

Инклюзивная культура педагога: сущность, структура, способы решения профессиональных задач

Inclusive culture of a teacher: the essence, structure, ways of solving professional tasks

Автор статьи

Колокольцева Марионелла Алексеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, Россия
ORCID: 0000-0002-3558-3280
marionella68@mail.ru

Author of the article

Marionella A. Kolokoltseva,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Preschool and Primary Education, Astrakhan State University, Astrakhan, Russia
ORCID: 0000-0002-3558-3280
marionella68@mail.ru

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Колокольцева М. А. Инклюзивная культура педагога: сущность, структура, способы решения профессиональных задач // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 04. С. 1–17. URL: <http://e-koncept.ru/2022/221020.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11020

For citation

M. A. Kolokoltseva, Inclusive culture of a teacher: the essence, structure, ways of solving professional tasks // Scientific-methodological electronic journal "Concept". 2022. No. 04. P. 1–17. URL: <http://e-koncept.ru/2022/221020.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11020

Поступила в редакцию <i>Received</i>	02.12.21	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	10.03.22
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	10.03.22	Опубликована <i>Published</i>	30.04.22



Аннотация

В 2022 году можно подводить итоги первого десятилетия разработки в нашей стране законодательной базы инклюзивного образования, поиска способов ее применения на практике. В результате пройденного пути обозначился ряд противоречий между стремлением применить в России зарубежный опыт и сложностью его переноса в российскую систему образования; заложенными в документах нормами организации инклюзивного образования и недостаточно проработанными механизмами их применения; попытками применить традиционные методы воспитания, направленные на расширение представлений школьников о жизни людей с ОВЗ, и их недостаточной эффективностью в воспитании инклюзивной культуры у субъектов образовательного процесса; пониманием значимости высокого уровня инклюзивной культуры педагога и недостаточной проработанностью теоретических аспектов, связанных с пониманием сущности и структуры данного феномена. Проблемой остается нахождение способов решения педагогом конкретных профессиональных задач в условиях инклюзивного образования с присущими ему рисками и противоречиями, спецификой отечественного опыта. Всё это обуславливает актуальность обозначенной темы. Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании феномена «инклюзивная культура педагога», обеспечивающего успешность в решении разного рода профессионально-педагогических задач в условиях распространения практики инклюзивного образования в российской действительности. Достижение цели обеспечивалось поэтапным решением следующих задач: выявить содержание и структуру понятия «инклюзивная культура», конкретизировать его в отношении педагогов, проанализировать сложившиеся противоречия отечественного опыта инклюзивного образования, предложить способы решения педагогом соответствующих профессиональных задач на практике. Ведущие подходы к исследованию проблемы относятся к методологии гуманистической педагогики: полисубъектный, личностный, деятельностный, экзистенциальный. Основные результаты статьи: определены структурные компоненты понятия «инклюзивная культура педагога»; рассмотрены наиболее сложные профессиональные задачи, решить которые сможет лишь педагог с высоким уровнем инклюзивной культуры. Научная новизна исследования заключается в том, что в структуре инклюзивной культуры педагога выявлен менее изученный мотивационно-чувственный компонент по сравнению с ценностно-смысловым и деятельностно-коммуникативным, содержанию, способам формированию которых в существующей научной литературе уделено более пристальное внимание; разработаны способы решения ряда противоречий, сложившихся в отечественном опыте инклюзивного образования, применить которые сможет педагог с высоким уровнем инклюзивной культуры, с гармонично сформированными ее компонентами, включая мотивационно-чувственный; предложено в качестве методологической основы инклюзивного образования рассматривать полисубъектный подход, позволяющий формировать доброжелательные отношения в инклюзивной среде. В статье проанализированы причины неприятия субъектами образовательного процесса основных идей, норм и правил инклюзивного образования. Выявлено, что методы воспитания инклюзивной культуры применяются на практике эпизодически, бессистемно, не затрагивая зачастую глубинные личностные структуры, эмоционально-чувственную, мотивационную сферы, что не позволяет субъектам инклюзивного образования в полной мере накопить опыт взаимодействия и общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Предложенные автором способы решения профессиональных задач, связанных со спецификой отечественного инклюзивного образования, будут способствовать совершенствованию данного процесса на практике.

Abstract

In 2022, we can sum up the results of the first decade of the inclusive education legislative framework development, and the search for ways to use it in practice in our country. As a result, a number of contradictions emerged between: the desire to use foreign experience in Russia, and the complexity of its transfer to the Russian education system; the norms of the organization of inclusive education registered in the documents, and insufficiently developed mechanisms for their application; the attempts to use traditional methods of education aimed at expanding schoolchildren's ideas about the life of people with disabilities, and their insufficient effectiveness in building up an inclusive culture among the subjects of the educational process; understanding of the importance of a high level of the inclusive culture of the teacher, and insufficient elaboration of theoretical aspects related to understanding the essence and structure of this phenomenon. There is a problem of finding ways for a teacher to solve specific professional tasks of inclusive education, with its inherent risks and contradictions, and the specifics of the domestic experience. All this determines the relevance of the chosen topic. The purpose of the article is to theoretically and methodologically substantiate the phenomenon of "inclusive culture of a teacher", which ensures success in solving various kinds of professional and pedagogical problems in the context of the spread of inclusive education practice in Russian reality. Achievement of the goal was ensured by the consistent solution of the following tasks: to identify the content and structure of the "inclusive culture" concept, to specify it in relation to teachers, to analyze the existing contradictions in the domestic experience of inclusive education, to suggest teachers the ways of solving the relevant professional tasks in practice. The leading approaches to the study of the problem relate to the methodology of humanistic pedagogy: polysubject, personal, activity-oriented and existential approaches. The main results of the article: the structural components of the "inclusive culture of teachers" concept are defined, the most complex professional tasks are examined, which can only be solved by a teacher with a high level of inclusive culture. The scientific novelty of the study lies in the facts that: there was revealed a less studied motivational-sensory component in the structure of the inclusive culture of the teacher in comparison with the value-semantic and activity-communicative ones, to the content, the methods of formation of which the existing scientific literature gives more close attention; the ways have been developed to resolve a number of contradictions existed in the domestic experience of inclusive education, which can be applied by a teacher with a high level of inclusive culture, with its harmoniously formed components, including motivational-sensory one; it is proposed to consider a polysubject approach as a methodological basis for inclusive education, which allows us to form friendly relations in an inclusive environment. The article analyzes the reasons for the rejection of the basic ideas, norms and rules of inclusive education by the subjects of the educational process. It was revealed that the methods of cultivating an inclusive culture are used in practice sporadically, haphazardly, often without affecting deep personal structures, emotional-sensory and motivational spheres, which does not allow subjects of inclusive education to fully accumulate experience of interaction and communication with people with disabilities. The methods proposed by the author for solving professional problems related to the specifics of domestic inclusive education will contribute to the improvement of this process in practice.

Ключевые слова

инклюзивная культура педагога, методы воспитания инклюзивной культуры, полисубъектный подход

Key words

inclusive culture of a teacher, methods of building up an inclusive culture, polysubject approach

Благодарности

Автор выражает благодарность профессору, доктору педагогических наук Л. Н. Давыдовой за помощь в осмыслении проблем современного инклюзивного образования, анонимным рецензентам за анализ представленной работы; редакции журнала «Концепт» за возможность публикации научной статьи.

