

Раздел III
ВОПРОСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Part III. INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

УДК 378+376

**ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ:
К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА**

Д. Н. Куликова (Новосибирск)

В статье анализируются проблемы, с которыми сталкивается и может столкнуться высшая школа при внедрении инклюзивного образования в условиях трансформации системы образования в России. Эта трансформация связана с поиском путей выхода системы образования из кризиса, который проявляется, в том числе и во внедрении принципов Болонского процесса, изменении роли преподавателя в образовательном процессе, объединении науки и высшего образования. К основным группам проблем, которые возникают при внедрении инклюзивного образования в практику высшего учебного заведения, относятся проблемы доступности инфраструктуры и проблемы готовности участников образовательного процесса к инклюзии. Проблемы создания доступной инфраструктуры для людей с ограниченными возможностями здоровья включают проблемы финансирования, непродуманности модернизации инфраструктуры, а также большой объем работ, так как необходимо менять инфраструктуру не только учебных заведений, но и прилегающих территорий, а лучше – всего города. Вторая группа проблем связана с неготовностью основных участников образовательного процесса к внедрению инклюзивного образования в практику высших учебных заведений. К основным участникам относятся люди с ограниченными возможностями здоровья, сопровождающие их лица, обучающиеся, педагоги, роди-

© Куликова Д. Н., 2015

Куликова Дарья Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: dashik_k@mail.ru

Kulikova Daria Nikolaevna – Candidate of Historical Sciences, Docent of the Chair of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University.

тели (как детей-инвалидов, так и обычных детей), кроме того, некоторые исследователи выделяют в отдельную категорию администрацию учебных заведений, в том числе и менеджмент инклюзивного образования. Каждая из этих категорий участников сталкивается со специфическими проблемами. К основным проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья можно отнести проблемы, связанные с самоорганизацией, самомотивацией и не всегда достаточным уровнем знаний для обучения в высших учебных заведениях. Если говорить о сопровождающих лицах, то здесь следует отметить нехватку квалифицированных кадров и проблему финансирования. Проблема, связанная с обучающимися как участниками процесса инклюзивного образования, – это проблема толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья. Проблема готовности родителей к инклюзивному образованию отражается в негативном отношении к этому процессу родителей «обычных» детей. Если говорить о проблемах готовности педагогов как участников реализации инклюзивного образования, то здесь следует отметить следующие проблемы: проблемы профессиональной, методической и психологической готовности, проблемы коммуникации как с лицами с ограниченными возможностями здоровья, так и с сопровождающими их лицами, а также с родителями таких детей. Проблемы преподавателей высших учебных заведений усугубляются в данном случае процессами трансформации системы высшего образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, трансформация роли преподавателя, кризис образования, Болонский процесс, трансформация системы высшего образования.

**PROBLEMS OF REALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION
IN RUSSIA: TO THE STATEMENT OF THE QUESTION**

D. N. Kulikova (Novosibirsk)

The author analyzes the problems faced by higher education when implementing inclusive education in the conditions of transformation of the education system in Russia. This transformation is associated with the search for the ways out of the crisis of the education system, which manifests itself, in particular, in the implementation of the Bologna process and the transformation of the role of teacher in the educational process, as well as in the consolidation of science and higher education. The main groups of the problems related to realization of inclusive education in the practice of higher education include the problem of accessibility of infrastructure, readiness of the participants of the educational process to inclusion. The problems of creating the accessible facilities for the people with limited health abilities include the problems of financing and the problems of infrastructure modernization not being well-thought-of, and also large amount of work, because it is necessary to change not only the infrastructure of educational institutions but also the surrounding areas, and better all the

territory of the city. The second group of problems is connected with unpreparedness of major participants of the educational process for the implementation of inclusive education in the practice of higher education. The main participants are the people with limited health abilities, persons accompanying them, students, teachers, parents (parents of disabled children and normal children). Also some researchers single out into a separate category the administration of educational institutions, including the management of inclusive education. Each of these categories of participants is facing with specific problems. The main problems of persons with disabilities include problems associated with self-organization, self-motivation and insufficient level of knowledge for studying in higher education institutions. Speaking of accompanying persons, it should be noted the lack of qualified personnel and the problem of financing. The problem of the students as participants in the process of inclusive education is the problem of tolerant attitude towards people with limited health abilities. The problem of readiness of parents to inclusive education consists mainly in a negative attitude of parents of «normal» children to this process. If we talk about the problems of preparedness of teachers as participants of realization of inclusive education, the following issues should be noted: professional, methodical and psychological readiness, communication problems with the persons with limited health abilities and with accompanying persons as well as with parents of these children. In this case, the problems of university teachers are complicated by the processes of transformation of higher education.

