

УДК 376

Наумов И.В.

**УРОКИ ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ  
ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО  
ОПЫТА И ПЕРСПЕКТИВЫ  
РАЗВИТИЯ  
В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзия, интеграция, физическая культура в системе инклюзивного образования.

Включение учеников с особенными потребностями в обучение в общеобразовательных школах – актуальный и долгосрочный процесс, где приоритетной задачей становится формирование системного подхода к «стратегическому планированию образовательных разработок в сфере инклюзивного образования», форме «функционирования инклюзивного образования на региональном уровне» (Котов, Котова, 2015, с. 264).

В сложившейся экономической ситуации процесс внедрения и расширения инклюзивного образования привлек большое политическое и формальное академическое внимание с момента реализации госпрограммы «Доступная среда», согласно которой необходимо обеспечить доступную образовательную среду для детей с различными типами особенных потребностей. Действующий подход к инклюзии образовательного процесса и его реализация критикуются главным образом в отношении того, что разработанный подход не учитывает, а следовательно, и не удовлетворяет индивидуальные потребности «особенных» учеников и их компетенции.

Задача современной школы состоит в предоставлении ученикам-инвалидам адекватной и эффективной поддержки, фактически того, в чем они действительно нуждаются (Barnes et al., 1999). С 2000-х гг. в обществе распространяется мнение о необходимости поддержки детей и молодых людей с ограниченными возможностями, которые могут обучаться вместе со своими сверстниками в общеобразовательных школах, так как включение этих детей в основное образование поможет им адаптироваться к общественной жизни в более широком смысле и активно участвовать в ней.

Рост общественного мнения о необходимости внедрения инклюзивного аспекта в систему общего образования и принятие закона об инклюзивном образовании стали возможны под влиянием риторики «уравнивания возможностей», охватившей европейские общества, как части движения за права человека, процессов демократизации в российском обществе, заимствования Россией некоторых европейских ценностей и внедрения их в сферу идеологии. Одним из следствий таких идеологических изменений в политике нашей страны стало то, что в последние годы в общеобразовательные школы стали принимать детей, которые до этого времени находились на домашнем обучении или в специализированных школах.

В основном в систему общего образования включаются учащиеся с особенностями, которые испытывают «менее серьезные» трудности (например, имеют физические особенности), в то время как учащиеся с «более серьезными» особенностями, как правило, остаются в специализированных школах (Halliday, 1993, p. 207–217).

Важно отметить, что предоставление детям с особыми потребностями дополнительных возможностей, включая физическую, познавательную, сенсорную, коммуникативную или поведенческую, является контекстуальным, поскольку ребенок может испытывать трудности в обычной жизни, но не обязательно проявлять их в классе, осваивая предмет. Например, учащийся, передвигающийся в инвалидном кресле, не обязательно должен испытывать трудности с изучением математики или английского языка на уроке, но ему может потребоваться специальная инфраструктура в контексте образовательной среды в

целом и занятий физической культурой в частности.

В 2000-х гг. стремление к инклюзивному образованию и дискуссия, связанная с его реализацией, еще больше активизировались из-за изменения курса образовательной политики России в рамках концепции ЮНЕСКО: создание открытого образования для всех, создание инклюзивного общества (The Salamanca statement..., 1994, p. ix).

В это же время в Европе культивируется система инклюзивного образования в рамках реализации прав человека в Европейском союзе (Maher, 2010), концепция равных возможностей, идея о том, что «всем детям следует разрешать доступ к различным мероприятиям [в программе обучения]... независимо от их особенностей и/или инвалидности» (Physical education..., 1991, p. 15). Именно в этом аспекте вызывает интерес опыт преподавателей физической культуры в отношении включения учеников с особенностями в процесс физического воспитания. Для этого необходимо рассмотреть вопрос интеграции и инклюзии.