Acknowledgements

The author expresses her gratitude to Professor, Doctor of Pedagogical Sciences L. N. Davydova for her help in understanding the problems of modern inclusive education, to anonymous reviewers for analyzing the presented work; to the editorial board of the journal "Concept" for the opportunity to publish a scientific article.

Введение / Introduction

Важнейшим принципом инклюзии является совершенствование образовательной среды, направленное на преодоление социальных предрассудков и негативных установок, существующих, к сожалению, в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Многополярность проявлений жизнестойкости человека, осознанная и принимаемая личностью как ценность, регулируется культурными нормами взаимного бытия. При ценностном отношении к Другому человек воспринимается как самодостаточная личность, обладающая целым спектром индивидуальных и личностных особенностей, возможностей здоровья, различий во внешности, характере и поведении. Такое отношение к Другому предполагает сформированность определенных личностных образований, важнейшей из которых является инклюзивная культура. Воспитание культурных норм, ценностей, отношений, объединяемых понятием «инклюзивная культура», во многом обуславливает эффективность инклюзивного образования.

Вместе с тем, подводя итоги первого десятилетия распространения практики инклюзивного образования в нашей стране, можно выделить ряд противоречий, связанных с полярностью мнений о целесообразности инклюзивного образования, трудностями в создании необходимых условий, устойчивостью стереотипов и негативного отношения к обучающимся с ОВЗ, особенно с ментальными и поведенческими нарушениями. Всё это свидетельствует о сложности, противоречивости, актуальности проблем, связанных с воспитанием инклюзивной культуры у обучающихся, родителей обычных и «особенных» детей и педагогов.

В связи с этим цели публикации: определение содержания и структуры понятия «инклюзивная культура педагога», выявление и осмысление коллизий отечественного опыта воспитания инклюзивной культуры в инклюзивной среде, рассмотрение наиболее эффективных методов и технологий воспитания инклюзивной культуры у субъектов образовательного процесса.

Обзор литературы / Literature review

Многолетнее научное осмысление сущности, содержания, опыта инклюзивного образования в западноевропейских странах, США и других позволило решить многие проблемные вопросы, связанные с развитием данной формы образования на практике. Зарубежные исследователи рассматривают различные аспекты проблемы воспитания инклюзивной культуры. Так, М. Дюришова, А. Кухарчикова, Е. Токарчикова, отмечают, что определение концептуальных основ инклюзивной педагогики находится в стадии разработки [1]. Ц. Макоэль приходит к выводу о необходимости системного подхода к исследованию проблем инклюзивной педагогики, изучения

различных условий и технологий инклюзивного образования [2]. Действительно, определение методологических подходов, «философии инклюзии» имеет принципиальное значение для раскрытия сущности и содержания понятия «инклюзивная культура», определения ведущих методов ее воспитания.

С. В. Коржук отмечает, что за рубежом продолжают научные дискуссии о выборе того или иного вида инклюзии – полной или частичной [3]. Исследователи Л. Гоэ, А. Крофт, Д. Решли и другие выступают за частичную инклюзию, обеспечивающую полноценную коррекционную помощь ребенку с ОВЗ [4].

А. Морина подчеркивает, что практические навыки преподавателей в области взаимодействия со студентами с ОВЗ улучшаются после прохождения тренингов о способах «ответов» на проблемы студентов с инвалидностью [5]. Л. Флориан к ключевым характеристикам инклюзивной педагогики относит профессиональное умение педагога учитывать особенности детей с ОВЗ при организации образовательного процесса. Автор подчеркивает значимость способности педагога поддерживать достижения учащихся с ОВЗ [6].

А. и Л. Квортруп отмечают сложности реализации государственной или организационной политики в области инклюзивного образования на практике. Поэтому анализ этих противоречий может стать ориентиром для их разрешения. Мнение этих ученых также подтверждает целесообразность выявления подобного рода коллизий и в отечественном опыте воспитания инклюзивной культуры. Кроме этого А. и Л. Квортруп предлагают рассматривать не только сообщества учащихся класса, но и сообщества детей одного двора, сообщества детей и взрослых, предлагают три измерения процессов включения, одно из которых трактуется как степень включения в то или иное детское или взросло-детское сообщество и т. д. [7] Можно предположить, что степень включения в то или иное сообщество будет зависеть от уровня воспитанности инклюзивной культуры у его членов. На наш взгляд, это весьма важно для расширения границ понимания инклюзивных процессов, которые относятся не только к образовательной сфере, но и к социальной.

Ф. Полат утверждает, что степень включения в ученическое сообщество обусловлена общностью взглядов, сформированностью у субъектов школьного сообщества демократических ценностей и культуры [8]. Таким образом, в публикации Ф. Полат подчеркивается приоритетность личностного принятия ценностей инклюзии, значимость инклюзивной культуры.

А. Ю. Шеманов, А. С. Екушевская к наиболее значимым отличительным признакам зарубежной инклюзивной культуры относят изменение в обществе, включая и школьное сообщество, принятие на личностном уровне инклюзивных ценностей; проявление этих изменений в языке, установках, поведении, деятельности [9]. Важнейшей чертой инклюзивной культуры в западноевропейских странах, по мнению А. Ю. Шеманова и А. С. Екушевской, является концентрация на личности учащегося с ОВЗ, его индивидуальных достижениях (педоцентризм), а не на содержании обучения (ориентация на академические достижения ребенка, маркетизация образования) [10]. Авторы отмечают, что модель поддержки ученика с ОВЗ должна выстраиваться на основе специальных образовательных технологий, а не на основе традиционных общепедагогических способов и приемов.

Таким образом, поднимаемые зарубежными исследователями проблемы имеют важное значение для воспитания культуры в инклюзивном образовательном пространстве, осознания существующих трудностей в продвижении идей инклюзии, поиска способа их преодоления.

Россия сравнительно недавно включилась в освоение мирового опыта инклюзивного образования, воспитания у его субъектов инклюзивной культуры. В созданной нормативно-правовой базе содержатся научно обоснованные подходы к организации инклюзивного образования. Так, в ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) прописаны требования к кадровому обеспечению, созданию необходимых условий, включая проведение коррекционных занятий и обеспечение специальным оборудованием [11, 12]. Однако на практике эти требования не всегда удается выполнить. Например, в штате большинства общеобразовательных учреждений нет ставок специальных педагогов, а ресурсные центры, которые созданы во многих регионах для этих целей, еще не отладили механизмы взаимодействия с массовой школой. К сожалению, в настоящее время сохраняется проблема уточнения организационно-управленческих механизмов применения нормативной базы инклюзивного образования на практике.

Далее, в работах отечественных ученых определяется сущность понятия «инклюзивная культура», рассматриваются методы и технологии ее воспитания у различных субъектов образовательного процесса: обучающихся, педагогов, родителей. Рассмотрим ниже различные трактовки данного понятия в научной литературе.

