

УДК 374.3+159.922.76-053.26

**Наумов И.В.,
Наумова М.И.**

**ОБЩЕЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ:
КОМПЕТЕНТНОСТЬ
УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ В РАБОТЕ
С «ОСОБЫМИ»
УЧАЩИМИСЯ**

Ключевые слова: инклюзивное образование, компетентность учителей физической культуры, образовательная инклюзия, образовательная интеграция.

Предполагается, что базовая подготовка учителей физической культуры и регулярное повышение их квалификации, а также программы дополнительного образования по физическому воспитанию учащихся должны снабжать учителей физической культуры теоретическим фундаментом и практическими навыками работы с «особенными» учащимися. Однако европейский и российский опыт свидетельствует об отсутствии широкой методической базы, позволяющей обеспечить учителей физической культуры знаниями, навыками включения учащихся с особыми потребностями в занятия по физической культуре.

Также остро встает вопрос о формировании культуры реального, а не формального процесса инклюзии на уроках физической культуры. Подобные неудачи и неэффективность инклюзивного подхода в школе некоторые учителя объясняют отсутствием инклюзивного аспекта обучения, не включенного в их базовое образование и носящего абстрактный характер в рамках дополнительного образования (Котов, Котова, 2015; Smith, Green, 2004).

Одним из сдерживающих факторов эффективного становления инклюзивного образования считается отсутствие единой национальной методической платформы для учителей физической культуры. В своих работах С.А. Черкасова пишет о неготовности российского образования ни к инклюзии, ни даже к интеграции. В качестве основной причины автор называет устаревшую систему обучения в педагогических вузах (Черкасова, 2012, с. 49).

Анализ внедрения инклюзивной практики в общеобразовательных школах Европы показывает, что без теоретико-методической подготовки и при отсутствии опыта большинство учителей физической культуры было

не способно включать учеников с особыми потребностями в свои уроки (Vickerman, 2007). В связи с этим в европейских странах была сформулирована задача установления четкого и последовательного подхода к обеспечению подготовки педагогических кадров с методикой инклюзивной практики, актуальной в контексте уроков физической культуры.

Опыт работы российских школ в области реализации инклюзивной политики образования свидетельствует о том, что знакомство многих учителей физической культуры с принципами включения «особенных» учащихся в свои уроки проходит в неофициальном порядке, во время обсуждений с коллегами по предмету.

Главные принципы инклюзивного образования в России: «Инклюзивные уроки физической культуры имеют еще ряд преимуществ. «Особые» дети получают доступный пример для двигательного подражания; формируется способность к преодолению физических и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни; осознается необходимость своего личного вклада в жизнь общества; появляется желание улучшать свои физические кондиции. Принципы инклюзивного образования построены на поддержке, взаимопомощи, равноправии и дружбе» (Кулагина, 2009). Подобные заявления, с одной стороны, удачно вплетены в орнамент официальной риторики развития инклюзивного образования, с другой – демонстрируют успешный опыт среды коррекционных и интеграционных школ, что расходится с основной идеей инклюзивного образования общеобразовательных школ с «равными возможностями для всех».

Проблемы, с которыми сталкиваются рядовые учителя обычных школ, как правило, остаются в тени и заглушают-

ся красочной официальной риторикой. Тем не менее учителя физической культуры общеобразовательных школ иногда делятся своим опытом на страницах научных журналов. А.Б. Уразбаев, учитель физической культуры средней школы № 22 г. Костаная (Казахстан), следующим образом описывает процесс инклюзии на уроках физической культуры: «К сожалению, в учебных заведениях общего типа «особые» дети чаще всего находятся в условиях малоподвижности как вынужденной формы поведения. Обычно они освобождены от занятий физической культурой или их относят к специальной группе, фактически не функционирующей в основной массе школ... К таким детям осуществляется свой индивидуальный подход, учитывая их умения, навыки, состояние здоровья и даже настроение. Дети посещают все уроки и выполняют весь государственный стандарт. Единственное, снижена нагрузка на ряд упражнений либо увеличено время, отведенное на тот или иной вид занятия» (Уразбаев, 2016).

Однако ни в этой статье, ни в подобных не указано, каким образом «особые» учащиеся могут «выполнить весь государственный стандарт», если в тексте автор говорит, что ориентируется на коррекционно-адаптационную методику. Все же это не умаляет достижений автора как учителя физкультуры, реально воплощающего замысел инклюзивного образования. К слову «замысел» мы обратились не случайно: в научных статьях, касающихся уроков физической культуры в классах с «особыми» учащимися в общеобразовательной школе, происходит очевидная подмена понятий «инклюзия» и «коррекция».

