапе, скорее, стоит говорить не об «инклюзии», а некоем опыте обучения детей с разными возможностями здоровья в единой образовательной среде. Поэтому в ходе проведения названных выше исследований выявились отдельные методологические трудности, связанные с неопределенностью большинства явлений. Подробно они представлены в другой нашей работе [29], здесь мы только кратко обозначим их:

- несформированность понятийного аппарата для описания явлений российского инклюзивного образования;
- смешение понятий «интеграция» и «инклюзия»;
- условность деления на общеобразовательные и инклюзивные школы;
- размытость критериев готовности школы по материально-техническим характеристикам и профессиональной квалификации педагогического состава.

В понятие «риск» применительно к инклюзивному образованию мы в общем виде вкладывали смысл, содержащийся в определении, сформулированном Дж. С. Зинном, который утверждает, что все теории риска в той или иной мере освещают два взаимосвязанных аспекта: во-первых, риск есть материальная или символическая опасность, которая может произойти в будущем; во-вторых, риск – это еще и определенная форма управления неопределенностью [32, р. 173].

Результаты исследования

Основные опасения родителей относительно обучения в условиях инклюзии. Согласно мнению большинства опрошенных родителей из

всех типов школ (по данным исследования 2014 г., рис. 1), главные риски современного этапа развития инклюзивного обучения заключаются:

- в «отсутствии индивидуального подхода»;
- «повышенной эмоциональной нагрузке на ребенка»;
- «сложности восприятия учащимися ребенка с инвалидностью как равного себе».

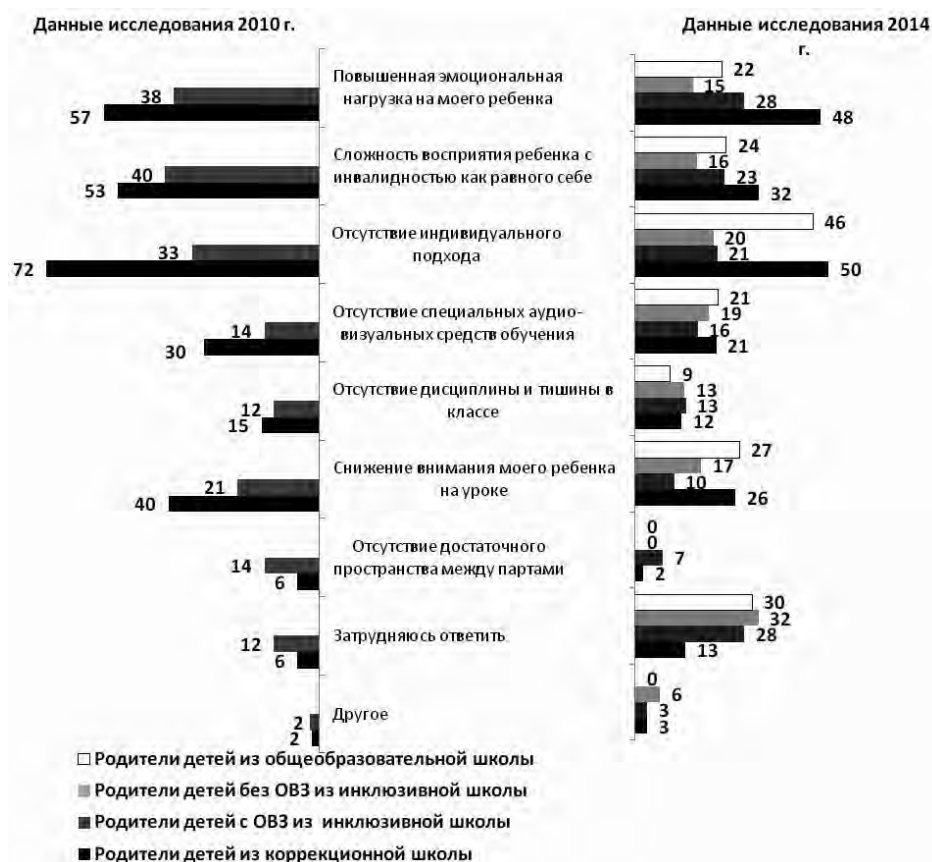


Рис. 1. Риски обучения в классе с инклюзивной компонентой, % от числа опрошенных родителей из общеобразовательных, инклюзивных и коррекционных школ (сравнительный анализ данных 2010 и 2014 г.)¹
 Fig. 1. Risks of training in a class with inclusive component, % of number of respondents, i.e. parents of children from comprehensive, inclusive and correctional schools) (data evaluation analysis in 2010 and 2014)

¹ Сумма числовых показателей в диаграмме может превышать 100% в связи с тем, что респонденты могли дать несколько вариантов ответа.

