

Развитие инклюзивного образования в России

Ардашова Юлия Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра технологического менеджмента и социально-экономических дисциплин,
Кубанский казачий государственный институт пищевой индустрии и бизнеса (филиал),
Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет),
353500, Российская Федерация, Темрюк, ул. Советская, 4-е;
e-mail: ms.ardashova@bk.ru

Руль Магдалина Тариевовна

Старший преподаватель,
кафедра технологического менеджмента и социально-экономических дисциплин,
Кубанский казачий государственный институт пищевой индустрии и бизнеса (филиал),
Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет),
353500, Российская Федерация, Темрюк, ул. Советская, 4-е;
e-mail: rulmt@mail.ru

Синькевич Галина Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра технологического менеджмента и социально-экономических дисциплин,
Кубанский казачий государственный институт пищевой индустрии и бизнеса (филиал),
Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет),
353500, Российская Федерация, Темрюк, ул. Советская, 4-е;
e-mail: g.senkevich@bk.ru

Аннотация

Статья посвящена комплексному анализу развития модели инклюзивного образования в Российской Федерации. Рассматриваются теоретико-методологические основания российской инклюзии, заключающиеся в переходе от модели интеграции, ориентированной на адаптацию ребенка к существующей образовательной среде, к парадигме, требующей активного преобразования самой системы обучения, ее методологии, содержания и оценочного аппарата. Подробно освещен правовой фундамент инклюзии, заложенный Федеральным законом «Об образовании в РФ» (2012 г.) и последующими подзаконными актами. Центральное место в исследовании занимает выявление системных барьеров практической реализации инклюзивных принципов, ключевым из которых признана недостаточная готовность педагогических кадров. Особое

внимание уделяется трансформации инклюзивной повестки в контексте современных социокультурных и политических трендов. Анализируется сдвиг от изначальной гуманитарной парадигмы, основанной на ценностях прав человека и разнообразия, в сторону рестриктивной модели «инклюзии для некоторых», ориентированной исключительно на детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Для цитирования в научных исследованиях

Ардашова Ю.И., Руль М.Т., Синькевич Г.П. Развитие инклюзивного образования в России // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 9А. С. 163-171. DOI: 10.34670/AR.2025.64.19.017

Ключевые слова

Инклюзивное образование, российская модель инклюзии, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особые образовательные потребности (ООП), Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ОВЗ), готовность педагогов, профессиональные установки учителей, самоэффективность, гетерогенный класс, социокультурный контекст, образовательная политика.

Введение

Современная российская модель инклюзивного образования базируется на его понимании как комплексного и многогранного процесса, конечной целью которого является обеспечение безусловного и равного доступа к качественному образованию для всех категорий обучающихся. Данный подход предполагает учет всего спектра особых образовательных потребностей (ООП) и нацелен на формирование гибкой, адаптивной образовательной системы. Принципиальное отличие инклюзии от предшествовавшей ей модели интеграции заключается в кардинально иной философской и методологической позиции. Если интеграция ограничивалась в основном физическим помещением ребенка с ООП в обычную образовательную среду с требованием его адаптации к существующим, часто ригидным, правилам, то инклюзия требует активного и целенаправленного преобразования самой образовательной среды, ее методологического инструментария, содержательного наполнения и оценочных процедур. Такой подход имплицитно предполагает необходимость глубоких системных изменений на всех уровнях управления образованием – от федерального до уровня конкретной образовательной организации.

