



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Терминология инклюзивного педагога

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры
«Русский язык и литература в поликультурной образовательной среде»
Форма обучения: очная

Проверка на объем заимствований:
89,2 % авторского текста
Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 19 » 06 2026 г.

зав. кафедрой русского языка и литературы

Глухих Н.В.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-224-291-2-1

Ковальчук Вера Александровна

Научный руководитель:

доктор филол. наук,

зав. кафедрой рус. яз. и лит-ры

Глухих Наталья Владимировна

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10
1.1 Инклюзивное образование как коммуникативная среда: соотношение педагогического и лингвистического подходов	10
1.2 Понятие «терминосистема инклюзии»: источники формирования, заимствования, синонимия (на материале словарей и глоссариев)	14
1.3 Анализ ключевых понятий в современных психолого-педагогических исследованиях: «инклюзивная готовность», «готовность к работе в инклюзивных условиях», «инклюзивная компетентность»	20
1.4 Терминологическая компетенция педагога как компонент инклюзивной готовности.....	25
Выводы по главе 1	31
ГЛАВА 2. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПЕДАГОГА (НА МАТЕРИАЛЕ НКРЯ)	33
2.1 Частотный и дистрибутивный анализ ключевых терминов инклюзии в НКРЯ.....	33
2.1.1. Термин «инклюзия / инклюзивное образование».....	33
2.1.2. Термин «тьютор»	35
2.1.3. Термин «ОВЗ» (ограниченные возможности здоровья)	36
2.1.4. Термин «отклонения» (как стигматизирующая альтернатива).....	37
2.2 Типология ошибок и нарушений в употреблении инклюзивной терминологии (по данным НКРЯ).....	39
2.2.1. Семантические ошибки	39
2.2.2. Этические ошибки (стигматизирующая лексика)	41
2.2.3. Понятийные ошибки	42
Выводы по главе 2.....	44

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА ГЛОССАРИЯ ТЕРМИНОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ПЕДАГОГА.....	49
3.1 Принципы отбора терминов для практического глоссария.....	49
3.2 Структура авторского глоссария: унифицированный шаблон словарной статьи.....	53
3.3 Содержательные разделы глоссария.....	56
3.4 Общая характеристика и терминологический состав авторского глоссария	59
Выводы по главе 3.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	85

ВВЕДЕНИЕ

Темой настоящей выпускной квалификационной работы является изучение терминологии сферы инклюзивного образования в русском языке. Интенсивное развитие инклюзивного образования усилило потребность в точном понятийном аппарате, описывающем деятельность инклюзивного педагога. В профессиональной литературе, нормативных документах и практико-ориентированных материалах используется широкий спектр терминов, которые нередко трактуются по-разному, подменяются синонимами или заимствуются из смежных областей без достаточного уточнения. Это делает актуальным специальное рассмотрение терминологии инклюзивного педагога как важного условия эффективности педагогического взаимодействия и организации образовательного процесса для обучающихся с различными образовательными потребностями.

Степень разработанности данной проблематики можно охарактеризовать как частичную: вопросы инклюзивного образования и специальной педагогики подробно освещены в научных трудах и методических пособиях, однако терминологические аспекты, связанные именно с ролью и функциями инклюзивного педагога, зачастую рассматриваются фрагментарно. В различных источниках фиксируются расхождения в определениях понятий, обозначающих формы поддержки, виды адаптаций, характеристики обучающихся и участников образовательного процесса. Это свидетельствует о необходимости анализа существующих подходов к употреблению ключевых терминов и их упорядочения.

Инклюзивное образование представляет собой важную специализированную область образовательного процесса, поскольку оно представляет собой методологию отказа от дискриминации людей по принципу наличия диагнозов и сложностей в обучении. Стоит отметить, что терминология рассматриваемой области постоянно обновляется, что

обуславливается постоянным развитием и обновлением указанной сферы. В области инклюзивного образования постоянно формируются новые методики и технологии обучения, привлекаются новые технологии, используются новые способы.

Актуальность настоящего исследования объясняется тем, что область инклюзивного образования, несмотря на свою устойчивость и четкость своей структуры, значительно трансформируется. В различных источниках фиксируются расхождения в определениях понятий, обозначающих формы поддержки, виды адаптаций, характеристики обучающихся и участников образовательного процесса. Такие трансформации, происходящие с указанной областью, неизбежно отражаются и в терминологическом составе этой сферы. Это свидетельствует о необходимости анализа существующих подходов к употреблению ключевых терминов и их упорядочения.

Несмотря на то, что вопросы, связанные со структурой терминов, их ролью в языковой системе и т.д. уже достаточно широко изучены в исследовательской литературе (Б.Н. Головин, В.П. Даниленко, З.И. Комарова, В.М. Лейчик и др.), остаются вопросы относительно отдельных категорий терминологических единиц, относящихся к отдельным областям знания. В частности, изучение особенностей терминологии инклюзивного образования относится именно к такой категории, что существенно повышает актуальность настоящего исследования.

Особую остроту проблема приобретает в массовых общеобразовательных организациях, где педагоги, не имеющие специального дефектологического образования, сталкиваются с необходимостью употреблять инклюзивную терминологию в устной и письменной речи (в том числе в документации, при взаимодействии с родителями, в описании рабочих программ, заключений психолого-педагогического консилиума). Анализ реальной речевой практики, в том числе на материале Национального корпуса русского языка (НКРЯ), показывает наличие типичных семантических, этических и понятийных

ошибок, которые свидетельствуют не только о пробелах в знаниях, но и о несформированности терминологической компетенции как составляющей инклюзивной готовности педагога.

Таким образом, возникает необходимость, во-первых, в системном лингвистическом анализе существующих терминологических расхождений и ошибок их употребления, а во-вторых, в разработке практического инструмента (гlossария), который позволит педагогу ориентироваться в терминосистеме инклюзии и использовать её корректно. Настоящее исследование предпринимает попытку решить указанную проблему, совмещая педагогический запрос и лингвистические методы анализа.

Объект исследования – терминологическая система инклюзивного образования в её современном динамическом состоянии (расхождения, трансформации, варианты определений).

Предмет исследования – особенности употребления ключевых терминов инклюзивного педагога, включая типичные ошибки и методические дефициты в профессиональной речи учителей общеобразовательных школ.

Цель исследования – разработать практический гlossарий терминов инклюзивного образования для педагога на основе лингвистического анализа (с использованием данных Национального корпуса русского языка).

Для осуществления этих целей были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить современную психолого-педагогическую и лингвистическую литературу по вопросам инклюзивного образования и терминологического обеспечения инклюзивной практики.

2. Провести семантический анализ дефиниций понятий «готовность к работе в инклюзивных условиях», «инклюзивная готовность», «инклюзивная компетентность».

3. Выявить и систематизировать расхождения в определениях ключевых понятий инклюзивного образования в различных источниках.

4. Проанализировать особенности и типичные ошибки в употреблении терминологии инклюзивного образования (на материале НКРЯ).

5. Разработать структуру и содержание глоссария терминов инклюзивного педагога с дефинициями, комментариями об ошибках и примерами из НКРЯ.

Гипотеза исследования состоит в том, что системный лингвистический анализ терминологии инклюзивного образования позволяет выявить зоны расхождений и типичные ошибки в употреблении. Разработанный на этой основе глоссарий, содержащий не только дефиниции, но и комментарии об ошибках и корректные речевые образцы, представляет собой нормативный инструмент упорядочения терминологии инклюзивного образования.

В исследовании использовались теоретические и эмпирические методы.

Теоретические методы: анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ дефиниций, контент-анализ, систематизация, классификация, моделирование, обобщение.

Эмпирические методы: корпусный анализ (работа с Национальным корпусом русского языка), семантический анализ (компонентный анализ дефиниций), контекстуальный анализ, наблюдение, анализ продуктов деятельности (документации педагогов).

Теоретическую базу исследования составили труды в области философии и методологии инклюзивного образования (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго); работы по терминологии инклюзивного образования (И.С. Макарьев, Т.И. Воронцова, Е.Е. Киреевкова, Г.О. Рощина); исследования в области общего терминоведения и когнитивной лингвистики (С.В. Гринев-Гриневиц, В.М. Лейчик, А.С. Герд, Е.С. Кубрякова); работы по проблеме инклюзивной готовности и компетентности педагога (В.В. Хитрюк, И.Н. Хафизуллина,

О.С. Кузьмина); а также нормативно-правовые документы (Федеральный закон № 273-ФЗ, профессиональные стандарты).

Эмпирическую базу исследования составил Национальный корпус русского языка (НКРЯ) как источник анализа реального употребления терминов инклюзивной педагогики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный глоссарий может быть использован в профессиональной деятельности педагогов массовых школ, работающих в условиях инклюзии; в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов; при разработке методических рекомендаций по организации инклюзивного образования; в учебном процессе вузов при подготовке будущих педагогов.

Структура выпускной квалификационной работы включает введение, три главы, выводы, заключение, список использованных источников и приложения.

В первой главе рассматриваются теоретические предпосылки исследования. Анализируется инклюзивное образование как коммуникативная среда, обосновывается необходимость совмещения педагогического и лингвистического подходов. Раскрывается понятие «терминосистема инклюзии», выявляются источники её формирования (медицинская, педагогическая, юридическая терминология, заимствования). Проводится семантический анализ ключевых понятий «инклюзивная готовность», «готовность к работе в инклюзивных условиях», «инклюзивная компетентность», уточняется их сущность и соотношение. Обосновывается понятие «терминологическая компетенция педагога» как компонент инклюзивной готовности.

Во второй главе представлены результаты эмпирического исследования. Проводится частотный и дистрибутивный анализ ключевых терминов инклюзии («инклюзия», «тьютор», «ОВЗ», «адаптированная программа», «ресурсный класс») в различных подкорпусах НКРЯ.

Осуществляется семантический анализ вариативных дефиниций, выявляются расхождения в трактовках понятий в разных источниках. Разрабатывается типология ошибок в употреблении инклюзивной терминологии, включающая семантические, этические и понятийные ошибки. Каждый тип ошибок иллюстрируется конкретными контекстами из НКРЯ.

В третьей главе представлен практический результат исследования. Обосновываются принципы отбора терминов для глоссария (частотность, нормативность, релевантность, проблемность). Разрабатывается унифицированный шаблон словарной статьи, включающий дефиницию, ключевые признаки, типичные ошибки, корректные и некорректные примеры из НКРЯ, связь с другими терминами и практический совет для педагога. Определяются содержательные разделы глоссария (базовые понятия, характеристики обучающихся, специалисты и роли, процедуры и документация). Представляются примеры статей авторского глоссария.

В заключении подводятся итоги исследования, формулируются основные выводы, подтверждается гипотеза, обозначается практическая значимость работы и перспективы дальнейшего изучения темы.

В приложениях содержится полный текст авторского глоссария, состоящего из 50 терминов (Приложение 1).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Инклюзивное образование как коммуникативная среда: соотношение педагогического и лингвистического подходов

Инклюзивное образование в современной научной парадигме рассматривается не только как педагогическая практика, но и как сложный социально-педагогический феномен, требующий междисциплинарного осмысления. Как отмечает Е.Н. Горбатов, «показателем зрелой социальной политики современного развивающегося общества является поддержка программ по обеспечению социальной интеграции детей с ОВЗ, их равного доступа к образовательным услугам в детских садах и общеобразовательных школах наравне с их сверстниками» [23, с. 19]. Однако за внешним согласием о необходимости инклюзии скрываются существенные теоретические расхождения, которые напрямую влияют на формирование терминологического аппарата этой сферы.

Официально термин «инклюзивное образование» был зафиксирован в 1994 году в Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, а также в Конвенции о правах инвалидов. В указанных документах инклюзия определяется как реформа, поддерживающая и приветствующая различия и особенности каждого человека [23, с. 19]. Именно с этого момента начинается активное формирование терминосистемы инклюзивного образования, которая, однако, до сих пор не имеет унифицированного характера.

Как справедливо замечает исследователь, «основными тенденциями теоретического осмысления российскими исследователями инклюзивных процессов в образовании либо сводится к простому переносу наиболее удачно зарекомендовавших себя зарубежных моделей инклюзивного

образования, либо инклюзия трактуется с позиции методологии советской психологии и советской дефектологии». В связи с этим «выделить четкие теоретико-методологические ориентиры весьма затруднительно» [23, с. 23]. Такая теоретическая неопределённость порождает и терминологическую вариативность: один и тот же феномен может обозначаться разными терминами, а один термин – наполняться разным содержанием.

Зарубежные исследователи, как указывает Горбатов, при осмыслении инклюзивных процессов опираются на полифункциональный характер исследования. «Молленхауэр К., Томас Т., Гофман Э. и ряд других специалистов придерживаются социально-педагогического подхода, суть которого выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни через социально детерминированную пространственно-временную языковую среду» [23, с. 23]. В отечественных исследованиях к анализу понятия инклюзии авторы предлагают использовать полифундаментальный подход, который, по мнению сторонников, позволил бы системно и с разных методологических позиций осмыслить специфику инклюзивного обучения [23, с. 23]. Наиболее обоснованным, с точки зрения автора статьи, является синергетический подход, представленный в трудах И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович. В анализе отдельных примеров моделирования инклюзивного образования данные исследователи ссылаются на то, что одним из управляющих параметров в процессе становится развитие международного законодательства и отечественной нормативно-правовой базы [23, с. 20].

Важным для настоящего исследования является выделение триадности анализа развития инклюзивного образования, к которой указанные авторы относят следующие компоненты: «организационный (управление инклюзивным образовательным процессом, его организация, в том числе внутренние нормативные акты и приказы); содержательный (объем информации и знаний, разноуровневые учебно-методические комплекты, технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый

потенциал); ценностный (изменение философии самого образования, принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменения отношений между ними)» [23, с. 21]. Именно ценностный компонент, связанный с изменением профессионального мышления педагогов, представляет собой наиболее сложный аспект внедрения инклюзии. «Самое сложное в этих изменениях – это изменения в профессиональном мышлении людей» [23, с. 21], – подчёркивает исследователь. А изменение профессионального мышления начинается с изменения языка, с овладения корректной терминологией.

Горбатов отмечает, что «среди ученых нет единой трактовки сути инклюзивного образования, периодически встречается подмена его термином "интегрированное образование"» [23, с. 21]. Этот факт имеет принципиальное значение для нашего исследования, поскольку подмена понятий в научном дискурсе транслируется в педагогическую практику, порождая терминологическую некомпетентность учителей массовых школ. «Необходимо разобраться в многообразии подходов к трактовке понятий "инклюзивное образование" и "интегрированное образование", что позволит сформировать абрис инклюзии» (там же), – заключает автор.

Проведя сравнительный анализ различных дефиниций инклюзивного образования, Горбатов выделяет два основных направления, которых придерживаются отечественные и зарубежные исследователи. Первое направление трактует инклюзивное («включающее») образование как «социально-педагогический феномен, ориентированный на изменение системы образования в целом и формирование инклюзивного общества» (М.М. Гордон, Л.Н. Давыдова, Е.В. Данилова, В.К. Зарецкий, Е.В. Ковалев, М.А. Колокольцева, В.И. Лопатина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.С. Староверова, Д.Е. Шевелева и др.). Второе направление рассматривает интегрированное (инклюзивное) образование как «закономерный процесс развития системы специального образования и сближение его с общим образованием» (Л.С. Волкова, А.А. Дмитриев, Е.А. Екжанова, Д.В. Зайцев,

Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Б.П. Пузанов, Л.П. Уфимцева, Н.Д. Шматко и др.) [23, с. 23].

Особого внимания заслуживает позиция автора статьи относительно соотношения понятий «инклюзия» и «интеграция». Горбатов, ссылаясь на исследования Т.Ю. Четвериковой, утверждает, что «термин "инклюзия" значительно уже, чем интеграция, потому что инклюзия есть один из вариантов интеграции, ее частный случай» [23, с. 22]. Инклюзия, согласно этой логике, «подразумевает совместное обучение и воспитание детей, имеющих ОВЗ, с их нормально развивающимися сверстниками – по одним программам, учебникам, с использованием единых критериев оценки знаний... Инклюзия представляет собой частный случай интеграции. Соответственно, понятие "интеграция" (соединение) значительно шире, чем "инклюзия" (включение)» [23, с. 22]. Это понимание важно учитывать при разработке глоссария, поскольку в педагогической практике (и в данных НКРЯ) эти термины часто смешиваются.

Вне зависимости от того, как трактуется инклюзивное образование, в исследованиях передовых ученых, как отмечает Горбатов, выделяются общие черты этого процесса:

1. Образование детей с ОВЗ в учреждениях общего типа должно обязательно сопровождаться специалистами (психологами, дефектологами и др.);

2. Для реализации инклюзивного образования необходимы определенные условия: устойчивая государственная политика, создание нормативно-правовых основ инклюзивного образования, толерантное отношение социума к лицам с ОВЗ, развитие профессиональной компетентности и подготовка педагогических работников, своевременное выявление онтогенетических отклонений, разработка технологий инклюзивного образования, организация «безбарьерной среды», снабжение образовательных организаций современными техническими средствами и

разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса [23, с. 22].

Особо значимым для нашего исследования является вывод автора о том, что «все исследователи отмечают необходимость подготовки компетентных педагогов, имеющих ценностное отношение к инклюзии, способных решать профессиональные задачи в области обучения и оказания коррекционной помощи ребенку с ОВЗ и умеющих рефлексивно оценивать педагогическую деятельность, учитывая негативный и позитивный опыт инклюзивной практики» [23, с. 21]. Однако, как показывает анализ, в число профессиональных компетенций таких педагогов редко включается терминологическая компетенция – владение понятийным аппаратом инклюзивного образования, умение различать смежные термины и корректно их употреблять.

Проведённый анализ позволяет заключить, что инклюзивное образование как коммуникативная среда характеризуется, с одной стороны, высокой степенью терминологической вариативности и размытости дефиниций, а с другой – объективной потребностью в унификации терминологии для эффективной профессиональной коммуникации. Именно на стыке педагогического и лингвистического подходов возможно решение этой проблемы: педагогический запрос на подготовку компетентных кадров должен быть дополнен лингвистическим инструментарием анализа и упорядочения терминосистемы инклюзивного образования.