Чаще всего о возможных трудностях совместного обучения детей с разными возможностями здоровья говорят родители детей из коррекционных школ. Половина из них (50% согласно опросу 2014 г.) опасается несоблюдения в массовой школе принципов «индивидуального подхода» к каждому ребенку. Однако тревожащихся по тому же поводу родителей учащихся из общеобразовательных организаций немногим меньше (46% в 2014 г.).

Помимо этого, половина опрошенных родителей детей из коррекционных школ (48% в 2014 г.) убеждена, что инклюзия способствует значительному повышению «эмоциональной нагрузки» на их ребенка. Наличие такой проблемы признали более четверти родителей (28% в 2014 г.), чьи дети с ОВЗ обучаются в инклюзивных школах.

Треть респондентов – родителей учеников из коррекционных учреждений (32% в 2014 г.) отметили, что в современном образовании по-прежнему сохраняется «сложность восприятия ребенка с инвалидностью как равного себе», что, безусловно, является преградой для полноценного обучения. Их позицию разделяют около четверти опрошенных родителей учащихся общеобразовательных организаций и родителей детей с ОВЗ из инклюзивной школы (24% и 23% соответственно в 2014 г.).

Родители учеников и из общеобразовательных, и из коррекционных школ высказали опасения, что в современной общеобразовательной системе с инклюзивной составляющей велика вероятность «снижения внимания учащегося на уроке» (27% и 26% соответственно по данным 2014 г.), «недостаточности специальных аудио-визуальных средств обучения» (по 21% в каждой из двух указанных групп респондентов в 2014 г.) и «отсутствия дисциплины и тишины в классе» (разброс значений по всем типам школ от 9% до 13%).

Следует отметить меньшую обеспокоенность существующей ситуацией со стороны респондентов из инклюзивных школ и снижение уровня тревожности родителей детей с особыми образовательными потребностями (см. рис. 1).

Основные причины, обуславливающие риски инклюзии. Как уже было отмечено выше, наибольшие опасения по поводу совместного обучения детей с разными возможностями в общеобразовательной школе испытывают родители учащихся из коррекционных школ. Рассмотрим, каковы, по их мнению, причины возникновения рисков в условиях инклюзии (рис. 2). В ходе анализа результатов предпринятого исследования выяснилось, что основных поводов два:

- «неподготовленность большинства сверстников к восприятию одноклассника с инвалидностью как партнера» – 39% опрошенных (на наш взгляд,

следует уточнить формулировку «неподготовленность большинства сверстников к восприятию одноклассника с инвалидностью как равного себе»);

- «недостаток специальных педагогов, специалистов, психологов» – 35%.



Рис. 2. Препятствия на пути инклюзии ребенка с ОВЗ, % от числа опрошенных родителей детей из коррекционных школ¹

Fig. 2. Obstacles in the course of inclusive education of a child with disabilities, % of number of respondents, i.e. parents of children from correctional schools

Выявленные причины соответствуют обозначенным ранее главным рискам. Риск «отсутствия индивидуального подхода» возникает по причи-

¹ Сумма числовых показателей в диаграмме может превышать 100% в связи с тем, что респонденты могли дать несколько вариантов ответа.

не «недостатка соответствующих специалистов», а высокая «эмоциональная нагрузка» – из-за социально-культурной и психологической неготовности «большинства сверстников к восприятию одноклассника с инвалидностью как равного себе».

Респонденты указали и другие причины возникновения возможных рисков инклюзивного обучения:

- «неготовность и нежелание учителей работать в классах с инклюзивной компонентной» – 19%;
- «недостаток специального материально-технического оснащения общеобразовательных школ» – 16%;
- «страх у ребенка учиться в обычной школе» – 16%.

Недостаточное финансирование программ инклюзивного образования рассматривают как значимый барьер совместного обучения только 9% опрошенных родителей детей из коррекционных школ, а отсутствие необходимой законодательной базы воспринимают в качестве ограничивающего фактора всего 3% респондентов.

Недостаток профессионально и психологически подготовленных педагогов и специалистов как фактор риска. Функционирование системы инклюзивного образования во многом зависит от профессиональной подготовки педагогов. Недостаточное число учителей со специальной профессиональной подготовкой, а также ряда других необходимых специалистов вызывает серьезное беспокойство у родителей детей с ОВЗ из коррекционных школ (см. выше).