Интеграция рассматривается, как правило, в академической теории как процесс, согласно которому для ассимиляции учеников с особенностями, как ожидается, учителя/преподаватели будут адаптировать структуру государственной программы физического воспитания и уроки физической культуры, которые предназначены для учеников без особенностей (Fredrickson, Cline, 2002). Таким образом, интеграция предполагает обучение учащихся с особыми потребностями и без них в одной школе и классе. С другой стороны, среди ученых отсутствует консенсус относительно процесса включения/инклюзии в результате множе-

ства разнообразных и контрастных концептуализаций данного понятия (Smith, Thomas, 2005). Академическая компетенция включения/инклюзии часто носит континуумный характер – от планирования уроков физической культуры, которые соответствуют возможностям и потребностям всех учеников, до кардинальной трансформации культуры школы, ее политики, обучения и системы оценивания, так чтобы ученики с особенностями могли быть полностью включены в образовательный процесс. Ведь в концепции ЮНЕСКО заложена идея «достижения подлинного выравнивания возможностей» (The Salamanca statement..., 1994, p. 11) для всех учеников.

Однако опыт западных стран, например исследования, проведенные в Великобритании, да и российский опыт свидетельствует о том, что, несмотря на риторическую приверженность многих учителей концепции включения/инклюзии, на практике, очевидно, существует несоответствие между опытом, накопленным учениками с особенностями и без них. Все ученики с особенностями проводят меньше времени на уроках физической культуры и часто участвуют в более узком наборе мероприятий по сравнению с другими учащимися их класса (Atkinson, Black, 2006, p. 11). Основную причину такого несоответствия Э. Смит видит в том, что многие из учителей физической культуры утверждали, что осуществление инклюзивного образования для них – это выполнение своего юридического обязательства обучать учащихся с особенностями потребностями (Smith, Thomas, 2005, p. 45). Такая приверженность концепции равных возможностей, постоянно растущая риторика равных возможностей все еще в большей степени остается распространен-

ной чертой политики в области образования в целом, за которой должны происходить последовательные переосмотры образовательных стандартов и учебных планов.

При более тщательном исследовании британскими учеными было установлено, что многие преподаватели не осуществляли процесс концептуального включения на практике, а их работа и опыт на самом деле свидетельствует о процессе интеграции (Morely et al., 2005; Smith, Thomas, 2005). Другими словами, ежедневный опыт многих учителей физической культуры отождествлялся с процессом, по которому учащиеся с особенными потребностями интегрировались в урок, который учитель физической культуры планировал для обычных учеников, а следовательно, более способных. Более того, как показали указанные выше исследования, учителя не смогли концептуализировать интеграцию и включение, затруднившись провести различие между этими двумя терминами. Последствием такой неопределенности может стать двусмысленность в «толковании ценностей и принципов, касающихся инклюзивного образования» (Vickerman, 2007, p. 79).

На наш взгляд, на уровне Министерства образования и науки необходимо закрепить концептуальные различия между интеграцией и включением/инклюзией, для того чтобы учителя планировали и реализовывали такую учебную программу, которая облегчает, а не препятствует правительственной цели предоставления школой возможностей приобретения опыта физической культуры для учеников с особенностями.

Опыт зарубежных стран в становлении инклюзивного аспекта образования на уроках физической культуры показывает, что последствием данного

процесса стало исключение учащихся с особенностями из командных игр и соревнований на уроках физкультуры по причине очевидного несоответствия возможностей учащихся с особенными потребностями и без них (Maher, 2010; Smith, Thomas, 2005). При этом исследователи отмечали, что учащиеся-инвалиды в специальных школах изъявляли желание и проявляли более высокую активность на занятиях по физической культуре (от 89 до 93%), чем те же «особенные» учащиеся в общеобразовательных школах (их активность снижается более чем в 10 раз) (Maher, 2010).