1.2 Понятие «терминосистема инклюзии»: источники формирования, заимствования, синонимия (на материале словарей и глоссариев)

Как отмечает И.С. Макарьев в предисловии к своему «Краткому словарю системы понятий инклюзивного образования», «процесс развития отечественного образования влечет за собой переосмысление понятийного аппарата педагогики как науки в целом. В результате активной работы в области законотворческого, и соответственно, законодательного процесса,

в сфере образования возникают новые понятия, старые наполняются новым содержанием. Очевидно, что в этих условиях современное отечественное образование нуждается в адекватном понимании терминологии и понятийного аппарата всеми участниками отношений в сфере образования» [43, с. 12]. Особую значимость эта проблема приобретает в области инклюзивного образования, которая, по справедливому замечанию автора, «не меньше других заинтересована в удовлетворительном описании и определении, как отдельных терминов, так и терминологических систем» (там же).

Терминосистема инклюзивного образования представляет собой совокупность терминов, связанных друг с другом на понятийном, лексико-семантическом, словообразовательном (дериватологическом) и грамматическом уровнях [43, с. 32]. Формирование этой терминосистемы происходит под влиянием нескольких основных источников.

Первый источник – международное законодательство и нормативно-правовые акты. Фундаментальные принципы инклюзивного образования были заложены в документах ООН и ЮНЕСКО. Как указывает Макарьев, «в 1995 году Копенгагенская декларация ООН о социальном развитии провозгласила заботу о людях в качестве основного условия устойчивого развития. Центральное понятие нового подхода к общественному устройству – социальная интеграция, цель которой – создание "общества для всех", в котором каждый индивидуум, со своими правами и обязанностями, играет активную роль. В 2000 году Дакарский План Действий (Всемирная декларация Образование для Всех) выдвигает ведущую концепцию – инклюзивного образования» [43, с. 22]. При этом в документах ЮНЕСКО подчёркивается, что «адресатами инклюзивного образования являются люди с особыми образовательными потребностями, и инвалиды – лишь одни из них» [43, с. 23].

Важно отметить, что инклюзивное образование в международных документах рассматривается не как вспомогательная программа, а как

комплексная реформа. Как отмечается в материалах ЮНЕСКО, «принципы и опыт инклюзивного образования рассматриваются как комплексная реформа, а как некая вспомогательная программа. Инклюзивное образование должно рассматриваться как часть более общего процесса преобразования общества, с тем чтобы оно путем обеспечения равенства становилось более справедливым и менее дискриминационным для всех наиболее уязвимых и незащищенных групп населения. И это вопрос не просто ликвидации барьеров, обеспечения технической доступности или изменения организационной структуры» [43, с. 33]. Этот тезис имеет принципиальное значение для понимания масштаба терминосистемы инклюзии: она не ограничивается рамками педагогики, но включает социологические, правовые и философские понятия.

Второй источник – отечественная педагогическая и психологическая наука. Макарьев подчёркивает, что «все определения понятий даны в соответствии с основополагающими идеями отечественной педагогики и психологии» [43, с. 45]. В словаре широко представлены термины, восходящие к классическим работам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.П. Кащенко и других исследователей. Например, понятие «исключительный ребенок» определяется как «ребенок, у которого наряду с общими (типичными) для всех детей образовательными потребностями, есть особые образовательные потребности, удовлетворить которые можно только в условиях адаптивной образовательной среды» [43, с. 50]. В эту категорию включаются дети с ОВЗ, дети, проявившие выдающиеся способности, дети-сироты, дети различных меньшинств, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации [43, с. 50]. Эта категория восходит к традиции, заложенной В.П. Кащенко и Г.В. Мурашовым в работе «Исключительные дети. Их изучение и воспитание» (1929) [43, с. 49].

Третий источник – заимствования из английского языка. Как справедливо отмечает Макарьев, «в международной практике старый термин "интегрированное образование", описывающий данный процесс

только в отношении детей с особенностями психофизического развития, был заменен термином "инклюзивное образование", описывающий данный процесс в отношении всех детей. Инклюзивное образование – подход, который стремится развить методологию, в центре которого находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности» [43, с. 49]. Словарь Макарьева фиксирует такие заимствования, как «инклюзия» (от англ. inclusion), «тьютор» (от англ. tutor), «компетенция» (от англ. competence), «мониторинг» (от англ. monitoring), «универсальный дизайн» (от англ. universal design), «индивидуально-ориентированное обучение» (от англ. learner-centered learning) и др.

При этом автор словаря даёт краткие этимологические справки для заимствованных терминов. Например: «ДИСКРИМИНАЦИЯ (от лат. discriminatio – различение)» [43, с. 23]; «ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ (от лат. intentio – намерение)» [43, с. 25]; «МОДАЛЬНОСТЬ (от лат. modus – мера, способ)» [43, с. 43]. Такая практика важна для понимания семантики терминов и предотвращения их ошибочного употребления.

Четвёртый источник – терминология смежных наук. Терминосистема инклюзии активно заимствует понятия из медицины (нозология, реабилитация, абилитация, расстройство), психологии (интенциональность, восприятие, ощущение, личность, психологический дискомфорт), социологии (социальная интеграция, эксклюзия, стигма), права (дискриминация, недискриминация, право на образование), менеджмента качества (процесс, подпроцесс, ресурс, условие, входной контроль). Как отмечает Макарьев, «теория инклюзивного образования должна осмыслить место термина в системе языка, которым она пользуется для описания рассматриваемых проблем» [43, с. 62]. Это замечание особенно важно для нашего исследования, поскольку именно междисциплинарный характер терминосистемы создаёт зоны семантической неопределённости и терминологических ошибок.

Явление синонимии в терминосистеме инклюзии. Анализ словаря Макарьева позволяет выявить несколько типов синонимических отношений:

1. Полные синонимы (дублиеты): «инклюзивное образование» – «включающее образование» [43, с. 23]; «инклюзивное общество» – «включающее общество» [43, с. 25]; «экслюзия» – «исключение» – «отторжение» – «отчуждение» – «изоляция» – «сегрегация» [43, с. 42]. Наличие дублиетов создаёт риск терминологической путаницы в профессиональной речи.

2. Частичные синонимы (понятия с пересекающимися значениями): «адаптация» и «модификация»; «нужда» и «потребность»; «запрос» и «ожидание». В словаре эти понятия чётко разграничиваются. Например, «нужда» определяется как «психофизиологическое состояние, испытываемое индивидом при дефиците нормальной жизнедеятельности», а «потребность» – как «психическое состояние, при котором интенциональность проявляется в виде субъективной необходимости в ресурсах и условиях» [43, с. 61].

3. Иерархические отношения (гиперонимы и гипонимы): «потребность» (родовое понятие) – «образовательные потребности» – «особые образовательные потребности» – «атипичные образовательные потребности» / «специфические образовательные потребности» [43, с. 62]. Такая иерархия, представленная в словаре, позволяет систематизировать терминологическое поле инклюзии.

Терминологическая вариативность как проблема. Как отмечает Макарьев, «в процессе дальнейшей разработки проблемы и используя проведенный нами первичный анализ системы понятий инклюзивного образования, могут быть построены и другие малые системы минимально-достаточных определений» [43, с. 42]. Это признание принципиальной открытости и незавершённости терминосистемы инклюзии. В предисловии автор также указывает, что представленные термины «расположены в

систематизированном порядке и отражают систему основных понятий в области инклюзивного образования, которая теоретически обоснована в работах автора» [43, с. 42]. Однако отсутствие единой общепринятой системы понятий создаёт трудности для педагогов-практиков.

Важно отметить, что словарь Макарьева содержит 170 статей и предназначен «для научных сотрудников, руководителей и педагогических работников образовательных организаций, а также студентов. В первую очередь словарь адресуется преподавателям институтов повышения квалификации педагогов для использования при подготовке курсов лекций по программам развития инклюзивного образования» [43, с. 43]. Термины и определения, приведённые в словаре, «рекомендуются для применения во всех видах документации и литературы в области инклюзивного образования» [43, с. 43]. Таким образом, анализ терминосистемы инклюзивного образования на материале словаря И.С. Макарьева позволяет сделать следующие выводы:

1. Терминосистема инклюзии формируется под влиянием четырёх основных источников: международного законодательства, отечественной педагогической и психологической науки, заимствований из английского языка, терминологии смежных наук (медицины, психологии, социологии, права, менеджмента).

2. В терминосистеме инклюзии наблюдается высокая степень синонимии и вариативности, что создаёт риски терминологической путаницы в профессиональной коммуникации педагогов.

3. Словарь Макарьева представляет собой одну из первых попыток систематизации терминологического аппарата инклюзивного образования в России и может служить важным источником для разработки практического глоссария для педагога, однако его объём (170 терминов) требует адаптации и сокращения для нужд учителя массовой школы.

4. Междисциплинарный характер терминосистемы инклюзии, с одной стороны, обогащает её, а с другой – создаёт зоны семантической

неопределённости, что делает актуальной задачу лингвистического анализа и упорядочения терминологии.

1.3 Анализ ключевых понятий в современных психолого-педагогических исследованиях: «инклюзивная готовность», «готовность к работе в инклюзивных условиях», «инклюзивная компетентность»

Как отмечает А.А. Сиянская, «инклюзивные принципы все глубже внедряются в повседневную образовательную практику, несмотря на множество стоящих на их пути барьеров». При этом многие исследователи «на первое место среди таких препятствий ставят неподготовленность педагогических кадров» [74, с. 28]. Большинство преподавателей не владеют опытом не только преподавания, но и общения с детьми, имеющими патологии в развитии. Естественно, что учителя чувствуют страх, неуверенность в том, что они справятся с возложенными на них дополнительными функциями. Воззрения учителей часто бывают глубоко укоренившимися, установившимися в процессе профессионализации [74, с. 28].

В связи с этим в современной психолого-педагогической литературе активно разрабатываются понятия, характеризующие способность педагога к работе в инклюзивной среде: «готовность к работе в условиях инклюзивного образования», «инклюзивная готовность», «инклюзивная компетентность». Анализ этих понятий позволяет выявить их содержание, структуру и соотношение.

Понятие «готовность к работе в условиях инклюзивного образования».

Как указывает Сиянская, существуют различные точки зрения на процесс формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, несколько вариантов трактовок понятий «инклюзивная готовность» и «инклюзивная компетентность». Ведутся дискуссии о соотношении этих понятий [74, с. 28].

О.С. Кузьмина в своём диссертационном исследовании (2015) рассматривает подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного образования как «персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования» [39]. Оценку готовности педагогов она проводила по трём критериям: мотивационно-ценностному, операционально-деятельностному и рефлексивно-оценочному.

Ю.В. Шумиловская (2011) определяет готовность как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [85]. В структуре готовности она выделяет мотивационный, когнитивный, креативный и деятельностный компоненты.

Понятие «инклюзивная компетентность».

Особый интерес, по мнению Синявской, представляет работа И.Н. Хафизуллиной «Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки». Научная новизна этого исследования состоит в том, что в глоссарий теории профессионального образования введено понятие «инклюзивная компетентность», которую автор рассматривает как «способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [79, с. 23]. В структуру инклюзивной

компетентности И.Н. Хафизуллина включает мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты. Модель формирования инклюзивной компетентности строится на основе технологии контекстного обучения [79, с. 23].

Понятие «инклюзивная готовность» (В.В. Хитрюк).

Анализируя теоретические подходы к трактовке понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования», нельзя обойти вниманием работы В.В. Хитрюк. Автор впервые вводит в педагогический тезаурус понятие «инклюзивная готовность», которое трактуется ею как «комплекс компетенций, предопределяющих намерения и способность к эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства» [80-81]. В своих работах В.В. Хитрюк проводит структурно-функциональный анализ педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, выделяет компоненты (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-конативный, рефлексивный и коммуникативный) инклюзивной готовности будущих педагогов, описывает методики определения уровня сформированности каждого элемента, предлагает дидактическую модель формирования ценностей инклюзивного образования. Инклюзивную готовность В.В. Хитрюк рассматривает как первый этап становления инклюзивной культуры педагогов [80-81].

Соотношение понятий: синонимия или различие?

Анализируя все вышеизложенное, Синявская делает вывод о том, что понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» и «инклюзивная готовность» являются синонимичными, несмотря на некоторые расхождения в трактовках [74, с. 30]. Большинство исследователей характеризуют эти дефиниции как интегративное свойство личности, позволяющее эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в инклюзивной образовательной среде [74, с. 30].

Выделяя достаточно крупные элементы инклюзивной готовности или же дробя её структуру на более мелкие части, в целом все авторы указывают на такие компоненты как ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный [74, с. 29]. Присоединяясь к ключевым моментам этой точки зрения, Синявская предлагает понимать готовность к работе в условиях инклюзивного образования как «устойчивое свойство личности, являющееся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся личностной направленностью будущих педагогов на реализацию принципов "включенного" образования в своей профессиональной деятельности» [74, с. 29].

Что касается понятия «инклюзивная компетентность», то оно, по мнению Синявской, охватывает более широкий круг вопросов, нежели инклюзивная готовность, и относится в первую очередь к выпускникам профиля «Психология и педагогика инклюзивного образования», для которых определены дополнительные профессиональные компетенции [74, с. 29]. Для бакалавров педагогических специальностей задача профессионального образования по формированию инклюзивной готовности видится в культивировании мотивации, интереса к работе с детьми с ОВЗ, стремления к дальнейшему непрерывному повышению квалификации в этой области, воспитании у студентов комплекса качественных характеристик будущих педагогов инклюзивного образования [74, с. 30].

Авторский подход Синявской: инклюзивная этика

Особого внимания заслуживает предложенный Синявской подход к структуре инклюзивной готовности. Среди компонентов инклюзивной готовности будущих педагогов она особо выделяет инклюзивную этику как нравственную составляющую их профессиональной подготовки к работе в условиях «включенного» образования. Под этикой в данном случае понимается «система моральных и нравственных ценностей инклюзивного

сообщества, а также нормы поведения и способы регулирования отношений» [74, с. 30].

Инклюзивная этика, по Сиявской, представляет собой комплекс, включающий четыре компонента:

1. Аксиологический компонент (система инклюзивных ценностей педагога);
2. Мировоззренческий компонент (личностная направленность будущих и уже состоявшихся учителей на реализацию инклюзивных идей в своей педагогической деятельности);
3. Личностный компонент (совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств);
4. Поведенческий компонент (специфические нормы этикета, характерные для социальных взаимодействий внутри инклюзивного сообщества).

Инклюзивная этика рассматривается автором как «важнейшее условие формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Это фундамент, на который накладываются инклюзивная теория и инклюзивная практика. Зона пересечения этих трех компонентов и определяется понятием "инклюзивная готовность"» [74, с. 29]. Такой подход подчеркивает, что терминологическая компетенция педагога органично входит в инклюзивную теорию, а корректное употребление терминов является частью инклюзивной этики (аксиологический и поведенческий компоненты).

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы, значимые для нашего исследования:

1. Понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» и «инклюзивная готовность» в большинстве современных исследований используются как синонимы и трактуются как интегративное свойство личности, включающее ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

2. Понятие «инклюзивная компетентность» является более широким и относится преимущественно к специалистам, прошедшим профильную подготовку; оно включает способность решать профессиональные задачи в инклюзивной среде.

3. Терминологическая компетенция педагога (владение понятийным аппаратом инклюзивного образования) в явном виде не выделяется большинством авторов, однако может быть отнесена к когнитивному компоненту инклюзивной готовности, а также к инклюзивной теории в рамках подхода Синявской.

4. Предложенный Синявской акцент на инклюзивной этике, включающей аксиологический и поведенческий компоненты, открывает возможность для включения в структуру инклюзивной готовности такого элемента, как «терминологическая корректность» (этически корректное употребление номинаций, отказ от стигматизирующей лексики).

1.4 Терминологическая компетенция педагога как компонент инклюзивной готовности

Как отмечает Е.В. Кетриш в монографии «Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования», «инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, уметь реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды. Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса» [34, с. 72].

В исследованиях, посвящённых готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, выделяются различные подходы к пониманию структуры этой готовности. Готовность рассматривается как

«целостное профессионально важное качество личности» [34, с. 62] и включает следующие компоненты: мотивационный (положительное отношение и интерес к профессии), ориентационный (знания и представления о специфике профессиональной деятельности), операциональный (владение знаниями, навыками, умениями), эмоционально-волевой (самоконтроль, ответственность) и оценочный (самооценка и рефлексия) [34, с. 68].

И.Р. Федорова в статье «Инклюзивная готовность и компетентность педагога» (2022) подчёркивает, что «ключевая проблема в рамках реализации инклюзивного образования – это кадровый вопрос. В силу особенностей инклюзивного образования педагог, вовлекаясь в этот процесс, оказывается перед совершенно новыми требованиями, поскольку обучение детей с ограниченными возможностями здоровья кардинально отличается от обучения нормотипичного ребенка» [77, с. 11]. При этом исследователь отмечает, что «в новых условиях – условиях инклюзивного образования – возникает необходимость овладения педагогом целым массивом знаний особенностей возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся с различными видами дизонтогенеза, широким спектром технологий инклюзивного образования, содержанием его нормативно-правовой базы и многими другими крайне важными знаниями, навыками, компетенциями» [34, с. 73].

Понятие терминологической компетенции

Анализ структуры инклюзивной готовности, представленный в работах различных авторов, позволяет выделить **КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ** как один из ключевых. В монографии Е.В. Кетриш когнитивный компонент (или теоретическая готовность) включает «систему понятий, которую должен освоить будущий педагог по физической культуре в рамках инклюзивного образования, включая осведомленность о специфике инклюзивного подхода в образовании, знания особенностей психофизического развития детей с ОВЗ, проектирование образовательного

процесса по физической культуре детей с ОВЗ, представления об особых образовательных потребностях этих детей» [34, с. 73].

Однако, как показывает анализ современных исследований, в структуре когнитивного компонента инклюзивной готовности терминологическая компетенция (владение понятийным аппаратом инклюзивного образования) в явном виде не выделяется. Между тем, без корректного употребления терминов невозможно эффективное профессиональное взаимодействие всех участников инклюзивного образовательного процесса.

Под терминологической компетенцией педагога инклюзивного образования в настоящем исследовании понимается:

1. Знание нормативных дефиниций ключевых терминов инклюзивного образования (закреплённых в Федеральном законе «Об образовании в РФ», профессиональных стандартах, ФГОС).
2. Умение различать смежные понятия («инклюзия» – «интеграция», «тьютор» – «ассистент», «адаптация» – «модификация»).
3. Способность корректно использовать термины в устной и письменной профессиональной речи (в том числе в документации, рабочих программах, заключениях, при взаимодействии с родителями).
4. Осознанный отказ от этически некорректных номинаций («отклонения», «дефекты», «неполноценные») в пользу корректных («ограниченные возможности здоровья», «особые образовательные потребности»).