На плечи учителей ложится основная нагрузка по организации процесса обучения, поэтому качество их работы напрямую определяет «жизнеспособность самой идеи инклюзии» [6]. Неготовность педагогов применять на практике специальные методы, приемы и средства инклюзивного обучения, отсутствие у них опыта общения с детьми с инвалидностью способствуют возникновению профессиональной неуверенности и страхов [8].

На сегодняшний день три четверти (74%) педагогического состава инклюзивных школ и 98% учителей общеобразовательных школ, которые в соответствии с федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 23.07.2013 г.)¹ должны обучать детей с особенностями развития, не прошли курсы профессиональной переподготовки для работы в условиях инклюзии.

¹ Режим доступа: http://school133.ru/wp-content/uploads/2014/04/Zakon-ob-obrazovanii_273-FZ-ot-29.12.2012.pdf (дата обращения 1.12.16).

Только одна десятая часть учителей как в общеобразовательных, так и в инклюзивных школах, по их словам, «хорошо осведомлена» об особенностях развития детей с ОВЗ (11% и 13% соответственно в 2014 г.).

При этом лишь 45% педагогического состава инклюзивных школ осознают необходимость дополнительного обучения с целью удовлетворения потребностей всех учащихся класса и обеспечения индивидуального подхода к каждому. Но данное обучение требует серьезных усилий и времени, необходимы долгосрочные стратегии, в том числе активное использование опыта коррекционных организаций в профессиональной подготовке учителей в вузах [33].

Несмотря на низкий уровень необходимых знаний и недостаток навыков учителей к работе с детьми с ОВЗ, большая часть родителей учащихся из инклюзивных школ оценили на 4 из 5 возможных баллов готовность педагогов к внедрению программы по инклюзии с точки зрения профессиональной и методической квалификации последних (68% родителей детей с ОВЗ и 63% родителей детей без ОВЗ, по данным 2014 г.). Респонденты особо отмечали, что учителя делают всё возможное для создания доброжелательной психологической атмосферы в школе (подробнее см. [31]).

Отношение сверстников к ребенку с особыми образовательными потребностями. Причина, определяющая опасения родителей по поводу «повышенной эмоциональной нагрузки на ребенка» и «сложности восприятия ребенка с инвалидностью как равного себе», заключается в неготовности «большинства сверстников» к адекватному восприятию такого одноклассника. Действительно, в современном российском обществе наблюдается низкий уровень толерантности, отсутствие «культуры включения» и предпочтение «сегрегации» детей с инвалидностью [33].

Несколько иная ситуация складывается в инклюзивных школах, где в течение последних лет выстраивалась благоприятная психологическая обстановка принятия детей с различными образовательными потребностями. Согласно результатам социологического исследования, 59% родителей учащихся с ОВЗ из инклюзивных школ не замечали в своих школах некорректного отношения к их детям, 11% затруднились с ответом (рис. 3). Треть родителей указала на проявления недоброжелательности со стороны «одноклассников» (20%) и «других учеников школы» (13%) (подробнее о социальном взаимодействии между учащимися в инклюзивной школе см. в [33]). Судя по ответам респондентов, практически отсутствуют факты бестактного обращения с детьми среди учителей и классных

руководителей. В целом в инклюзивных школах отмечается благоприятный психологический климат.