Keywords: inclusive education, transformation of the role of teacher, crisis in education, the Bologna process, transformation of the higher education system.

После подписания закона о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов на территории Российской Федерации в 2012 г. и принятия нового Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2013 г. активно обсуждаются вопросы, связанные с инклюзивным образованием. Дело в том, что согласно ст. 24 Конвенции ООН о правах инвалидов государства-участники берут на себя обязательство создать условия для обеспечения инклюзивного образования [1]. В ст. 5 п. 5 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» также указывается на необходимость создавать условия для социального развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и посредством организации инклюзивного образования [2]. Однако для реализации инклюзивного образования необходимо решение огромного количества проблем, которые обсуждаются научным и экспертным сообществом как российским, так и европейским [3].

Обычно выделяют две группы проблем, связанных с реализацией инклюзивного образования. К первой группе можно отнести проблемы создания доступной инфраструктуры для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ответственность за реализацию права каждого человека на об-

разование возлагается на федеральные государственные органы, на государственную власть субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления [2]. Однако на это выделяют незначительные финансовые средства. Кроме того, к сожалению, существуют проблемы непродуманности создания необходимой инфраструктуры (например, пандусы строят под таким углом, что преодолеть его на коляске самостоятельно человек с ограниченными возможностями здоровья не в состоянии и т. д.). Следует также сказать, что необходимо модернизировать не только инфраструктуру самого учебного заведения (так, чтобы люди с ограниченными возможностями здоровья могли передвигаться в зданиях и учиться в них), но и создавать доступную инфраструктуру на прилегающих территориях (желательно во всем городе), чтобы эта категория людей имела возможность добраться до учебного заведения.

Вторая группа проблем, обсуждаемых научным и экспертным сообществом, включает готовность всех участников образовательного процесса к инклюзивному образованию. Основными участниками данного процесса выступают люди с ограниченными возможностями здоровья, сопровождающие их лица, обучающиеся, педагоги, родители (как детей-инвалидов, так и обычных детей), кроме того, некоторые исследователи выделяют в отдельную категорию администрацию учебных заведений, в том числе и менеджмент инклюзивного образования [4, с. 72].

Говоря о готовности лиц с ограниченными возможностями здоровья к инклюзивному образованию, необходимо упомянуть о необходимости их сопровождения, в том числе и психологического. Следует отметить проблемы самомотивации и самоактуализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Зачастую получение профессиональных навыков и умений становится для таких людей второстепенной задачей, главными же выступают социализация и получение диплома о высшем образовании. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 5 п. 3 указывается, что «в Российской Федерации гарантируются общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые» [2]. Таким образом, обучаться в дошкольных и школьных учреждениях дети с ограниченными возможностями здоровья могут без дополнительных препятствий, но эксперты утверждают, что все-таки необходимо выделять категории детей-инвалидов, которые могут участвовать в инклюзивном образовании, и тех, кому требуются специальные коррекционные учреждения. Если же говорить о высших учебных заведениях, то в ст. 71 п. 4 ФЗ «Об образовании в Российской Феде-

рации» указано, что дети-инвалиды, инвалиды I и II групп, инвалиды с детства, инвалиды вследствие военной травмы или заболевания, полученных в период прохождения военной службы, которым согласно заключению федерального учреждения медико-социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих образовательных организациях, имеют права на прием на обучение по программам бакалавриата и специалитета за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов в пределах установленной квоты при условии успешного прохождения вступительных испытаний [2]. Это значит, что данные категории лиц должны успешно пройти конкурсные испытания, но будут зачислены в вуз вне конкурса. Однако эксперты утверждают, что низкий уровень знаний людей с ограниченными возможностями здоровья зачастую порождает враждебную среду в учебной группе, следовательно, возможно, есть необходимость более требовательно подходить к конкурсному отбору людей с ограниченными возможностями здоровья, желающих обучаться в вузах.