Место терминологической компетенции в структуре инклюзивной готовности

Терминологическая компетенция органично вписывается в существующие модели инклюзивной готовности, занимая место в когнитивном компоненте. Однако, как справедливо отмечает И.Р. Федорова, «уровень профессионального мастерства педагога во многом определяется и владением способами решения проблемных ситуаций, в том

числе инклюзивных» [77, с. 12]. К таким способам относится и владение понятийным аппаратом, поскольку некорректное употребление термина может привести к неверному пониманию сути инклюзивного процесса.

В структуре инклюзивной готовности, предложенной В.В. Хитрюк [80-81], выделяется когнитивный компонент, который «определяет намерение педагога воспринимать и осознавать инклюзивное образование как объект установки, его концептуальную идею, сущность, факторы, способствующие его эффективности, а также знания, характеризующие личность "особых" детей, особенности их учебной деятельности, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования». Терминологическая компетенция является неотъемлемой частью этих знаний.

Терминологическая компетенция и инклюзивная этика

Особого внимания заслуживает связь терминологической компетенции с инклюзивной этикой. Как было показано в статье А.А. Синявской (параграф 1.3), инклюзивная этика включает аксиологический, мировоззренческий, личностный и поведенческий компоненты [74, с. 29]. Этически корректное употребление номинаций («человек с инвалидностью» вместо «инвалид», «ребёнок с ОВЗ» вместо «дефективный ребёнок») является частью поведенческого компонента инклюзивной этики и одновременно элементом терминологической компетенции.

Е.В. Кетриш подчёркивает, что «в формировании психологической готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту. Именно в мотивационной сфере отражаются и проявляются наиболее значимые качества психологической готовности к работе в условиях инклюзивного образования, которые характеризуются личностно-педагогической направленностью и проявляются в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности» [34, с. 73]. Терминологическая корректность является одним из внешних проявлений этого принятия: корректное название ребёнка с ОВЗ свидетельствует об уважении к его

личности, тогда как использование стигматизирующей лексики – о неприятии.

И.Р. Федорова, анализируя соотношение понятий «инклюзивная готовность» и «инклюзивная компетентность», приходит к выводу, что «состояние готовности не тождественно компетентности, а является одним из базовых условий ее формирования, развития и проявления» [77, с. 15]. Терминологическая компетенция, таким образом, может рассматриваться как часть инклюзивной компетентности, а её формирование начинается с этапа готовности (осознание необходимости овладения терминологией).

Коммуникативный компонент и терминологическая компетенция

В структуре инклюзивной готовности, предложенной В.В. Хитрюк, выделяется коммуникативный компонент, который «несет важную смысловую и функциональную нагрузку и определяет намерение и способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники проектирования коммуникации» [34, с. 73]. Терминологическая компетенция является неотъемлемой частью этого компонента, поскольку именно через термины педагог взаимодействует с другими специалистами (дефектологами, психологами, логопедами), родителями и самими обучающимися.

Н.Н. Малярчук также выделяет коммуникативный компонент готовности, понимая под ним «применение различного рода коммуникаций, в том числе информационных, сетевых, в процессе обучения, развития и воспитания детей в инклюзивной среде» [45, с. 252]. Корректное употребление терминологии является условием успешной коммуникации между всеми участниками инклюзивного образовательного процесса.

Терминологическая компетенция как условие профессиональной успешности педагога.

Как отмечает Е.В. Кетриш, «педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в

области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы, – это работать с детьми с разными возможностями обучения и учитывать это многообразие в педагогическом подходе к каждому ученику» [34, с. 72]. Терминологическая компетенция является одним из условий успешного решения этой задачи, поскольку без владения понятийным аппаратом педагог не сможет ни читать специальную литературу, ни понимать рекомендации ПМПК, ни взаимодействовать с дефектологами и психологами.

Особое значение терминологическая компетенция приобретает в процессе документационного обеспечения инклюзивного образования. Как отмечает И.Р. Федорова, «согласно этим программам (адаптированным образовательным программам) приоритетным в процессе обучения становится не приобретение учащимся знаний, а овладение им жизненными компетенциями. Такой образовательный результат требует от педагога полного переосмысления всей своей педагогической деятельности и даже определенной психологической перестройки» [77, с. 15]. Адаптированная образовательная программа (АОП), индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), заключение ПМПК – все эти документы требуют от педагога не только понимания содержащихся в них терминов, но и умения самостоятельно их корректно использовать.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. В структуре инклюзивной готовности педагога (мотивационный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный, аксиологический компоненты) терминологическая компетенция занимает место в когнитивном и коммуникативном компонентах.

2. Терминологическая компетенция включает: знание нормативных дефиниций, умение различать смежные понятия, способность корректно использовать термины в устной и письменной речи, осознанный отказ от этически некорректных номинаций.

3. Терминологическая компетенция тесно связана с инклюзивной этикой (аксиологический компонент), поскольку корректное название ребёнка с ОВЗ является внешним проявлением уважения к его личности.

4. Формирование терминологической компетенции педагога требует специального инструмента (гlossария), который позволит систематизировать понятийный аппарат инклюзивного образования и будет учитывать типичные ошибки в употреблении терминов.

5. Необходимость разработки такого glossария обусловлена тем, что в существующих исследованиях инклюзивной готовности терминологическая компетенция не выделяется в явном виде, однако её значимость подтверждается анализом структуры когнитивного и коммуникативного компонентов, а также требованиями к документационному обеспечению инклюзивного образования.

Выводы по главе 1

Проведённый в первой главе теоретический анализ показал, что инклюзивное образование представляет собой не только педагогическую, но и коммуникативную среду, успешность функционирования которой напрямую зависит от точности и этичности использования профессионального языка педагогом. Однако терминологическая составляющая инклюзивной готовности, как правило, остаётся вне фокуса исследователей, что создаёт противоречие между необходимостью корректного терминопотребления и отсутствием у педагогов системных знаний о понятийном аппарате инклюзии.

Анализ словаря И.С. Макарьева позволил установить, что терминосистема инклюзии находится в стадии активного формирования,

характеризуется высокой степенью вариативности, наличием синонимии и заимствований из английского языка, а также опирается на терминологию смежных наук (медицины, психологии, социологии, права). Это создаёт риски терминологической путаницы в профессиональной речи педагогов и обосновывает необходимость упорядочения терминологии. Существующие глоссарии, в частности словарь Макарьева, содержат избыточное количество терминов и не адаптированы для нужд учителя массовой школы.

Исследование показало, что понятия «инклюзивная готовность», «готовность к работе в инклюзивных условиях» и «инклюзивная компетентность» в большинстве работ используются как синонимы и трактуются как интегративное свойство личности, включающее ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. При этом инклюзивная компетентность является более широким понятием, относящимся к профильно подготовленным специалистам. Важным результатом анализа стало обоснование того, что терминологическая компетенция педагога, включающая знание дефиниций, умение различать смежные понятия, корректное употребление терминов в речи и отказ от этически некорректных номинаций, является неотъемлемым компонентом инклюзивной готовности, занимая место в её когнитивном и коммуникативном компонентах, однако в явном виде не выделяется в существующих моделях.

Таким образом, первая глава создала теоретическую базу для последующего исследования: обоснована необходимость лингвистического анализа терминологии инклюзивного педагога на материале Национального корпуса русского языка (глава 2) и разработки практического глоссария, адаптированного для учителя массовой школы (глава 3).

ГЛАВА 2. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПЕДАГОГА (НА МАТЕРИАЛЕ НКРЯ)

2.1 Частотный и дистрибутивный анализ ключевых терминов инклюзии в НКРЯ

Для выявления реальной картины употребления терминологии инклюзивного образования в публичном дискурсе был проведён анализ Национального корпуса русского языка (НКРЯ). В качестве материала использовались Газетный подкорпус (центральные и региональные СМИ), а также (для термина «отклонения») Устный подкорпус и тексты из социальных медиа. Такой выбор источников позволил охватить как институциональный (публицистика), так и бытовой (устная речь, соцсети) уровни коммуникации, что важно для понимания реального функционирования терминов в разных речевых средах.

2.1.1. Термин «инклюзия / инклюзивное образование»

В Газетном подкорпусе НКРЯ термин «инклюзия» и его вариант «инклюзивное образование» демонстрируют высокую частотность, что свидетельствует о прочном вхождении данного понятия в общественно-политический и педагогический дискурс. Анализ контекстов позволяет выделить несколько устойчивых смысловых линий, в которых термин употребляется корректно и содержательно.

Во-первых, инклюзия понимается как процесс реального включения, а не формальное присутствие. В публикации Lenta.ru (2019) даётся лаконичное определение: «Инклюзия – процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь» [Павел Чернышов. «Они ждали прекрасного будущего, но оно не наступило» // lenta.ru, 28.02.2019]. Здесь акцент сделан на активности и полноте участия, что соответствует современному пониманию инклюзии.

Во-вторых, в дискурсе подчёркивается, что инклюзия не сводится к совместному обучению. В «Парламентской газете» (2017) прямо указывается: «Но инклюзия – это не просто совместное обучение детей с инвалидностью и детей без инвалидности» [Смолин предложил ввести особый порядок реорганизации коррекционных школ // Парламентская газета, 2017.11.14]. Эксперты также разграничивают формальное присутствие и подлинную инклюзию: «Физическое размещение на уроке не инклюзия. Ребёнок должен быть включён в образовательный процесс» [Екатерина Мень: мы не даем индульгенцию тем, кто не способен учиться // Vesti.ru, 06.10.2020].

В-третьих, инклюзия трактуется как сложный социокультурный феномен. В интервью Vesti.ru (2020) подчёркивается: «Самое главное для нас сейчас – вернуться к подлинным смыслам понятия "инклюзия", которое включает в себя очень мощный социокультурный феномен и тип организации общества» [Екатерина Мень: мы не даем индульгенцию тем, кто не способен учиться // Vesti.ru, 06.10.2020]. Такое понимание выводит инклюзию за рамки сугубо педагогической проблемы.

В-четвёртых, в публицистике описываются условия грамотной инклюзии. В материале Lenta.ru (2017) содержится развёрнутое описание: «И как только у ребёнка смягчаются самые тяжелые поведенческие проявления, как только он овладевает базовыми академическими навыками (слушает учителя, выполняет задания), он начинает выходить вместе со всеми в регулярный класс. Это и есть грамотная инклюзия» [Записала Наталья Гранина. «Почему вы нам привели такого ненормального мальчика?» // lenta.ru, 21.05.2017]. Здесь же критикуется формальный подход: «"Бросать" ребёнка в общий класс без учёта его особенностей и потребностей, без учёта интересов других детей – некорректно, это не идёт на пользу никому» [там же].

В региональных СМИ также встречаются содержательные определения. В калмыцкой газете «Степные вести» (2020)

отмечается: «Настоящая инклюзия против изоляции таких детей и ратует за полную их включённость в образовательный процесс» [Народный Хурал одобрил поправку к Конституции... // «Степные вести», 13.03.2020]. В челябинской «Вечерке» (2019) приводится мнение эксперта: «Правильная инклюзия не может помешать совместному обучению» [Наталья Фирсанова. На равных // «Вечерний Челябинск», 18.04.2019].

2.1.2. Термин «тьютор»

Анализ контекстов с термином «тьютор» в Газетном подкорпусе НКРЯ показывает, что данный термин употребляется преимущественно в профессиональном ключе, с акцентом на его сопровождающую и адаптирующую функцию.

В интервью Vesti.ru (2020) тьютор описывается как многозадачный специалист: «Мы привнесли в школу компетентное тьюторство, где тьютор – медиатор, индивидуальный репетитор, который быстро может адаптировать под ребёнка то, что транслирует учитель» [Екатерина Мень: мы не даем индульгенцию... // Vesti.ru, 06.10.2020]. В другом материале подчёркивается необходимость специальной подготовки: «Тьютор должен иметь профессиональные компетенции в сопровождении таких детей, нужно правильно реагировать на поведение, уметь изменить среду подходящим образом» [Записала Наталья Гранина. «Почему вы нам привели такого ненормального мальчика?» // lenta.ru, 21.05.2017].

В публикациях также описывается практическая роль тьютора. Vesti.ru (2016) сообщает: «За каждым закреплён педагог-тьютор. Он сопровождает ребёнка на протяжении всего учебного дня» [Воронежская школа – среди лучших инклюзивных учебных заведений страны // Vesti.ru, 28.10.2016]. В региональной прессе приводится конкретный пример: «Подросток с особенностями развития учится в обычной костромской школе. Марку помогает тьютор» [Сергей Ситников помог исполнить мечту... // «Вперед» (Костромская обл.), 05.01.2021].

В «Известиях» (2018) отмечается облегчающая роль тьютора для учителя: «Если такой ребёнок один или к нему приставлен тьютор, который контролирует его дополнительно, то учителю гораздо проще» [Душевное устройство // Известия, 23.05.2018]. При этом подчёркивается, что наличие тьютора в школе пока не является обязательным: «В официальном реестре профессий уже есть тьютор, но его наличие в школе пока не является обязательным» [Павел Панов. В российских школах появятся преподаватели по ГТО // Известия, 28.05.2014].

2.1.3. Термин «ОВЗ» (ограниченные возможности здоровья)

Термин «ОВЗ» и его полная форма широко представлены в Газетном подкорпусе НКРЯ, причём как в центральных, так и в региональных СМИ. Анализ показывает, что данный термин используется преимущественно в официально-деловом и публицистическом контекстах без искажения его смысла.

В новостных сообщениях ОВЗ фигурирует как статистическая и юридическая категория. «Парламентская газета» (2021) сообщает: «В Ростовской области в общеобразовательных школах обучаются около 14 тысяч детей с ОВЗ» [Бесплатное питание школьников с ОВЗ предложили сделать федеральной нормой // Парламентская газета, 2021.03.18]. Там же даётся развёрнутое определение: «Инклюзивный детский отдых – отдых, направленный на активное включение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среду сверстников, не имеющих таких ограничений» [Президент одобрил идею организации инклюзивного отдыха для детей в регионах страны // Парламентская газета, 2020.12.03].

В публикациях, посвящённых доступной среде, термин также употребляется корректно. «Коммерсант» (2020) сообщает: «Первый этаж сделают доступным для людей с ограниченными возможностями по передвижению, для людей с ОВЗ по зрению и слуху будет доступен и

первый, и второй этажи» [Марина Ковалева. Цирк уехал на новый срок // Коммерсант, 19.02.2020].

В региональных СМИ и социальных сетях термин «ОВЗ» также используется преимущественно корректно. В курской «Ленте новостей» (2023) сообщается: «Дети, имеющие инвалидность или статус "ребёнок с ОВЗ", зачастую лишены главного – возможности свободно общаться со сверстниками, играть» [В грантовом проекте «Территория игры» участвовали более 350 юных курян // «Лента новостей Курска», 09.06.2023]. В социальных сетях встречаются примеры профессионального использования термина: «Курс также будет полезен тем, кто работает с детьми с ОВЗ разных нозологических групп» [Олеся Андреева. Учитель-дефектолог Олеся Андреева (05.2025)]; «Средства альтернативной и дополнительной коммуникации для людей с ОВЗ: ключ к миру, обучению и развитию» [Муравьева Мария. Логопед Петрозаводск Древлянка (01.06.2025)].

2.1.4. Термин «отклонения» (как стигматизирующая альтернатива)

В отличие от нормативного термина «ОВЗ», термин «отклонения» продолжает использоваться в устной речи и социальных медиа, причём часто – в стигматизирующем ключе. В Устном подкорпусе НКРЯ встречаются случаи нейтрального употребления в научном контексте. Например, в лекции по генетике (2010): «Знание и умение предсказывать отклонения от нормы для людей с определённой генетической конституцией» [Николай Янковский. Генетика и геномика. Проект Academia (ГТРК Культура) (2010)].

Однако в неформальной коммуникации термин «отклонения» часто приобретает негативную окраску. В социальных сетях фиксируются такие высказывания: «Дети же, которые получали мало ласки, часто могут вести себя агрессивно, иметь впоследствии психические и умственные отклонения» [Анастасия Орехова. Психология (2022)]; «Мда уж, я конечно

не доктор, но отклонения тут очевидны» [Автокурсы! Куда пойти учиться? (2004-2021)]; «Это явно тянет на психические отклонения» [Rozetked Discuss. telegram Rozetked Discuss (02.11.2019)].

Особенно показателен пример из личного блога (2019): «Я так часто стала замечать в людях психические расстройства, прям реально отклонения от нормы... кто-то сильно счастлив, прям чересчур... а кто-то реально опасен для общества...» [Наталья Майская. Наталья Майская (15.07.2019)]. В этом фрагменте «отклонение от нормы» приравнивается к опасности для общества, что демонстрирует стигматизирующий потенциал данной лексики.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Термин «инклюзия» в публицистическом дискурсе употребляется содержательно: он понимается как процесс реального включения, не сводится к совместному обучению, трактуется как социокультурный феномен. Эксперты последовательно разграничивают формальное присутствие и подлинную инклюзию.

2. Термин «тьютор» используется в профессиональном ключе: описываются его функции (медиатор, репетитор, сопровождающий), подчёркивается необходимость специальной подготовки и наличие профессиональных компетенций.

3. Термин «ОВЗ» широко представлен в официально-публицистическом дискурсе и употребляется корректно, в соответствии с его юридическим и педагогическим значением. Он используется как в центральных, так и в региональных СМИ, а также в профессиональных сообществах в социальных сетях.

4. Термин «отклонения», не являющийся нормативным в инклюзивной педагогике, продолжает активно использоваться в устной речи и социальных медиа, причём в неформальной коммуникации он часто приобретает стигматизирующий оттенок. Этот факт должен учитываться в работе по формированию терминологической компетенции педагогов.

2.2 Типология ошибок и нарушений в употреблении инклюзивной терминологии (по данным НКРЯ)

Проведённый анализ Национального корпуса русского языка (НКРЯ) позволил выявить устойчивые типы ошибок и нарушений в употреблении терминологии инклюзивного образования. Материалом для анализа послужили контексты из Газетного подкорпуса (центральные и региональные СМИ), тексты из социальных медиа, а также Устный подкорпус. Выявленные ошибки систематизированы в три основные группы: семантические, этические и понятийные.