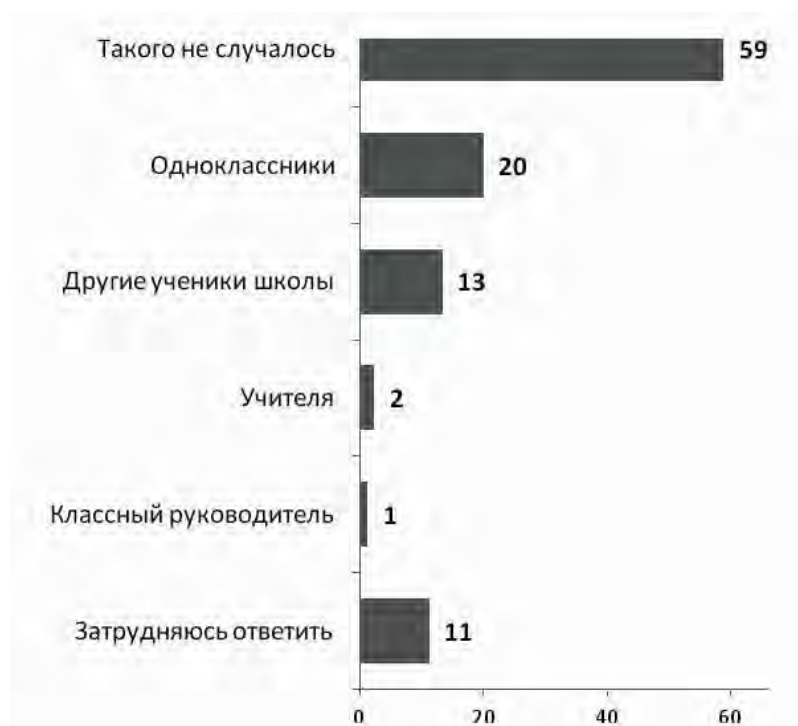


Рис. 3. Проявление некорректного отношения к учащимся с ОВЗ, % от числа опрошенных родителей детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивных школах¹

Fig. 3. Manifestation of inappropriate attitude towards pupils with disabilities, % of number of respondents, i. e. parents of children with special educational needs at inclusive schools

Анализ интервью со старшеклассниками из инклюзивных школ выявил, что основная причина конфликтов с детьми с ОВЗ – личностные особенности каждого ребенка. Конфликтные ситуации большей частью бывают в начальных классах, когда дети без ОВЗ впервые сталкиваются с теми, кто на них не похож. По мере взросления неприятие особенностей одноклассников постепенно проходит, а если конфликт и возникает, то

¹ Сумма числовых показателей в диаграмме может превышать 100% в связи с тем, что респонденты могли дать несколько вариантов ответа.

довольно быстро разрешается. В подтверждение приведем некоторые высказывания старшеклассников:

- «Особенно это бывает в начальных классах. Когда там не видишь различий, просто задираешься, дерешься... Они <дети с ОВЗ> часто задирают, потом все равно ругают тех, кто им ответил...» (муж., 15 лет);
- «Да, случались, но как-то это было, когда мы были помладше. Сейчас я понимаю, что эти ситуации были глупыми...» (жен., 14 лет);
- «Бывало, задирались друг на друга... Спорят из-за чего-то, один стоит на своем – другой на своем, начинают спорить по этому поводу. Вне зависимости от ОВЗ. На это как раз никто внимания не обращает» (жен., 16 лет);
- «Конфликты, конечно, происходили, но крайне редко. Еще в средней школе, 5-е, 6-е, 7-е классы, вот тогда были конфликты, когда все притирались друг к другу...» (муж., 16 лет);
- «Конечно, мы же люди. Были и конфликты, и ссоры. Но они все буквально пустяковые. Они все не на почве моей какой-то особенности или одноклассника, а чисто человеческие» (муж., 14 лет).

Выводы

На современном этапе внедрение системы инклюзивного образования сталкивается с двумя основными предполагаемыми рисками.

Во-первых, это «отсутствие индивидуального подхода» к ребенку в классе, где одновременно обучаются дети с разными образовательными потребностями. Подобная ситуация, по мнению опрошенных родителей детей из коррекционных школ, обусловлена «недостатком специально подготовленных педагогов и специалистов» в массовой общеобразовательной организации.

Во-вторых, причина риска «высокой эмоциональной нагрузки на учащегося» заключается в социально-культурной, психологической неготовности «большинства сверстников к восприятию одноклассника с инвалидностью как равного себе». Вместе с тем опыт работы инклюзивных школ демонстрирует, что, несмотря на наличие определенных конфликтных ситуаций между одноклассниками с разными образовательными потребностями (33% родителей детей с ОВЗ указали на наличие «некорректного поведения со стороны других учеников»), чаще всего они проходят по мере взросления детей.

Большая часть опасений родителей детей из общеобразовательной и коррекционной школ находит подтверждение в существующей системе инклюзивного образования. Вместе с тем сравнительный анализ мнений

респондентов из разных типов образовательных организаций касательно указанных рисков выявил, что страхи по поводу гипотетических негативных последствий совместного обучения представителей и общеобразовательных, и в особенности коррекционных школ сильно преувеличены.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк*