Вторая категория участников инклюзивного образования – это сопровождающие лица людей с ограниченными возможностями здоровья. По некоторым расчетам, одному «включенному» ребенку-инвалиду требуется до 5–7 специалистов для сопровождения [5, с. 30]. Здесь, как и в случае с созданием доступной инфраструктурой, возникает вопрос финансирования, а также нехватки квалифицированных кадров.

Третья категория участников инклюзивного образования – это обучающиеся. Исследования показывают, что в большинстве случаев обучающиеся готовы адекватно воспринимать людей с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 72]. Как уже было указано, проблемы возникают только тогда, когда уровень знаний детей-инвалидов значительно ниже среднего уровня. В этом случае учащиеся начинают проявлять интолерантность и даже агрессию по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Следующие участники – родители. Как правило, родители детей-инвалидов готовы к инклюзивному образованию, особенно если для их «особых» детей создаются необходимые условия. В то время как родители «обычных» детей выступают против инклюзивного образования, так как боятся, что инклюзия будет проходить за счет ущемления интересов «обычных» обучающихся. Таким образом, для успешного внедрения инклюзивного образования необходима целенаправленная политика государства по формированию толерантного отношения к инклюзии.

Следующая категория участников – администрация учебных заведений. Эксперты указывают, что необходим «специалист по организации и управлению инклюзивным образованием, который сможет видеть

и управлять инклюзивным образованием как целостным процессом. В своей деятельности менеджер по инклюзивному образованию должен охватывать такие аспекты, как экономический, юридический, медицинский, психолого-педагогический, методический и т. д.» [6, с. 173]. Таких специалистов практически нет.

К последней категории участников инклюзивного образования относятся педагоги. Проблемы, с которыми сталкиваются педагоги при реализации инклюзивного образования в школах, обсуждаются научным и экспертным сообществом довольно широко. Это связано с тем, что инклюзивное образование касается в первую очередь школьного образования. Однако инклюзивное образование, хоть и в меньшей пока степени, затрагивает и высшие учебные заведения, но проблемы преподавателя вуза в рамках реализации инклюзивного образования обсуждаются мало. Безусловно, проблемы, с которыми сталкиваются школьные учителя и преподаватели вузов при реализации инклюзивного образования, во многом схожи. Однако специфика преподавания в вузе отличается от преподавательской деятельности в школе, поэтому даже схожие проблемы имеют свою специфику.

Процессы, которые происходят в современном высшем образовании не только в России, но и во всем мире, еще больше осложняют внедрение инклюзивного образования в практику высшей школы. Эти процессы связаны с трансформацией всей системы образования и прежде всего системы высшего образования. Еще в 1967 г. директор Международного института планирования образования Ф. Г. Кумбс сделал на Уильямсбургской конференции ЮНЕСКО доклад под названием «Всемирный кризис образования», а затем опубликовал монографию, посвященную системному анализу кризисного состояния образования [7]. Суть этого кризиса заключается в том, что образование не успевает оперативно реагировать на динамичное развитие научно-технического прогресса.

Разработка и реализация Болонской системы в европейских странах вполне может рассматриваться как попытка выхода из кризиса системы высшего образования. Принципы Болонского соглашения, такие как ориентация на самостоятельное освоение учебного материала (что позволяет студенту учиться самостоятельно, ориентироваться в информационном потоке, находить, анализировать необходимую информацию, делать самостоятельные выводы), мобильность студентов и преподавателей (направленная на то, чтобы дать возможность студентам получить разностороннее образование по выбранному направлению подготовки, а преподавателям – обменяться опытом), ориентация образования на практическую деятельность (для того, чтобы уметь использовать полученные теоретические знания на практике), а также провозглашение тезиса «образование через всю жизнь» (связанное с необходимостью до-

учиваться, повышать квалификацию и переучиваться из-за высокого динамизма жизни) – все это может рассматриваться как шаг на пути преодоления кризисных явлений в системе высшего образования. В России эти меры дополняются попытками объединить науку и университетское образование, а также ориентацией новых стандартов на привлечение практиков к учебному процессу в университетах.