Н. М. Назарова относит инклюзивную культуру к культурным новообразованиям, при этом отмечает, что, «будучи результатом социально-конструктивистского проекта, “инклюзия”, как и сам проект, возникла и развивалась в западноевропейских странах с шестидесятых годов прошлого века, находя все больше последователей в системах социальной политики и образования других стран и континентов» [13].

Заметим, что понятие «культура» соотносится с понятием «инклюзивная культура» как общее и частное. Следовательно, инклюзивная культура, как и в целом человеческая культура, включает ценности, нормы и средства передачи культурных образов.

К базовым ценностям инклюзивной культуры относятся: взаимное уважение; взаимопомощь; принятие разнообразия мира людей (первый компонент). Рассматривая социальные нормы в качестве второго структурного компонента инклюзивной культуры, отметим, что инклюзивная культура формируется на основе знания о проблемах людей с ОВЗ, понимания и личностного принятия норм и правил взаимодействия с такими людьми [14].

Третий структурный компонент инклюзивной культуры включает язык, символические коммуникации. Культура общения, основываясь на уважении к людям, доброжелательном к ним отношении, проявляется в вежливости и тактичности. Культура речи определяет доброжелательный характер общения в инклюзивной среде, предполагает владение особым набором речевых оборотов. Так, Д. М. Маллаев, О. А. Бажукова подчеркивают значимость повышения уровня коммуникативной культуры в инклюзивной среде, предлагают систему работы и рекомендации по формированию коммуникативной культуры у населения и особенно у родителей, имеющих нормотипичных, одаренных и детей с ОВЗ, а также будущих педагогов [15].

Таким образом, в процессе воспитания инклюзивной культуры необходимо формировать нравственные ценностные ориентации (принятие ценностей инклюзии, разнообразия мира людей, равенства, свободы, справедливости), нормы поведения, способствовать овладению специфическими средствами общения и коммуникации, приемлемыми в инклюзивной среде.

В отечественной научной литературе акцентируется внимание на различных аспектах проблемы организации инклюзивного образования на практике. Так, М. Р. Хуснутдинова отмечает недостаточную реализацию в инклюзивном образовании индивидуального подхода, обусловленную дефицитом специально подготовленных кадров [16].

В центре внимания исследования Т. И. Целевич, О. В. Морозовой – деятельность социального педагога в условиях инклюзивного образования, который призван координировать работу педагогов и родителей по сплочению школьных коллективов, способствовать формированию позитивного общественного мнения в отношении детей с ОВЗ, осуществлять межведомственное взаимодействие по различным вопросам, связанным с включением детей с ОВЗ в образовательное пространство школы [17].

Одной из целей данной публикации является конкретизация понятия «инклюзивная культура педагога», определение его структуры. Проанализируем далее понимание отечественными учеными сущности данного понятия.

Н. Г. Сигал полагает, что в общую структуру инклюзивной культуры органично вплетены и адаптированы внедряемые модификации к потребностям определенной школы, а также возможность получения педагогами всевозможной поддержки со стороны администрации и других педагогов [18].

Автор акцентирует внимание на микроклимате доверия в инклюзивной школе: учителей, учеников, администрации, семьи; подчеркивает, что инклюзивная культура включает принятие субъектами инклюзивного образования многообразия образовательных потребностей. В то же время не совсем понятен тезис об «адаптации внедряемых модификаций к потребностям определенной школы». Важно понимать, что смысл инклюзии как раз и состоит в том, что ребенок с ОВЗ не обязан быть готовым к условиям школы, адаптирован к ним, тем более к потребностям той или иной школы. Задача образовательного учреждения как раз и заключается в создании условий для каждого обучающегося, включая ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

Действительно, когда речь идет о разработке адаптированных образовательных программ, включая и программы профессионального обучения, то их основной смысл состоит в подборе педагогических средств, адекватных возможностям обучающегося с ОВЗ [19].

А. А. Синявская относит к элементам инклюзивной культуры педагога: аксиологический, мировоззренческий, личностный, поведенческий, психологический компоненты [20]. В. В. Хитрюк определяет инклюзивную культуру педагога как интегративное личностное качество, основанное на системе компетенций [21]. Среди компонентов инклюзивной культуры будущих педагогов О. Б. Янусова, так же как и А. А. Синявская, выделяет аксиологический, когнитивный и личностно-коммуникативный [22]. Е. В. Богданова рассматривает становление инклюзивной культуры в контексте педагогической культуры педагога, обращает внимание на овладение этическими нормами общения с людьми с ОВЗ [23]. По мнению М. А. Дьячковой, О. Н. Томюк, А. В. Шуталевой, А. Ю. Дудчик, основной ценностью инклюзивной культуры выступает принятие разнообразия и взаимопонимание [24].

А. Мориная полагает, что преподаватели должны уметь обеспечить условия для создания доброжелательной среды, в которой студенты оказывают взаимопомощь. С точки зрения автора, преподавателей необходимо готовить к работе со студентами с инвалидностью: обучать способам коммуникации со студентами с различными видами инвалидности, адаптации учебного материала, использования вспомогательных технических средств во время обучения [25].

Таким образом, можно констатировать, что в отечественной и зарубежной научной литературе существуют различные трактовки сущности понятия «инклюзивная культура педагога», авторы приходят к выводу, что это интегративное личностное качество, включающее аксиологический, когнитивный, личностно-коммуникативный, ценностный, мировоззренческий компоненты. Для того чтобы систематизировать и

обобщить взгляды ученых, нами проведен соответствующий контент-анализ. Подробнее об этом речь пойдет далее.

Изучая опыт воспитания инклюзивной культуры у обучающихся, мы проанализировали исследования в области поиска эффективных педагогических средств, технологий осуществления этого процесса.

Н. М. Назарова относит к наиболее распространенным методам воспитания инклюзивной культуры: лекции, беседы, рассказ, классные часы, чтение тематической художественной литературы, направленные на расширение представлений обучающихся о людях с ОВЗ [26].

С. В. Матвеева предлагает для развития у субъектов образовательного процесса необходимых в инклюзивной среде личностных качеств применять активные методы: тренинги по развитию толерантности (для педагогов); игровые образовательные и проблемные ситуации, чтение художественной литературы, беседы (для дошкольников); семинары, лектории, родительские встречи, родительские конференции, досуговые мероприятия и др. (для родителей) [27].

Н. А. Степаненко подчеркивает значимость включения школьников подросткового возраста в разработку и реализацию проектов инклюзивной направленности, например по поддержке учащихся с ОВЗ через блог учителя и сайт лица [28].

Изучая отечественный опыт инклюзивного образования в высшей школе, В. З. Кантор, Ю. Л. Проект отмечают целесообразность проведения со студентами реабилитационно-психологических тренингов общения; привлечение референтного микросоциального окружения (родителей, друзей, сокурсников) в качестве поддержки студента с ОВЗ [29].

Тем не менее полученные по итогам мониторингового исследования данные М. Р. Хуснутдиновой свидетельствуют о том, что обычным школьникам сложно воспринимать сверстника с инвалидностью как равного себе [30]. Такое положение дел свидетельствует о недостаточной эффективности традиционных педагогических средств и обуславливает необходимость смещения вектора научного поиска в сторону раскрытия психологических механизмов процесса воспитания инклюзивной культуры, развития субъектности, субъектного отношения к Другому.