Список использованных источников

1. Ливенцева Н. А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы [Электрон. ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. № 1. С. 20–29. Режим доступа: <http://umcvpo.ru/sites/default/files/documents/Liventseva.pdf> (дата обращения 01.12.16).
2. Абрамова И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование и наука. 2012. № 11. С. 98–102. Режим доступа: <http://manprojournal.com/nomera-jurnalov/2012/Pedagogicheskoe-obrazovanie-i-nauka-11-2012.pdf> (дата обращения 01.09.16).
3. Алленова О. Образование с ограниченными возможностями: доклад о состоянии инклюзивного обучения в России [Электрон. ресурс] // Коммерсантъ. 2015, 2 сентября. № 159. Режим доступа: <http://www.kommersant.ru/doc/2801158> (дата обращения 01.12.16).
4. Нигматов З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология. Казань: Познание, 2014.
5. Нгуен Х. Н., Шаталова Т. В., Шинкарева Е. Ю., Загарина А. И., Кицко Т. А., Ларионова Т. А., Кушакова А. Г., Субботина А. С. Развитие инклюзивного образования в России. Правовые аспекты. Москва: Перспектива, 2015.
6. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России [Электрон. ресурс] // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 3. С. 10–15. Режим доступа: http://www.inclusive-edu.ru/content/File/alehina/raboty/alehina_s_v_sovremennye_tendencii_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_v_rossii.pdf (дата обращения 01.12.16).
7. Алехина С. В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве [Электрон. ресурс] // Инклюзивное образование. Москва: Школьная книга, 2010. Вып. 1. С. 6–11. Режим доступа: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/09/28/1b771c5c61bbc957470d0393a06c2831/iono1copy.pdf> (дата обращения 01.12.16).
8. Алехина С. В. Состояние и тенденции развития инклюзивного образования в России [Электрон. ресурс] // Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Новосибирск: НГПУ, 2012. С. 20–31. Режим доступа: http://www.msr.nso.ru/sites/msr.nso.ru/wodby_files/files/document/2015/01/documents/alehina_sost_tendenc.pdf (дата обращения 01.12.16).

9. Ярская В. А. Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Саратов: Научная книга, 2008.
10. Кулагина Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект [Электрон. ресурс]. Москва: ЛексПраксис, 2014. Режим доступа: <https://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/obrazovaniye-detey-invalidov-sotsialno-ekonomicheskiiyaspekt.pdf> (дата обращения 01.12.16).
11. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов [Электрон. ресурс] // Социс. 2003. № 5. С. 100–106. Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/750/155/1217/011-YaRSKAYa-SMIRNOVA_E.R.pdf (дата обращения 01.12.16).
12. Задорин И. В., Колесникова Е. Ю., Новикова Е. М. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение [Электрон. ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 60–73. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n1/39864.shtml> (дата обращения 01.12.16).
13. Хуснутдинова М. Р. Инклюзивное образование в г. Москве: динамика информированности основных участников [Электрон. ресурс] // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции (9–10 июня 2016 г.). Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. С. 315–325. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/62828805.htm> (дата обращения 01.12.16).
14. Иванова В. Ю., Рыскина В. А. Изучение готовности педагогического сообщества к процессу интеграции (инклюзии) детей с нарушениями в развитии // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. А. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. Москва: ФОРУМ, 2012. С. 146–151.
15. Алехина С. В., Силантьева Т. В. Поддержка учителя в инклюзивном образовании [Электрон. ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 3. С. 5–15. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72696.shtml> (дата обращения 01.12.16).
16. Бартова-Начавер С. К., Самсонова Е. В. Исследование профессиональной компетенции педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. А. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. Москва: ФОРУМ, 2012. С. 139–145.
17. Пасторова А. Ю., Иванова В. Ю. Различные аспекты развития школьников, воспитывающихся в интегративной среде // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. А. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. Москва: ФОРУМ, 2012. С. 79–88.
18. Семаго М. М., Дроздова Л. Ю., Шорохова О. В., Кроткова А. В. Алгоритм оценки включения ребенка с ОВЗ в среду образовательного учреждения // Рос-

сийские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. А. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. Москва: ФОРУМ, 2012. С. 89–100.

19. Evans J., Lunt I. Inclusive education: are there limits? // *European Journal of Special Needs Education*. 2002. Vol. 17, № 1. P. 1–14.

20. Miles S., Singal N. The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? // *International Journal Of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14, № 1. P. 1–15.

21. Ainscow M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? // *Journal of Educational Change*. 2005. Vol. 2, № 6. P. 109–124. Available at: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Developing%20educational%20inclusive%20setings.pdf (Accessed 01.12.16).

22. Gordon J.-S. Is Inclusive Education a Human Right? // *Journal of Law, Medicine and Ethics*. 2013. Vol. 41, № 4. P. 754–767. Available at: http://www.vdu.lt/wp-content/uploads/2015/05/HMF_4.10_Gordon_1.pdf (Accessed 01.12.16).