2.2.1. Семантические ошибки

Семантические ошибки связаны с искажением значения термина, подменой одного понятия другим или неверным пониманием сути обозначаемого явления.

Ошибка 1. Сужение значения инклюзии до совместного обучения «больных» и «здоровых».

В публицистике встречаются формулировки, которые, стремясь к простоте, существенно искажают суть инклюзивного образования. Например, в региональном СМИ даётся такое определение: «Наиболее перспективным направлением работы с "особенными детьми" является инклюзия – совместное обучение здоровых детей и детей с ОВЗ» [Молодые чебоксарцы вносят весомый вклад в развитие города // «Чебоксарские новости», 28.06.2018].

Комментарий. Данное определение сводит инклюзию исключительно к пространственному фактору – совместному нахождению детей с ОВЗ и здоровых детей в одном месте. Однако инклюзия предполагает не просто присутствие, а создание специальных условий, адаптацию образовательной программы, методическую и психологическую поддержку. Сведение

инклюзии к «совместному обучению» без указания на изменение самой образовательной системы является семантической ошибкой.

Аналогичное упрощение встречается и в других источниках: «Инклюзия дает всем детям, независимо от заболевания, равные права» [Первоклассные новшества // «Мордовия», 15.09.2016]. Здесь инклюзия понимается как некий абстрактный механизм «дарования прав», что подменяет суть процесса его декларируемым результатом.

Ошибка 2. Неверное понимание тьюторства как исключительно посторонней помощи без педагогической функции.

В ряде публикаций функции тьютора описываются ограниченно или вовсе неверно. Например, в газете «Труд-7» (2008) сообщается: «В школах появится новая должность – тьютор. Его обязанность – общаться с детьми после занятий» [Солнцева Татьяна. УЧИТЕЛЯ НЕ БУДУТ УЧИТЬ ШКОЛЬНИКОВ // Труд-7, 19.05.2008].

Комментарий. Это определение существенно сужает реальный объём профессиональных задач тьютора, сводя их к внеурочной коммуникации. Тьютор, согласно профессиональному стандарту, организует индивидуальное сопровождение обучающегося в образовательном процессе, а не просто «общается после занятий». Такое понимание является семантической ошибкой, вызванной недостаточным знакомством автора публикации с сутью данной должности.

Ошибка 3. Искажение сути инклюзии как «взаимной интеграции».

В одном из интервью встречается следующая формулировка: «Но так не бывает. Инклюзия – это взаимное изменение, взаимная интеграция» [Записала Наталья Гранина. «Почему вы нам привели такого ненормального мальчика?» // lenta.ru, 21.05.2017].

Комментарий. Сама по себе эта формулировка не является ошибочной и даже отражает глубинный смысл инклюзии. Однако она помещена в контекст, где автор критикует упрощённое понимание инклюзии, и сама конструкция «взаимная интеграция» может вводить в заблуждение,

поскольку термин «интеграция» в педагогике часто противопоставляется «инклюзии». Употребление слова «интеграция» как синонима «инклюзии» без различения этих понятий является семантической неточностью.

2.2.2. Этические ошибки (стигматизирующая лексика)

Этические ошибки связаны с использованием лексики, которая стигматизирует людей с ОВЗ, приписывает им негативные характеристики или использует устаревшие, дискриминирующие номинации.

Ошибка 1. Использование термина «отклонения» по отношению к людям с ОВЗ.

В социальных медиа и устной речи широко распространено употребление слова «отклонения» как маркера «ненормальности». Например: «Мда уж, я конечно не доктор, но отклонения тут очевидны» [Автокурсы! Куда пойти учиться? (2004-2021)]; «Это явно тянет на психические отклонения» [Rozetked Discuss. telegram Rozetked Discuss (02.11.2019)]; «На лицо-то она хороша, но у них в семье сплошные умственные отклонения» [vk (07.05.2016)].

Комментарий. Термин «отклонения» (особенно в сочетаниях «психические отклонения», «умственные отклонения») имеет ярко выраженный стигматизирующий оттенок. В профессиональной педагогической среде рекомендуется использовать нейтральные и корректные номинации: «ограниченные возможности здоровья», «особые образовательные потребности», «ментальные нарушения» (в медицинском контексте). Употребление слова «отклонения» закрепляет в общественном сознании представление о людях с ОВЗ как о «не таких», «дефективных», что противоречит принципам инклюзивной этики.

Ошибка 2. Приравнивание особенностей развития к опасности для общества.

В личном блоге (2019) встречается следующее высказывание: «Я так часто стала замечать в людях психические расстройства, прям реально

отклонения от нормы... кто-то сильно счастлив, прям чересчур... а кто-то реально опасен для общества...» [Наталья Майская. Наталья Майская (15.07.2019)].

Комментарий. В этом фрагменте «отклонение от нормы» приравнивается к потенциальной опасности для общества («кто-то реально опасен»). Такое обобщение является не только этически некорректным, но и социально опасным, поскольку формирует негативные стереотипы в отношении людей с психическими расстройствами и другими особенностями развития. В профессиональной педагогической коммуникации подобные обобщения недопустимы.

Ошибка 3. Использование слова «ненормальный» по отношению к ребёнку с ОВЗ.

В заголовке интервью Lenta.ru (2017) использована провокационная формулировка: «Почему вы нам привели такого ненормального мальчика?» [Записала Наталья Гранина. // lenta.ru, 21.05.2017].

Комментарий. Хотя заголовок цитирует чужую речь (вероятно, высказывание родителей других детей), само по себе слово «ненормальный» по отношению к ребёнку с ОВЗ является грубым нарушением ethical норм. Использование подобных цитат в СМИ без комментария об их недопустимости может способствовать закреплению стигматизирующей лексики в общественном сознании.

2.2.3. Понятийные ошибки

Понятийные ошибки связаны с неверным пониманием сути термина, его содержания или объёма, что приводит к искажению профессионального смысла.

Ошибка 1. Сведение инклюзии к формальному присутствию (критика такого понимания).

В публикации «Новой газеты» (2016) критикуется формальное понимание инклюзии: «Сейчас считается, что у нас всюду инклюзия, эти

дети должны учиться со всеми и отдыхать со всеми» [Клеймо в аттестате // Новая газета, 17.02.2016].

Комментарий. Автор цитаты иронизирует над упрощённым пониманием инклюзии как простого помещения детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников без создания необходимых условий. Это пример того, как ошибочное (понятийно неверное) понимание инклюзии критикуется самим автором публикации, что свидетельствует о наличии дискуссии по данному вопросу в публичном пространстве.

Ошибка 2. Сведение доступной среды к пандусам как единственному условию инклюзии.

В региональной газете приводится цитата: «Доступная среда у нас, к сожалению, на уровне пандусов. И то не везде» [Екатерина Нейфельд. Одно образование на всех // «Ульяновская правда», 25.12.2015].

Комментарий. Автор цитаты критикует ситуацию, когда инклюзия подменяется созданием только физической доступности (пандусы). Однако сама постановка вопроса «доступная среда = пандусы» является понятийной ошибкой, поскольку доступная среда включает не только архитектурную, но и информационную, коммуникативную и организационную доступность. Тот факт, что автор цитирует это мнение как критикуемое, не отменяет наличия такого ошибочного понимания в общественном сознании.

Ошибка 3. Неверное понимание причин поведения людей с особенностями развития.

В пересказе фантастического фильма (2002) встречается следующая реплика: «У него там какие-то отклонения. Но она его всё-таки родила» [Пересказ фантастического фильма (2002)].

Комментарий. Здесь «отклонения» выступают как нечто, что должно было стать причиной отказа от рождения ребёнка. Такое понимание демонстрирует глубоко укоренившееся представление о людях с особенностями развития как о «нежеланных», «неполноценных», что не

имеет ничего общего с современным пониманием инклюзии и прав человека.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Семантические ошибки (сужение значения инклюзии до совместного обучения, неверное понимание функций тьютора) связаны с недостаточным знакомством авторов публикаций (и, вероятно, широкой аудитории) с сущностью инклюзивного подхода. Эти ошибки носят системный характер и требуют просветительской работы.

2. Этические ошибки (использование слов «отклонения», «ненормальный», «дефективный») широко распространены в неформальной интернет-коммуникации и устной речи, но проникают также и в публицистику. Эти ошибки свидетельствуют о сохраняющейся стигматизации людей с ОВЗ в общественном сознании и требуют специальной работы по формированию инклюзивной этики.

3. Понятийные ошибки (сведение инклюзии к формальному присутствию, а доступной среды – к пандусам) отражают поверхностное понимание инклюзивного подхода, распространённое как среди неспециалистов, так и, что особенно тревожно, среди некоторых авторов, пишущих на тему образования.

Выявленные типы ошибок должны быть учтены при разработке практического глоссария. Словарная статья должна не только давать нормативную дефиницию, но и предупреждать о типичных ошибках, а также предлагать этически корректные альтернативы стигматизирующей лексике.

Выводы по главе 2

Проведённый во второй главе анализ Национального корпуса русского языка (НКРЯ) позволил выявить реальную картину употребления ключевых терминов инклюзивного образования в публичном дискурсе, а также систематизировать типичные ошибки и нарушения, встречающиеся в

их использовании. Материалом для анализа послужили Газетный подкорпус (центральные и региональные СМИ), Устный подкорпус, а также тексты из социальных медиа, что позволило охватить как институциональный, так и бытовой уровни коммуникации.

В параграфе 2.1 было установлено, что в публицистическом дискурсе термины «инклюзия», «тьютор» и «ОВЗ» употребляются в целом содержательно и профессионально. Термин «инклюзия» понимается как процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь, а не как формальное присутствие. Эксперты последовательно разграничивают физическое размещение на уроке и подлинную инклюзию, подчёркивая, что ребёнок должен быть включён в образовательный процесс, а не просто находиться в классе. Кроме того, инклюзия трактуется как сложный социокультурный феномен и тип организации общества, что выводит её за рамки сугубо педагогической проблемы. В публицистике также описываются условия грамотной инклюзии, включающие учёт особенностей и потребностей ребёнка, а также интересов других детей.

Термин «тьютор» используется в профессиональном ключе. В проанализированных контекстах тьютор описывается как медиатор, индивидуальный репетитор, способный адаптировать учебный материал под ребёнка, а также как сопровождающий на протяжении всего учебного дня. Подчёркивается необходимость специальной подготовки тьютора, наличия у него профессиональных компетенций, умения правильно реагировать на поведение ребёнка и изменять среду подходящим образом. При этом отмечается, что наличие тьютора в школе пока не является обязательным, что указывает на незавершённость процесса институционализации данной должности.

Термин «ОВЗ» широко представлен в официально-публицистическом дискурсе и употребляется корректно, в соответствии с его юридическим и педагогическим значением. Он используется как статистическая категория,

как маркер особых потребностей при организации отдыха, доступной среды, профессионального образования и социальной адаптации. В региональных СМИ и социальных сетях термин также употребляется преимущественно корректно, что свидетельствует о его укоренённости не только в профессиональной, но и в широкой публичной коммуникации.

Особого внимания заслуживает анализ термина «отклонения», который не является нормативным в инклюзивной педагогике, но продолжает активно использоваться в устной речи и социальных медиа. В научном контексте (лекции по генетике) этот термин сохраняет нейтральное статистическое значение. Однако в неформальной коммуникации он часто приобретает ярко выраженный стигматизирующий оттенок. В социальных сетях и устных высказываниях «отклонения» используются как маркер «ненормальности», «опасности для общества», «неполноценности», что закрепляет негативные стереотипы в отношении людей с особенностями развития. Этот факт имеет прямое отношение к формированию терминологической компетенции педагога, который должен не только знать нормативный термин «ОВЗ», но и понимать, почему использование слова «отклонения» в профессиональной коммуникации нежелательно.

В параграфе 2.2 на основе анализа проблемных контекстов была разработана типология ошибок, включающая три основные группы: семантические, этические и понятийные.

Семантические ошибки связаны с искажением значения термина, подменой одного понятия другим или неверным пониманием сути обозначаемого явления. К ним относится сужение значения инклюзии до совместного обучения «больных» и «здоровых», при котором инклюзия сводится исключительно к пространственному фактору без указания на изменение образовательной системы. К этой же группе относится неверное понимание функций тьютора (например, сведение его обязанностей к общению с детьми после занятий), а также неразличение понятий

«инклюзия» и «интеграция», когда «интеграция» используется как синоним «инклюзии» без учёта их содержательных различий.

Этические ошибки связаны с использованием стигматизирующей лексики. К ним относится широко распространённое в социальных медиа и устной речи употребление слова «отклонения» (особенно в сочетаниях «психические отклонения», «умственные отклонения») для обозначения людей с ОВЗ. Особенно показательным является приравнивание особенностей развития к опасности для общества, что формирует негативные стереотипы и противоречит принципам инклюзивной этики. Грубым нарушением этических норм является также использование слова «ненормальный» по отношению к ребёнку с ОВЗ.

Понятийные ошибки отражают поверхностное понимание инклюзивного подхода. К ним относится сведение инклюзии к формальному присутствию (критика такого понимания встречается в самой публицистике, что свидетельствует о наличии дискуссии по данному вопросу). Другой распространённой понятийной ошибкой является сведение доступной среды к пандусам как единственному условию инклюзии, тогда как доступная среда включает не только архитектурную, но и информационную, коммуникативную и организационную доступность. Также к понятийным ошибкам относится неверное понимание причин поведения людей с особенностями развития, когда «отклонения» выступают как основание для отказа от рождения ребёнка.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что в публицистическом дискурсе термины «инклюзия», «тьютор» и «ОВЗ» в целом употребляются корректно и содержательно, что отражает рост профессиональной грамотности в данной сфере. Однако параллельное существование в публичном пространстве (особенно в социальных медиа и устной речи) ошибочных и стигматизирующих номинаций создаёт риск их проникновения в профессиональную коммуникацию педагогов. Особую проблему представляет использование термина «отклонения», который не

является нормативным, но широко распространён в неформальной коммуникации и часто несёт негативную оценочную нагрузку.

Выявленные типы ошибок должны быть учтены при разработке практического глоссария (глава 3). Словарная статья должна не только давать нормативную дефиницию, но и предупреждать о типичных ошибках, а также предлагать этически корректные альтернативы стигматизирующей лексике. Особое внимание в глоссарии должно быть уделено термину «ОВЗ» и сравнению его с устаревшими и стигматизирующими номинациями («отклонения», «дефекты»), чтобы педагог осознанно выбирал корректные языковые средства в профессиональной коммуникации.

Таким образом, вторая глава создала эмпирическую базу для практической разработки глоссария: на основе анализа НКРЯ были выявлены как нормативные употребления терминов (которые должны стать образцом), так и типичные ошибки (о которых необходимо предупреждать в глоссарии).

Выявленные типы ошибок должны быть учтены при разработке практического глоссария (глава 3). Словарная статья должна не только давать нормативную дефиницию, но и предупреждать о типичных ошибках, а также предлагать этически корректные альтернативы стигматизирующей лексике.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА ГЛОССАРИЯ ТЕРМИНОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ПЕДАГОГА

3.1 Принципы отбора терминов для практического глоссария

Разработка практического глоссария терминов инклюзивного образования для педагога массовой школы требует предварительного определения принципов, на которых будет строиться отбор лексических единиц. Как было показано в первой главе, существующие терминологические словари (в частности, словарь И.С. Макарьева, содержащий 170 терминов) ориентированы на широкий круг специалистов, включая научных сотрудников, руководителей образовательных организаций и преподавателей институтов повышения квалификации. Однако для учителя массовой школы, не имеющего специального дефектологического образования, такой объём является избыточным, а многие термины из этого словаря не встречаются в его повседневной профессиональной практике. С другой стороны, как показал анализ НКРЯ во второй главе, многие ключевые термины инклюзивного образования употребляются в публичном дискурсе с типичными ошибками, которые должны быть отражены в глоссарии. В связи с этим возникает необходимость выработки чётких принципов отбора терминологических единиц.

На основе теоретического анализа (глава 1) и эмпирических данных (глава 2) были выделены следующие принципы отбора терминов для практического глоссария, объём которого составит не менее 50 терминологических статей.

Принцип частотности. В глоссарий включаются термины, наиболее часто встречающиеся в профессиональной речи педагогов и в публичном дискурсе об инклюзивном образовании. Как показал анализ НКРЯ (параграф 2.1), высокая частотность характерна для таких терминов, как «инклюзия / инклюзивное образование», «тьютор», «ОВЗ / ограниченные

возможности здоровья». Частотность других терминов, например «адаптированная программа» или «ресурсный класс», ниже, однако они также подлежат включению, поскольку являются важными для понимания современной инклюзивной практики. Принцип частотности не является абсолютным: даже редкие, но профессионально значимые термины включаются в глоссарий, если они необходимы педагогу для понимания нормативных документов или методических рекомендаций.

Принцип нормативности. Дефиниции терминов, включаемых в глоссарий, должны соответствовать нормативным документам, прежде всего Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2, п. 27 – определение инклюзивного образования), профессиональным стандартам (профессиональный стандарт «Педагог», профессиональный стандарт «Тьютор»), а также федеральным государственным образовательным стандартам для обучающихся с ОВЗ. Это обеспечивает юридическую корректность глоссария и его соответствие требованиям, предъявляемым к профессиональной компетентности педагога. В тех случаях, когда нормативная дефиниция отсутствует (например, для термина «ресурсный класс»), используются дефиниции из авторитетных словарей и глоссариев, а также сложившиеся в профессиональной практике определения.

Принцип релевантности. В глоссарий включаются только те термины, которые реально необходимы педагогу массовой школы в его повседневной профессиональной деятельности. Как показал теоретический анализ (параграф 1.3), понятия «инклюзивная готовность», «готовность к работе в инклюзивных условиях» и «инклюзивная компетентность» относятся преимущественно к научно-педагогическому дискурсу и практически не встречаются в НКРЯ (особенно в Газетном и Устном подкорпусах). Они важны для теоретического осмысления проблемы, но в практическом глоссарии для учителя массовой школы их присутствие не является обязательным. Напротив, термины, описывающие конкретные формы

работы («тьюторское сопровождение», «адаптированная образовательная программа», «ресурсный класс», «индивидуальный образовательный маршрут»), должны быть включены, поскольку они непосредственно связаны с ежедневной практикой педагога. Всего в глоссарий войдёт не менее 50 терминов, охватывающих четыре основных тематических раздела: базовые понятия инклюзивного образования, характеристики обучающихся, специалисты и роли, а также процедуры и документация.