Обратимся к работам ученых в этой области. В работе Е. О. Смирновой говорится, что в основе доброжелательного отношения лежит субъектное отношение к Другому, позволяющее увидеть его наиболее целостно, пережить действительную общность с ним. Именно такое отношение вызывает проявление сопереживания, содействия, причем, самое главное, эти переживания возникают изнутри, а не под давлением внешних норм и правил. При этом происходит перенос внимания с себя и своих интересов на Другого и его интересы [31]. При этом важно подчеркнуть, что такая позиция соответствует гуманистической и экзистенциальной психологии. Заметим, что это уже ближе к методологическим основам инклюзивного образования за рубежом.

О. С. Смирнова предлагает специальную систему игр для дошкольников, направленную на развитие субъектного отношения к другому [32]. На наш взгляд, такие специальные игры на безусловное взаимодействие можно с успехом использовать в процессе воспитания инклюзивной культуры, причем не только у дошкольников, но и у младших школьников, начиная с периода адаптации к школе [33].

В работах Н. А. Бугровой также говорится о необходимости децентрации субъектности с себя на Другого [34]. А. А. Баранов, А. С. Сунцова видят проявление субъектности личности студента в активной, преобразующей позиции, в способности к решению сложных задач инклюзивного процесса [35].

Таким образом, завершая обзор научной литературы, отметим следующее. Зарубежные исследователи, рассматривая проблемы инклюзивного образования, затрагивают отдельные аспекты вопроса воспитания инклюзивной культуры. Подчеркивается значимость проведения тренингов по развитию у преподавателей практических навыков учебного взаимодействия со студентами с ОВЗ (А. Морина); развития умения педагога разрешать возникающие противоречия, связанные с различными возможностями учеников (Л. Флориан); понимания инклюзии как явления, касающегося всех обучающихся (А. и Л.Квортруп).

В научной литературе инклюзивная культура трактуется как личностное образование, как результат воспитания сообщества субъектов инклюзивного образования, в котором к другому человеку относятся как к высшей ценности. При этом существующие практики воспитания инклюзивной культуры не всегда позволяют выстроить доброжелательные взаимоотношения между субъектами инклюзивного образования, основанные на взаимопонимании и взаимной поддержке. Всё это свидетельствует об актуальности дальнейших теоретических и эмпирических исследований в этом проблемном поле.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

На философском уровне методологии инклюзивное образование рассматривается как новая социокультурная реальность, в плоскости обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях коллективной учебной (игровой) деятельности, что соответствует методологии гуманистической педагогики. Этической основой инклюзивного образования являются три категории: *равенство, свобода, справедливость*, причем если образование строится на этих основах, то субъекты инклюзивного образования проникаются этими идеями естественным образом, так как они становятся участниками отношений, в которых заложены принципы уважения прав и свобод своих «особых» сверстников. При этом справедливость, равенство становятся для субъектов присвоенной этической нормой.

Философским направлением, являющимся методологическим основанием теории и практики инклюзивного образования за рубежом, считается *феноменология*, согласно которой только самоочевидный опыт является законным источником познания. Для нашего исследования эти идеи означают то, что только в процессе приобретения опыта взаимодействия, общения как можно с более широким кругом людей, включающим людей с ОВЗ, личность может понять многообразную реальность человеческого мира, осознать свою значимость, место и свои возможности в этой жизни. Инклюзивное образование в этом смысле выступает своего рода истинным источником познания мира людей, оптимальным для развития личности любого ребенка, его социализации.

В исследовании применялся общенаучный системный подход. Так, для определения структуры понятия «инклюзивная культура педагога» в трактовке разных авторов, нами был проведен контент-анализ, позволивший рассмотреть выявленные компоненты не изолированно, а в их взаимосвязи (см. таблицу).

К методологическим основам данного исследования на конкретно-научном уровне относятся деятельностный и личностный подходы. Для процесса воспитания инклюзивной культуры у субъектов образовательного процесса это означает, что осуществлять его надо в разнообразных видах деятельности (учебной, игровой, творческой, трудовой) и общении.

Контент-анализ понятия «инклюзивная культура педагога»

Структурные компоненты	Составляющие контенты	Авторы						
		Н. Г. Сигаи [36]	А. А. Сиявская [37]	В. В. Хитрюк [38]	О. Б. Янусова [39]	Е. В. Богданова [40]	М. А. Дьячкова [41]	А. Morina [42]
Мотивационно-чувственный	Любовь к детям				+			
	Эмпатия				+			
	Доверие	+						
Ценностно-смысловой	Мировоззренческий компонент		+					
	Система специальных знаний об особенностях обучающихся с ОВЗ			+	+			+
	Осознание законов психических явлений		+					+
	Культура взаимопонимания						+	
	Толерантность (как часть личностно-коммуникативного компонента)				+			
	Ценность принятия многообразия	+					+	
	Инклюзивные ценности		+		+			
Коммуникативно-деятельностный	Этикет социального взаимодействия в инклюзивном сообществе (поведенческий компонент)							
	Профессиональные компетенции, включающие умение адаптации учебного материала			+				+
	Личностно-коммуникативный				+			
	Педагогический такт (как часть личностно-коммуникативного компонента)				+			
	Коммуникативные способности				+			+
	Организаторские способности				+			+
	Этические нормы общения с людьми с ОВЗ					+		
	Личностный		+					
	Взаимоподдержка	+						

В исследовании проблемы воспитания инклюзивной культуры при значимости концептуальных положений гуманистической педагогики о социальной ценности личности, теоретико-методологических положений о ведущей роли общечеловеческих ценностей в воспитании, идей гуманно-личностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов в воспитании и обучении школьников особое место, с нашей точки зрения, занимает полисубъектный (диалогический) подход.

Полисубъектный методологический подход позволяет взглянуть на проблемы воспитания инклюзивной культуры с позиции включения ее субъектов в общую деятельность и открыть видение Другого в качестве безотносительной ценности, не связанной с его возможностями, достижениями, внешними данными, привлекательностью и т. д. С позиций полисубъектного подхода личность субъекта инклюзивного образования рассматривается в системе взаимоотношений с другими субъектами и взаимодействия с различными социальными группами и сообществами.

В исследовании применялся также метод обобщения многолетнего опыта автора данной публикации в сфере профессиональной подготовки будущих педагогов и повышения квалификации педагогов Астраханской области по проблемам инклюзивного образования.

Результаты исследования / Research results

В результате проведенного теоретического исследования, осмысления отечественного опыта воспитания инклюзивной культуры были получены следующие результаты:

1. На основе проведенного контент-анализа были выделены структурные компоненты понятия «инклюзивная культура педагога»: мотивационно-чувственный (нравственные чувства, эмпатия, желание помочь детям с ОВЗ), ценностно-смысловой (понимание особенностей жизни людей с ОВЗ и их проблем, приверженность нравственным ценностям справедливости, свободы, равенства, взаимопомощи и др.); коммуникативно-деятельностный (умения, навыки и привычки, которые проявляются в процессе коммуникаций, устойчивость нравственного поведения).