В своей работе «Инклюзивное образование на уроках физической культуры» Г.В. Панькина, учитель физиче-

ской культуры средней общеобразовательной школы № 28 г. Калуги, пишет: «Работая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, я применяю такие подходы: использование дифференцированного обучения с целью большей индивидуализации обучения, чем требуется для нормально развивающегося ребенка, это – введение специальных разделов в образовательную программу для детей с ОВЗ, отсутствующих в образовательных программах нормально развивающихся школьников, систематизация упражнений и заданий по виду заболеваний. Готовясь к урокам, для этих детей готовлю индивидуальные карточки-задания. При подготовке спортивных состязаний для них комбинирую варианты заданий, которые они отрабатывают в рамках занятий по дополнительной образовательной программе «Адаптивное физическое воспитание»» (Панькина, 2017).

Анализ литературы показывает, что процесс становления инклюзивного образования в России проходит те же трудности и проблемные зоны, что и в европейских странах. По мнению Н.Н. Малофеева, Е.Л. Гончаровой и Н.Д. Шматко, характерный признак инклюзивного образования в нашей стране – разнородность и стихийность (Медова, 2013, с. 22–23). Очевидно, что изучение европейского опыта необходимо для предотвращения негативных последствий как трудностей и ошибок, так и преодоления стихийности процесса инклюзии (Котова и др., 2017). В системе европейского общего образования с переходом на инклюзию было принято решение об учреждении в общеобразовательных школах должности специального координатора/помощника по обучению «особых» учащихся, в компетенцию которого входит, в частности, взаимодействие с учителями, родителями,

администрацией школы и внешними агентами по вопросам инклюзивного образования. В его компетенцию также входит задача по консультированию учителей по вопросам работы с «особыми» учащимися и оценке их деятельности. То есть одна из целей такого координатора/ассистента – помочь учителям физической культуры включить учащихся с особыми потребностями в свои уроки.

Однако отношение к результатам сотрудничества с такими координаторами в европейских школах неоднозначное: некоторые учителя физической культуры считают, что координаторы по работе с «особенными» учащимися больше препятствуют, чем помогают, вплоть до того, что их присутствие иногда негативно влияет на эффективность обучения «особых» учащихся (Smith, Green, 2004, p. 601). Некоторые учителя физической культуры, родители и сами учащиеся отмечали «пагубное влияние на обучение и социальное взаимодействие учеников с особыми потребностями в обучении» (Fitzgerald, 2005; Smith, Green, 2004), более того, многие из этих учащихся считают социальный элемент уроков физической культуры одним из самых важных (Atkinson, Black, 2006). Таким образом, присутствие таких координаторов укрепляло, а не разрушало барьер между учениками с особыми потребностями в обучении и без таковых. При этом очевидно подчеркивается прагматическое преимущество присутствия подобных координаторов/ассистентов с целью осуществления индивидуальной помощи.

Учителя физической культуры по сравнению с учителями других предметов сталкиваются с дополнительной проблемой – преодоления финансовых ограничений с целью включения учеников с особыми потребностями

в уроки физической культуры. Школы с инклюзией сталкиваются с дополнительными расходами на закупку вспомогательного оборудования, предназначенного для включения «особых» учеников, например дополнительного программного обеспечения для компьютера и т.д., в то время как большая часть оборудования, требуемого для уроков физической культуры с «особенными» учащимися, является предметной, (например, требуются более крупные, более мягкие и/или яркие мячи и т.д.).

Проведенный анализ европейского и российского опыта внедрения инклюзии в уроки физической культуры позволяет говорить об относительной неадекватности систем поддержки, вложенных в культуру многих общеобразовательных школ, проблеме дифференциации концепции «инклюзии» и «интеграции», отсутствии конкретизации инклюзивной составляющей в освоении компетенций ФГОС учащимися общеобразовательных школ. Опрос студентов IV курса и магистрантов Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета на предмет дифференциации терминов «интеграция» и «инклюзия» показал, что все опрошенные, независимо от их педагогического опыта, испытывали трудности в определении этих понятий. Только 10% опрошенных признали, что смешивают эти термины, что с термином «инклюзия» они сталкиваются регулярно, что им трудно проследить разницу между «инклюзией» и «интеграцией», и выразили безразличие к оценке того, насколько такая концептуальная двусмысленность может повлиять на их способность обучать учеников с особыми образовательными потребностями в стандартном классе, либо признались, что отрицательно относятся к подоб-

ной практике, так как не подготовлены к ней.