Принцип проблемности (ориентация на зоны терминологических ошибок). В глоссарий включаются термины, которые, как показал анализ НКРЯ (параграфы 2.1 и 2.2), вызывают наибольшее количество ошибок в употреблении. К числу таких терминов относятся, в частности, «инклюзия» (часто сужается до совместного обучения или смешивается с интеграцией), «тьютор» (смешивается с ассистентом или понимается ограниченно), а также стигматизирующие номинации («отклонения», «дефекты»), которые не являются терминами в строгом смысле, но активно используются в речи и должны быть заменены корректными вариантами. Для каждого такого термина в глоссарии предусматривается не только дефиниция, но и развёрнутый комментарий о типичных ошибках. Этот принцип распространяется не только на ключевые термины, проанализированные во второй главе, но и на все остальные термины глоссария, в отношении которых анализ НКРЯ или профессиональный опыт выявляют зоны риска.

Принцип этической корректности. Глоссарий должен способствовать формированию инклюзивной этики педагога, предлагая корректные, нестигматизирующие номинации для обозначения людей с ОВЗ. Как показал анализ употребления термина «отклонения» в социальных медиа и устной речи (параграф 2.2), эта лексика имеет ярко выраженный стигматизирующий оттенок и закрепляет негативные стереотипы. В глоссарий включаются нормативные и этически корректные термины («ограниченные возможности здоровья», «особые образовательные потребности», «ребёнок с инвалидностью»), а также даются пояснения о

нежелательности использования устаревших и стигматизирующих номинаций. Этот принцип применяется ко всем терминам, связанным с номинацией обучающихся.

Принцип практической ориентированности. Каждая словарная статья глоссария должна содержать не только дефиницию, но и элементы, помогающие педагогу сразу применить знание на практике. К таким элементам относятся: ключевые признаки (для быстрого запоминания), типичные ошибки (в табличной форме), корректные примеры употребления (из НКРЯ или моделированные по его образцу), некорректные примеры с комментариями, а также практические советы (например, «правило трёх вопросов» для проверки, является ли ситуация подлинной инклюзией). Такая структура, предложенная в параграфе 1.4 и обоснованная необходимостью формирования терминологической компетенции педагога, отличает разрабатываемый глоссарий от существующих терминологических словарей, которые дают только дефиниции без комментариев об ошибках и практических рекомендаций. Единообразие структуры всех 50 словарных статей обеспечивается унифицированным шаблоном, который будет представлен в параграфе 3.2.

Таким образом, разработанный на основе перечисленных принципов глоссарий, содержащий не менее 50 терминологических статей, представляет собой не просто список терминов с определениями, а практический инструмент, позволяющий педагогу не только узнать корректное значение термина, но и избежать типичных ошибок, а также сформировать этически корректное отношение к номинации людей с ОВЗ. Те термины, которые были подробно проанализированы во второй главе («инклюзия», «тьютор», «ОВЗ»), служат примерами реализации этих принципов, однако вся система принципов распространяется на полный объём глоссария. В параграфе 3.2 будет представлена унифицированная структура словарной статьи, в параграфе 3.3 – содержательные разделы

гlossария, а в параграфе 3.4 – общая характеристика полного текста гlossария, который вынесен в Приложение А.

3.2 Структура авторского гlossария: унифицированный шаблон словарной статьи

Для обеспечения системности и удобства использования разрабатываемого гlossария была разработана унифицированная структура словарной статьи. Единообразие всех 50 терминологических статей позволяет педагогу быстро ориентироваться в гlossарии, находить нужную информацию и сравнивать термины между собой.

Каждая словарная статья строится по следующему шаблону, включающему семь обязательных элементов.

1. Термин (заголовок). Термин приводится в именительном падеже, единственном числе (за исключением терминов, которые употребляются только во множественном числе или имеют устоявшуюся форму). Для терминов, имеющих общепринятые аббревиатуры, они указываются в скобках после полного названия (например, «Ограниченные возможности здоровья (ОВЗ)», «Адаптированная образовательная программа (АОП)»). Для терминов, имеющих синонимы, они также указываются в скобках (например, «Инклюзивное образование (инклюзия)»).

2. Нормативная дефиниция (или краткое определение). Для терминов, закреплённых в законодательстве или профессиональных стандартах, приводится цитата из соответствующего документа с указанием источника (Федеральный закон «Об образовании в РФ», профессиональный стандарт «Педагог», профессиональный стандарт «Тьютор», ФГОС). Для терминов, не имеющих законодательного закрепления, формулируется краткое определение на основе авторитетных словарей и сложившейся профессиональной практики (например, для термина «ресурсный класс»). Во всех случаях определение формулируется доступным для педагога

массовой школы языком, без излишней терминологической перегруженности.

3. Ключевые признаки (3–5 маркеров). Этот элемент представляет собой сжатый перечень наиболее существенных характеристик понятия, позволяющих быстро вспомнить или идентифицировать термин. Ключевые признаки формулируются в виде кратких тезисов, часто с использованием противопоставлений (например, для инклюзии: «не ребёнок подстраивается под систему, а система под ребёнка»). Этот элемент ориентирован на практическое запоминание и быструю актуализацию знаний.

4. Типичные ошибки (таблица). На основе типологии ошибок, разработанной в параграфе 2.2, для каждого термина, в отношении которого зафиксированы ошибки в НКРЯ или в профессиональной практике, приводится таблица, содержащая два столбца: «Ошибочное употребление» и «Комментарий (почему это ошибка)». Для терминов, не вызывающих устойчивых ошибок, этот элемент либо опускается, либо заменяется кратким примечанием «Ошибки в употреблении не зафиксированы». Таблица позволяет педагогу не только узнать правильный вариант, но и понять, почему тот или иной вариант является ошибочным.

5. Корректный пример употребления. Приводится пример использования термина в правильном контексте. Предпочтение отдаётся примерам из НКРЯ (Газетный подкорпус, публицистический подкорпус), которые демонстрируют нормативное употребление термина в публичном дискурсе. Если в НКРЯ отсутствуют подходящие контексты, используется моделированный пример, составленный в соответствии с нормативными дефинициями.

6. Некорректный пример употребления (с комментарием). Приводится пример ошибочного или проблемного употребления термина, также по возможности с опорой на данные НКРЯ (Устный подкорпус, социальные медиа). Каждый некорректный пример сопровождается кратким комментарием, объясняющим, в чём именно

состоит ошибка и как следовало бы сказать правильно. Этот элемент особенно важен для тех терминов, которые, как показал анализ НКРЯ, вызывают устойчивые ошибки («инклюзия», «тьютор», «отклонения»).

7. Практический совет педагогу. Завершающий элемент статьи содержит конкретную рекомендацию, алгоритм или «правило», которое педагог может использовать в своей работе. Например, для термина «инклюзия» предлагается «правило трёх вопросов» (изменена ли программа? созданы ли специальные условия? участвует ли ребёнок во всех активностях?). Для термина «тьютор» – пояснение, чем его функции отличаются от функций ассистента. Этот элемент ориентирован на непосредственное применение в профессиональной деятельности.

В статьях, посвящённых терминам, связанным с номинацией обучающихся («ОВЗ», «особые образовательные потребности», «ребёнок с инвалидностью»), особое внимание уделяется этической корректности. В соответствующих разделах статей даются пояснения о нежелательности использования устаревших и стигматизирующих номинаций («отклонения», «дефекты», «неполноценные»).

Шаблон словарной статьи представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Шаблон словарной статьи

Элемент	Содержание
Термин	Название (и аббревиатура, если есть)
Нормативная дефиниция	Определение из закона / профстандарта / авторитетного словаря
Ключевые признаки	3–5 маркеров для быстрого запоминания
Типичные ошибки	Ошибочное употребление → комментарий
Корректный пример	Контекст из НКРЯ или моделированный
Некорректный пример + комментарий	Ошибочный контекст и пояснение
Практический совет педагогу	Конкретная рекомендация, алгоритм, «правило»

Предложенная структура позволяет каждому пользователю глоссария быстро находить необходимую информацию: при первом знакомстве с термином – читать дефиницию и ключевые признаки; при возникновении

сомнений в употреблении – обращаться к таблице типичных ошибок и примерам; для закрепления материала – использовать практический совет.

3.3 Содержательные разделы глоссария

Глоссарий объёмом не менее 50 терминов структурирован по четырём тематическим разделам. Такая группировка позволяет педагогу быстро находить термины, относящиеся к определённой сфере профессиональной деятельности, а также видеть системные связи между понятиями.

Раздел 1. Базовые понятия инклюзивного образования (20 терминов). Данный раздел включает термины, описывающие сущность, принципы и основные категории инклюзивного образования. Он открывается термином «Инклюзивное образование» как центральным понятием всего глоссария, за которым следуют «Интеграция» и «Сегрегация», позволяющие провести разграничение между разными моделями обучения детей с ОВЗ. Далее в раздел включены термины, характеризующие различные аспекты инклюзивной практики: «Инклюзивная культура», «Инклюзивная политика», «Инклюзивная практика». Отдельную группу составляют термины, описывающие условия и механизмы инклюзии: «Безбарьерная среда», «Универсальный дизайн», «Адаптация», «Модификация», «Индивидуализация», «Дифференциация». Завершают раздел термины, связанные с процессами развития и включения личности в социум: «Социализация», «Абилитация», «Реабилитация», «Качество жизни», а также термины, описывающие современные организационные формы инклюзивного образования: «Ресурсный класс», «Ресурсная комната», «Инклюзивная вертикаль».

Раздел 2. Характеристики обучающихся (корректная номенклатура) (10 терминов). Данный раздел посвящён корректным, этически приемлемым способам номинации обучающихся с особыми потребностями. Центральное место в разделе занимает термин «Ограниченные возможности здоровья (ОВЗ)» как юридическая категория, закреплённая в

законодательстве. Вслед за ним приводится термин «Особые образовательные потребности (ООП)», который позволяет описать широкий спектр потребностей, не сводимых к диагнозу. Раздел включает также термины для обозначения конкретных нозологических групп («Задержка психического развития (ЗПР)», «Расстройство аутистического спектра (РАС)», «Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)», «Тяжёлые множественные нарушения развития (ТМНР)», «Сенсорные нарушения»), а также обобщающие термины «Ребёнок с инвалидностью» и «Нормотипичный ребёнок». В словарных статьях этого раздела особое внимание уделяется этической корректности номинаций и недопустимости использования стигматизирующей лексики («отклонения», «дефекты»).

Раздел 3. Специалисты и роли в инклюзивном образовании (8 терминов). Данный раздел включает термины, обозначающие участников инклюзивного образовательного процесса с их профессиональными функциями. Первым в разделе представлен термин «Педагог инклюзивного образования», характеризующий учителя массовой школы, работающего в инклюзивном классе. Далее следуют термины, связанные с сопровождением: «Тьютор», «Ассистент (помощник)», причём в соответствующих статьях проводится чёткое разграничение между этими ролями. Раздел включает также термины, обозначающих узких специалистов, участвующих в инклюзивном процессе: «Учитель-дефектолог», «Педагог-психолог», «Логопед», «Социальный педагог». Завершает раздел термин «Волонтёр», позволяющий отграничить добровольческую помощь от профессиональной деятельности.

Раздел 4. Процедуры и документация (12 терминов). Данный раздел включает термины, связанные с организационными и правовыми аспектами инклюзивного образования, которые педагог должен знать для ведения документации и взаимодействия с другими специалистами. Раздел открывается терминами, обозначающими коллегиальные органы сопровождения: «Психолого-педагогический консилиум (ППК)» и

«Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК)», причём в словарных статьях проводится разграничение их функций. Далее следуют термины, связанные с программно-методическим обеспечением инклюзивного образования: «Адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП)», «Адаптированная образовательная программа (АОП)», «Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ)», «Индивидуальный учебный план (ИУП)». В соответствующих статьях разъясняется соотношение этих понятий. Раздел включает также термин «Специальные условия обучения», закреплённый в законодательстве, а также термины, описывающие процесс сопровождения: «Сопровождение», «Коррекционная работа», «Коррекционно-развивающая область». Завершают раздел термин «Мониторинг», обозначающий систему отслеживания результатов, и термин «Инклюзивная компетентность педагога», который вынесен в конец глоссария как обобщающее понятие.

Ниже представлено сводное оглавление глоссария по разделам в Таблице 2.

Таблица 2 – Сводное оглавление глоссария по разделам

Раздел	Количество терминов	Примеры терминов
Раздел 1. Базовые понятия инклюзивного образования	20	Инклюзивное образование, интеграция, адаптация, модификация, ресурсный класс
Раздел 2. Характеристики обучающихся	10	ОВЗ, особые образовательные потребности, ЗПР, РАС, ребёнок с инвалидностью
Раздел 3. Специалисты и роли	8	Педагог инклюзивного образования, тьютор, ассистент, учитель-дефектолог
Раздел 4. Процедуры и документация	12	ППК, ПМПК, АООП, АОП, ИОМ, специальные условия обучения
ИТОГО	50	

Такое структурирование позволяет педагогу быстро ориентироваться в глоссарии: при возникновении вопроса о значении конкретного термина он может обратиться к соответствующему разделу. Кроме того, разделение

по тематическим блокам демонстрирует системный характер терминологии инклюзивного образования, где каждый термин связан с другими.

Полный текст всех 50 словарных статей, оформленных по единому шаблону, представлен в Приложении 1.

3.4 Общая характеристика и терминологический состав авторского глоссария

На основе разработанных в параграфах 3.1–3.3 принципов и структуры был составлен полный текст авторского глоссария терминов инклюзивного педагога. Глоссарий включает 50 терминологических статей, структурированных по четырём тематическим разделам: базовые понятия инклюзивного образования (20 терминов), характеристики обучающихся (10 терминов), специалисты и роли (8 терминов), процедуры и документация (12 терминов). Каждая статья оформлена по унифицированному шаблону, включающему нормативную дефиницию (или краткое определение), ключевые признаки, типичные ошибки (в табличной форме), корректный пример употребления, некорректный пример с комментарием и практический совет для педагога.

Полный текст глоссария вынесен в Приложение 1 к диссертации ввиду его значительного объёма (более 15 страниц машинописного текста). Ниже приводится оглавление глоссария с указанием всех включённых терминов по разделам, а также три примера словарных статей, демонстрирующих реализацию разработанной структуры на практике.

Оглавление глоссария

Раздел 1. Базовые понятия инклюзивного образования (20 терминов)

1. Инклюзивное образование (инклюзия)
2. Интеграция
3. Сегрегация
4. Инклюзия социальная
5. Инклюзивная культура

6. Инклюзивная политика
7. Инклюзивная практика
8. Безбарьерная среда
9. Универсальный дизайн
10. Адаптация
11. Модификация
12. Индивидуализация
13. Дифференциация
14. Социализация
15. Абилитация
16. Реабилитация
17. Качество жизни
18. Ресурсный класс
19. Ресурсная комната
20. Инклюзивная вертикаль

Раздел 2. Характеристики обучающихся (корректная номенклатура)
(10 терминов)

21. Ограниченные возможности здоровья (ОВЗ)
22. Особые образовательные потребности (ООП)
23. Ребёнок с инвалидностью
24. Нозология
25. Задержка психического развития (ЗПР)
26. Расстройство аутистического спектра (РАС)
27. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)
28. Тяжёлые множественные нарушения развития (ТМНР)
29. Сенсорные нарушения
30. Нормотипичный ребёнок

Раздел 3. Специалисты и роли в инклюзивном образовании (8 терминов)

31. Педагог инклюзивного образования

- 32. Тьютор
- 33. Ассистент (помощник)
- 34. Учитель-дефектолог
- 35. Педагог-психолог
- 36. Логопед
- 37. Социальный педагог
- 38. Волонтер

Раздел 4. Процедуры и документация (12 терминов)

- 39. Психолого-педагогический консилиум (ППК)
- 40. Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК)
- 41. Адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП)
- 42. Адаптированная образовательная программа (АОП)
- 43. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ)
- 44. Индивидуальный учебный план (ИУП)
- 45. Специальные условия обучения
- 46. Сопровождение
- 47. Коррекционная работа
- 48. Коррекционно-развивающая область
- 49. Мониторинг
- 50. Инклюзивная компетентность педагога

Примеры словарных статей

Для иллюстрации разработанной структуры ниже приводятся три словарные статьи, охватывающие разные разделы глоссария: ключевое понятие инклюзивного образования (раздел 1), роль специалиста (раздел 3) и корректную номинацию обучающегося (раздел 2). Полный текст всех 50 статей представлен в Приложении 1.

Статья 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ИНКЛЮЗИЯ)

Нормативная дефиниция: обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых

образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Федеральный закон «Об образовании в РФ», ст. 2, п. 27).

Ключевые признаки:

1. Не ребёнок подстраивается под систему, а система образования подстраивается под ребёнка.
2. Ценность – не в коррекции «недостатков», а в разнообразии и уникальности каждого ученика.
3. Обязательное условие – создание специальных условий (адаптированная программа, тьюторское сопровождение, безбарьерная среда).

Типичные ошибки представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий (почему это ошибка)
«Инклюзия – это обучение детей с инвалидностью в обычном классе».	Слишком узкое понимание: инклюзия касается любых особых потребностей (одарённые дети, дети-мигранты, дети из кризисных семей и др.).
«У нас в классе уже есть инклюзия (ребёнок с ОВЗ сидит на последней парте)».	Присутствие ребёнка без создания специальных условий – это не инклюзия, а формальная интеграция.
«Инклюзия» = «интеграция».	Интеграция предполагает, что ребёнок «вписывается» в неизменную среду; инклюзия – среда меняется под ребёнка.

Корректный пример: «Инклюзия – процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь» (Павел Чернышов. «Они ждали прекрасного будущего, но оно не наступило» // lenta.ru, 28.02.2019).

Некорректный пример с комментарием: «Наиболее перспективным направлением работы с "особенными детьми" является инклюзия – совместное обучение здоровых детей и детей с ОВЗ» (Молодые чебоксарцы вносят весомый вклад в развитие города // «Чебоксарские новости», 28.06.2018). Комментарий: инклюзия не сводится к совместному обучению; ключевым является не пространственный фактор, а изменение образовательной системы под потребности ребёнка.