Большинство исследователей в структуре инклюзивной культуры педагога выделяют ценностно-смысловой и коммуникативно-деятельностный компоненты (см. таблицу). При этом мотивационно-чувственный компонент, имеющий принципиальное значение для инклюзивной культуры педагога, затрагивающий глубинные психологические структуры личности, эмпатию, любовь к детям, способность почувствовать положение Другого, остается малоизученным. Таким образом, в результате обобщения и систематизации структурных компонентов выявлен наименее изученный компонент (мотивационно-чувственный). В случае, если этот компонент не задействуется в процессе воспитания инклюзивной культуры у педагогов (равно как и у других субъектов образовательного процесса), можно предположить, что ценности инклюзии так и останутся осознаваемыми, но личностно не принятыми, что повлечет формализм в профессиональной деятельности в условиях инклюзии и внутреннее непринятие инклюзивного образования в целом.

2. Выявлено противоречие между стремлением применить в России зарубежный опыт воспитания инклюзивной культуры и сложностью его переноса в российскую систему образования, обусловленную существенными различиями экономического, идеологического и социокультурного характера, устойчивыми стереотипами негативного отношения к обучающимся с ОВЗ в обычных образовательных организациях.

Проиллюстрируем данный вывод примером из собственного опыта преподавания дисциплин инклюзивной направленности. Обсуждая проблемы инклюзивного образования, студенты делились своим личным опытом. Говорили о том, что в школе с ними проводили беседы о гуманном отношении к сверстникам с ОВЗ, рассказывали о жизни особенных людей. Однако, при том что было достигнуто понимание в этих вопросах, признание справедливости и равенства в отношении людей с ОВЗ, студенты отмечали, что это не повлияло на взаимоотношения с особыми одноклассниками, они не стали с ними дружить. Следовательно, педагог должен быть готов решать такого рода педагогические задачи. Способность воспитывать гуманные взаимоотношения в ученическом сообществе является важнейшей составляющей инклюзивной культуры педагога.

Кроме этого существующие сложности организационно-управленческого характера крайне отрицательно сказываются на воспитании инклюзивной культуры, так как способствуют усилению негативного отношения к самому инклюзивному образованию у учителей, родителей особых и обычных детей, у самих обучающихся с ОВЗ. При этом стоит отметить, что проблема обеспечения ребенка специальной коррекционной помощью, организация специальных коррекционных занятий – зона ответственности администрации школы, финансирование специальных условий – органов

местного самоуправления, а проведение коррекционных занятий – обязанность педагогов-дефектологов.

Однако на практике чаще всего всю тяжесть этого блока проблем перекалывают на учителя, который по своему образованию не владеет специальными методами и технологиями. В зоне ответственности обычного учителя, в фокусе его внимания как субъекта инклюзивного образования должно быть создание педагогических условий для воспитания доброжелательных, гуманных отношений в сообществе сверстников, развитие коммуникативных навыков, общения на основе нравственных взаимоотношений, создание дружного коллектива, основанного на взаимопомощи и взаимоподдержке, но никак не владение в полном объеме специальными коррекционными методами, тем более выполнение функций тьютора или ассистента, помогающего в передвижении маломобильного ученика.

Во взаимодействии со специальным педагогом, дефектологом, психологом учитель общей практики получает разумный объем рекомендаций, которые ему по силам выполнить без ущерба для выполнения его основных обязанностей.

Как показывает опыт, причина негативного отношения к инклюзивному образованию в родительском сообществе как раз в этом. Они опасаются, что отвлечение внимания учителя от образовательного процесса негативно отразится на качестве образования их детей.

Дело в том, что у российских учителей, родителей, наблюдающих недостатки полной инклюзии, не обеспечивающей зачастую качественную коррекционную помощь обучающемуся с ОВЗ, формируется негативное отношение к данной форме образования. Они перестают видеть в нем смысл, а некоторые из них и вовсе становятся противниками данной формы образования.

В этой связи важна консолидация усилий по созданию необходимых организационно-педагогических условий для инклюзивного образования по всей управленческой вертикали, целостный подход к организации новой формы образования. Педагог должен быть способен взаимодействовать с коллегами по вопросам организации инклюзивного образования, уметь обосновывать свою точку зрения, знать существующую нормативную базу. Всё это также составляющие инклюзивной культуры педагога.

3. Рассмотрено противоречие между необходимостью воспитания инклюзивной культуры и сложностью перехода осознаваемых ценностей инклюзивной культуры на уровень личностно принятых.

Попытка встроить инклюзивную культуру в традиционную культуру отечественного образования, нацеленного на достижение высоких показателей по успеваемости, а также конкурентные отношения в сообществе учащихся, не приносит ожидаемых результатов.

В результате проведенного исследования мы пришли к заключению, что предпринимаемые попытки по воспитанию инклюзивной культуры у субъектов образовательного процесса проводятся в большинстве случаев эпизодически, бессистемно, не затрагивая зачастую глубинные личностные структуры, эмоционально-чувственную, мотивационную сферы.

В этой связи, на наш взгляд, важно понять психологические механизмы присвоения личностью осознаваемых ценностей, личностного их принятия на каждом возрастном этапе. Можно предположить, что неудачи в использовании в качестве средств воспитания инклюзивной культуры традиционных словесных методов воспи-

тания объясняются в задействовании преимущественно когнитивных структур личности, ее сознания. При этом слабо затрагиваются мотивационно-чувственная и поведенческо-волевая сферы личности.

Учитывая, что частью процесса воспитания инклюзивной культуры является познание нетипичного Другого, необходимо, прежде всего, понять психологические механизмы развития субъектного отношения к Другому и конкретизировать их для каждого возрастного периода взросления ребенка.

К сожалению, методических разработок в этом направлении еще недостаточно, поэтому на практике педагоги используют традиционные подходы к воспитанию инклюзивной культуры, которые зачастую оказываются малоэффективными. Представляется перспективным выстраивание сквозной линии воспитания, основанной на субъектном отношении к другому, начиная с дошкольного возраста и заканчивая системой непрерывного профессионального образования.

Отсутствие преемственности методического сопровождения процесса воспитания инклюзивной культуры, некой системы воспитательных ситуаций, учитывающей возрастные особенности детей, включенности этого направления воспитательной работы в целостный педагогический процесс обуславливает актуальность данного направления исследований.

Стоит подчеркнуть, что ведущим принципом в воспитании инклюзивной культуры, с нашей точки зрения, является принцип единства чувств, сознания и поведения, основываясь на котором целесообразно отнести к ведущим педагогическим средствам данного процесса: средства кинопедагогики (воздействие на чувства, сознание, ценностные ориентации); социально значимые проекты (позволяют включить школьников, студентов в социально значимую, волонтерскую деятельность); встречи с молодыми, успешными людьми с инвалидностью (расширение представлений о жизни людей с ОВЗ, разрушение стереотипов); благотворительные акции, флешмобы, совместные праздники, фестивали (обогащение опыта взаимодействия и общения с людьми с ОВЗ) и др.; моделирование и последующий анализ воспитывающих, образовательных ситуаций о жизни и трудностях людей с ОВЗ, в т. ч. и с принятием на себя роли человека с ОВЗ.