В научном дискурсе данные феномены в сопоставительном анализе были рассмотрены многими отечественными учеными, в том числе в докторской диссертации В.В. Хитрюка (сопоставление по 16 параметрам), в кандидатской диссертации Н.П. Артюшенко, в работах Нигматова и других авторов (Самохин и др., 2016).

В современной педагогической науке отсутствует четкая градация этих двух феноменов, их причинно-следственная связь, высказываются полярные мнения (Маслиева, 2014):

- инклюзия – это больше, чем интеграция;
- интеграция может быть следствием инклюзии и включать ее, но не наоборот.

Все отмечают актуальность дифференциации, которая влечет за собой модель обучения «особых учащихся» в общеобразовательных школах.

Проблема инклюзии (здесь мы согласны с позицией И.С. Самохина) опирается в единый общеобразовательный стандарт, универсальный документ, в котором говорится, что «особому учащемуся» разрешено частично или не в полном объеме осваивать компетенции. Но если «особый» учащийся в силу своей «особенности» не в состоянии показать результат в соответствии с требованиями стандарта, то его включение не состоялось (Самохин и др., 2016).

В России с 2017 г. действует профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Согласно стандарту педагоги обязаны применять в практике специальные подходы к обучению учащихся с ОВЗ.

Следовательно, пока нет консенсуса между учеными, официальными лицами образовательной политики и учителями в отношении двусмысленности процесса инклюзии, его интерпретация будет по-прежнему определяться самими учителями. Зарубежный опыт показывает, что учителя физической культуры обеспокоены тем, что им приходится разрабатывать специальные стратегии для полного или частичного включения «особых» учащихся в уроки физической культуры, адаптировать игру и навязывать «новые» правила, чтобы включить в игру всех учащихся. В одном из исследований отмечается, что существует противоречие между учебной программой по физической культуре обычных общеобразовательных школ и школ, осуществляющих правительственную политику инклюзивной образовательной среды. В этом же исследовании все учителя независимо от опыта предположили, что индивидуальные упражнения в рамках гимнастики, легкой атлетики и настольного тенниса больше соответствуют инклюзивному образованию: индивидуальные мероприятия позволяют им планировать индивидуальные потребности учеников с учетом их возможностей, что не влияет на работу с остальным классом (Maier, 2010).

При анализе научной литературы и статей действующих учителей физической культуры в общеобразовательных школах мы пришли к мнению, что в России накоплен огромный успешный опыт советской и постсоветской системы коррекционной педагогики, которая может лечь в основу методического сопровождения «особых» учащихся в общеобразовательной школе (Котов, 2016). Это позволит обеспечить достаточно комфортные условия обучения. Опыт специальных и коррекцион-

ных учебных заведений был успешно перенят и адаптирован в Московской, Ленинградской и Самарской областях, где создана учебно-педагогическая база для общеобразовательных школ, которые посещают «особые» дети. Что же касается учителей физической культуры, то тут должен быть постоянный консенсус с учебными заведениями, врачами и родителями «особого» учащегося.

Таким образом, анализ зарубежного опыта показывает, что идея инклюзивного обучения далека от реализации, особенно на уроках физической культуры. В России, преемнице западной модели инклюзивного образования, существуют подобные проблемы и ряд сопутствующих:

- существует научная и общественная задача перехода от громких лозунгов инклюзивной философии к осмыслению реальных, а не идеалистических возможностей страны в осуществлении ее образовательной составляющей, к формированию четкого представления о сути инклюзии в образовательной среде;
- на уровне общего образования отсутствует системность внедрения инклюзивного компонента, а это будет сохранять хаотичность развития инклюзивного образования. Вследствие отсутствия системности, четкой фиксированности параметров инклюзии в общеобразовательных ФГОС «крайними» остаются учителя обычных школ, выполняющие эту миссию один на один, подручными средствами и в меру собственных сил и упорства.

Открытым остается вопрос: выйдет ли инклюзивное образование за рамки мастерских отдельных преподавателей и станет ли реальностью для многих «особых» детей?

