

№ 5
2024

ISSN 2071-3770

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ

Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС77-28406
от 01 июня 2007 г

Научно - методический журнал

Содержание журнала обеспечивает Негосударственное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский социально-педагогический институт»



Журнал включён в перечень российских рецензируемых научных журналов Высшей аттестационной комиссии (ВАК) Российской Федерации, рекомендуемых для публикации научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук; в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и размещён на платформе Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU

С о д е р ж а н и е

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

**Овчинников Ю. Д., Тон Я. В.,
Самойлина В. Н.** Национальные
приоритеты: популяризация здорового
питания и борьба с детским ожирением 5

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Назаренко В. В., Дубровинская Е. И.,
Аралова Е. В., Романова А. В.**
Технологии контекстного образования в
обучении студентов-дефектологов
способам диагностики и формирования
коммуникативных навыков у
слабовидящих детей 11

**Овчинников В. П., Конеева Е. В.,
Овчинникова А. В.** Становление и
развитие ассоциации студенческого
баскетбола в России 23

Архиповская Е. П. Диверсификация
наставничества в системе среднего
профессионального образования 32

СЕМЕЙНОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Алехина С. В. Инклюзивная
образовательная среда как предмет
исследования 41

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА: МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ

Сорокоумова Е. А., Домбровская А. П.
Взаимосвязь стилевых особенностей
когнитивной сферы и эмоционального
интеллекта у лиц пожилого возраста 61

Коноваленко Е. П., Морозов А. В.
Ориентация обучающихся на охраняемые
законом ценности в области пожарной
безопасности 73

**Алпатова Н. С., Черников В. А.,
Черникова Е. А.** Формирование
социальной зрелости старших
школьников средствами проектной
деятельности 85

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Богданов С. И.	член-корреспондент РАО, доктор филологических наук, профессор
Борисенков В. П.	академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Боровская М. А.	член-корреспондент РАО, доктор экономических наук, профессор
Веракса А. Н.	академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Гриншкун В. В.	академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Дронов В. П.	академик РАО, доктор географических наук, профессор
Ермаков П. Н.	академик РАО, доктор биологических наук, профессор
Зернов В. А.	член-корреспондент РАО, доктор технических наук, профессор
Иванова С. В.	академик РАО, доктор философских наук, профессор
Кандыбович С. Л.	академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Лазарев В. С.	академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Левицкий М. Л.	академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Малых С. Б.	академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Орлов А. А.	академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Подуфалов Н. Д.	академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сергеев Н. К.	академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Смолин О. Н.	академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Стриханов М. Н.	академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Якупов А. Н.	академик РАО, доктор искусствоведения, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Гукаленко О. В. член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Коротков А. М. член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ректор Волгоградского государственного социально-педагогического университета

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

- Бочарова В. Г.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, почётный президент союза социальных педагогов и социальных работников России
- Бермус А. Г.** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Южного федерального университета
- Бозиев Р. С.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, главный редактор журнала «Педагогика»
- Вагнер И. В.** доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Института художественного образования РАО
- Гурьянова М. П.** доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Минздрава России
- Калимуллин А. М.** доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования КФУ
- Казаренков В. И.** доктор педагогических наук, профессор РУДН, Москва
- Кирик В. А.** кандидат социологических наук, директор Академии психологии и педагогики ЮФУ
- Коршунов А. В.** кандидат социологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента, Московский социально-педагогический институт
- Мельников Д. А.** кандидат педагогических наук, ректор Московского социально-педагогического института
- Новикова Г. В.** кандидат психологических наук, доцент ФПО МГУ им. М.В. Ломоносова
- Уварина Н. В.** доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора профессионально-педагогического института Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета
- Олейников С. В.** доктор политических наук, профессор, директор Издательства ПГУ им. Т. Г. Шевченко
- Омарова Н. О.** член-корреспондент РАО, доктор физико-математических наук, профессор Дагестанского государственного университета
- Осмоловская И. М.** доктор педагогических наук, заведующая лабораторией ИСРО РАО
- Пустовойтов В. Н.** доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета
- Седых Е. П.** доктор педагогических наук, проректор Института развития образования, г. Нижний Новгород
- Соколов В. В.** доктор экономических наук, профессор, ректор Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко
- Степанов П. В.** доктор педагогических наук, заведующий лабораторией ИСРО РАО
- Тарханова И. Ю.** доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
- Тихомирова Т. Н.** член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, заместитель директора психологического института РАО
- Хазин А. Л.** профессор, ректор Российского государственного социального университета
- Шубина И. В.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, проректор по научной работе и качеству образования Московского социально-педагогического института

Редакция:

Татьяна Борисова, ответственный секретарь

Наталья Мартынюк, корректор

Татьяна Никулина, выпускающий редактор

Любовь Кучмиёва, вёрстка и макет

Мария Седенкова, художественное оформление

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.

Подписано в печать 12.10.2024. Формат 70x100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ.л. 4.

Тираж 1200. Заказ № 577

Учредители: представители коллектива редакции.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-28406 от 01 июня 2007 г.

Издательство «Древо»

111675, Москва, ул. Святоозёрская, 16–169. Тел.: +7-926-536-91-42

Сайт: soc-ped.ru

E-mail: sobr-2007@mail.ru

Отпечатано в типографии ИП Щёголь А. О.