Итак, несмотря на постоянные призывы к включению учащихся с особенностями в общеобразовательные школы и погоню за отстаиванием доминирующей идеологии и тенденций, непредвиденным последствием процесса включения стал тот факт, что возможности учащихся с особенными потребностями резко сократились по сравнению с возможностями их сверстников в специальных школах. Основываясь на исследованиях, проведенных Х. Фицджеральд, можно сделать вывод, что иногда вместо процесса включения происходит процесс исключения таких учащихся из системы уроков физической культуры. Некоторые из учеников с особенными потребностями, опрошенные во время эксперимента, подчеркнули, что они полностью исключаются из участия в командных играх и в различной степени из индивидуальных упражнений. Из-за уступающих физических возможностей у многих «особенных» учащихся формировалось и/или закреплялось негативное представлениями о своих физических возможностях, падала их уверенность и самооценка на уроках физической культуры (Fitzgerald, 2005).

В другом исследовании отмечалось, что многие учащиеся на фоне сверстников в общеобразовательной школе чувствуют себя неловко из-за своей инвалидности. Более того, некоторые из «особенных» учеников сообщали, что регулярно испытывают разную степень социальной изоляции на уроках физической культуры, что оказывает пагубное влияние на их социальное взаимодействие с учениками без особенных потребностей (Goodwin, Watkinson, 2000). Таким образом, учителям физической культуры было предложено сделать акцент на индивидуализированных видах деятельности на уроках физической культуры, особенно на таких, как плавание, танцы, гимнастика, теннис и бадминтон (Physical education..., 1991). Проведенные в Великобритании исследования показали, что индивидуализированные виды деятельности, как правило, инклюзивны по дизайну и, следовательно, не требуют существенной адаптации для включения в урок физкультуры для занятий с «особенными» учащимися.

Подводя итог, следует отметить, что зарубежный опыт внедрения инклюзивного образования выявляет проблемы, с которыми российские школы только начинают сталкиваться: чем больше мы переходим от индивидуализированных действий к более сложным, конкурентным видам спорта и командным заданиям, тем больше растет корреляционный риск исключения учащихся с особенными потребностями из занятий по физической культуре. «Протекающий процесс интеграции образовательной среды, часто принимающий чисто формальный вид (введение новых архитектурных элементов доступности образовательной среды, например школы, включение в образовательную программу и учеб-

ные планы элементов инклюзивных заданий и т.д.), заставляет нас задаться вопросами: Что и Как нужно сделать, чтобы слово “инклюзия”, прописанное в законах, постановлениях и других документах, имплицировать в реальную жизнь каждой школы или другого образовательного учреждения» (Котова и др., 2017).

В российском образовании встают те же проблемы, с которыми европейские страны столкнулись более 10 лет назад:

- отсутствие программных курсов по включению учащихся с особыми потребностями в занятия по физической культуре при подготовке педагогических кадров;
- отсутствие четкого понимания разницы между концептом интеграции и концептом включения «особенных» детей в систему общего образования;
- отсутствие общероссийского института новаторства учителей по предметным областям в процессе развития инклюзивного образования;
- отсутствие требуемого уровня культуры общества и административных структур, в том числе на уровне школ, и формальное отношение к внедрению инклюзии в процесс образования.

Идея инклюзивного образования должна трансформироваться из абстрактного представления о новой образовательной парадигме, витающей в обществе, в конкретную ежедневную школьную практику (Котов, 2016).

Несмотря на то, что профессиональная подготовка учителей и постоянное повышение квалификации должны предоставить преподавателям практический и теоретический опыт работы с учащимися с особенностями, познакомить их с моделями учебных планов и планов уроков с

включением таких детей, большая часть проведенных зарубежных исследований подчеркивает очевидный провал в обеспечении учителей физической культуры знаниями, навыками и опытом не интеграции, а включения учеников с особыми потребностями в уроки физкультуры. Например, в одном из исследований отмечается, что только 37% учителей имели возможность обучать учеников с особенностями при получении диплома учителя физической культуры (Vickerman, 2007). Основная причина в убеждении в том, что опыт работы с учащимися с особенностями приходит со временем к каждому учителю. Однако многие учителя утверждают, что отсутствие фактического обучения методике инклюзивного образования, которое они должны получать во время их основного и дополнительного образования, было самым сдерживающим фактором реализации процесса инклюзии, что без знания или опыта культивирования инклюзивных практик невозможно включать «особенных» учеников в свои уроки (Smith, Thomas, 2005). Отмечалось также, что 37% преподавателей вузов по дисциплинам физической культуры и спорта не имели какого-либо прямого опыта или квалификации работы с детьми с особенностями, что еще раз указывает на потенциальную профессиональную неадекватность педагогов, учителей, учебных программ и выпускающих дипломированных учителей физкультуры. В связи с этим ученые и учителя физической культуры и спорта Великобритании призвали к включению в подготовку учителей курсов по теории и методике инклюзии в качестве неотъемлемой части (Vickerman, 2007).