Таким образом, в процессе воспитания школьников в инклюзивной среде наряду с традиционными словесными методами формирования сознания необходимо активнее включать методы, направленные на пробуждение нравственных чувств, и деятельностные методы, позволяющие накапливать опыт взаимодействия и общения со сверстниками и другими людьми с ОВЗ. Важно подчеркнуть, что владение этими методами – важнейшая составляющая инклюзивной культуры педагога.

4. За последнее десятилетие в нашей стране была создана качественная нормативно-правовая база инклюзивного образования, но ее применение на практике остается малоэффективным. Наблюдается противоречие между прописанными в законодательных документах требованиями и не выполнением их в полной мере на практике, объясняемым недостаточным финансированием, отсутствием специалистов в области коррекционной педагогики, недостаточно четким администрированием и др. В ряде случаев наблюдается низкий уровень речевой культуры, использование слов, подчеркивающих недостаток ребенка с ОВЗ, диагностических терминов, акцентирующих внимание на проблеме. Несмотря на то что в СМИ, в официальных сообщениях, плакатах на транспорте активно употребляется нейтральная терминология «люди с ОВЗ», «особый человек», в реальном взаимодействии и общении с людьми с

ОВЗ присутствуют оскорбительные слова, унижающие достоинство людей с ОВЗ, детей и их родителей.

Существует надежный способ разрешения данного противоречия – формирование инклюзивной компетенции у педагогов и студентов педагогических специальностей. Приведем пример из собственного опыта проведения таких курсов и научно-практических семинаров. Как правило, в начале занятий чувствуется негативное отношение слушателей курсов к инклюзивному образованию. Первый вопрос, который задается аудитории: «Какие дети имеют право жить в семье?» После паузы все единогласно отвечают: «Конечно же, все дети». Обсуждение этого вопроса дает ключ к пониманию смысла инклюзивного образования, способствует осмыслению его ценности для ребенка с ОВЗ. Возможность для ребенка после школы ежедневно возвращаться домой к маме, в семью, ближайший социум – одна из базовых потребностей ребенка. В случае, когда обосновано включение ребенка в общеобразовательный процесс, государство, органы власти, администрация школ, педагоги обязаны создать условия для обеспечения этого фундаментального права.

После коллективного обсуждения и составления списка инклюзивных проблем приступаем к изучению общедоступной нормативной базы, СанПинов, методических рекомендаций. По мере поэтапного ознакомления с нормами, содержанием пунктов и подпунктов документов, касающихся наполняемости классов, создания рабочей группы в образовательной организации по инклюзивному образованию, требованиями к проведению бесплатных специальных коррекционных занятий для детей с ОВЗ, созданию доступной среды, обеспечения дидактическими пособиями и материалами и т. д., участники курсов приходят к выводу, что большинство из перечисленных ими проблем объясняется несоблюдением этих норм, носит преимущественно организационно-управленческий и финансовый характер, что находится в зоне ответственности органов местного самоуправления и администрации школ.

В этой области – огромный пласт работы, потенциалом которого выступает высокий уровень общей профессионально-личностной и инклюзивной культуры педагога, профессиональные умения и навыки осуществления индивидуального и личностно ориентированного подходов.

Таким образом, полученные результаты осмысления сущности, структуры инклюзивной культуры педагога, поиска способов решения наиболее сложных профессиональных задач в области инклюзивного образования обосновывают актуальность дальнейшего поиска эффективных педагогических средств, обеспечивающих успешное распространение инклюзивного образования в России.

Заключение / Conclusion

Исследование было нацелено на определение сущности, содержания и структуры понятия «инклюзивная культура педагога», анализ сложившихся на практике противоречий в области инклюзивного образования, поиск способов их разрешения. На основе системного, личностного, деятельностного, полисубъектного методологических подходов, с помощью методов теоретического исследования мы пришли к следующим выводам.

Зарубежные ученые оперируют следующими понятиями: «инклюзивная педагогика», «степень включения», «индекс включенности», «сообщество учащихся одного класса», «взросло-детское сообщество», «общность взглядов, ценностей и куль-

туры». Понимание их сущности весьма значимо для разработки теоретико-методических основ воспитания инклюзивной культуры, преодоления трудностей, возникающих на практике.

Успешность инклюзивного образования в России зависит от накопления собственного положительного опыта его организации, уточнения финансовых, организационных механизмов правоприменительной практики, разработки теоретически обоснованного методического обеспечения процесса воспитания инклюзивной культуры, понятного и доступного для педагогов-практиков.

В научной литературе сущность ценностно-смыслового и коммуникативно-деятельностного компонентов инклюзивной культуры педагога оказалась изученной в большей степени по сравнению с мотивационно-чувственным. Перспективным представляется конкретизация содержания понятия воспитания инклюзивной культуры для каждого субъекта инклюзивного образования с учетом возрастных особенностей, социальной и профессиональной ролей.

Представляется весьма важным: раскрытие психологических механизмов возникновения эмпатии, пробуждения безусловной любви к детям, независимо от их способностей и внешнего вида; развитие способности чувствовать положение Другого. К ведущим педагогическим средствам воспитания школьников в инклюзивной среде, которыми должен владеть педагог с высоким уровнем инклюзивной культуры, следует отнести активные методы, затрагивающие мотивационно-чувственную сферу, направленные на обогащение опыта взаимодействия и общения со сверстниками и другими людьми с ОВЗ. К ним относятся специальные игры на взаимодействие, помогающие увидеть Другого в его неповторимой индивидуальности, способствующие безусловному принятию ценности жизни человека, отличающегося от него самого; социально значимые проекты, волонтерская деятельность; встречи с молодыми, успешными людьми с инвалидностью; благотворительные акции, флешмобы, совместные праздники, фестивали; средства кинопедагогики; моделирование воспитывающих, проблемных ситуаций из жизни людей с ОВЗ.

Таким образом, десятилетний опыт распространения инклюзивной практики в России ознаменовался созданием качественной нормативной базы, привлечением внимания общества к проблеме инклюзивного образования, в то же время обозначился ряд коллизий, связанных с применением обозначенных норм на практике, недостаточной психологической готовностью педагогов, учащихся, родителей к новой форме образования. Выбор полисубъектного подхода в качестве методологической основы инклюзивного образования позволяет эффективно выстраивать процесс формирования доброжелательных, нравственных взаимоотношений субъектов инклюзивного образования. Многие из обозначенных в данной публикации проблем можно успешно решить в процессе дальнейших теоретических и эмпирических исследований в области инклюзивной культуры педагога.

Ссылки на источники / References

1. Ďurišova M., Kucharčíkova A., Tokarčíkova E. Assessment of higher education teaching outcomes (Quality of higher education) // Social and Behavioral Sciences. – 2015. – 174. – P. 2497.
2. Makoelle T. Pedagogy of Inclusion: A Quest for Inclusive Teaching and Learning // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2014. – Sep. 5. (20). – P. 1259.
3. Коржук С. В. Высшее образование как канал социальной инклюзии индивидов с инвалидностью: дис. ... канд. соц. наук. – Новосибирск, 2018. – 212 с.
4. Goe L., Croft A., Reschly D. J. Challenges in Evaluating Special Education Teachers and English Language Learner Specialists. – USA: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2010. – 40 p.