Трансформация высшего образования связана еще с одним аспектом – изменением роли преподавателя в образовательном процессе. Дело в том, что преподаватель из «источника информации» превращается в «проводника» в информационных потоках, основная цель которого – помочь студенту находить нужную информацию, анализировать ее, адекватно оценивать, формировать собственное мнение [8]. В качестве характерной приметы данного процесса можно рассматривать «Атлас будущих профессий», разработанный исследовательским центром «Сколково» в 2014 г. В разделе «Образование» в перечне будущих профессий перечислены следующие профессии: модератор, разработчик образовательных траекторий, тьютор, организатор проектного обучения, координатор образовательной онлайн-платформы, ментор стартапов, игромастер, игропедагог, тренер по майнд-фитнесу, разработчик инструментами обучения состояниями сознания [9, с. 135–138]. В этом перечне отсутствует профессия «преподавать». Конечно, реализация подобного подхода сейчас выглядит маловероятной, однако здесь важна сама ориентация, в рамках которой, видимо, будет развиваться высшее образование, а связана она с трансформацией роли преподавателя в образовательном процессе.

Все эти факторы необходимо учитывать, когда речь идет о внедрении инклюзивного образования в практику высшего учебного заведения.

Успешная реализация инклюзивного образования возможна в случае, если преподаватель будет обладать профессиональной, методической и психологической готовностью. В данном случае профессиональная компетентность включает в себя следующие компоненты:

- коммуникативно-перцептивные умения и навыки, под которыми понимаются стратегии качественного оперирования интерактивными и информационными методиками работы с инклюзивными группами [10, с. 77];

- владение педагогическими технологиями организации учебного процесса в инклюзивных группах (сюда можно включить и знание методов дидактического проектирования учебного процесса, и умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми участниками);

- знание психологии и коррекционной педагогики;

– знание индивидуальных и психологических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья [11, с. 49; 12, с. 85].

К сожалению, приходится констатировать, что большинство преподавателей высших учебных заведений не обладают данной профессиональной компетентностью. Для ее освоения необходимо дополнительное обучение самого преподавателя. Как правило, преподаватели имеют общие знания в области психологии и не знакомы с коррекционной психологией, индивидуальными и психологическими особенностями детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, преподавателям крайне трудно выстраивать коммуникации со студентами с ограниченными возможностями здоровья, организовывать учебный процесс в группах с такими детьми, создавать дидактический материал и моделировать учебный процесс в инклюзивных группах. Эта проблема осложняется еще и тем, что согласно требованиям современных образовательных стандартов к учебному процессу в вузы необходимо привлекать людей, занимающихся практической деятельностью в сфере преподаваемой ими специальности, такие профессионалы зачастую не обладают не только описанной выше компетенцией, но и педагогическими навыками вообще.

Кроме того, следует отметить методическую неготовность высших учебных заведений к инклюзивному образованию. Для реализации инклюзии в вузах необходимы корректирование учебных планов, разработка специального методического сопровождения с учетом ментальных и когнитивных особенностей студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также изменение учебного процесса с учетом участия в нем специалистов сопровождения.

Психологическая готовность преподавателя к работе в инклюзивных группах в настоящее время является большой проблемой. С. В. Алехина раскладывает психологическую готовность на следующие составляющие:

– «эмоциональное принятие детей с ограниченными возможностями здоровья, которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений учителя в процессе включения;

– мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношения к идее инклюзии;

– личностная готовность, воплощенная в аналогичных установках на ученика с инвалидностью, внутренняя детерминация активности личности педагога» [13, с. 122].

В данном случае проблемы преподавателя вуза и учителя в школе во многом схожи. Преподавателю, как и учителю, сложно эмоционально принять обучающегося с ограниченными возможностями здоровья,

включить его в учебную деятельность наравне с другими студентами. Возникает проблема адаптации требований к таким студентам (не только методическая, но и психологическая), выраженная дилеммой: требовать ли со студента с ограниченными возможностями здоровья того же уровня освоения материала, что и с остальных студентов или смягчать эти требования.

Казалось бы, в условиях ориентации высшего образования на индивидуальную работу со студентами должно быть проще выстраивать учебный процесс со студентами с ограниченными возможностями здоровья, однако психологический барьер, трудности в коммуникации, нехватка знаний о когнитивных, ментальных и психологических особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, профессиональный стереотип преподавателя, суть которого заключается в том, что такой студент не способен добиться успехов в учебной деятельности – все это создает сложности в процессе реализации всех позитивных аспектов индивидуальной работы.