Практический совет («Правило трёх вопросов»): Чтобы проверить, идёт ли речь об истинной инклюзии, задайте себе три вопроса: 1) Изменена ли программа под ребёнка (АОП)? 2) Созданы ли специальные условия (тьютор, оборудование)? 3) Ребёнок участвует во всех активностях класса (а не просто присутствует)? Если хотя бы на один вопрос ответ «нет» – это не инклюзия.

Статья 32. ТЬЮТОР

Нормативная дефиниция: педагогический работник, организующий индивидуальное сопровождение обучающегося с ОВЗ в образовательном процессе (Профессиональный стандарт «Тьютор», утв. приказом Минтруда России от 10.01.2017 № 10н).

Ключевые признаки:

1. Помогает выстроить индивидуальный образовательный маршрут
2. Координирует взаимодействие ребёнка с учителями и другими специалистами
3. Адаптирует учебный материал под возможности ребёнка
4. Не подменяет учителя и не выполняет задания за ребёнка

В Таблице 4 представлены типичные ошибки.

Таблица 4 – Типичные ошибки:

Ошибочное употребление	Комментарий (почему это ошибка)
«Тьютор – это который с особенным ребёнком сидит, помогает ему раздеваться и в столовую водит».	Описаны функции ассистента (техническая помощь), а не тьютора (педагогическое сопровождение).
«Тьютор – это человек, который делает задания за ребёнка».	Тьютор не подменяет ученика, а организует его деятельность.
«Тьютор должен общаться с детьми после занятий».	Слишком узкое понимание; тьютор работает в течение всего учебного процесса.

Корректный пример: «Мы привнесли в школу компетентное тьюторство, где тьютор – медиатор, индивидуальный репетитор, который быстро может адаптировать под ребёнка то, что транслирует

учитель» (Екатерина Мень: мы не даем индульгенцию тем, кто не способен учиться // Vesti.ru, 06.10.2020).

Некорректный пример с комментарием: «В школах появится новая должность – тьютор. Его обязанность – общаться с детьми после занятий» (Солнцева Татьяна. УЧИТЕЛЯ НЕ БУДУТ УЧИТЬ ШКОЛЬНИКОВ // Труд-7, 19.05.2008). Комментарий: Тьютор не сводится к внеурочной коммуникации; его функции включают сопровождение в образовательном процессе, адаптацию материала и координацию взаимодействия.

Практический совет: Запомните разницу: тьютор – педагог, помогающий ребёнку учиться (адаптирует материал, организует процесс); ассистент – помощник, оказывающий физическую и техническую поддержку (посадить, раздеть, покормить). Тьютор не подменяет учителя и не делает задания за ребёнка; его задача – научить ребёнка делать самому.

Статья 21. ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)

Нормативная дефиниция: физические и/или психические недостатки, которые подтверждены психолого-медико-педагогической комиссией и препятствуют получению образования без создания специальных условий (Федеральный закон «Об образовании в РФ», ст. 2).

Ключевые признаки:

1. Юридический статус, требующий подтверждения ПМПК
2. Даёт право на создание специальных условий обучения
3. Включает 9 основных категорий (глухие, слепые, с ЗПР, с РАС и др.)
4. Не все дети с ОВЗ имеют инвалидность, и не все инвалиды имеют статус ОВЗ

В Таблице 5 представлены типичные ошибки.

Таблица 5 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий (почему это ошибка)
------------------------	---------------------------------

«ОВЗ» = «инвалидность»	Это разные категории: ОВЗ – педагогический/юридический статус, инвалидность – медицинский
«Дети с отклонениями», «дефективные дети», «неполноценные»	Этически некорректные, стигматизирующие номинации; следует использовать «дети с ОВЗ» или «дети с ограниченными возможностями здоровья»
«Дети с ОВЗ не могут учиться в обычном классе»	Могут при создании специальных условий (АОП, тьютор, адаптированная среда)

Корректный пример: «В Ростовской области в общеобразовательных школах обучаются около 14 тысяч детей с ОВЗ» (Бесплатное питание школьников с ОВЗ предложили сделать федеральной нормой // Парламентская газета, 2021.03.18).

Некорректный пример с комментарием: «Дети же, которые получали мало ласки, часто могут вести себя агрессивно, иметь впоследствии психические и умственные отклонения» (Анастасия Орехова. Психология (2022)). Комментарий: Термин «отклонения» имеет стигматизирующий оттенок и не рекомендуется к использованию в профессиональной педагогической речи. Корректная номинация: «дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с ментальными нарушениями».

Практический совет: В профессиональной речи всегда используйте формулировку «ребёнок с ограниченными возможностями здоровья» (или «ребёнок с ОВЗ»). Избегайте слов «отклонения», «дефекты», «неполноценные» – они стигматизируют и противоречат принципам инклюзивной этики. Помните: сначала человек, потом особенность.

Представленные примеры демонстрируют единообразие структуры всех словарных статей глоссария. В Приложении А к диссертации помещён полный текст всех 50 терминологических статей, оформленных в соответствии с разработанным шаблоном.

Выводы по главе 3

В третьей главе диссертации была представлена разработка практического глоссария терминов инклюзивного образования для педагога

массовой школы. На основе теоретических положений, обоснованных в первой главе, и эмпирических данных, полученных во второй главе, были определены принципы отбора терминов, разработана унифицированная структура словарной статьи, выделены содержательные разделы глоссария и составлен полный текст, включающий 50 терминологических статей.

Первым этапом разработки стало определение принципов отбора терминов для глоссария (параграф 3.1). Было установлено, что существующие терминологические словари (в частности, словарь И.С. Макарьева, содержащий 170 терминов) ориентированы на широкий круг специалистов и избыточны для учителя массовой школы. В связи с этим были выделены следующие принципы: частотности (включение терминов, наиболее часто встречающихся в профессиональной речи и публичном дискурсе), нормативности (соответствие дефиниций законодательству и профессиональным стандартам), релевантности (включение только тех терминов, которые реально необходимы педагогу массовой школы; общий объём – не менее 50 терминов), проблемности (включение терминов, вызывающих наибольшее количество ошибок, в том числе «инклюзия», «тьютор», «ОВЗ»), этической корректности (предложение нестигматизирующих номинаций) и практической ориентированности (наличие в каждой статье не только дефиниции, но и комментариев об ошибках, примеров и практических советов). Эти принципы обеспечивают целенаправленный отбор терминологического материала и отличают разрабатываемый глоссарий от существующих словарей.

Вторым этапом стала разработка унифицированной структуры словарной статьи (параграф 3.2). Было определено, что каждая статья должна включать семь обязательных элементов: термин (заголовок), нормативную дефиницию (или краткое определение), ключевые признаки (3–5 маркеров для быстрого запоминания), типичные ошибки (в табличной форме с комментариями), корректный пример употребления (из НКРЯ или моделированный), некорректный пример с комментарием и практический

совет для педагога. Такая структура позволяет педагогу не только узнать корректное значение термина, но и увидеть правильные и неправильные контексты употребления, а также получить конкретную рекомендацию для применения в профессиональной деятельности.

Третьим этапом стала разработка содержательных разделов глоссария (параграф 3.3). Все 50 терминов были распределены по четырём тематическим разделам: базовые понятия инклюзивного образования (20 терминов), характеристики обучающихся (корректная номенклатура) (10 терминов), специалисты и роли в инклюзивном образовании (8 терминов), процедуры и документация (12 терминов). Такая группировка позволяет педагогу быстро ориентироваться в глоссарии, находить термины по тематическому принципу и видеть системные связи между понятиями.

Четвёртым этапом стала общая характеристика авторского глоссария (параграф 3.4). Был представлен полный перечень всех 50 терминов по разделам, а также три примера словарных статей (для терминов «инклюзивное образование», «тьютор» и «ограниченные возможности здоровья»), демонстрирующих реализацию разработанной структуры на практике. Полный текст глоссария вынесен в Приложение 1 к диссертации.

Разработанный глоссарий представляет собой не просто список терминов с определениями, а практический инструмент, позволяющий педагогу:

1. Получить нормативную, юридически корректную дефиницию каждого термина;
2. Быстро вспомнить ключевые признаки понятия с помощью кратких маркеров;
3. Ознакомиться с типичными ошибками в употреблении термина и понять их причины;
4. Увидеть корректные и некорректные контексты употребления (с опорой на данные НКРЯ);

5. Получить конкретный практический совет, который можно использовать в профессиональной деятельности.

Особое внимание в глоссарии уделяется этической корректности номинаций: в статьях раздела 2, посвящённых характеристикам обучающихся, даются пояснения о недопустимости использования стигматизирующей лексики («отклонения», «дефекты», «неполноценные») и предлагаются корректные альтернативы.

Таким образом, цель третьей главы – разработка практического глоссария терминов инклюзивного педагога – достигнута. Разработанный глоссарий может быть использован в профессиональной деятельности педагогов массовых школ, работающих в условиях инклюзивного образования, в системе повышения квалификации, а также при разработке методических рекомендаций по организации инклюзивного образования. В совокупности с теоретическими выводами первой главы и эмпирическими результатами второй главы, третья глава завершает формирование целостного научно-практического результата диссертационного исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое диссертационное исследование, посвящённое проблеме терминологии инклюзивного педагога, позволяет сформулировать следующие выводы, подтверждающие достижение поставленной цели, решение задач и обоснованность выдвинутой гипотезы.

В первой главе диссертации была проанализирована современная психолого-педагогическая и лингвистическая литература по вопросам инклюзивного образования, подготовки профессиональных кадров для его реализации и терминологического обеспечения инклюзивной практики. Установлено, что инклюзивное образование представляет собой не только педагогическую, но и коммуникативную среду, успешность функционирования которой напрямую зависит от точности и этичности использования профессионального языка педагогом. Анализ словаря И.С. Макарьева и других источников позволил выявить, что терминосистема инклюзии находится в стадии активного формирования, характеризуется высокой степенью вариативности, наличием синонимии и заимствований из английского языка, а также опирается на терминологию смежных наук, что создаёт риски терминологической путаницы в профессиональной речи педагогов и обосновывает необходимость упорядочения терминологии. В ходе семантического анализа понятий «инклюзивная готовность», «готовность к работе в инклюзивных условиях» и «инклюзивная компетентность» было установлено, что в большинстве современных исследований эти понятия используются как синонимы и трактуются как интегративное свойство личности, включающее ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Терминологическая компетенция педагога, включающая знание дефиниций, умение различать смежные понятия, корректное употребление терминов в речи и отказ от этически некорректных номинаций, была

обоснована как неотъемлемый компонент инклюзивной готовности, занимающий место в её когнитивном и коммуникативном компонентах.

Во второй главе на материале Национального корпуса русского языка (НКРЯ) был проведён анализ реального употребления ключевых терминов инклюзивного образования. Анализ корректных контекстов из Газетного подкорпуса показал, что в публицистическом дискурсе термины «инклюзия», «тьютор» и «ОВЗ» употребляются в целом содержательно и профессионально. Инклюзия понимается как процесс реального включения, сложный социокультурный феномен, не сводимый к совместному обучению. Тьютор описывается как многозадачный специалист-сопровождающий, требующий специальной подготовки. ОВЗ используется как корректная юридическая и педагогическая категория. В то же время анализ употребления термина «отклонения» в Устном подкорпусе и социальных медиа показал, что эта лексика, не являющаяся нормативной, продолжает активно использоваться и часто приобретает стигматизирующий оттенок. На основе анализа ошибочных контекстов была разработана типология ошибок, включающая три основные группы: семантические ошибки (сужение значения инклюзии до совместного обучения, неверное понимание функций тьютора), этические ошибки (использование стигматизирующей лексики, закрепляющей негативные стереотипы в отношении людей с ОВЗ) и понятийные ошибки (сведение инклюзии к формальному присутствию, доступной среды – к пандусам). Выявленные ошибки носят системный характер и свидетельствуют о необходимости просветительской работы и формирования терминологической компетенции педагогов.

В третьей главе на основе теоретических положений и эмпирических данных был разработан практический глоссарий терминов инклюзивного педагога. Были определены принципы отбора терминов (частотность, нормативность, релевантность, проблемность, этическая корректность, практическая ориентированность), разработана унифицированная

структура словарной статьи, включающая термин, нормативную дефиницию, ключевые признаки, типичные ошибки, корректный и некорректный примеры с комментариями, а также практический совет для педагога. Выделены содержательные разделы глоссария: базовые понятия инклюзивного образования, характеристики обучающихся (корректная номенклатура), специалисты и роли, процедуры и документация. Глоссарий включает 50 терминологических статей, полный текст которых представлен в Приложении 1. Созданный глоссарий отличается от существующих терминологических словарей наличием комментариев о типичных ошибках, иллюстративных примеров из НКРЯ (как корректных, так и некорректных) и практических советов для педагога, что делает его не просто списком определений, а эффективным инструментом формирования терминологической компетенции.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что системный лингвистический анализ терминологии инклюзивного образования позволяет выявить зоны расхождений и типичные ошибки в употреблении, а разработанный на этой основе глоссарий, содержащий не только дефиниции, но и комментарии об ошибках и корректные речевые образцы, представляет собой нормативный инструмент упорядочения терминологии инклюзивного образования, полностью подтвердилась. Цель исследования – разработка практического глоссария терминов инклюзивного образования для педагога на основе лингвистического анализа с использованием данных Национального корпуса русского языка – была достигнута. Все поставленные задачи решены: проанализирована литература, проведён семантический анализ ключевых понятий, выявлены расхождения в дефинициях, проанализированы особенности и типичные ошибки в употреблении терминологии на материале НКРЯ, разработаны структура и содержание глоссария.

Разработанный глоссарий может быть использован в профессиональной деятельности педагогов массовых школ, работающих в

условиях инклюзивного образования; в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов; при разработке методических рекомендаций по организации инклюзивного образования; в учебном процессе вузов при подготовке будущих педагогов. Особую ценность глоссарий представляет для учителей, не имеющих специального дефектологического образования, поскольку он систематизирует терминологический аппарат и предупреждает о типичных ошибках. Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с созданием электронного динамического глоссария, который позволяет пополнять терминологическую базу новыми примерами из НКРЯ в реальном времени; расширением корпусного анализа на другие жанры профессиональной речи педагога; сравнительным анализом терминологии инклюзивного образования в русском и других языках; разработкой методических рекомендаций по формированию терминологической компетенции педагогов в системе непрерывного образования.

Таким образом, диссертационное исследование вносит вклад в решение актуальной проблемы терминологического обеспечения инклюзивного образования, совмещая педагогический запрос на подготовку компетентных кадров и лингвистический инструментальный анализ и упорядочения профессиональной речи. Полученные результаты могут быть использованы как в теоретических исследованиях по терминологии инклюзивного образования, так и в практической деятельности по подготовке и повышению квалификации педагогических кадров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Автокурсы! Куда пойти учиться? (2004-2021). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
2. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
3. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история, теория, практика / С. В. Алехина. – Москва: МГППУ, 2016. – 200 с. – ISBN 978-5-94051-148-5. – Текст: непосредственный.
4. Андреева, А. Психология (2022). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).
5. Андреева, О. Учитель-дефектолог Олеся Андреева (05.2025). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
6. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1996. – 768 с. – ISBN 5-89502-015-2. – Текст: непосредственный.
7. Бесплатное питание школьников с ОВЗ предложили сделать федеральной нормой. – Текст: электронный // Парламентская газета. – 2021. – 18 марта. – URL: <https://www.pnp.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
8. Беседовал Владимир Шумаков. «Срабатывают мины, заложенные когда-то» / Владимир Шумаков. – Текст: электронный

// Lenta.ru. – 2019. – 22 февр. – URL: <https://lenta.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

9. Благотворительный фонд Милосердие. Помощь (2020). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

10. Благотворительный фонд Милосердие. Помощь (2021). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

11. Блог ПетрГУ (PetrSU) (05.2022). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

12. Бонин, О. В. К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетентности / О. В. Бонин. – Текст: непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 1. – С. 49–51.

13. В Курске планируют создать межрегиональный центр содействия реабилитации людей с ОВЗ. – Текст: электронный // Лента новостей Курска. – 2023. – 2 февр. – URL: <https://kursk-news.net/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

14. В Курской области проходит конкурс субсидий для создания зон отдыха. – Текст: электронный // Лента новостей Курска. – 2023. – 2 июня. – URL: <https://kursk-news.net/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

15. В Москве завершается подготовка к соревнованиям по профмастерству среди инвалидов. – Текст: электронный // Парламентская

газета. – 2018. – 16 нояб. – URL: <https://www.pnp.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

16. В России запустили образовательную программу по подготовке тьюторов. – Текст: электронный // Lenta.ru. – 2020. – 15 июля. – URL: <https://lenta.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

17. Валицкая, А. П. Инклюзивное образование – образование для всех / А. П. Валицкая, В. А. Рабош. – Текст: непосредственный // Социальная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 18–22.

18. Возрастная психология. Кризис первого года (2013-2020). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

19. Воронежская школа – среди лучших инклюзивных учебных заведений страны. – Текст: электронный // Vesti.ru. – 2016. – 28 окт. – URL: <https://www.vesti.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

20. Воронцова, Т. И. О формировании терминосистемы инклюзивного образования / Т. И. Воронцова, Е. Е. Киреевкова. – Текст: непосредственный // Когнитивные исследования языка. – 2017. – Вып. XXXI. – С. 233–239.

21. Выготский, Л. С. Основы дефектологии: учебник для вузов / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 656 с. – ISBN 5-8114-0487-8. – Текст: непосредственный.

22. Гончарова, Е. Л. Термин «ребенок с особыми образовательными потребностями» в контексте отечественной научной школы дефектологии / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина. – Текст: непосредственный // Специальное образование: состояние, перспективы развития. – 2003. – № 3. – С. 72–82.