Адрес: 129626, г. Москва, Рижский проезд, д. 9

СЕМЕЙНОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 376

Инклюзивная образовательная среда как предмет исследования

АЛЕХИНА Светлана Владимировна — кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования Московского государственного психолого-педагогического университета; irio.mgppu@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена феномену инклюзивной образовательной среды, который в условиях интенсивного развития и практической реализации инклюзивной парадигмы образования претерпевает существенные трансформации и требует специального и постоянного внимания как предмет научных исследований разного формата — фундаментальных и прикладных, как предмет тео-

5'2024

41

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ

ретического моделирования и мониторинга. В статье подчеркнута, что научная категория «инклюзивная образовательная среда» становится междисциплинарной. Показана необходимость рассмотрения феномена инклюзивной образовательной среды как многоуровневого и многокомпонентного, начиная с наиболее масштабного осмысления инклюзивной образовательной среды как части современного социума, социокультурного пространства, в котором происходит социализация обучающихся. В научном аппарате современной педагогической науки также необходимо учитывать разные ракурсы, уровни и аспекты рассмотрения феномена инклюзивной образовательной среды, что показано на примерах современных исследований в области инклюзивного образования, включая проведенные под руководством автора статьи Федеральным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования Московского государственного психолого-педагогического университета мониторинговые исследования состояния инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях дошкольного, общего и среднего профессионального образования в 2022-2023 годах. Раскрыты модельные представления о феномене инклюзивной образовательной среды, ставшие теоретической основой разработки программы и механизмов мониторинга, которым в 2023 году было охвачено 82 субъекта Российской Федерации. Представлены некоторые результаты мониторинговых исследований, характеризующие инклюзивную образовательную среду современных дошкольных образовательных организаций, школ и образовательных организаций среднего профессионального образования. На основе анализа состояния инклюзивной образовательной среды в разных типах современных образовательных организаций сделаны выводы об актуальных направлениях ее развития, подходах и мерах, которые будут способствовать повышению качества инклюзивной образовательной среды на современном этапе развития инклюзивного образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, инклюзия, мониторинг, дошкольное образование, общее образование, среднее профессиональное образование, модель мониторинга.

Inclusive educational environment as a subject of research

Alekhina Svetlana V. — Candidate of Psychological Sciences,
Director of the Federal Center for the Development of Inclusive
General and Additional Education, Moscow State Psychological
and Pedagogical University;
<mailto:wagner.mail@mail.ruipio.mgppu@gmail.com>

Abstract. *The article is devoted to the phenomenon of an inclusive educational environment, which, in the conditions of intensive development and practical implementation of the inclusive education paradigm, is undergoing significant transformations and requires special and constant attention as a subject of scientific research of various formats — fundamental and applied, as a subject of theoretical modeling and monitoring. The article shows that the scientific category «inclusive educational environment» is becoming interdisciplinary. The need to consider the phenomenon of an inclusive educational environment as multi-level and multi-component is shown, starting with the most comprehensive understanding of the inclusive educational environment as part of modern society, the socio-cultural space in which the socialization of students takes place. In the scientific apparatus of modern pedagogical science, it is also necessary to take into account different angles, levels and aspects of considering the phenomenon of an inclusive educational environment, as shown by examples of modern research in the field of inclusive education, including monitoring studies carried out under the leadership of the author of the article by the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education of the Moscow State Psychological and Pedagogical University state of the inclusive educational environment in educational organizations of pre-school, general and secondary vocational education in 2022-2023. Model ideas about the phenomenon of an inclusive educational environment are revealed, which became theoretical basis for the development of the program and monitoring mechanisms, which in 2023 covered 82 constituent entities of the Russian Federation. The article presents some results of monitoring studies characterizing the inclusive educational environment of modern preschool educational organizations, schools and educational organizations of secondary vocational education. Based on an analysis of the state of the inclusive educational environment in different types*

of modern educational organizations, conclusions were drawn about the current directions of its development, approaches and measures that will help improve the quality of the inclusive educational environment at the current stage of development of inclusive education in the Russian Federation.

Key words: inclusive education, inclusive educational environment, inclusion, monitoring, preschool education, general education, secondary vocational education, monitoring model.

На протяжении последнего десятилетия реализуется новый этап в развитии инклюзивного образования в России, который характеризуется новым статусом инклюзивного образования, обусловленным законодательным закреплением данной формы образования в Законе об образовании в Российской Федерации в 2013 году [1]. Вопросы развития инклюзивного образования обсуждались в 2023 году на коллегии Министерства просвещения Российской Федерации. Руководителями отмечалось, что «с 2013 года система образования Российской Федерации формирует инклюзивное образовательное пространство...» [2]. Институт проблем инклюзивного образования МГППУ, возглавляемый на протяжении нескольких лет автором статьи, был преобразован в 2024 году в Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ. Центр ве-

дет системную исследовательскую работу в проблемном поле инклюзивного образования, включая фундаментальные, прикладные, мониторинговые исследования, разработку содержания подготовки кадров к инклюзивному образованию и методического обеспечения инклюзивного образования, механизмы формирования и оценки качества инклюзивной образовательной среды [3; 4].

Феномен инклюзивной образовательной среды в условиях интенсивного развития и практической реализации инклюзивной парадигмы образования претерпевает существенные трансформации и требует специального и постоянного внимания как предмет научных исследований разного формата — фундаментальных и прикладных, как предмет теоретического моделирования и мониторинга. Научная категория «инклюзивная образовательная среда» сегодня становится

междисциплинарной. В научном аппарате педагогической науки необходимо учитывать разные ракурсы, уровни, аспекты рассмотрения феномена инклюзивной образовательной среды.