Основное содержание

Правовой фундамент для такого преобразования был заложен принятием в 2012 году Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Этот документ имел знаковое значение, поскольку впервые в истории отечественного образования на законодательном уровне закрепил такие ключевые понятия, как «инклюзивное образование» и «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ). Закон декларировал недопустимость дискриминации в сфере образования и установил обязанность государства создать условия для получения качественного образования лицами с ОВЗ. Последующие подзаконные нормативные

акты, и в первую очередь – Федеральные государственные образовательные стандарты для обучающихся с ОВЗ (ФГОС ОВЗ), детализировали и конкретизировали общие требования к условиям и результатам реализации инклюзивной практики. В этих документах был акцентирован императив создания специальных образовательных условий, под которыми понимается комплексный процесс, включающий в себя не только архитектурную доступность зданий, но и адаптацию образовательных программ, использование специальных методов и учебников, предоставление услуг ассистента (тьютора), а также обеспечение доступа к помощи узких специалистов: дефектологов, логопедов, психологов. Таким образом, в нормативном поле была сформирована достаточно прогрессивная база, соответствующая общемировым тенденциям.

Несмотря на созданную за последнее десятилетие разветвленную законодательную базу, практическая имплементация инклюзивных принципов в массовых российских школах сталкивается с комплексом взаимосвязанных и системных вызовов. Ключевым барьером, на который единодушно указывают исследователи и практики, остается недостаточная, а зачастую и критически низкая, готовность педагогических кадров к эффективной профессиональной деятельности в условиях гетерогенного, то есть разнородного по своему составу, класса. Многочисленные эмпирические исследования и метаанализы в области образовательных инноваций убедительно демонстрируют, что глубинные убеждения и установки учителей являются критическим, а в ряде случаев – определяющим, фактором успешности или провала любых системных преобразований. Эти убеждения не являются монолитными и могут быть структурированы в три тесно взаимосвязанных и взаимовлияющих компонента: когнитивные оценки, эмоциональные оценки и убеждения в самоэффективности.

Когнитивные оценки отражают профессиональные, рациональные суждения педагогов о целесообразности, социальной значимости и практической осуществимости инклюзии в конкретных условиях их работы. В российском контексте эти оценки часто носят выраженно амбивалентный и противоречивый характер. С одной стороны, значительная часть педагогов в верbalной форме признает непреходящую ценность социальной интеграции, важность соблюдения законодательно закрепленных прав детей с ОВЗ и этическую правомерность инклюзивного подхода. С другой стороны, они же выражают серьезные и во многом обоснованные опасения относительно рисков профессиональной перегрузки, хронического дефицита материальных и кадровых ресурсов, потенциального снижения общего уровня академической успеваемости класса и возникновения дополнительных сложностей с поддержанием дисциплины. Эти опасения не являются надуманными; они объективно обусловлены такими системными проблемами, как высокая наполняемость классов, нехватка или полное отсутствие в штате узких специалистов (дефектологов, логопедов, психологов, тьюторов), а также недостаточное материально-техническое и методическое оснащение школ, не позволяющее в полной мере реализовывать адаптированные образовательные программы.

Эмоциональные оценки связаны с глубоко личностным, субъективным восприятием педагогом своей роли и персонального опыта работы в инклюзивной среде. Эти оценки находят свое непосредственное проявление в спектре переживаемых чувств: от тревоги, беспокойства, неуверенности в своих силах, страха и раздражения – до профессионального интереса, удовлетворения от преодоления трудностей и ощущения социальной значимости своего труда. Многие учителя, особенно со стажем, сформировавшимся в условиях гомогенных классов, испытывают значительный психологический стресс и дискомфорт. Этот стресс обусловлен,

прежде всего, страхом профессиональной некомпетентности – боязнью не справиться с новыми, непривычными обязанностями, нехваткой конкретных практических знаний о специфике различных нарушений развития, а также опасением негативной реакции со стороны родителей нормотипичных детей, которые могут выражать недовольство якобы снижением внимания к их собственным детям. Риск эмоционального выгорания, традиционно высокий в педагогической профессии, в условиях инклюзии многократно усугубляется вследствие повышенных эмоциональных и энергетических затрат.