Литература

1. *Котов С.В.* Инклюзивное образование: трансформация системы образования // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 12. С. 30-36.
2. *Котов С.В., Котова Н.С.* Становление инклюзивного образования в России // European Social Science Journal. 2015. № 6. С. 263-267.
3. *Котова Н.С., Котов С.В., Дукян С.С.* Инклюзивное образование: от теории к практике // Воспитание, обучение, образование: от теории к практике: сб. научных трудов I Международной науч.-практ. конф. Самара: Профессиональная наука, 2017. С. 78-83.
4. *Кулагина Е.В.* Опыт коррекционных и интеграционных школ // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 71-78.
5. *Маслиева С.Н.* Интеграция и инклюзия: парадигмальная характеристика // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 2. С. 159-165.
6. *Медова Н.А.* Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2013.
7. *Панькина Г.В.* Инклюзивное образование на уроках физической культуры // Вестник научных конференций. 2017. № 2-3. С. 99-102.
8. *Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г.* Содержание основных понятий инклюзивного образования // Научный диалог. 2016. № 9. С. 311-327.
9. *Уразбаев А.Б.* Инклюзивное образование: методы и формы работы на уроках физической культуры // Вестник «Өрлеу»-kst. 2016. № 4. С. 104-108.
10. *Черкасова С.А.* Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
11. *Atkinson, H. and K. Black,* 2006. The experiences of young disabled people participating in PE, school sport and extra-curricular activities in Leicestershire and Rutland. Loughborough: Institute of Youth Sport / Peter Harrison Centre for Disability Sport, Loughborough University.
12. *Fitzgerald, H.,* 2005. Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. Physical Education and Sport Pedagogy, 10 (1): 41-59.
13. *Maher, A.,* 2010. The inclusion of pupils with special educational needs: A study of the formulation and implementation of the national curriculum physical education in Britain. Sport Science Review, 19 (1-2): 87-117.
14. *Smith, A. and K. Green,* 2004. Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: A sociological analysis of teachers' views. British Journal of Sociology of Education, 25 (5): 593-607.
15. *Vickerman, P.,* 2007. Teaching physical education to children with special educational needs. London: Routledge.

References

1. *Kotov, S.V.,* 2016. Inclusive education: transformation of the educational system. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 30-36. (rus)
2. *Kotov, S.V. and N.S. Kotova,* 2015. Development of inclusive education in Russia. European Social Science Journal, 6: 263-267. (rus)
3. *Kotova, N.S., S.V. Kotov and S.S. Dukyan,* 2017. Inclusive education: from the theory to practice. In: Nurturing, teaching, educating: from theory to practice: Proceedings of I International Research Conference (pp. 78-83). Samara: Professional science. (rus)
4. *Kulagina, E.V.,* 2009. Experience of correctional and integration schools. Sociological Researches, 2: 71-78. (rus)
5. *Masliyeva, S.N.,* 2014. Integration and inclusion: paradigm characteristics. Historical, social and educational thought, 2: 159-165. (rus)
6. *Medova, N.A.,* 2013. The model of inclusive education in the municipal educational system: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogy. Tomsk. (rus)
7. *Pankina, G.V.,* 2017. Inclusive education at physical education lessons. Vestnik of Scientific Conferences, 2-3: 99-102. (rus)
8. *Samokhin, I.S., Sokolov, N.L. and M.G. Sergeev,* 2016. The key concepts of inclusive education. Scientific Dialogue, 9: 311-327. (rus)
9. *Urazbayev, A.B.,* 2016. Inclusive education: methods and forms of work at physical education classes. Vestnik "Orley-kst", 4: 104-108. (rus)
10. *Cherkasova, S.A.,* 2012. Developing psychological and pedagogical readiness of future educational psychologists for work in the system of inclusive education: Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
11. *Atkinson, H. and K. Black,* 2006. The experiences of young disabled people participating in PE, school sport and extra-curricular activities in Leicestershire and Rutland. Loughborough: Institute of Youth Sport / Peter Harrison Centre for Disability Sport, Loughborough University.
12. *Fitzgerald, H.,* 2005. Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. Physical Education and Sport Pedagogy, 10 (1): 41-59.
13. *Maher, A.,* 2010. The inclusion of pupils with special educational needs: A study of the formulation and implementation of the national curriculum of physical education in Britain. Sport Science Review, 19 (1-2): 87-117.
14. *Smith, A. and K. Green,* 2004. Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: A sociological analysis of teachers' views. British Journal of Sociology of Education, 25 (5): 593-607.
15. *Vickerman, P.,* 2007. Teaching physical education to children with special educational needs. London: Routledge.