С этих позиций обратимся к анализу современных исследований, включая проведенные Федеральным центром инклюзивного образования МГППУ под руководством автора статьи мониторинговые исследования состояния инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях дошкольного, общего и среднего профессионального образования.

Представления о социальной инклюзии развиваются в социологических исследованиях, в которых изучаются инклюзивные процессы в современном российском обществе, инклюзивный ландшафт социального пространства современной России. Ю. А. Афонькина рассматривает социальную инклюзию как социальный феномен, «обеспечивающий человеку с инвалидностью возможность вести независимую жизнь, полно и всестороннее участвовать в жизни общества в качестве равнодостоящей личности на основе принятия обществом человеческого разнообразия и ценности каждого человека» [5]. Социальная инклюзия характеризуется и как «фактор преобразова-

ний всех социальных институтов и глубинных изменений общественных процессов в современном российском социуме, влияющих на общественное воспроизводство во всех сферах жизни и деятельности людей» [5]. Базовая идея инклюзии такова, что при равенстве всех на право вести независимую повседневную жизнь необходимые условия для этого должны создаваться с учетом потребностей самих индивидов при сохранении ими привычных социальных связей и установлении новых, максимально соответствующих целям их социализации и социальной адаптации. При этом социальное мышление направлено не на обезличенную категорию «инвалиды», а переориентировано на личность в соответствии с ее функциональными возможностями, полом, возрастом, потенциалом, социальным опытом и особенностями. В процессе социальной инклюзии с помощью «социальных вложений» восполняются ограничения, связанные с состоянием здоровья человека, восстанавливается целостность личности, ее социальная субъектность и связь с социумом.

В педагогическом исследовании Т. Г. Зубаревой, в котором разрабатывается научная проблема подготовки педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды, обсуждаются сущностные ха-

рактические характеристики данного феномена. На первый план в характеристике инклюзивной образовательной среды автор выдвигает ценностное отношение к развитию детей с особыми образовательными потребностями, их обучению и воспитанию. Второй характеристикой является совокупность ресурсов, средств, условий жизнедеятельности детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях. Третья характеристика, раскрывающая сущность изучаемого феномена, — «направленность на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся» [6].

Представляет интерес сформулированный Т. Г. Зубаревой ведущий принцип формирования инклюзивной среды, который, по сути, может быть определен как ее адаптивность применительно ко всем компонентам среды (содержательным, структурным, технологическим и др.), которая выражается в возможности приспособлять инклюзивную образовательную среду к особым образовательным потребностям обучающихся, учитывать их индивидуальные особенности, потребности, категорию в части ограничения возможностей здоровья или инвалидности. Нельзя не согласиться с автором в необходимости опираться на философию, ценности, представления о миссии ин-

клюзивного образования при формировании инклюзивной образовательной среды образовательной организации. Такой подход, по нашему мнению, обуславливает реализацию полномасштабного представления об инклюзивной образовательной среде не только как ресурсных, предметно-пространственных условиях, архитектуре образовательной организации, но прежде всего как ценностной, духовно-нравственной основы жизнедеятельности сообщества участников образовательных отношений. При этом мы бы поставили под сомнение предоставление автором системообразующей роли ПМПК в формировании инклюзивной образовательной среды. Данное утверждение несколько противоречит предыдущему, так как ПМПК вряд ли является генератором ценностной политики в образовательной организации и лидером в формировании уклада школьной жизни. Системообразующую функцию в модели инклюзивной образовательной среды играет аксиологический компонент, ценности, принцип ценностного отношения — это ведущий вектор в реализации принципа инклюзии в формировании духовно-нравственных основ уклада школьной жизни, а лидерская, ведущая роль в реализации данного вектора безусловно принадлежит руководству образовательной организации, ко-

торое в решении уже более прикладных вопросов формирования инклюзивной образовательной среды с учетом индивидуальных потребностей, особенностей обучающихся с ОВЗ или инвалидностью, должно опираться на работу ПМПК.

К понятию инклюзивной образовательной среды в ракурсе подготовки кадров обращалась О. В. Карнбаева, связывая специфику подготовки педагогов в дополнительном профессиональном образовании к инклюзивной практике со спецификой инклюзивной образовательной среды. Значимой установкой автора стало то, что инклюзивная образовательная среда характеризуется не только как безбарьерная, адаптивная, развивающая и личностно-ориентированная, но, главное, — спроектированная педагогом «с учетом особых потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в социализации и интеграции в общество» [7].

Представления об образовательной среде, необходимой для развития детей с особыми образовательными потребностями, как условия и компоненте системы инклюзивного образования выражаются в исследованиях не только в понятии «инклюзивная образовательная среда», но и родственных, иногда синонимичных понятиях. Так, Л. Е. Олтаржевская [8] применяет поня-

тие «адаптивно-воспитательная среда», которая, по ее мнению, выступает компонентом инклюзивного образовательного пространства школы. В качестве основных компонентов адаптивно-воспитательной среды она рассматривает учебно-воспитательный, культурно-поведенческий и валеологический — здоровьесберегающий компоненты. Совокупность данных компонентов как целенаправленно организованных управляемых пространств обеспечивает реализацию адаптивной функции общеобразовательной организации.