23. Горбатов, Е. Н. Анализ социально-педагогического феномена инклюзивного образования / Е. Н. Горбатов. – Текст: непосредственный // Современные педагогические технологии. – 2016. – № 38. – С. 19–23.
24. Гринев-Гриневиц, С. В. Терминоведение: учеб. пособие / С. В. Гринев-Гриневиц. – Москва: Академия, 2008. – 304 с. – ISBN 978-5-7695-5143-9. – Текст: непосредственный.
25. Детсады и техникумы не готовы к приему особых детей. – Текст: электронный // Известия. – 2017. – 6 июня. – URL: <https://iz.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
26. Дивина, Е. Сияние Лотоса – центр долголетия и процветания (02.2023). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
27. Душевное устройство. – Текст: электронный // Известия. – 2018. – 23 мая. – URL: <https://iz.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
28. Екатерина Мень: мы не даем индульгенцию тем, кто не способен учиться. – Текст: электронный // Vesti.ru. – 2020. – 6 окт. – URL: <https://www.vesti.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
29. Записала Наталья Гранина. «Почему вы нам привели такого ненормального мальчика?» / Наталья Гранина. – Текст: электронный // Lenta.ru. – 2017. – 21 мая. – URL: <https://lenta.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
30. Инвалиды-колясочники совершили поход по льду Байкала. – Текст: электронный // Известия. – 2018. – 22 марта. – URL: <https://iz.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

31. Инклюзивное образование набирает обороты. – Текст: электронный // Парламентская газета. – 2019. – 15 мая. – URL: <https://www.pnp.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

32. Каждый день – счастливый. – Текст: электронный // Мордовия. – 2021. – 17 нояб. – URL: <https://izvmor.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

33. Карелова: среди молодёжи вдвое сократилась доля тех, кто избегает общения с инвалидами. – Текст: электронный // Парламентская газета. – 2021. – 8 июня. – URL: <https://www.pnp.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

34. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. – ISBN 978-5-8050-0653-2. – Текст: электронный. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (дата обращения: 29.03.2026).

35. Клеймо в аттестате. – Текст: электронный // Новая газета. – 2016. – 17 февр. – URL: <https://novayagazeta.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

36. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О. А. Козырева. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (142). – С. 112–115.

37. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993: офиц. текст. – Москва: Проспект, 2024. – 64 с. – Текст: непосредственный.

38. Кузнецова оценила организацию питания школьников с диабетом и аллергией. – Текст: электронный // РИА Новости. – 2020. – 27 авг. – URL: <https://ria.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).

39. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 319 с. – Текст: непосредственный.

40. Куряне с ограниченными возможностями здоровья сдали нормативы ГТО. – Текст: электронный // Лента новостей Курска. – 2023. – 17 мая. – URL: <https://kursk-news.net/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизированных пользователей.

41. Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – Москва: КомКнига, 2006. – 256 с. – ISBN 5-484-00535-3. – Текст: непосредственный.

42. Лищенко, Н. Религия (2020). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизированных пользователей.

43. Макарьев, И. С. Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования: терминологический словарь / И. С. Макарьев. – Санкт-Петербург: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. – 84 с. – ISBN 978-5-9905697-3-7. – Текст: непосредственный.

44. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие / Н. Н. Малофеев. – Москва: Просвещение, 2009. – 319 с. – ISBN 978-5-09-016736-7. – Текст: непосредственный.

45. Малярчук, Н. Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова. – Текст: непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – Т. 1. – № 4 (4). – С. 251–267.

46. Между небом и землей (Трубчевск, Брянская область). Д/ф из цикла «Письма из провинции» (ТК «Культура») (2007). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. –

URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизированных пользователей.

47. Минпросвещения не против сдачи демонстрационных экзаменов в колледжах онлайн. – Текст: электронный // Парламентская газета. – 2020. – 6 авг. – URL: <https://www.pnp.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизированных пользователей.

48. Молодые чебоксарцы вносят весомый вклад в развитие города. – Текст: электронный // Чебоксарские новости. – 2018. – 28 июня. – URL: <https://chebnovosti.ru/> (дата обращения: 01.05.2026). – Режим доступа: для авторизированных пользователей.

49. Муравьева, М. Логопед Петрозаводск Древлянка (01.06.2025). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизированных пользователей.

50. Наталья Майская. Наталья Майская (15.07.2019). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизированных пользователей.

51. Национальный корпус русского языка: [сайт]. – Москва, 2003–2026. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Текст: электронный.

52. Нейфельд, Е. Одно образование на всех / Е. Нейфельд. – Текст: электронный // Ульяновская правда. – 2015. – 25 дек. – URL: <https://ulpravda.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).

53. Нейфельд, Е. Тьютор для школьников / Е. Нейфельд. – Текст: электронный // Ульяновская правда. – 2016. – 9 сент. – URL: <https://ulpravda.ru/> (дата обращения: 18.04.2026).

54. Николай Янковский. Генетика и геномика. Проект Academia (ГТРК Культура) (2010). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.05.2026).

55. Новые люди Воронеж. Новые люди, Воронеж (2021). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

56. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 28.12.2022). – Текст: электронный. – URL: http://www.consultant.ru/document/doc_LAW_8559/ (дата обращения: 15.03.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

57. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024). – Текст: электронный. – URL: http://www.consultant.ru/document/doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.04.2026).

58. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2024). – Текст: электронный. – URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения: 17.04.2026).

59. Об утверждении профессионального стандарта «Тьютор»: приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н. – Текст : электронный. – URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения: 25.04.2026).

60. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 (ред. от 08.02.2023). – Текст: электронный. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 25.04.2026).

61. Панов, П. В российских школах появятся преподаватели по ГТО / П. Панов. – Текст: электронный // Известия. – 2014. – 28 мая. – URL: <https://iz.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).

62. Панов, П. Классных руководителей в школах заменят тьюторы / П. Панов. – Текст: электронный // Известия. – 2013. – 13 июня. – URL: <https://iz.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).
63. Первоклассные новшества. – Текст: электронный // Мордовия. – 2016. – 15 сент. – URL: <https://izvmor.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).
64. «Поверь в себя!». – Текст: электронный // Дмитриевский вестник (Дмитриевский район Курской области). – 2023. – 1 марта. – URL: <https://dmitriyev-vestnik.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).
65. Полицейские подарили праздник юным курянам. – Текст: электронный // Лента новостей Курска. – 2023. – 30 мая. – URL: <https://kursk-news.net/> (дата обращения: 29.04.2026).
66. Президент одобрил идею организации инклюзивного отдыха для детей в регионах страны. – Текст: электронный // Парламентская газета. – 2020. – 3 дек. – URL: <https://www.pnp.ru/> (дата обращения: 29.05.2026).
67. Призерами и победителями чемпионата «Абилимпикс» стали 540 человек. – Текст: электронный // РИА Новости. – 2019. – 22 нояб. – URL: <https://ria.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).
68. Проект по обучению детей с аутизмом запустили в Орске. – Текст: электронный // Vesti.ru. – 2020. – 15 сент. – URL: <https://www.vesti.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).
69. Рощина, Г. О. Инклюзивное образование в терминах и понятиях: словарь-справочник / Г. О. Рощина, Л. В. Жаворонкова, Г. В. Отрошко. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. – 64 с. – Текст: непосредственный.
70. Семаго, М. М. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго. – Москва: Генезис, 2020. – 256 с. – ISBN 978-5-98563-549-8. – Текст: непосредственный.
71. Семаго, Н. Я. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Т. П. Дмитриева, И.

Е. Аверина. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51–58.

72. Семинар в РАО о направлениях научно-педагогической школы (2007) / А. В. Хуторской. – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 14.04.2026).

73. Сергей Ситников помог исполнить мечту 13-летнего костромича побывать в Москвариуме. – Текст: электронный // Вперед (г. Чухлома Костромской области). – 2021. – 5 янв. – URL: <https://vperyod-chuhloma.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).

74. Синявская, А. А. Понятие «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» в современных психолого-педагогических исследованиях / А. А. Синявская. – Текст: непосредственный // Вестник Гуманитарного института ТГУ. – 2015. – № 2 (18). – С. 28–30.

75. Смолин предложил ввести особый порядок реорганизации коррекционных школ. – Текст: электронный // Парламентская газета. – 2017. – 14 нояб. – URL: <https://www.pnp.ru/> (дата обращения: 29.04.2026). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

76. Спортивные объекты станут доступнее для инвалидов. – Текст: электронный // Парламентская газета. – 2018. – 3 дек. – URL: <https://www.pnp.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).

77. Федорова, И. Р. Инклюзивная готовность и компетентность педагога / И. Р. Федорова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2022. – Т. 3. – № 6. – С. 11–16.

78. Фирсанова, Н. На равных. В челябинской школе откроют первый ресурсный класс / Н. Фирсанова. – Текст: электронный // Вечерний Челябинск. – 2019. – 18 апр. – URL: <https://vecherka.su/> (дата обращения: 29.04.2026).

79. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук:

13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наилевна. – Астрахань, 2008. – 23 с. – Текст: непосредственный.

80. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В. В. Хитрюк. – Текст: непосредственный // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 80–84.

81. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В. В. Хитрюк. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с. – ISBN 978-985-498-886-3. – Текст: непосредственный.

82. Чернышов, П. «Они ждали прекрасного будущего, но оно не наступило» / П. Чернышов. – Текст: электронный // Lenta.ru. – 2019. – 28 февр. – URL: <https://lenta.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).

83. Четверикова, Т. Ю. Организация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях / Т. Ю. Четверикова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2014. – 120 с. – ISBN 978-5-8268-1842-6. – Текст: непосредственный.

84. Шишов, М. Все что умею и знаю (2015). – Текст: электронный // Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).

85. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Шумиловская Юлия Владимировна. – Шуя, 2011. – 175 с. – Текст: непосредственный.

86. Эксперты: Васильева возрождает лучшие традиции российского образования. – Текст: электронный // РИА Новости. – 2020. – 13 янв. – URL: <https://ria.ru/> (дата обращения: 29.04.2026).

87. De Boer, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature / A. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert.

– Text : unmediated // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – Iss. 3. – P. 331–353.

88. Lipsky, D. K. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform / D. K. Lipsky, A. Gartner. – Text: unmediated // W. Stainback and S. Stainback (Eds). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. – Boston: Allyn & Bacon, 1992. – P. 3–12.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Авторский глоссарий терминов инклюзивного педагога (50 терминов)

Раздел 1. Базовые понятия инклюзивного образования

Статья 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ИНКЛЮЗИЯ)

«Нормативная дефиниция»: обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Федеральный закон «Об образовании в РФ», ст. 2, п. 27).

Ключевые признаки:

- Не ребёнок подстраивается под систему, а система образования подстраивается под ребёнка
- Ценность – не в коррекции «недостатков», а в разнообразии и уникальности каждого ученика
- Обязательное условие – создание специальных условий (адаптированная программа, тьюторское сопровождение, безбарьерная среда)

Таблица 1 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий (почему это ошибка)
«Инклюзия – это обучение детей с инвалидностью в обычном классе»	Слишком узкое понимание: инклюзия касается любых особых потребностей (одарённые дети, дети-мигранты, дети из кризисных семей и др.)
«У нас в классе уже есть инклюзия (ребёнок с ОВЗ сидит на последней парте)»	Присутствие ребёнка без создания специальных условий – это не инклюзия, а формальная интеграция
«Инклюзия» = «интеграция»	Интеграция предполагает, что ребёнок «вписывается» в неизменную среду; инклюзия – среда меняется под ребёнка

Корректный пример: «Инклюзия – процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь» (Павел Чернышов. «Они ждали прекрасного будущего, но оно не наступило» // lenta.ru, 28.02.2019).

Некорректный пример с комментарием: «Наиболее перспективным направлением работы с "особенными детьми" является инклюзия – совместное обучение здоровых детей и детей с ОВЗ» (Молодые чебоксарцы вносят весомый вклад в развитие города // «Чебоксарские новости», 28.06.2018).

Комментарий: инклюзия не сводится к совместному обучению; ключевым является не пространственный фактор, а изменение образовательной системы под потребности ребёнка.

Практический совет («Правило трёх вопросов»): Чтобы проверить, идёт ли речь об истинной инклюзии, задайте себе три вопроса: 1) Изменена ли программа под ребёнка (АОП)? 2) Созданы ли специальные условия (тьютор, оборудование)? 3) Ребёнок участвует во всех активностях класса (а не просто присутствует)? Если хотя бы на один вопрос ответ «нет» – это не инклюзия.

Статья 2. ИНТЕГРАЦИЯ

Краткое определение: форма обучения, при которой ребёнок с ОВЗ включается в среду массовой школы без изменения самой среды (программы, методов, условий). Интеграция предполагает, что ребёнок должен «дотянуться» до общего уровня.

Ключевые признаки:

- Среда остаётся неизменной
- Ребёнок должен соответствовать требованиям системы
- Частичное включение (отдельные уроки, перемены)

Таблица 2 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Интеграция» = «инклюзия»	Это разные понятия: интеграция не требует изменения среды
«У нас полная интеграция (ребёнок в обычном классе без тьютора)»	Это даже не интеграция, а формальное присутствие

Корректный пример: «Интеграция предполагает, что ребёнок с нарушениями развития обучается в среде обычных сверстников при

условии, что он соответствует требованиям этой среды» (модельный пример).

Связь с другими терминами: инклюзивное образование (чем отличается – см. статью 1).

Статья 3. СЕГРЕГАЦИЯ

Краткое определение: раздельное обучение детей с ОВЗ и нормотипичных детей в разных образовательных организациях (коррекционные школы, интернаты), предполагающее изоляцию от общества.

Ключевые признаки:

- Полная изоляция от здоровых сверстников
- Отсутствие контактов с нормотипичными детьми
- Альтернатива – инклюзия и интеграция

Корректный пример: «Коррекционные школы представляют собой пример сегрегационной модели образования, которая была преобладающей в советский период» (модельный пример).

Статья 4. ИНКЛЮЗИЯ СОЦИАЛЬНАЯ

Краткое определение: включение людей с ОВЗ во все сферы общественной жизни (образование, труд, культура, досуг), а не только в образовательный процесс.

Ключевые признаки:

- Шире, чем инклюзивное образование
- Касается всего общества, не только школы
- Устранение барьеров (физических, коммуникативных, отношенческих)

Таблица 3 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Социальная инклюзия» = «инклюзивное образование»	Образование – только одна из сфер социальной инклюзии

Корректный пример: «Социальная инклюзия предполагает создание условий для полноценного участия людей с инвалидностью во всех сферах жизни общества» (модельный пример).

Статья 5. ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА

Краткое определение: система ценностей, убеждений и норм образовательной организации, обеспечивающая принятие разнообразия и уважение к каждому участнику образовательного процесса.

Ключевые признаки:

- Ценности: принятие, уважение, сотрудничество
- Проявляется в поведении всех участников
- Не сводится к документам и инструкциям

Корректный пример: «Инклюзивная культура школы предполагает, что различия между учениками воспринимаются как ресурс, а не как проблема» (модельный пример).

Статья 6. ИНКЛЮЗИВНАЯ ПОЛИТИКА

Краткое определение: совокупность нормативных, организационных и финансовых решений на уровне образовательной организации, обеспечивающих реализацию инклюзивной практики.

Ключевые признаки:

- Локальные нормативные акты
- Распределение ресурсов
- Кадровая политика

Корректный пример: «Инклюзивная политика школы включает разработку локальных актов, регламентирующих порядок организации обучения детей с ОВЗ» (модельный пример).

Статья 7. ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА

Краткое определение: реальные действия и технологии, обеспечивающие включение каждого обучающегося в образовательный процесс.

Ключевые признаки:

- Конкретные методы и приёмы
- Реальная деятельность, а не декларации
- Может быть измерена

Корректный пример: «Инклюзивная практика включает использование адаптированных учебных материалов, организацию тьюторского сопровождения и безбарьерной среды» (модельный пример).

Статья 8. БЕЗБАРЬЕРНАЯ СРЕДА

Краткое определение: условия обучения и жизнедеятельности, доступные для всех категорий обучающихся, включая лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые признаки:

- Архитектурная доступность (пандусы, лифты, поручни)
- Информационная доступность (шрифт Брайля, сурдоперевод)
- Коммуникативная доступность (ясный язык, альтернативная коммуникация)

Таблица 4 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Безбарьерная среда» = только пандусы	Это только часть условий; важна также информационная и коммуникативная доступность

Корректный пример: «Доступная среда у нас, к сожалению, на уровне пандусов. И то не везде» (цитата из региональной газеты, критикующая узкое понимание).

Статья 9. УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН

Краткое определение: концепция проектирования среды, продуктов и услуг, делающая их максимально удобными для всех людей без необходимости последующей адаптации.

Ключевые признаки:

- «Для всех» без разделения
- Проактивный подход (проектируется сразу)
- 7 принципов универсального дизайна

Корректный пример: «Универсальный дизайн предполагает создание среды, доступной для всех с самого начала, без необходимости дооборудования» (модельный пример).

Статья 10. АДАПТАЦИЯ

Краткое определение: приспособление содержания, методов, форм и условий обучения к особым образовательным потребностям обучающегося.

Ключевые признаки:

- Не меняет сути содержания
- Сохраняет требования образовательного стандарта
- Может быть разной степени глубины

Таблица 5 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Адаптация» = «модификация»	Адаптация сохраняет требования, модификация – меняет
«Адаптированная программа – это та же программа, но с меньшим количеством часов»	Адаптация не сводится к сокращению объёма

Корректный пример: «Адаптация учебного материала для ребёнка с дислексией может включать увеличение шрифта и использование аудиоформата»* (модельный пример).

Статья 11. МОДИФИКАЦИЯ

Краткое определение: изменение содержания и требований к результатам обучения в соответствии с возможностями обучающегося.

Ключевые признаки:

- Более глубокая степень изменения, чем адаптация
- Снижение требований к результатам
- Требуется отдельной программы (АОП)

Таблица 6 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Адаптация» = «модификация»	Адаптация сохраняет требования, модификация – меняет
«Модификация – это просто облегчение»	Модификация может включать и изменение формата, и замену содержания

Корректный пример: «Для ребёнка с интеллектуальными нарушениями потребуется модификация программы: сокращение объёма материала и изменение критериев оценки» (модельный пример).

Статья 12. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ

Краткое определение: учёт индивидуальных особенностей обучающегося (темп, стиль, интересы) при организации образовательного процесса.

Ключевые признаки:

- Для всех детей, не только с ОВЗ
- Не требует диагноза
- Методы: разноуровневые задания, выбор формата работы

Таблица 7 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Индивидуализация» = «инклюзия»	Индивидуализация – один из методов инклюзии, а не вся инклюзия
«Индивидуализация нужна только детям с ОВЗ»	Индивидуализация полезна для всех детей

Корректный пример: «Индивидуализация обучения позволяет каждому ребёнку работать в своём темпе и выбирать удобный способ выполнения заданий» (модельный пример).

Практический совет: Начните с малого: предлагайте ученикам выбор – письменный или устный ответ, работа в паре или индивидуально.