5. Morina A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities // *European Journal of Special Needs Education*. – 2017a. – 32 (1). P. 3–17.
6. Florian L. Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? // *Scottish Educational Review* [Internet]. – 2015. – 47 (1). – P. 6. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085>.
7. Qvortrup A., Qvortrup L. Inclusion: Dimensions of inclusion in education // *International Journal of Inclusive Education*. – 2017. – 22(11). – P. 1–15. – URL: https://www.researchgate.net/publication/321801059_Incl.
8. Polat F. Inclusion in education: A step towards social justice // *International Journal of Educational Development*. – 2011. – 31, 1. – P. 50. DOI: 10.1016/j.ijedudev. 2010.06.09.
9. Шеманов А. Ю., Екушевская А. С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // *Современная зарубежная психология*. – 2018. – Т. 7. – № 1. – С. 29.
10. Там же.
11. ФГОС Начальное общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598>.
12. ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599>.
13. Назарова Н. М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия. – М.: Перо, 2018. – С. 345.
14. Колокольцева М. А. Воспитание инклюзивной культуры у младших школьников: учеб. пособие. – М.: Перо, 2019. – С. 17.
15. Маллаев Д. М., Бажукова О. А. Перспективы развития интегрированного и инклюзивного пространства в российском образовании – методологические аспекты и практика // *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. – 2018. – Т. 12. – № 3. – С. 76.
16. Хуснутдинова М. Р. Риски инклюзивного образования // *Образование и наука*. – 2017. – (3). – С. 26. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-26-46>.
17. Целевич Т. И., Морозова О. В. Деятельность социального педагога общеобразовательной школы в условиях инклюзивного образования // *Гуманизация образования*. – 2020. – № 3. – С. 38.
18. Сигал Н. Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт // *Вопросы педагогики и психологии: теория и практика*. – Киров: МЦНИП, 2014. – С. 73–79.
19. Лозовская М. В., Белянина Л. А., Колокольцева М. А., Смирнова Н. В. Разработка модели методики адаптации образовательного процесса для студентов с ОВЗ // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2015. – № 9-5 (40). – С. 24.
20. Синявская А. А. Инклюзивная культура педагога // *Культурологический подход в формировании общепрофессиональных компетенций студентов: сб. науч. тр.* – Тольятти, 2017. – С. 72.
21. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. – Барановичи: БарГУ, 2015. – С. 72.
22. Янусова О. Б. Структурно-содержательные компоненты инклюзивной культуры будущего педагога // *Педагогические науки*. – 2018. – № 6. – С. 7.
23. Богданова Е. В. Инклюзивная культура как составляющая педагогической культуры педагога в условиях инклюзивного обучения // *Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сб. матер. I Междунар. интернет-симпозиума / под ред. Н. М. Борозинца, Ю. В. Прилепко*. – Ставрополь, 2015. – С. 19–23.
24. Дьячкова М. А., Томюк О. Н., Шуталева А. В., Дудчик А. Ю. Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания // *Перспективы науки и образования*. – 2019. – № 5 (41). – С. 373–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26
25. Morina A. Op. cit. – С. 359.
26. Назарова Н. М. Указ. соч.
27. Матвеева С. В. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья как условие организации инклюзивной образовательной среды // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2016. – Т. 11. – С. 756–760. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86163.htm>.
28. Степаненко Н. А. Инклюзивное обучение в школе // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2013. – Т. 3. – С. 2121–2125. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53427.htm>.
29. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // *Образование и наука*. – 2019. – 21(2). – P. 51. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73>.
30. Хуснутдинова М. Р. Указ. соч. – С. 29.
31. Смирнова Е. О. Моральное и нравственное развитие дошкольников: лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первой сентября», 2006. – С. 34.
32. Смирнова Е. О. Моральное и нравственное развитие дошкольников: лекция 8. Формирование доброжелательных отношений дошкольников // *Первое сентября. Дошкольное образование*. – 2006. – № 24 (193). – URL: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200602412>.

33. Колокольцева М. А., Давыдова Л. Н. Общие переживания объединяют: нравственное воспитание в инклюзивной среде // *Здоровье детей*. – 2012. – № 1. – С. 49.
 34. Бургова Н. А. Ценностно-смысловые основы становления субъектности будущего педагога // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. – 2017. – № 38. – С. 202.
 35. Баранов А. А., Сунцова А. С. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе // *Образование и наука*. – 2020. – 22(2). – С. 202. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-29-52>.
 36. Сигал Н. Г. Указ. соч.
 37. Синявская А. А. Указ. соч.
 38. Хитрюк В. В. Указ. соч.
 39. Янусова О. Б. Указ. соч.
 40. Богданова Е. В. Указ. соч.
 41. Дьячкова М. А., Томюк О. Н., Шуталева А. В., Дудчик А. Ю. Указ. соч.
 42. Morina A. Op. cit.
-
1. Ďurišova, M., Kucharčíkova, A. & Tokarčíkova, E. (2015). "Assessment of higher education teaching outcomes (Quality of higher education)", *Social and Behavioral Sciences*, 174, p. 2497 (in English).
 2. Makoele, T. (2014). "Pedagogy of Inclusion: A Quest for Inclusive Teaching and Learning", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, sep. 5. (20), p. 1259 (in English).
 3. Korzhuk, S. V. (2018). *Vysshee obrazovanie kak kanal social'noj inklyuzii individov s invalidnost'yu [Higher education as a channel for social inclusion of individuals with disabilities]: dis. ... kand. soc. nauk*, Novosibirsk, 212 p. (in Russian).
 4. Goe, L., Croft, A. & Reschly, D. J. (2010). *Challenges in Evaluating Special Education Teachers and English Language Learner Specialists*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, USA, 40 p. (in English).
 5. Morina, A. (2017a). "Inclusive education in higher education: challenges and opportunities", *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1). pp. 3–17 (in English).
 6. Florian, L. (2015). "Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?", *Scottish Educational Review [Internet]*, 47 (1), p. 6. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085> (in English).
 7. Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). "Inclusion: Dimensions of inclusion in education", *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), pp. 1–15. Available at: https://www.researchgate.net/publication/321801059_Incl (in English).
 8. Polat, F. (2011). "Inclusion in education: A step towards social justice", *International Journal of Educational Development*, 31, 1, p. 50. DOI: 10.1016/j.ijedudev. 2010.06.09 (in English).
 9. Shemanov, A. Yu. & Ekushevskaya, A. S. (2018). "Formirovanie inklyuzivnoj kul'tury pri realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya: vyzovy i dostizheniya" [Building up an inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements], *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*, t. 7, № 1, p. 29 (in Russian).
 10. Ibid.
 11. FGOS Nachal'noe obshchee obrazovanie obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 19.12.2014 N 1598 [FSES Primary general education of students with disabilities: order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 19.12.2014 N 1598]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598> (in Russian).
 12. FGOS obuchayushchihsya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami): prikaz Minobrnauki Rossii ot 19.12.2014 № 1599 [FSES for students with mental retardation (intellectual disabilities): order of the Ministry of Education and Science of Russian Federation dated 19.12.2014 No. 1599]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599> (in Russian).
 13. Nazarova, N. M. (2018). *Fenomenologiya sovmestnogo obucheniya: integraciya i inklyuziya [Phenomenology of collaborative learning: integration and inclusion]*, Pero, Moscow, p. 345 (in Russian).
 14. Kolokol'ceva, M. A. (2019). *Vospitanie inklyuzivnoj kul'tury u mladshih shkol'nikov [Building up an inclusive culture in primary school children]: ucheb. posobie*, Pero, Moscow, p. 17 (in Russian).
 15. Mallaev, D. M. & Bazhukova, O. A. (2018). "Perspektivy razvitiya integrirovannogo i inklyuzivnogo prostranstva v rossijskom obrazovanii – metodologicheskie aspekty i praktika" [Prospects for the development of an integrated and inclusive environment in Russian education – methodological aspects and practice], *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*, t. 12, № 3, p. 76 (in Russian).
 16. Husnutdinova, M. R. (2017). "Riski inklyuzivnogo obrazovaniya" [Risks of inclusive education], *Obrazovanie i nauka*, (3), p. 26. Available at: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-26-46> (in Russian).
 17. Celevich, T. I. & Morozova, O. V. (2020). "Deyatel'nost' social'nogo pedagoga obshcheobrazovatel'noj shkoly v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya" [The activity of a social teacher in a secondary school in the context of inclusive education], *Gumanizaciya obrazovaniya*, № 3, p. 38 (in Russian).
 18. Sigal, N. G. (2014). *Inklyuziya kak vektor gumanizacii obrazovaniya i obshchestva: zarubezhnyj opyt [Inclusion as a factor of humanization of education and society: foreign experience]*, *Voprosy pedagogiki i psihologii: teoriya i praktika*, MCNIP, Kirov, pp. 73–79 (in Russian).