Некоторые исследователи ограничиваются представлениями об инклюзивной образовательной среде как доступной безбарьерной предметно-пространственной среде в образовательной организации. В частности, В. В. Мануйлова, изучая условия, необходимые для развития инклюзивного образования в организациях среднего профессионального образования, характеризует высокий уровень обеспечения условий развития инклюзивного образования в колледже/техникуме на средовом уровне как создание безбарьерной среды, включая оборудование рабочих мест, наличие специальных учебно-методических материалов, разработку дорожных карт развития доступности образовательной организации для обучающихся

ся с ОВЗ и инвалидностью «от разумного приспособления до универсального дизайна инклюзивной среды» [9].

Несмотря на разные ракурсы реализации средового подхода к развитию инклюзивного образования, большинство исследователей рассматривает феномен инклюзивной образовательной среды все же как многокомпонентный, включающий как безбарьерную доступную предметно-пространственную среду, так и социальную среду – систему взаимодействия участников образовательных отношений; ценностные основания или компонент образовательной среды, управленческий компонент и другие.

В психологических исследованиях делается акцент на психологической безопасности личности [10], влиянии созданной среды на преобразование личностных структур [11]. Изучая проблему психологической безопасности инклюзивной образовательной среды начальной школы, Е. С. Слюсарева, характеризуя инклюзивную образовательную среду, отмечает специально созданные условия для развития личности, безопасности, комфортности и доступности применительно ко всем участникам образовательных отношений при включении в эту среду ребенка с особыми образовательными потребностями в силу

ограниченных возможностей здоровья. Наряду с предметно-пространственным компонентом инклюзивной образовательной среды, что характерно для большинства исследований, Е. С. Слюсарева выделяет психодидактический или содержательно-методический и социально-психологический компоненты. Последний компонент автор считает «наиболее значимым с точки зрения психолого-педагогического анализа» [10]. Основываясь на акмеологической теории, О. С. Панфёрова указывает на акмеологические характеристики инклюзивной образовательной среды, которые связаны как с разными ракурсами ее ресурсной обогащенности, так и с ее ценностной, а именно гуманистической направленностью, определенным типом социального взаимодействия участников образовательных отношений, гибкостью, открытостью, интегративностью, а также «способностью к постепенному преобразованию (построение среды в соответствии с индивидуальными потребностями учащихся)» [11].

К аспектам безопасности инклюзивной образовательной среды обращается в исследовании проблемы формирования безопасного поведения детей дошкольного возраста О. А. Силаева [12]. Психологически безопасную инклюзивную образовательную среду дошкольной организации

она характеризует в ракурсе условий, обеспечивающих учащимся возможности эффективного психофизического развития и позитивной социализации путем выявления и минимизации психолого-педагогических рисков социальной дезадаптации и установления бесконфликтного взаимодействия детей с нормативным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. О.А. Силаева выделяет адаптационную, социализационную и развивающую функции психологически безопасной инклюзивной образовательной среды дошкольной образовательной организации, а также этапы процесса формирования безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде: адаптационный, мотивационно-информационный, практическая направленность. В рамках этих этапов происходит соответственно формирование навыков самоконтроля; формирование мотивации к безопасному поведению через развитие эмпатии и про-социальности; формирование представлений об особенностях поведения детей с различными отклонениями в развитии, изменение стереотипов; организация совместной деятельности обучающихся с нормотипичным развитием и детей с ОВЗ, включая развитие психомоторных навыков, навыков ди-

алогического общения и развитие субъектности.

В своей научной работе Э. А. Зайцева делает акцент на наличии условий для эффективного саморазвития всех участников образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде, что позволяет решать проблемы обучения детей с ограниченными возможностями путем адаптации образовательного пространства к потребностям каждого ребенка: разрабатываются адаптированные образовательные программы; обеспечивается методическая гибкость и вариативность образовательных программ, создается благоприятный психологический климат [3]. В инклюзивной образовательной среде учебные помещения перепланируются с учетом потребностей всех детей с целью обеспечения их полноценного участия в образовательном процессе. Разработанная Э. А. Зайцевой педагогическая модель формирования готовности будущих учителей-логопедов к педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде предполагает реализацию аксиологического, личностно-ориентированного, системного, гуманистического и компетентностного подходов и состоит из целевого, методического, содержательно-процессуального, оценочно-результативного модулей.

В качестве компонентов инклюзивной образовательной среды в исследовании определены: предметно-пространственный компонент, который представляет собой проектирование пространства обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями (безбарьерная университетская среда); ассистивные средства — содержательно-методическая составляющая, подразумевающая включение в процесс подготовки студентов специальных курсов и адаптационных модулей; специальные дисциплины в учебном плане; готовность преподавателей и обеспечение методической готовности самих студентов; коммуникативно-организационный компонент, который предполагает обеспечение психологического комфорта студентов и преподавателей; гуманные отношения между участниками образовательного процесса; общая гуманная атмосфера в образовательной организации; «организация участия лиц с ОВЗ во всех видах деятельности; научение их коммуникациям с людьми образовательной организации, социума и в этом обязательное участие семьи» [13].

Анализ, систематизация и обобщение результатов теоретического исследования позволили сформировать представления о необходимости рассмотрения феномена инклюзивной образователь-

ной среды как многоуровневого и многокомпонентного, начиная с наиболее масштабного осмысления инклюзивной образовательной среды как части современного социума, социокультурного пространства, в котором происходит социализация обучающихся до обобщенного понятия инклюзивной образовательной среды в системе образования и завершая более узкими трактовками инклюзивной образовательной среды, связанной с отдельными ее характеристиками и/или компонентами, такими как психологически безопасная инклюзивная образовательная среда, адаптивная, интегративная, информационная и т.д.