23. Slee R., Allan J. Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education // *International Studies in Sociology of Education*. 2001. Vol. 11, № 2. P. 173–195. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210100200073?needAccess=true> (Accessed 01.12.16).

24. Cobello S. When the society does not see the future – What does «disability» mean? [Электрон. ресурс] // *Образование и наука*. 2016. № 9 (138). С. 153–165. Режим доступа: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/724> (Accessed 01.12.16).

25. Florian L. What counts as evidence of inclusive education? // *European Journal of Special Needs Education*. 2014. Vol. 29, № 3. P. 286–294.

26. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40, № 4. P. 369–386. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2010.526588?needAccess=true> (Accessed 01.12.16).

27. Avramidis E., Bayliss Ph., Burden R. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority // *An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2000. Vol. 20, № 2. P. 191–211.

28. Новикова Е. М. Оценка адаптации образовательного процесса к потребностям учащихся с ОВЗ в образовательных организациях Москвы [Электронный ресурс] // *Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник статей III Международной научно-практической конференции*. Москва: МГППУ, 2015. С. 189–191. Режим доступа: <http://mgppu.ru/project/info/202/5314> (дата обращения 01.12.16).

29. Хуснутдинова М. Р. Основные тенденции развития инклюзивного образования в Москве [Электрон. ресурс] // *Социология образования*. 2016. № 1. С. 90–105. Режим доступа: <http://mgppu.ru/project/info/202/5314> (дата обращения 01.12.16).

30. Хуснутдинова М. Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования [Электрон. ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 1. С. 62–75. Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n1/khusnutdinova_full.shtml (дата обращения 01.12.16).

31. Хуснутдинова М. Р. Учитель в инклюзивной школе: креативное формирование безбарьерной образовательной среды [Электрон. ресурс] // Профессиональные группы: сообщества, деятельность и карьера / под ред. В. А. Мансурова. Москва: ИС РАН, 2014. С. 374–396. Режим доступа: <http://www.isras.ru/publ.html?id=3262> (дата обращения 01.12.16).

32. Zinn J. O. A Comparison of Sociological Theorizing on Risk and Uncertainty // Social Theories of Risk and Uncertainty: An Introduction / Eded. by J. O. Zinn. Oxford; Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008. P. 168–210.

33. Кузнецова Л. В. Построение культуры «включения» – профилактика рисков инклюзивного образования [Электрон. ресурс] // Инклюзивное образование. Москва: Школьная книга, 2010. Вып. 1. С. 37–43. Режим доступа: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/09/28/1b771c5c61bbc957470d0393a06c2831/iono1copy.pdf> (дата обращения 01.12.16).

References

1. Liventseva N. A. Problems of practical implementation of inclusive education in the United States and Europe. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. [Modern Foreign Psychology]*. 2012. № 1. P. 20–29. Available at: <http://um-cvpo.ru/sites/default/files/documents/Liventseva.pdf>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)

2. Abramova I. V. Education of children with disabilities: problems, searches, solutions. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. [Teacher Education and Science]*. 2012. № 11. P. 98–102. [In Russian] Available at: <http://manpojournal.com/nomera-jurnalov/2012/Pedagogicheskoe-obrazovanie-i-nauka-11-2012.pdf>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)

3. Allenova O. Education with disabilities. A report on the state of inclusive education in Russia. *Kommersant [Kommersant]*. № 159 of 09/02/2015. P. 5. Available at: <http://www.kommersant.ru/doc/2801158>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)

4. Nigmatov Z. G. Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya, teoriya, tekhnologiya. [Inclusive Education: History, Theory, technology]. Kazan: Publishing House Poznanie, 2014. (In Russian)

5. Nguen Kh. N., Shatalova T. V., Shinkareva E. Yu., Zagarina A. I., Kit-sko T. A., Larionova T. A., Kushakova A. G., Subbotina A. S. Razvitie inklyuzivno-go obrazovaniya v Rossii. Pravovye aspekty. [The development of inclusive education in Russia. Legal aspects]. Moscow: Publishing House Perspektiva, 2015. (In Russian)