Наиболее прогностически значимым элементом в этой триаде являются убеждения в самоэффективности. Это вера педагога в собственные силы, профессиональные компетенции и способности организовать эффективный, продуктивный и психологически безопасный учебный процесс для всех без исключения учеников, вне зависимости от структуры дефекта или выраженности образовательных потребностей. Учитель с высокой самоэффективностью воспринимает вызовы и трудности инклюзии не как угрозу, а как возможность для профессионального роста и развития, проявляет методическую гибкость, педагогический креатив и настойчивость в достижении образовательных целей. Напротив, низкая самоэффективность, подкрепленная отсутствием системной поддержки, порождает профессиональную пассивность, ригидность, сопротивление инновациям и стремление любыми способами перевести ребенка с ОВЗ в другой класс или специализированное учреждение.

Важным аспектом при анализе готовности педагогов является дифференциация позиций внутри самого педагогического сообщества. Учителя-дефектологи, логопеды, специальные психологи и другие специалисты, получившие целевую, углубленную подготовку для работы с детьми с ОВЗ, как правило, демонстрируют более позитивные установки по отношению к инклюзии и более высокий уровень самоэффективности по сравнению с учителями-предметниками, работающими в общеобразовательных классах. Это закономерное различие объясняется наличием у первой категории педагогов специализированных знаний, практического опыта и конкретного методического инструментария, позволяющего им чувствовать себя уверенно при решении специфических задач. Однако ключевой проблемой, возникающей на стыке их компетенций, остается налаживание эффективного, постоянного и продуктивного междисциплинарного взаимодействия всех участников образовательного процесса (учитель-предметник, дефектолог, психолог, тьютор, родитель), что в российской школьной практике, к сожалению, реализовано далеко не повсеместно и часто носит фрагментарный, ситуативный характер.

Система подготовки педагогических кадров, как начальной, так и непрерывной, находится в состоянии постепенной, но не всегда последовательной перестройки. В учебные планы педагогических вузов повсеместно включены дисциплины и модули, посвященные основам инклюзивного образования. Однако зачастую эти знания носят сугубо теоретический, оторванный от реальной школьной практики характер и не подкрепляются формированием практических навыков. Анализ наиболее успешных кейсов подготовки показывает, что наиболее действенными формами являются те, что органично сочетают теоретическое осмысление с практическим погружением в инклюзивную среду. К ним относятся длительные стажировки в школах, успешно реализующих инклюзивную практику, разбор и анализ конкретных клинических и педагогических кейсов, видеоанализ уроков, а также наблюдение за работой опытных коллег с последующей рефлексией. Для уже работающих учителей критически важной представляется не разовая система курсов повышения квалификации, а

долгосрочные, системные программы методической поддержки, включающие в себя коучинг, супервизию, менторство и создание профессиональных обучающихся сообществ.

Актуализируя данные на сегодняшний день, необходимо подчеркнуть, что дальнейшее развитие инклюзивного образования в России происходит в условиях выраженной и стремительной трансформации общего социокультурного и политического контекста. Если на начальном этапе, в 2000-е – начале 2010-х годов, концепт инклюзии был имплементирован в российское образовательное пространство преимущественно как часть глобальной гуманитарной повестки, основанной на универсальных ценностях прав человека, безусловной борьбы с дискриминацией и признания позитивной ценности человеческого разнообразия, то в текущей ситуации наблюдается отчетливое переосмысление и трансформация этих первоначальных оснований.

В отличие от мирового, прежде всего западного, тренда на «расширительное» толкование инклюзии, охватывающее все многообразие различий (расовая, этническая, культурная, социально-экономическая принадлежность, миграционный статус, гендерная идентичность, нейроразнообразие и др.), в России сохраняется и, по всей видимости, будет доминировать в обозримой перспективе «узкое», рестриктивное понимание инклюзии. Это понимание ориентировано исключительно на две целевые группы: детей с официально установленной инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), не имеющих инвалидности, но нуждающихся в создании специальных условий. Расширенная, индивидуализированная трактовка инклюзии, фокусирующаяся на уникальных образовательных потребностях каждого ребенка и поддержке всего спектра идентичностей, не находит прямого и четкого отражения в официальных документах и инструментах образовательной политики.