Проведенный в 2023 году Федеральным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования Московского государственного психолого-педагогического университета мониторинг инклюзивной образовательной среды опирался на разработанную центром матричную модель инклюзивной образовательной среды, в структуре которой выделены пять компонентов — тематических областей, определяющих качество и направления развития инклюзивной образовательной среды: организационно-управленческий, программно-методический, предметно-пространственный, информационный и социальный. В рамках каждого

компонента определялись показатели и индикаторы для оценки состояния инклюзивной образовательной среды в рамках мониторингового исследования. Состояние инклюзивной образовательной среды по результатам мониторинга рассматривалось в трех типах образовательных организаций: дошкольного образования, общеобразовательных и среднего профессионального образования. Проанализируем далее некоторые результаты мониторинга, характеризующие состояние инклюзивной образовательной среды в целом и по основным компонентам в организациях среднего профессионального образования.

В федеральном мониторинге ИОС приняли участие 636 профессиональных образовательных организаций (далее ПОО) из 82 регионов страны. В результате опроса получено и применено в анализе 636 анкет администрации ПОО, 16295 анкет педагогов ПОО, 32039 анкет обучающихся ПОО.

Общий интегральный показатель по оценке состояния ИОС соответствует 0,49, что говорит о среднем уровне развития ИОС в образовательных организациях Российской Федерации: 41,8 % (266) ПОО находится на базовом уровне развития ИОС, 42,9% (273) ПОО — на продвинутом уровне, и 15,3% (97) ПОО показывают высо-

кий уровень развития ИОС. Такое распределение может быть вызвано стратегией развития инклюзивного образования в ПОО РФ, которая опирается на проект развития базовых региональных организаций, выполняющих ресурсную функцию.

В характеристике состояния организационно-управленческого компонента ИОС отметим, что большинство ПОО имеют паспорт доступности образовательной организации (92%), чуть больше половины ПОО (69%) разработали план («дорожную карту») по обеспечению доступности объектов и услуг. Доля других локальных актов, регламентирующих инклюзивное образование, довольно широко представлена в перечне документов (в диапазоне от 75 до 43%). Подготовка в ПОО недостающих локальных актов стала бы дополнительным ресурсом для процесса повышения качества ИОС.

Положение о тьюторском сопровождении разработано только в 17% ПОО. Отсутствие тьюторов коррелируется с отсутствием положения о тьюторском сопровождении в ПОО и требует серьезного внимания к этой проблеме. Не менее важная проблема — отсутствие положения о деятельности психолого-педагогического консилиума в 53% ПОО, что может стать серьезным затруднением в органи-

зации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в ПОО. Положение об организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм разработано в 23% ПОО, что говорит о недостаточной востребованности сетевой формы реализации программ в СПО.

Недостаточно внимания уделяется взаимодействию ПОО с другими организациями (индекс 0,36). Наибольший процент (73%) составляет доля вовлеченности коммерческих компаний и предприятий в сотрудничество с ПОО региона, а взаимодействие с такими организациями позволяет существенно расширить возможности ПОО в обеспечении доступных условий образования для различных категорий обучающихся с особыми потребностями. Включены во взаимодействие с ПОО сами ПОО (62%), бюро по трудоустройству (56%). Сотрудничество с организациями дополнительного профессионального образования (институтами повышения квалификации) могло бы положительно отразиться на эффективности подготовки педагогов к работе в условиях ИОС, однако только 34% ПОО области используют данный ресурс. Сотрудничество ПОО с другими образовательными организациями, которое обеспечивает непрерывность и преемственность образовательного маршрута

обучающихся, подтвердили: со школами сотрудничают 67% ПОО, с вузами — 39% ПОО. Недостаток договоров о сотрудничестве с родительскими ассоциациями (4,6 %) может препятствовать вовлечению родителей в процесс получения образования в условиях системы среднего профессионального образования. Только третья часть ПОО взаимодействует с центрами психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

В результате мониторинга получен низкий показатель по вариативности форм образовательного процесса (общий интегральный индекс ниже базового уровня — 0,21). Только в половине участвовавших в мониторинге ПОО есть отдельные группы для студентов с инвалидностью и ОВЗ. В остальных ПОО обучающиеся с инвалидностью учатся в общих группах.

Кадровая обеспеченность ПОО штатными специалистами психолого-педагогического сопровождения может быть охарактеризована в целом как недостаточная по наличию педагогов-психологов и социальных педагогов, такие специалисты есть в 90-92% ПОО, при этом на одну штатную единицу приходится 13-14 обучающихся с ОВЗ. В каждой шестой ПОО (17%) работает тьютор, на 1 штатную единицу тьютора приходится 46 обучающихся с ОВЗ, что,

конечно, не покрывает потребности в таких специалистах. В 636 ПОО работает всего 260 тьюторов. Самая сложная ситуация обстоит с наличием учителя-дефектолога, они работают только в 3% ПОО, это 41 специалист на 636 ПОО, на 1 штатную единицу приходится 295 обучающихся с ОВЗ. Состояние дел по наличию в ПОО учителей-дефектологов требует системных решений.