6. Alekhina S. V. Modern trends in the development of inclusive education in Russia. *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika*. [The Development of Modern Education Theory, Methodology and Practice]. 2015. № 3. P. 10–15. Available at: http://www.inclusive-edu.ru/content/File/alehina/raboty/alehina_s_v__sovremennye_tendencii_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_v_rossii.pdf. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)
7. Alekhina S. V. The current stage of development of inclusive education in Moscow. *Inklyuzivnoe obrazovanie*. [Inclusive Education]. Issue 1. Moscow: Publishing House Shkol'naja kniga, 2010. P. 6–11. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72696.shtml>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)
8. Alekhina S. V. Status and trends of development of inclusive education in Russia. *Teoriya i praktika sotsial'no-gumanitarnogo obespecheniya inklyuzivnogo obrazovaniya: materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. [Theory and Practice of Social and Humanitarian Ensuring Inclusive Education: Proceedings of All-Russian Scientific Conference with International Participation]. Novosibirsk: NGPU, 2012. P. 20–31. Available at: http://www.msr.nso.ru/sites/msr.nso.ru/wodby_files/files/document/2015/01/documents/alehina_sost_tendenc.pdf. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)
9. Yarskaya V. A. Inclusion – a new social equity code. *Obrazovanie dlya vsekh: politika i praktika inklyuzii*. [Education for All: Policy and Practice of Inclusion]. Saratov: Publishing House Nauchnaja kniga, 2008. (In Russian)
10. Kulagina E. V. Obrazovanie detei-invalidov i detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: sotsial'no-ekonomicheskii aspekt. [Education of disabled children and children with disabilities: Socio-economic aspect]. Moscow: Publishing House LeksPraksis, 2014. Available at: <https://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/obrazovaniye-detey-invalidov-sotsialno-ekonomicheskiiyaspekt.pdf>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)
11. Yarskaya-Smirnova E. R., Loshakova I. I. Inclusive education of children with disabilities. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. [Sociological Studies]. 2003. № 5. P. 100–106. Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/750/155/1217/011-YaRSKAYa-SMIRNOVA_E.R.pdf. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)
12. Zadorin I. V., Kolesnikova E. Ju., Novikova E. M. Inclusive education in Moscow: Differentiation of knowledge of participants as a factor limiting. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. [Psychological Science and Education]. 2011. № 1. P. 60–73. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n1/39864.shtml>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)
13. Husnutdinova M. R. Inclusive education in Moscow: the dynamics of awareness of key players. *Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika. Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (9–10 iyunja 2016 g.)*. [Inclusive Education: Theory and Practice. Collected materials of the international scientific-practical conference, d.d. 9–10 June 2016]. Orekhovo-Zuevo: Gosudarstvennyj humanitarno-tehnologicheskij universitet. [State University of Humanities and Technology]. 2016. P. 315–325. Available at: <http://elibrary.ru/download/62828805.htm>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)

14. Ivanova V. Yu., Ryskina V. L. Izuchenie gotovnosti pedagogicheskogo soobshhestva k processu integracii (inkluzii) detej s narushenijami v razvitii. [Learning readiness education community to the process of integration (inclusion) of children with developmental disorders]. Ed. by V. L. Ryskina, E. V. Samsonova. Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inkluzivnogo obrazovaniya. [Russian and foreign research in the field of inclusive education]. Moscow: Publishing House FORUM, 2012. P. 146–151. (In Russian)
15. Alekhina S. V., Silant'eva T. V. Support for teachers in inclusive education. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. [Modern Foreign Psychology]. 2014. Vol. 3, № 3. P. 5–15. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72696.shtml>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)
16. Bartova-Nachaver S. K., Samsonova E. V. Issledovanie professional'noj kompetencii pedagoga doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija, realizujushhego inkluzivnuju praktiku. [The study of the professional competence of the teacher of preschool educational institution, implementing inclusive practices]. Ed. by V. L. Ryskina, E. V. Samsonova. Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inkluzivnogo obrazovaniya. [Russian and foreign research in the field of inclusive education]. Moscow: Publishing House FORUM, 2012. P. 139–145. (In Russian)
17. Pastorova A. Yu., Ivanova V. Yu. Razlichnye aspekty razvitiya shkol'nikov, vospityvajushhihsja v integrativnoj srede. [Various aspects of the development of students who are brought up in an integrative environment]. Ed. by V. L. Ryskina, E. V. Samsonova. Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inkluzivnogo obrazovaniya. [Russian and foreign research in the field of inclusive education]. Moscow: Publishing House FORUM, 2012. P. 79–88. (In Russian)
18. Semago M. M., Drozdova L. Yu., Shorokhova O. V., Krotkova A. V. Algoritm ocenka vkljuchenija rebenka s OVZ v sredu obrazovatel'nogo uchrezhdenija. [Algorithm for evaluation of a child with the inclusion of HIA in the educational institution environment]. Ed. by V. L. Ryskina, E. V. Samsonova. Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inkluzivnogo obrazovaniya. [Russian and foreign research in the field of inclusive education]. Moscow: Publishing House FORUM, 2012. P. 89–100. (In Russian)
19. Evans J., Lunt I. Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*. 2002. Vol. 17. № 1. P. 1–14. (Translated from English)
20. Miles S., Singal N. The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14. № 1. P. 1–15. (Translated from English)
21. Ainscow M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 2005. Vol. 2, № 6. P. 109–124. Available at: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Developing%20educational%20inclusive%20settings.pdf. (Accessed 1 December 2016). (Translated from English)
22. Gordon J.-S. Is Inclusive Education a Human Right? *Journal of Law, Medicine and Ethics*. 2013. Vol. 41, № 4. P. 754–767. Available at: <http://www.vdu.lt/>