Данная тенденция находится в полном соответствии с общим вектором на идеологическую и ценностную гомогенизацию общественного дискурса, где темы уникальных групповых и индивидуальных идентичностей, прав меньшинств и критики нормативности последовательно маргинализируются и выводятся за рамки публичного обсуждения. В этой новой логике перспективы внедрения таких актуальных в глобальном академическом и образовательном дискурсе концептов, как интерсекциональность (учет пересекающихся и взаимовлияющих аспектов идентичности, таких как инвалидность, гендер и класс) или деколонизация знаний (критика европцентрической модели образования), представляются крайне ограниченными и маловероятными. Аналогичным образом, сам вектор на индивидуализацию и персонализацию образования, создание «дружелюбной», безопасной и комфортной школы для каждого ученика, все чаще интерпретируется в официальном публичном поле не как гуманистический императив, а как проявление чуждого «рыночно-сервисного подхода», противоречащего традиционным коллективистским ценностям и патерналистской модели государства как единственного легитимного источника нормы.

Заключение

Развитие инклюзивного образования в России на современном этапе можно охарактеризовать как избирательную, контекстуализированную и во многом инструментальную адаптацию глобального концепта к конкретным национальным, социокультурным и политико-экономическим условиям. Дальнейший прогресс в этой области видится государственным

структурам и значительной части экспертного сообщества не в движении к универсальной, всеобъемлющей модели «инклюзии для всех», основанной на философии разнообразия, а в дальнейшем совершенствовании и технологизации модели «инклюзии для некоторых» – строго для детей с инвалидностью и ОВЗ. Эта гибридная модель будет, вероятно, сочетать в себе элементы собственно инклюзии (в основном, в легких случаях), интеграции (физическое присутствие при минимальной адаптации среды) и сегрегации (в виде сохранения и даже укрепления сети специализированных, коррекционных образовательных учреждений), что, впрочем, является распространенной и легитимной практикой во многих странах мира.

Приоритетом образовательной политики в данном контексте будет являться не столько глубинная трансформация ценностей, культуры и организационной структуры массовой школы в сторону безусловного принятия человеческого разнообразия во всех его проявлениях, сколько дальнейшая специализация, стандартизация и повышение качества адресной психолого-педагогической помощи узкой целевой группе в рамках существующей, в целом традиционной, образовательной системы. Изначальные культурно-политические основания инклюзии, заимствованные в период активного взаимодействия с международными организациями, сегодня активно замещаются апелляцией к традиционным ценностям коллективизма, государственного патернализма и примата общих, национально сформулированных интересов над частными и групповыми.

В этом смысле российский случай может быть интерпретирован не только как пример незавершенной или остановившейся реформы, но и как показательный кейс целенаправленной контекстуализации и деколонизации глобальной образовательной повестки, поиска особого, национального пути реализации принципов образовательной справедливости. Однако этот суверенный путь, акцентирующий специализированную помощь в рамках сегрегированных структур, порождает фундаментальный и пока остающийся без ответа вопрос о том, насколько адекватно и полно данный подход обеспечивает реализацию конституционного права на качественное образование и полноценную, а не частичную, социальную инклюзию для каждого ребенка, независимо от характера, выраженности и происхождения его особенностей и потребностей. Остается открытым и вопрос о том, сможет ли модель «инклюзии для некоторых» в долгосрочной перспективе способствовать формированию инклюзивного, толерантного и сплоченного общества или же будет воспроизводить существующие социальные барьеры и стереотипы.