По данным мониторинга, в 90% ПОО проводится мониторинг численности трудоустроенных выпускников. Это самый распространенный метод анализа результативности деятельности организации. Большинство ПОО (около 76%) проводят опросы родителей по оценке качества образовательного процесса и 57% ПОО изучают отзывы о своей организации в социальных сетях. Относительно стратегии оценки ИОС на основе образовательных результатов нужно заметить, что 73% ПОО анализируют образовательные достижения своих студентов, 40 % ПОО проводят мониторинг качества реализации АОП профессионального обучения и 41% ПОО проводят мониторинг качества реализации АОП СПО, 23% ПОО анализируют эффективность реализации ИОМ и ИУП студентов. Оценку особых образовательных потребностей обучающихся и мониторинг психофизического развития и состоя-

ния здоровья студентов с ОВЗ проводят 35% ПОО.

В характеристике программно-методического компонента ИОС ПОО рассмотрим показатель «Вариативность образовательных программ», интегральный индекс по которому оказался ниже среднего (0,30). Вариативность образовательных программ обеспечивает доступность образования и является основой для построения индивидуального образовательного маршрута обучающегося. Вследствие этого данный критерий отражает качество ИОС ПОО. Согласно данным, 44% ПОО реализует программы для обучающихся с умственной отсталостью и 30% ПОО – адаптированные программы для обучающихся с НОДА. Это самые распространенные нозологические группы обучающихся с ОВЗ в ПОО. Пятая часть ПОО реализует АОП для обучающихся с сенсорными нарушениями: 19,5% – для позднооглохших и слабослышащих обучающихся и 16% – для слабовидящих обучающихся с ОВЗ. Остальные АОП реализуются в небольшом количестве ПОО – для глухих обучающихся – в 5,6% ПОО, АОП для обучающихся с ТНР – в 4% ПОО, АОП для обучающихся с РАС – 8% ПОО. Что касается обучающихся с ТНМР, то нужно сказать, что около 7% ПОО реализуют для них АОП. В целом отме-

тим, что АОП для обучающихся с интеллектуальными нарушениями разной степени выраженности наиболее часто распространены в ПОО.

В характеристике предметно-пространственного компонента рассмотрим показатель «Доступность объектов образовательных организаций и организации на них образования для воспитанников с ОВЗ» (интегральный индекс по показателю — 0,67, что выше среднего). Среди 636 ПОО, участвующих в мониторинге ИОС, 78% организаций указали наличие адаптированных зон входа и выхода и 69% ПОО — систему вызова помощника. Достаточно высок процент ПОО, имеющих места парковки автотранспорта для инвалидов на своих территориях, — около 63% организаций. Однако внутренняя доступность совершенна не во всех ПОО, только в половине организаций (52%) есть адаптированные санузлы, в 34% адаптированы учебные места в аудиториях и мастерских, в 10% ПОО имеются адаптированные гардеробные. Устройства эвакуации маломобильных лиц — в 17% ПОО. Доступность ПОО развивается в условиях постоянного контроля и анализа, поэтому состояние ОИС в части доступности объектов находится на уровне выше среднего.

В характеристике информационного компонента ИОС

обратим внимание на показатели доступности информации для разных категорий обучающихся. Анализ информационной доступности для лиц с нарушениями слуха и зрения на носителях информации образовательной организации показывает, что в каждом втором колледже есть таблички со шрифтом Брайля и информационно-тактильные вывески (43% ПОО). Однако другие информационные носители, обеспечивающие условия доступности, представлены в четвертой-пятой части ПОО: бегущие строки есть только в 29% ПОО, информационные терминалы — в 22% ПОО, мнемосхемы — в 22% ПОО, звуковые маяки и информаторы и индукционные системы — только в 17% организаций.

Доступность информации для лиц с нарушениями зрения на официальном сайте организации. Интегральный индекс по показателю — 0,20. Информационные сайты организаций в основном адаптированы для лиц с нарушением зрения (93% ПОО), для лиц с нарушением слуха — только 12% ПОО.

Удовлетворенность студентов информационной доступностью находится на достаточном уровне: 62% студентов указали, что информации на сайте ПОО и социальных сетях организации много и она доступна, 23% отметили, что

есть практически вся необходимая информация, и только 5% обучающихся посчитали, что информации совершенно недостаточно и она скудная.

В характеристике социального компонента ИОС рассмотрим результаты мониторинга по показателю «Социально-психологическая поддержка». Согласно оценке руководства ПОО, 93% ПОО обеспечивают социально-психологическую поддержку студентов, находящихся в трудной жизненной ситуации, в 90% ПОО их консультируют педагоги-психологи, 65% ПОО организуют дополнительные занятия по предметам для своих студентов и 54% ПОО — систему персонального наставничества. Такая интересная практика, как шефство студентов, развивается в 38% ПОО и конечно влияет на инклюзивную культуру организации. Что касается тьюторского сопровождения, эта практика поддержки реализуется в каждой шестой ПОО, получить поддержку ассистента-помощника можно в 16% ПОО. Отметим, что индивидуальные коррекционные занятия логопеда и дефектолога встречаются крайне редко: эта поддержка организована только в 34% ПОО, что, скорее всего, вызвано отсутствием профессиональных специалистов. Эта проблема требует системного решения.

Как видим, данный показатель обучающиеся оценили доста-

точно низко, что может свидетельствовать о разных ракурсах и представлениях участников образовательных отношений о сущности и требованиях к ППС. Студенты подтвердили в основном поддержку куратора (15%) или педагогов (около 13%). На поддержку других специалистов колледжа указывают небольшое количество обучающихся — до 6% в целом. Услугами социального педагога и педагога-психолога пользуются около 6%, поддержку мастера производственного обучения получают 5%, тьютора — 1,97% студентов. Требуется дополнительного анализа тот факт, что почти в каждом ПОО работает педагог-психолог, однако за помощью к нему обращаются только 6-7% студентов.