wp-content/uploads/2015/05/HMF_4.10_Gordon_1.pdf. (Accessed 1 December 2016). (Translated from English)

23. Slee R., Allan J. Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*. 2001. Vol. 11. № 2. P. 173–195. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210100200073?needAccess=true>. (Accessed 1 December 2016). (Translated from English)

24. Cobello S. When the society does not see the future – What does «disability» mean? *Образование и наука [Education and Science]*. 2016. Vol. 138. № 9. P. 153–165. Available at: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/724>. (Accessed 1 December 2016). (Translated from English)

25. Florian L. What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*. 2014. Vol. 29. № 3. P. 286–294. (Translated from English)

26. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40, № 4. P. 369–386. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2010.526588?needAccess=true>. (Accessed 1 December 2016). (Translated from English)

27. Avramidis E., Bayliss Ph., Burden R. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2000. Vol. 20. № 2. P. 191–211. (Translated from English)

28. Novikova E. M. Evaluation of adaptation of the educational process to the needs of students with disability in Moscow educational institutions. *Sbornik statej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Inkluzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy»*. [Collection of Articles of the 3rd International Scientific-Practical Conference «Inclusive Education: Results, Experience and Perspectives»]. Moscow: MGPPU, 2015. P. 189–191. [In Russian] Available at: <http://mgppu.ru/project/info/202/5314>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)

29. Husnutdinova M. R. The main trends in the development of inclusive education in Moscow. *Sociologija obrazovanija*. [Sociology of Education]. 2016. № 1. P. 90–105. Available at: <http://mgppu.ru/project/info/202/5314>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)

30. Husnutdinova M. R. The features of social interaction of students in inclusive education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. [Psychological Science and Education psyedu.ru]. 2016. Vol. 8. № 1. P. 62–75. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n1/khusnutdinova_full.shtml. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)

31. Husnutdinova M. R. A teacher in an inclusive school: the formation of a barrier-free creative educational environment. Ed. by Mansurov V. A. *Professional'nye gruppy: soobshchestva, deyatel'nost' i kar'era*. [Professional Groups: Community, Work and Career]. Moscow: IS RAN, 2014. P. 374–396. Available at: <http://www.isras.ru/publ.html?id=3262>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)

32. Zinn J. O. A Comparison of Sociological Theorizing on Risk and Uncertainty. Ed. by J. O. Zinn. *Social Theories of Risk and Uncertainty: An Introduction*. Oxford; Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008. P. 168–210. (Translated from English)

33. Kuznetsova L. V. Building a culture of «inclusion» – prevention of risks. *Inklyuzivnoe obrazovanie. [Inclusive Education]*. Issue 1. Moscow: Publishing House Shkol'naja kniga, 2010. P. 37–43. Available at: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/09/28/1b771c5c61bbc957470d0393a06c2831/iono1copy.pdf>. (Accessed 1 December 2016). (In Russian)

Статья поступила в редакцию 25.08.2016; принята в печать 15.02.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе:

Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва (Россия). E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Received: 25.08.2016; accepted for printing: 15.02.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

About the author:

Margarita R. Husnutdinova – Candidate of Sociological Sciences, Senior Staff Scientist, Center for Applied Psychological and Pedagogical Research, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow (Russia). E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

УДК 37

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-46-76

ОСНОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛОГИКО-СМЫСЛОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ДИДАКТИКЕ

В. Э. Штейнберг¹, А. Ф. Мустаев²

*Башкирский государственный педагогический университет им М. Акмуллы,
Уфа (Россия).*

¹E-mail: dmt8@k.ru; ²E-mail: almazbspu@mail.ru

Аннотация. Введение. Работ, посвященных графическому методу логико-смыслового моделирования знаний, в настоящее время не очень много. Между тем в связи с существенным увеличением в информационных и учебных источниках доли визуального компонента интерес к данному методу на-