Библиография

1. Атаев, З. В. Стратегия образования для устойчивого развития в контексте образовательного неравенства / З. В. Атаев, М. И. Гаджибеков, В. П. Разаханова // Экология, краеведение и туризм как образовательный ресурс в интересах устойчивого развития региона : Материалы Международного экологического форума, Махачкала, 28 октября 2022 года / Под редакцией В.П. Разахановой. – Махачкала - Ростов-на-Дону - Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство АЛЕФ", 2022. – С. 14-20.
2. Гаджиев, М. М. Методика и технологии обучения: общее и особенное / М. М. Гаджиев, В. П. Разаханова, О. М. Омаров // Биологическое и экологическое образование: традиции и инновации : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию кафедры методики обучения биологии и экологии, Санкт-Петербург, 26–29 ноября 2012 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Факультет биологии, Каф. методики обучения биологии и экологии, науч. ред.: В.П. Соломин, Н.Д. Андреева. – Санкт-Петербург: Тесса, 2012. – С. 107-112.
3. Джавадова С. А. Направления развития инклюзивного образования в России //Журнал прикладных исследований. – 2022. – №. 12. – С. 140-148.
4. Косарецкий С. Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России //Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. – №. 5. – С. 14-30.

5. НАЗАРОВА А. Н., НАЗАРОВА Е. Н. Развитие инклюзивного образования в США и России: сравнительный анализ //ИНОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ. – 2022. – С. 436-438.
6. Попова, И. В. Геймификация как современный педагогический прием в подготовке обучающихся финансово-банковского направления / И. В. Попова, К. И. Жильцова // Инновации и качество высшего образования : Материалы региональной научно-методической конференции научно-педагогических работников, Донецк, 26 мая 2023 года. – Донецк: Донецкий национальный университет экономики и торговли им. М. Туган-Барановского, 2023. – С. 312-315.
7. Разаханова, В. П. Использование педагогических технологий в учебном процессе / В. П. Разаханова // Педагогическое регионоведение. – 2023. – Т. 1, № 20. – С. 174-179.
8. Разаханова, В. П. Теоретические аспекты методов обучения / В. П. Разаханова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 41. – С. 26-28.
9. Развитие общества и науки в современных условиях / И. И. Алентьев, З. В. Атаев, Ю. В. Атнабаева [и др.]. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – 333 с. – ISBN 978-5-00215-209-4. – DOI 10.46916/29122023-1-978-5-00215-209-4.
10. Ситникова В. В., Нюхтик Е. С. Развитие инклюзивного образования в России: историко-теоретические основы // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – №. 4-1. – С. 150-154.

Development of Inclusive Education in Russia

Yuliya I. Ardashova

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Technological Management and Socio-Economic Disciplines,
Kuban Cossack State Institute of Food Industry and Business (branch),
Moscow State University of Technologies and Management named after K.G. Razumovsky
(First Cossack University),
353500, 4-e, Sovetskaya str., Temryuk, Russian Federation;
e-mail: ms.ardashova@bk.ru

Magdalina T. Rul'

Senior Lecturer,
Department of Technological Management and Socio-Economic Disciplines,
Kuban Cossack State Institute of Food Industry and Business (branch),
Moscow State University of Technologies and Management named after K.G. Razumovsky
(First Cossack University),
353500, 4-e, Sovetskaya str., Temryuk, Russian Federation;
e-mail: rulmt@mail.ru

Galina P. Sin'kevich

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Technological Management and Socio-Economic Disciplines,
Kuban Cossack State Institute of Food Industry and Business (branch),
Moscow State University of Technologies and Management named after K.G. Razumovsky
(First Cossack University),
353500, 4-e, Sovetskaya str., Temryuk, Russian Federation;
e-mail: g.senkevich@bk.ru

Abstract

The article is devoted to a comprehensive analysis of the development of the inclusive education model in the Russian Federation. The theoretical and methodological foundations of Russian inclusion are examined, consisting in the transition from an integration model focused on adapting the child to the existing educational environment to a paradigm requiring active transformation of the education system itself, its methodology, content, and assessment apparatus. The legal foundation of inclusion, established by the Federal Law "On Education in the Russian Federation" (2012) and subsequent by-laws, is covered in detail. The central place in the research is occupied by identifying systemic barriers to the practical implementation of inclusive principles, with insufficient readiness of teaching staff recognized as key. Special attention is paid to the transformation of the inclusive agenda in the context of modern socio-cultural and political trends. The shift from the initial humanitarian paradigm based on human rights and diversity values towards a restrictive model of "inclusion for some," focused exclusively on children with disabilities and special health needs (SHN), is analyzed.