Кроме того, у преподавателя, работающего в инклюзивной группе, возникают проблемы, несвойственные работе с обычными учебными группами. К ним относится, например, формирование микроклимата в группе. Обычно преподаватель в меньшей степени, чем учитель в школе, втянут в данный процесс. В инклюзивной группе перед преподавателем встает дилемма: вмешиваться или не вмешиваться во взаимоотношения между студентами в группах, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. Также в качестве особенности работы преподавателя при реализации инклюзивного образования следует отметить взаимодействие с родителями студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В современных условиях загруженности преподавателя (в среднем 900 часов учебной нагрузки в год, подготовка к занятиям, разработка учебно-методического сопровождения занятий, необходимость работы над научными трудами и т. д.) с учетом того факта, что внедрение инклюзивного образования требует от него дополнительных затрат времени, преодоления психологического барьера, ломки профессионального стереотипа, освоения дополнительных профессиональных навыков (без дополнительного материального стимулирования), становится очевидным, что большинство преподавателей сейчас не готовы к реализации инклюзивному образованию в вузе.

Подводя итог, следует отметить, что для успешного внедрения инклюзивного образования в практику высших учебных заведений необходимо решение большого комплекса проблем, связанных с привлечением материальных и людских ресурсов, которые вуз самостоятельно решить не в состоянии. Необходима поддержка не только на всех уровнях власти

(местном, региональном, федеральном), но и со стороны профессиональных учреждений, связанных с работой с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Конвенция** о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 22.12.2014).
2. **Федеральный закон** от 29 декабря 2012 г. 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения: 22.12.2014).
3. **Зиневич О. В.** Материалы Круглого стола «Повышение социального потенциала образовательных программ в рамках сотрудничества России и Европейского союза» // Философия образования. – 2013. – № 4(49). – С. 180–186.
4. **Буравлева Н. А., Игловская Н. В.** Уровень готовности участников образовательного процесса к инклюзивному обучению // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №1(8). – С. 70–73.
5. **Кантор В. З.** О подготовке педагога для инклюзивного образования // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 6. – С. 29–31.
6. **Кириллова М. И.** К вопросу подготовки специалистов по организации и управлению инклюзивным образованием // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №1(8). – С. 171–174.
7. **Кумбс Ф. Г.** Кризис образования в современном мире: системный анализ / под ред. Г. Е. Сорова. – М.: Прогресс, 1970. – 260 с.
8. **Куликова Д. Н.** Роль преподавателя в современном образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 69–73.
9. **Атлас** новых профессий. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.skolkovo.ru/public/ru/research/sedec/sedec-actual/sedec-asi> (дата обращения: 22.12.2014).
10. **Мельник Ю. В.** Коммуникативная компетентность учителя инклюзивного класса в западном и российском контекстах // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1(14). – С. 76–84.
11. **Бонин О. В.** К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетенции // Среднее профессиональное образование. – 2013. – №1. – С. 49–51.
12. **Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л.** Готовность педагога как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83–92.
13. **Алехина С. В.** Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – №4(22). – С. 117–127.

REFERENCES

1. **Convention** on the Rights of Persons with Disabilities. Adopted by the resolution 61/106 of the UN General Assembly on December 13, 2006. – [Electronic resource]. – URL:

- http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (date of access: 22.12.2014).
2. **Federal** Law of December 29, 2012 273-FZ «On Education in the Russian Federation». – [Electronic resource]. – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (date of access: 22.12.2014).
 3. **Zinevich O. V.** Materials of the Round Table «Improving the social potential of educational programs of cooperation between Russia and the European Union». – Philosophy of Education. – 2013. – No. 4(49). – P. 180–186.
 4. **Buravleva N. A., Iglvskaya N. V.** Level of readiness of the participants of the educational process to inclusive education. – Vector of science of TSU. – 2012. – No. 1(8). – P. 70–73.
 5. **Kantor V. Z.** On the preparation of teachers for inclusive education. – Universum: Bulletin of Herzen University. – 2010. – No. 6. – P. 29–31.
 6. **Kirillov M. I.** On the issue of training in organization and management of inclusive education. – Vector of science of TSU. – 2012. – No. 1(8). – P. 171–174.
 7. **Coombs F. G.** Crisis of education in the modern world: a system analysis. – Ed. by G. E. Skorova. – Moscow : Progress Publishers, 1970. – 260 p.
 8. **Kulikova D. N.** Teacher's role in modern educational process. – Siberian pedagogical journal. – 2012. – No. 8. – P. 69–73.
 9. **Atlas** of new professions. – [Electronic resource]. – URL: <http://www.skolkovo.ru/public/ru/research/sedec/sedec-actual/sedec-asi> (date of access: 22.12.2014).
 10. **Melnik Yu. V.** Communicative competence of teachers of an inclusive class in the Western and Russian contexts. – Scientific support of personnel training. – 2013. – No. 1(14). – P. 76–84.
 11. **Bonin O. V.** On the problem of teacher training in inclusive education: a specific expertise. – Secondary vocational education. – 2013. – No. 1. – P. 49–51.
 12. **Alekhina S. V., Alekseev M. N., Agafonova E. L.** Readiness of the teacher as the main factor of success in the formation of inclusive process. – Psychological Science and Education. – 2011. – No. 1. – P. 83–92.
 13. **Alekhina S. V.** Inclusive education and psychological readiness of the teacher. – Vestnik of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. – 2012. – No. 4(22). – P. 117–127.