19. Lozovskaya, M. V., Belyanina, L. A., Kolokol'ceva, M. A. & Smirnova, N. V. (2015). "Razrabotka modeli metodiki adaptacii obrazovatel'nogo processa dlya studentov s OVZ" [Development of a model of the methodology of educational process adaptation for students with disabilities], *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, № 9-5 (40), p. 24 (in Russian).
20. Sinyavskaya, A. A. (2017). "Inklyuzivnaya kul'tura pedagoga" [Inclusive culture of the teacher], *Kul'turologicheskij podhod v formirovanii obshchepro-fessional'nyh kompetencij studentov: sb. nauch. tr.*, Tol'yatti, p. 72 (in Russian).
21. Hitryuk, V. V. (2015). *Inklyuzivnaya gotovnost' pedagogov: genesis, fenomenologiya, koncepciya formirovaniya* [Inclusive readiness of teachers: genesis, phenomenology, concept of formation]: *mono-grafiya*, BarGU, Baranovichi, p. 72 (in Russian).
22. Yanusova, O. B. (2018). "Strukturno-soderzhatel'nye komponenty inklyuzivnoj kul'tury budushchego pedagoga" [Structural and content components of the inclusive culture of the student teacher], *Pedagogicheskie nauki*, № 6, p. 7 (in Russian).
23. Bogdanova, E. V. (2015). "Inklyuzivnaya kul'tura kak sostavlyayushchaya pedagogicheskoy kul'tury pedagoga v usloviyah inklyuzivnogo obucheniya" [Inclusive culture as a component of the teacher's pedagogical culture in the context of inclusive education], in Borozinec, N. M. & Prilepko, Yu. V. (eds.). *Inklyuzivnye processy v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve: sb. mater. I Mezhdunar. internet-simpoziuma*, Stavropol', pp. 19–23 (in Russian).
24. D'yachkova, M. A., Tomyuk, O. N., Shutaleva, A. V. & Dudchik, A. Yu. (2019). "Inklyuzivnaya organizacionnaya kul'tura kak kul'tura prinyatiya raznoobraziya i vzaimoponimaniya" [Inclusive organizational culture as a culture of accepting diversity and mutual understanding], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, № 5 (41), pp. 373–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26 (in Russian).
25. Morina, A. (2017a). Op. cit., p. 359.
26. Nazarova, N. M. (2018). Op. cit.
27. Matveeva, S. V. (2016). "Formirovanie tolerantnogo otnosheniya k detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak uslovie organizacii inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy" [Formation of a tolerant attitude towards children with disabilities as a condition for organizing an inclusive educational environment], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, t. 11, pp. 756–760. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/86163.htm> (in Russian).
28. Stepanenko, N. A. (2013). "Inklyuzivnoe obuchenie v shkole" [Inclusive education in school], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, t. 3, pp. 2121–2125. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/53427.htm> (in Russian).
29. Kantor, V. Z. & Proekt, Yu. L. (2019). "Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: social'no-psihologicheskoe blagopoluchie studentov" [Inclusive higher education: socio-psychological comfort of students], *Obrazovanie i nauka*, 21(2), p. 51. Available at: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73> (in Russian).
30. Husnutdinova, M. R. (2017). Op. cit., p. 29.
31. Smirnova E. O. (2006). *Moral'noe i nravstvennoe razvitie doshkol'nikov* [Moral and ethical development of preschoolers]: *lekcii 1–4*, Pedagogicheskij universitet "Pervoj sentyabrya", Moscow, p. 34 (in Russian).
32. Smirnova, E. O. (2006). "Moral'noe i nravstvennoe razvitie doshkol'nikov: lekcija 8. Formirovanie dobrozhatel'nyh otnoshenij doshkol'nikov" [Moral and ethical development of preschoolers: lecture 8. Formation of friendly relations of preschoolers], *Pervoe sentyabrya. Doshkol'noe obrazovanie*, № 24 (193). Available at: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200602412> (in Russian).
33. Kolokol'ceva, M. A. & Davydova, L. N. (2012). "Obshchie perezhivaniya ob"edinyayut: nravstvennoe vospitanie v inklyuzivnoj srede" [Common experiences unite: moral education in an inclusive environment], *Zdorov'e detej*, № 1, p. 49 (in Russian).
34. Bugrova, N. A. (2017). "Cennostno-smyslovye osnovy stanovleniya sub"ektnosti budushchego pedagoga" [Value-semantic foundations of the student teacher subjectivity formation], *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, № 38, p. 202 (in Russian).
35. Baranov, A. A. & Suncova, A. S. (2020). "Razvitie sub"ektnoj pozicii studentov v processe stazherskoj praktiki v inklyuzivnoj shkole" [Development of the subjective position of students in the process of internship practice in an inclusive school], *Obrazovanie i nauka*, 22(2), p. 202. Available at: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-29-52> (in Russian).
36. Sigal, N. G. (2014). Op. cit.
37. Sinyavskaya, A. A. (2017). Op. cit.
38. Hitryuk, V. V. (2015). Op. cit.
39. Yanusova, O. B. (2018). Op. cit.
40. Bogdanova, E. V. (2015). Op. cit.
41. D'yachkova, M. A., Tomyuk, O. N., Shutaleva, A. V. & Dudchik, A. Yu. (2019). Op. cit.
42. Morina, A. (2017a). Op. cit.