For citation

Ardashova Yu.I., Rul' M.T., Sin'kevich G.P. (2025) Razvitiye inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii [Development of Inclusive Education in Russia]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 15 (9A), pp. 163-171. DOI: 10.34670/AR.2025.64.19.017

Keywords

Inclusive education, Russian model of inclusion, students with special health needs (SHN), special educational needs (SEN), Federal State Educational Standard for students with disabilities (FSES SHN), teacher readiness, professional attitudes of teachers, self-efficacy, heterogeneous class, socio-cultural context, educational policy.

References

1. Ataev, Z. V. Strategy of education for sustainable development in the context of educational inequality / Z. V. Ataev, M. I. Gadzhibekov, V. P. Razakhanova // Ecology, local history and tourism as an educational resource for the sustainable development of the region : Proceedings of the International Environmental Forum, Makhachkala, October 28, 2022 / Edited by V.P. Razakhanova. – Makhachkala - Rostov-on-Don - Yaroslavl: Limited Liability Company "ALEF Publishing House", 2022. – pp. 14-20.
2. Gadzhiev, M. M. Methods and technologies of teaching: general and special / M. M. Gadzhiev, V. P. Razakhanova, O. M. Omarov // Biological and environmental education: traditions and innovations : a collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 90th anniversary of the Department of Teaching Methods of Biology and Ecology, St. Petersburg, November 26-29, 2012 / Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Faculty of Biology, Department of Teaching Methods of Biology and Ecology, scientific editors: V.P. Solomin, N.D. Andreeva. Saint Petersburg: Tessa, 2012, pp. 107-112.
3. Javadova S. A. Directions of development of inclusive education in Russia // Journal of Applied Research. – 2022. – №. 12. pp. 140-148.
4. Kosaretsky S. G. Trends of "inclusive education" in the modern world: international discussions and prospects for Russia // Psychological science and education. – 2024. – Vol. 29. – No. 5. – pp. 14-30.
5. NAZAROVA A. N., NAZAROVA E. N. The development of inclusive education in the USA and Russia: comparative analysis // INNOVATIVE POTENTIAL OF SOCIETY DEVELOPMENT: THE VIEW OF YOUNG SCIENTISTS. – 2022. – pp. 436-438.
6. Popova, I. V. Gamification as a modern pedagogical technique in the training of financial and banking students / I. V. Popova, K. I. Zhiltsova // Innovations and quality of higher education : Proceedings of the regional scientific and methodological conference of scientific and pedagogical workers, Donetsk, May 26, 2023. Donetsk: Donetsk National University of Economics and Trade named after M. Tugan-Baranovsky, 2023, pp. 312-315.
7. Razakhanova, V. P. The use of pedagogical technologies in the educational process / V. P. Razakhanova // Pedagogical regional studies. – 2023. – Vol. 1, No. 20. – pp. 174-179.

-
8. Razakhanova, V. P. Theoretical aspects of teaching methods / V. P. Razakhanova // Conference proceedings of SIC Sociosphere. - 2012. – No. 41. – pp. 26-28.
 9. Development of society and science in modern conditions / I. I. Alentyev, Z. V. Ataev, Yu.V. Atnabayeva [et al.]. – Petrozavodsk : International Center for Scientific Partnership "New Science" (IP Ivanovskaya I.I.), 2023. – 333 p. – ISBN 978-5-00215-209-4. – DOI 10.46916/29122023-1-978-5-00215-209-4.
 - 10 Sitnikova V. V., Nyukhtik E. S. The development of inclusive education in Russia: historical and theoretical foundations // Humanities, socio-economic and social sciences. - 2021. – No. 4-1. – pp. 150-154.