BIBLIOGRAPHY

- Abramova I. V., Pushkova I. E.** Staff training for inclusive education. – Humanities and education. – 2011. – No. 1. – P. 30–32.
- Alekhina S. V.** Preparing teachers for inclusive education. – Journal of Education. – 2013. – No. 1(44). – P. 26–32.
- Arduin S.** A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. – Oxford Review of Education. – 28 January 2015. – 17 p.
- Bordovskiy G. A.** Staffing inclusive education: teacher training in the Herzen University. – Bulletin of the Herzen University. – 2008. – No. 10(60). – P. 38–41.
- Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N.** Training of educators in the implementation of inclusive education. – Bulletin of the Cherepovets State University: a scientific journal. – 2012. – No. 4. – P. 109–112.
- Gous J. G., Eloff I., Moen M. C.** How inclusive education is understood by principals of independent schools. – International Journal of Inclusive Education. – Vol. 18. – Issue 5. – 4 May 2014. – P. 535–552.
- Moiseev N. N.** The crisis of modern education. – Science and Life. – 1998. – No. 6. – P. 2–9.

Nazarenko M. A., Dziuba S. F., Dukhnina L. S., Nikonov E. G. Inclusive education and the organization of educational process in higher educational institutions. – International Journal of applied and fundamental research. – 2013. – No. 7. – P. 184–186.

Sandokov D. B. Destruction of education: crisis or crisis program? – [Electronic resource]. – URL: <http://www.obrazovanie.by/sandakov/krizis-ili-ne-krizis.html> (date of access: 22.12.2014).

Valitskaya A. P., Rabosh V. A. Inclusive education: what and how to teach. – Bulletin of the Herzen University. – 2008. – No. 11(61). – P. 14–16.

Veck W. Hope, disability and inclusive participation in education. – International Journal of Inclusive Education. – Vol. 18. – Issue 2. – 1 February 2014. – P. 177–195.

Zimnukhova T. Y., Kozhekin T. V., Kondratyev V. V. Formation of the inclusive competence of future teachers as a part of their professional competence. – Research in Education: app to the journal «Vocational Education. Capital city». – 2011. – No. 4. – P. 22–28.

Zinevych O. V., Ruzankina E. V. Ethical aspects of innovation in education. – Higher Education in Russia. – 2012. – No. 12. – P. 127–131.

Принята редакцией: 15.01.2015.

УДК 376+37.0

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ
ПОЛИТИКИ ИНВАЛИДНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ:
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

О. В. Зиневич, В. В. Дегтярева (Новосибирск)

Настоящая статья посвящена постановке проблемы инклюзивного образования как формы реализации стратегии политики инвалидности. Авторы обозначили существенное противоречие между необходимостью формирования политики инвалидности как одного из приоритетных направлений социальной политики государства, декларированием такой политики дискурсами социальной справедливости и равенства и отсутствием (или недостаточностью) практических условий для ее реализации. Политика инвалидности рассматривается как совокупность мероприятий, инициируемых

© Зиневич О. В., Дегтярева В. В., 2015

Зиневич Ольга Владимировна – доктор философских наук, доцент, заведующая кафедрой международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: zinevich@fgo.nstu.ru

Дегтярева Валерия Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: dvv8@mail.ru

Zinevich Olga Vladimirovna – Doctor of Philosophical Sciences, Docent, Head of the Chair of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University.

Degtyareva Valeriya Victorovna – Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Chair of Social Work and Social Anthropology, Novosibirsk State Technical University.