На этом фоне подготовка учителей физической культуры по аспектам

инклюзии большей частью носит характер формальной подготовки, в значительной степени ориентированной на общие вопросы инклюзии, актуальность которых нивелируется в контексте физкультуры (Vickerman, 2007). Таким образом, учителя физкультуры получают знания и опыт, как правило, неофициально, в ходе бесед и обсуждений с коллегами.

#### 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., Дусян С.С. Инклюзивное образование: от теории к практике // Воспитание, обучение, образование: от теории к практике: сб. науч. трудов I Международной науч.-практ. конф. Самара: Профессиональная наука, 2017. С. 78-83.
4. 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.
5. Barnes, C, G. Mercer and T. Shakespeare, 1999. Exploring disability: A sociological introduction. Cambridge: Polity Press.
6. 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.
7. Fredrickson, N. and T. Cline, 2002. Special educational needs, inclusion and diversity: textbook. Buckingham: Open University Press.
8. Goodwin, D.L and E.J. Watkinson, 2000. Inclusive physical education from the perspective of students with Physical disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly: 144-160.
9. Halliday, P., 1993. Physical education within special education provision: Equality and entitlement. In: Evans, J. (Eds.). Equality, education and physical education (pp. 205-217). London: The Falmer Press.
10. 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.
11. Morely, D. et al., 2005. Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. European Physical Education Review, 11 (1): 84-107.
12. Physical education for ages 5 to 16: Proposals of the secretary of state for education and science and the secretary of state for Wales, 1991. London: DES.
13. Smith, A. and N. Thomas, 2005. Inclusion, special educational needs, disability and physical education. In: Green, K. and K. Hardman (Eds.). Physical education: Essential issues (pp. 220-237). London: Sage.
14. The Salamanca statement and framework for action, 1994. Paris: UNESCO.
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 education system. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 30-36. (rus)
2. Kotov, S.V. and N.S. Kotova, 2015. Formation 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 theory to practice. In: Character building, training, education: from theory to practice: collection of research papers of I International Research Conference (pp. 78-83). Samara: Professionalnaya nauka. (rus)
4. 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.
5. Barnes, C, G. Mercer and T. Shakespeare, 1999. Exploring disability: A sociological introduction. Cambridge: Polity Press.
6. 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.
7. Fredrickson, N. and T. Cline, 2002. Special educational needs, inclusion and diversity: textbook. Buckingham: Open University Press.
8. Goodwin, D.L and E.J. Watkinson, 2000. Inclusive physical education from the perspective of students with Physical disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly: 144-160.
9. Halliday, P., 1993. Physical education within special education provision: Equality and entitlement. In: Evans, J. (Eds.). Equality, education and physical education (pp. 205-217). London: The Falmer Press.
10. 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.
11. *Morely, D. et al.*, 2005. Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11 (1): 84-107.
  12. Physical education for ages 5 to 16: Proposals of the secretary of state for education and science and the secretary of state for Wales, 1991. London: DES.
  13. *Smith, A. and N. Thomas*, 2005. Inclusion, special educational needs, disability and physical education. In: Green, K. and K. Hardman (Eds.). *Physical education: Essential issues* (pp. 220-237). London: Sage.
  14. The Salamanca statement and framework for action, 1994. Paris: UNESCO.
  15. *Vickerman, P.*, 2007. *Teaching physical education to children with special educational needs*. London: Routledge.