Остановимся также на показателе «Взаимодействие с социальными партнерами (общественными организациями)». Интегральный индекс по показателю — 0,16 (крайне низкий). Всего 26% ПОО имеют подписанные договоры с общественными и некоммерческими организациями, и только 4,6% организаций сотрудничают с родительскими ассоциациями. В связи с этим важно обсуждать с негосударственными организациями вопросы сотрудничества в секторе профессионального образования, обратить внимание ПОО на ресурсные возможности НКО и общественных организаций.

Анализируя содержание взаимодействия ПОО с другими организациями, отметим, что приоритетной темой сотрудничества является профориентация и трудоустройство — 93% ПОО указывают на эту тематическую сферу сотрудничества. Достаточно развита организация совместных мероприятий с другими организациями — 78% ПОО.

Остальные направления сотрудничества ПОО с другими организациями распространены у половины организаций. Например, 39% ПОО привлекает другие организации при проведении психолого-педагогического сопровождения, 31% ПОО — при организации медицинского сопровождения, 47% ПОО, имея штатных психологов и социальных педагогов, привлекает внешние организации при проведении психологической поддержки и социальной помощи. Привлечение специалистов из сторонних организаций актуально для 47% ПОО. Скорее всего, это вызвано тем, что каждая вторая ПОО (49%) выходит на внешнее сотрудничество при реализации образовательных программ. При оценке эффективности работы ПОО крайне важно проанализировать систему профориентационной работы, тем более что это приоритетная сфера сотрудничества и социального взаимодействия организаций. Профессиональ-

ную практику своих студентов ПОО проводят на разных площадках, но в основном в самой ПОО (75% организаций). Четверть ПОО (22%) организует производственную практику на стажировочных площадках, 13% ПОО — в центрах демонстрационных экзаменов (ЦПДЭ). Небольшая часть ПОО (до 2,5%) проводят производственную практику в других организациях: региональных площадках сетевого взаимодействия, многофункциональных центрах прикладных квалификаций, региональных координационных центрах «Движение молодых профессионалов».

Несмотря на некоторые обозначенные проблемы по показателю «Удовлетворенность участников» интегральный индекс по нему получен максимально высокий — 0,99. В исследовании приняли участие 32 039 обучающихся ПОО, 8% от их числа выражают неудовлетворенность своим обучением в ПОО (2% — безусловно не нравится, 6% — скорее не нравится). Остальные студенты высказывают удовлетворенность (48% — безусловно нравится, 44% — скорее нравится).

Педагоги, работающие в ПОО, довольны своими отношениями с коллегами (61% полностью удовлетворены, 30% практически удовлетворены), есть небольшая группа педагогов (2%), которые не

удовлетворены своими отношениями с коллегами. Удовлетворены поддержкой со стороны администрации 76% педагогов, частично удовлетворены — 16%, недовольны отношениями с администрацией — 8%. Важный для ИОС фактор взаимодействия с родителями студентов с ОВЗ и инвалидностью, по данным самооценки педагогов ПОО, влияет на их удовлетворенность своей работой в ПОО: 78% удовлетворены таким взаимодействием, 8% высказывают неудовлетворенность. Примерно таким же образом распределяется оценка удовлетворенности в сфере взаимодействия с коллегами из ППС ПОО: 76% педагогов удовлетворены взаимодействием и 9% не удовлетворены. В целом около 75–80% педагогов ПОО получают удовлетворение и довольны своей профессиональной деятельностью в ПОО, но почти каждый десятый (около 7–9% педагогов) находится в сложной эмоциональной ситуации и нуждается либо в поддержке администрации, либо в профессиональном росте.

Представленная выборочная характеристика показателей состояния ИОС по результатам мониторинга приведена с целью демонстрации того, как системные представления о сущностных характеристиках инклюзивной образовательной среды, результаты ее теоретического моделирова-

ния реализуются на прикладном уровне, позволяют выявить, анализировать и развивать инклюзивную образовательную среду и тем самым повышать качество инклюзивного образования. Полученные в результате мониторинга данные становятся основанием для стратегического проектирования, разработки межведомственных комплексных планов развития инклюзивного образования и соответствующих локальных актов в образовательных организациях, обуславливают приоритеты в разработке образовательных модулей дополнительных профессиональных программ подготовки педагогов к реализации и развитию инклюзивного образования, формированию инклюзивной образовательной среды в образовательной организации.

В завершение анализа феномена инклюзивной образовательной среды хотелось бы обратиться еще к одной научной категории, которая присутствует в современной инклюзивной педагогике — это категория инклюзивной культуры. Термин «инклюзивная культура» получил распространение в отечественной научной литературе после того, как в отечественном образовании, следуя мировому тренду, наметилось движение в направлении интеграции, а затем инклюзии детей с ограниченными возможностями и инвалидност-

тью в систему образования. Появление данного термина было непосредственно связано с публикацией русского перевода работы Т. Бута и М. Эйнскоу «Показатели инклюзии», где инклюзивная культура была заявлена как фундамент осуществления инклюзивной политики и практики [9, с. 15].

Установки к пониманию термина «инклюзивная культура» заданы в международных документах и развиваются в научных работах. Остановимся на некоторых из них, связанных с образовательной деятельностью. Е. Л. Тихомирова и Е. В. Шадрова, говоря об инклюзивной культуре организации, отмечают, что в ней «культивируются уважение, равенство и позитивное признание различий» [14, с.11]. Многие исследователи говорят о негативном влиянии на достижение социальной инклюзии и целей инклюзивного образования барьеров инклюзии. Поэтому не случайно в нормативные документы по инклюзивному образованию входит противодействие всем формам дискриминации и практик исключения (эксклюзии). В статье Г. В. Семеновской и соавторов речь идет о предотвращении в процессе воспитательной работы в школе такой практики исключения (эксклюзии), как межличностное отвержение, которой авторы противопоставляют культуру

принятия, основанную на развитии эмпатии, сотрудничества, согласия на основе выявления и противодействия проявлениям отвержения в школьной среде со стороны любых участников образовательных отношений — учеников, родителей, педагогов и др. [15].

Авторы пособия «Показатели инклюзии» [16, с.12] обращают внимание, что даже стремление реализовать инклюзию всех обучающихся на основе отнесения их к различным категориям включаемых (имеющим особые образовательные потребности — ООП, обучающихся на неродном языке и под.) может стать барьером для создания подлинно инклюзивной культуры и приводит к тому, что результат этих усилий окажется фрагментарным, а не системным. Но это не означает, что категоризация не нужна в процессе реализации адресованного индивидам «разумного приспособления», необходимого для обучающихся с теми или иными ООП, иначе реализация инклюзии может обернуться тупиком в обучении детей с ограниченными возможностями [17]. Речь идет о том, что инклюзия должна охватывать всех участников образовательных отношений, а не их отдельные категории, без чего невозможно формирование инклюзивной культуры, предполагающей равенство и справедливость в отноше-

ниях. Для совмещения инклюзии и подходов специального образования, требующих категоризации обучающихся с целью выявления особых образовательных потребностей, разработана концепция инклюзивного специального образования. Важность включения педагогов и родителей детей, обучающихся в школе или детском саду, рассматривается во многих исследованиях [18; 19]. В ряде работ отмечается необходимость использования недискриминирующего языка в школе как фактора формирования инклюзивной культуры [20; 21], обращают внимание на практики исключения, возникающие из не учитывающих инклюзивную культуру практик оцен-

ки знаний и навыков в погоне за высоким рейтингом школы [22]. Подчеркивается роль лидера в формировании инклюзивной культуры образовательной организации [23].

Таким образом, формирование инклюзивной культуры имеет два взаимосвязанных аспекта [16, с.16]: создание инклюзивного сообщества в образовательной организации и формирование в организации ценностей инклюзии, охватывающих всех, кто принадлежит данному сообществу. Наличие инклюзивной культуры целесообразно рассматривать как характеристику наиболее высокого качества созданной в образовательной организации инклюзивной образовательной среды.

Список литературы

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) статья 2. 27; статья 5. п.5.1). — URL: Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.
2. Минпросвещения продолжает системно развивать инклюзивное образование // Сайт РИА Новости. — URL: <https://ria.ru/20230930/inklyuziya-1899605521.html>
3. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 5–16.
4. Алехина С. В., Мельник Ю. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. — 2020. — Т. 9, № 2. — С. 62–78. doi:10.17759/cpse.2020090203
5. Афонькина Ю. А. Инклюзивный ландшафт социальных сред современного российского общества в контексте независимой жизни людей с инвалидностью : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. — Мурманск, 2022.
6. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Курск, 2009.
7. Карнбаева О. В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тольятти, 2016.

8. *Олтаржевская Л. Е.* Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2012.
9. Мануйлова В. В. Проектирование и реализация системы условий для инклюзивного среднего профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2022.
10. *Слюсарева Е. С.* Концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Специальность: 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки). — СПб., 2024.
11. *Панфёрова О. С.* Акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2013.
12. *Силаева О. А.* Формирование безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2013.
13. *Зайцева Э. А.* Развитие готовности будущих учителей-логопедов к педагогической деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2020.
14. *Тихомирова Е. Л., Шадрова Е. В.* Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2015. — Т. 21, № 4. — С. 10–15.
15. *Семенова Г. В., Дворецкая М. Я., Кичигина О. А.* Межличностное отвержение в контексте воспитательной деятельности школы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2023. — № 207. — С. 153–165.
16. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии : практическое пособие / под ред. М. Вогана ; пер. с англ. И. Аникеев ; науч. ред. Н. Борисова, общ. ред. М. Перфильева. — М. : РООИ «Перспектива», 2007.
17. *Anastasiou D., Felder M., De Miranda Correia L.A., et all.* Chapter 11. The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian federation, and the Netherlands // On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives / J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education, Series edited by Philip Garner. — Routledge, London, New York, 2020. — P. 216–248.
18. *Алехина С. В., Шеманов А. Ю.* Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. — 2023. — Т. 12, № 3. — С. 213–233.
19. *Шеманов А. Ю., Самсонова Е. В.* Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Т. 13, № 3. — С. 3–17.
20. *Carrington S., Elkins J.* Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture // International Journal of Inclusive Education. — 2002. — Vol. 6, № 1. — P. 1–16.
21. *Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts / O. Moliner [et al.] // International Journal of Inclusive Education. — 2011. — Vol. 15, № 5. — P. 557–572.*
22. *Paliocosta P., Blandford S.* Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // Support for Learning. — 2010. — Vol. 25, No. 4. — P. 179–186.
23. *Ainscow M., Sandill A.* Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership // International Journal of Inclusive Education. — 2010. — Vol. 14, № 4. — P. 401–416.