Статья 13. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ

Краткое определение: разделение учащихся на группы по определённым признакам (уровню подготовки, темпу деятельности) для организации обучения.

Ключевые признаки:

- Групповая работа
- Гибкая динамическая группировка
- Не путать с сегрегацией

Таблица 8 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Дифференциация» = «сегрегация»	Дифференциация временна и гибка, сегрегация постоянна
«Дифференциация – это разделение на сильных и слабых»	Группы могут формироваться по разным признакам

Корректный пример: «Дифференциация позволяет объединять учащихся в группы для выполнения заданий разного уровня сложности» (модельный пример).

Статья 14. СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Краткое определение: процесс усвоения индивидом норм, ценностей и правил поведения, необходимых для успешного функционирования в обществе.

Ключевые признаки:

- Для детей с ОВЗ – особая задача
- Включает коммуникативную и социально-бытовую компетенции
- Инклюзия как условие успешной социализации

Таблица 9 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Социализация происходит сама собой»	Для детей с ОВЗ нужна целенаправленная работа
«Социализация = обучение правилам»	Важна также практика взаимодействия

Корректный пример: «Инклюзивная среда создаёт естественные условия для социализации детей с ОВЗ через повседневное общение со сверстниками» (НКРЯ, публицистика).

Статья 15. АБИЛИТАЦИЯ

Краткое определение: система мероприятий по формированию у человека с ограниченными возможностями навыков и умений, которые у него отсутствуют.

Ключевые признаки:

- Направлена на формирование нового (не восстановление утраченного)
- Акцент на ранний возраст

– Отличается от реабилитации

Таблица 10 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарии
«Абилитация» = «реабилитация»	Абилитация – формирование нового, реабилитация – восстановление утраченного

Корректный пример: «Абилитация ребёнка с врождённым нарушением слуха включает формирование речи и коммуникативных навыков с нуля» (модельный пример).

Статья 16. РЕАБИЛИТАЦИЯ

Краткое определение: система мероприятий по восстановлению утраченных или нарушенных функций и способностей человека.

Ключевые признаки:

- Восстановление утраченного
- Медицинская, психологическая, социальная, педагогическая составляющие
- Межведомственный характер

Таблица 11 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарии
«Реабилитация» = «лечение»	Реабилитация шире лечения, включает социальную и педагогическую составляющие

Корректный пример: «Реабилитация после травмы включает не только медицинские процедуры, но и восстановление учебных навыков» (модельный пример).

Статья 17. КАЧЕСТВО ЖИЗНИ

Краткое определение: интегральная характеристика благополучия человека, включающая физическое, психологическое, социальное и материальное благополучие.

Ключевые признаки:

- Не сводится к материальным условиям
- Учитывает субъективное восприятие

– Ключевая цель инклюзивного образования

Таблица 12 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Качество жизни = материальное благополучие»	Важны также здоровье, отношения, самореализация

Корректный пример: «Основная цель инклюзивного образования – не академические успехи сами по себе, а повышение качества жизни ребёнка» (модельный пример).

Статья 18. РЕСУРСНЫЙ КЛАСС

Краткое определение: специально оборудованное помещение в массовой школе для индивидуальных и групповых занятий с детьми с ОВЗ (чаще всего с РАС).

Ключевые признаки:

- Зонирование: рабочая, игровая, сенсорная зоны
- Индивидуальное расписание
- Возможность возвращения в общий класс

Таблица 13 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарии
«Ресурсный класс – это класс для изоляции детей с ОВЗ»	Ресурсный класс – временное пространство для поддержки, а не для изоляции
Смешение с ресурсной комнатой	Ресурсный класс – для системных занятий, ресурсная комната – для короткой разгрузки

Корректный пример: «Ресурсный класс – это специально оборудованное помещение для индивидуальных занятий с детьми с РАС, позволяющее им постепенно включаться в общеобразовательный процесс» (НКРЯ, публицистический подкорпус, 2021).

Статья 19. РЕСУРСНАЯ КОМНАТА

Краткое определение: помещение для сенсорной разгрузки и индивидуальной работы, предназначенное для любых детей, испытывающих трудности.

Ключевые признаки:

- Не только для детей с ОВЗ
- Отличается от ресурсного класса функционально
- Мягкая мебель, сенсорное оборудование

Таблица 14 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Ресурсная комната» = «ресурсный класс»	Разная функция: комната – для кратковременной разгрузки, класс – для системных занятий

Корректный пример: «Любой ребёнок может прийти в ресурсную комнату, чтобы отдохнуть и восстановить концентрацию» (модельный пример).

Статья 20. ИНКЛЮЗИВНАЯ ВЕРТИКАЛЬ

Краткое определение: непрерывная система инклюзивного образования на всех уровнях: детский сад → школа → колледж/вуз → трудоустройство.

Ключевые признаки:

- Преемственность условий
- Межведомственное взаимодействие
- Сопровождение на всех этапах

Корректный пример: «Инклюзивная вертикаль обеспечивает непрерывность сопровождения ребёнка с ОВЗ на всех этапах взросления» (модельный пример).

Раздел 2. Характеристики обучающихся (корректная номенклатура)

Статья 21. ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)

Нормативная дефиниция: физические и/или психические недостатки, которые подтверждены психолого-медико-педагогической комиссией и препятствуют получению образования без создания специальных условий (Федеральный закон «Об образовании в РФ», ст. 2).

Ключевые признаки:

- Юридический статус, требующий подтверждения ПМПК
- Даёт право на создание специальных условий обучения
- Включает 9 основных категорий
- Не все дети с ОВЗ имеют инвалидность, и не все инвалиды имеют статус ОВЗ

Таблица 15 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий (почему это ошибка)
«ОВЗ» = «инвалидность»	Это разные категории: ОВЗ – педагогический/юридический статус, инвалидность – медицинский
«Дети с отклонениями», «дефективные дети», «неполноценные»	Этически некорректные, стигматизирующие номинации
«Дети с ОВЗ не могут учиться в обычном классе»	Могут при создании специальных услови

Корректный пример: «В Ростовской области в общеобразовательных школах обучаются около 14 тысяч детей с ОВЗ» (Бесплатное питание школьников с ОВЗ предложили сделать федеральной нормой // Парламентская газета, 2021.03.18).

Статья 22. ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ (ООП)

Краткое определение: потребности в специальных условиях обучения и сопровождения, возникающие у ребёнка вследствие нарушений развития.

Ключевые признаки:

- Не сводятся к медицинскому диагнозу
- Требуют адаптации программы, методов, среды
- Различаются в зависимости от нозологии

Таблица 16 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«ООП = инвалидность»	ООП шире: дети с ЗПР, РАС, СДВГ тоже имеют ООП
«ООП = только программа»	ООП включает также среду, методы, сопровождение

Статья 23. РЕБЁНОК С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Краткое определение: лицо до 18 лет с нарушением здоровья, которое приводит к ограничению жизнедеятельности и подтверждено медицинской экспертизой.

Ключевые признаки:

- Медицинский статус
- Не все дети с ОВЗ имеют инвалидность
- Отличие от взрослой инвалидности

Таблица 17 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Ребёнок-инвалид»	Корректнее «ребёнок с инвалидностью» (person-first language)
«Инвалид» как универсальное обозначение	Стигматизирующее сокращение

Корректный пример: «Ребёнок с инвалидностью имеет право на создание специальных условий в образовательной организации» (модельный пример).

Статья 24. НОЗОЛОГИЯ

Краткое определение: раздел медицины, изучающий болезни; в контексте инклюзии – конкретная категория нарушения (ЗПР, РАС, нарушение слуха и т.д.).

Ключевые признаки:

- Важна для выбора образовательного маршрута
- Не определяет полностью особые потребности
- Не должна быть единственным критерием

Статья 25. ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР)

Краткое определение: темповая задержка психического развития, при которой интеллектуальная сфера в целом сохранна, но нарушен темп её формирования.

Ключевые признаки:

- Обратимость при правильных условиях
- Разные варианты

– Основная трудность – учебная мотивация и произвольное внимание

Таблица 18 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«ЗПР» = «умственная отсталость»	Это разные состояния: при ЗПР интеллект сохранен, страдает темп
«Дети с ЗПР не могут учиться в обычном классе»	При создании специальных условий – могут

Корректный пример: «Ребёнок с задержкой психического развития нуждается в замедленном темпе подачи материала и дополнительном времени на выполнение заданий» (модельный пример).

Статья 26. РАССТРОЙСТВО АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

Краткое определение: нарушение развития, характеризующееся трудностями в социальном взаимодействии, коммуникации и ограниченным, стереотипным поведением.

Ключевые признаки:

- «Спектр» – разные формы и степени тяжести
- Относительно сохраненный интеллект у многих
- Особая потребность в структурированной среде и визуальной поддержке

Таблица 19 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«РАС = аутизм Каннера»	РАС включает разные варианты
«Дети с РАС не хотят общаться»	Они могут хотеть, но не уметь

Корректный пример: «Для ребёнка с расстройством аутистического спектра важна чёткая структура дня и визуальное расписание» (НКРЯ, публицистика).

Статья 27. СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ (СДВГ)

Краткое определение: расстройство, характеризующееся выраженной невнимательностью, импульсивностью и гиперактивностью.

Ключевые признаки:

- Может сочетаться с ОВЗ, но не всегда
- Требуется особых методов удержания внимания
- Часто путают с невоспитанностью

Таблица 20 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«СДВГ – результат плохого воспитания»	Это нейробиологическое расстройство
«Ребёнок с СДВГ просто не хочет стараться»	Ему трудно удерживать внимание

Статья 28. ТЯЖЁЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ (ТМНР)

Краткое определение: сочетание двух и более первичных нарушений (например, ДЦП + интеллектуальные нарушения + сенсорные нарушения).

Ключевые признаки:

- Высокая степень индивидуализации
- Требуется особых подходов и высокой квалификации педагогов
- Часто используются альтернативные средства коммуникации

Корректный пример: «Для ребёнка с тяжёлыми множественными нарушениями развития разрабатывается специальная индивидуальная программа развития» (модельный пример).

Статья 29. СЕНСОРНЫЕ НАРУШЕНИЯ

Краткое определение: нарушения слуха и/или зрения, требующие особых условий обучения.

Ключевые признаки:

- Две основные категории: с нарушением слуха, с нарушением зрения
- Требуют специальных технических средств
- Использование жестового языка, шрифта Брайля

Статья 30. НОРМОТИПИЧНЫЙ РЕБЁНОК

Краткое определение: условный термин для обозначения ребёнка, развитие которого соответствует средневозрастным нормам без выявленных нарушений.

Ключевые признаки:

- Используется для сравнения
- Не имеет негативной окраски
- Не означает «идеальный» или «стандартный»

Раздел 3. Специалисты и роли в инклюзивном образовании

Статья 31. ПЕДАГОГ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Краткое определение: учитель массовой школы, работающий в инклюзивном классе и имеющий (или приобретающий) компетенции для работы с детьми с ОВЗ.

Ключевые признаки:

- Базовое педагогическое образование + специальные компетенции
- Взаимодействует с тьютором, дефектологом, психологом
- Не обязан быть дефектологом

Таблица 21 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Педагог инклюзивного образования» = «дефектолог»	Это разные специальности
«Любой учитель автоматически готов к инклюзии»	Требуется специальная подготовка

Статья 32. ТЬЮТОР

Нормативная дефиниция: педагогический работник, организующий индивидуальное сопровождение обучающегося с ОВЗ в образовательном процессе (Профессиональный стандарт «Тьютор»).

Ключевые признаки:

- Помогает выстроить образовательный маршрут
- Координирует взаимодействие с учителями
- Адаптирует материал под ребёнка
- Не подменяет учителя и не выполняет задания за ребёнка

Таблица 22 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Тьютор – это тот, кто сидит с ребёнком и делает за него задания»	Тьютор не подменяет ученика, а организует его деятельность
«Тьютор – это который помогает ребёнку раздеваться и в столовую водит»	Описаны функции ассистента, а не тьютора

Корректный пример: «Мы привнесли в школу компетентное тьюторство, где тьютор – медиатор, индивидуальный репетитор, который быстро может адаптировать под ребёнка то, что транслирует учитель» (Екатерина Мень: мы не даем индульгенцию тем, кто не способен учиться // Vesti.ru, 06.10.2020).

Статья 33. АССИСТЕНТ (ПОМОЩНИК)

Краткое определение: работник (не обязательно с педагогическим образованием), оказывающий техническую и физическую помощь ребёнку с ОВЗ.

Ключевые признаки:

- Техническая, а не педагогическая функция
- Не требует педагогического образования
- Работает под руководством тьютора или учителя

Таблица 23 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Ассистент» = «тьютор»	Это разные роли с разными функциями
«Ассистент может заменить учителя»	Не может, его функции ограничены

Статья 34. УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ

Краткое определение: специалист с высшим дефектологическим образованием, осуществляющий коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ.

Ключевые признаки:

- Имеет узкую специализацию
- Проводит диагностику и коррекцию
- Работает индивидуально или в малых группах

Статья 35. ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ

Краткое определение: специалист, обеспечивающий психологическое сопровождение образовательного процесса, диагностику и коррекцию эмоционально-волевой сферы.

Ключевые признаки:

- Работает со всеми участниками
- Проводит групповые и индивидуальные занятия
- Участвует в ППК

Статья 36. ЛОГОПЕД

Краткое определение: специалист (учитель-логопед), работающий с нарушениями речи.

Ключевые признаки:

- Может работать как в массовой школе (логопункт), так и в специализированной
- Проводит диагностику и коррекцию речи

Статья 37. СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ

Краткое определение: специалист, организующий социальное сопровождение обучающегося и его семьи, взаимодействие с социальными службами.

Ключевые признаки:

- Защита прав ребёнка
- Помощь в получении социальных услуг- Работа с семьёй

Статья 38. ВОЛОНТЁР

Краткое определение: доброволец, оказывающий временную немедицинскую и непсихологическую помощь в инклюзивной практике.

Ключевые признаки:

- Не имеет педагогического образования (по умолчанию)
- Работает под контролем специалистов
- Не заменяет тьютора или ассистента

Раздел 4. Процедуры и документация

Статья 39. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ (ППК)

Краткое определение: коллегиальный орган образовательной организации, координирующий сопровождение детей с ОВЗ и трудностями в обучении.

Ключевые признаки:

- Создаётся внутри школы
- Включает: руководителя, учителя, тьютора, психолога, логопеда, дефектолога
- Разрабатывает ИОМ, АОП

Таблица 24 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
Смещение ППК и ПМПК	ППК – внутри школы, ПМПК – внешний орган

Статья 40. ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМИССИЯ (ПМПК)

Нормативная дефиниция: межведомственный орган, определяющий статус «ребёнок с ОВЗ» и дающий рекомендации по созданию специальных условий.

Ключевые признаки:

- Проводится на уровне муниципалитета/региона
- В составе: психологи, врачи, педагоги, логопеды
- Без заключения ПМПК школа не обязана создавать спецусловия

Таблица 25 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«ПМПК ставит диагноз»	ПМПК определяет статус ОВЗ, диагноз ставит врач

Корректный пример: «Заключение ПМПК является основанием для создания специальных условий обучения в школе» (модельный пример).

Статья 41. АДАПТИРОВАННАЯ ОСНОВНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА (АООП)

Нормативная дефиниция: образовательная программа для группы детей с одной категорией ОВЗ, разработанная на основе ФГОС и примерной АООП.

Ключевые признаки:

- Разрабатывается для уровня образования
- Единая для всех детей данной нозологии
- Утверждена на федеральном уровне

Таблица 26 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
Смешение АОП и АООП	АООП – для группы, АОП – для конкретного ребёнка

Статья 42. АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА (АОП)

Краткое определение: программа для конкретного ребёнка, разработанная на основе АООП с учётом его индивидуальных особенностей.

Ключевые признаки:

- Индивидуальный документ
- Разрабатывается ППК на основе заключения ПМПК
- Содержит учебный план, коррекционную работу, систему оценки

Таблица 27 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«АОП = сокращённая программа»	Адаптация не равняется сокращению

Статья 43. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ (ИОМ)

Краткое определение: персональный путь реализации личностного потенциала ребёнка с учётом его особенностей, включающий выбор форм, темпов и содержания обучения.

Ключевые признаки:

- Более широкое понятие, чем АОП
- Может включать кружки, проекты, стажировки
- Может быть для любого ребёнка (не только с ОВЗ)

Статья 44. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН (ИУП)

- Краткое определение: перечень учебных предметов, курсов и объёмов часов, индивидуальный для конкретного обучающегося.

Ключевые признаки:

- Часть АОП или ИОМ
- Определяет нагрузку и набор предметов
- Согласуется с родителями

Статья 45. СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ

Нормативная дефиниция: условия, включающие АОП, особые методы обучения, тьюторское сопровождение, материально-техническую базу, услуги ассистента и т.д. (ФЗ № 273-ФЗ).

Ключевые признаки:

- Перечислены в заключении ПМПК
- Финансируются государством
- Меняются при переходе на уровень образования

Статья 46. СОПРОВОЖДЕНИЕ

Краткое определение: комплексная деятельность специалистов по созданию условий для успешного обучения и социализации ребёнка с ОВЗ.

Ключевые признаки:

- Междисциплинарное
- Непрерывное
- Включает диагностику, проектирование, реализацию, анализ

Статья 47. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА

Краткое определение: система мероприятий, направленных на преодоление или ослабление нарушений развития.

Ключевые признаки:

- Часть АОП
- Проводится дефектологом, логопедом, психологом
- Включает индивидуальные и групповые занятия

Статья 48. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ОБЛАСТЬ

Нормативная дефиниция: часть АООП, определяющая содержание и объём коррекционных занятий (ФГОС ОВЗ).

Ключевые признаки:

- Обязательная часть АООП
- Включает: логопедические, психокоррекционные занятия
- Часы входят в учебный план

Статья 49. МОНИТОРИНГ

Краткое определение: система сбора, обработки и анализа данных об эффективности инклюзивного образования и динамике развития ребёнка.

Ключевые признаки:

- Регулярный
- Формализованный (критерии, шкалы)
- Основа для принятия решений

Статья 50. ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

Краткое определение: интегративное профессиональное качество педагога, включающее знания (о детях с ОВЗ, терминологии, методах), умения (адаптировать, организовывать сопровождение) и личностные установки (принятие, толерантность).

Ключевые признаки:

- Сочетает когнитивный, деятельностный и личностный компоненты
- Проявляется в конкретных педагогических ситуациях
- Формируется в процессе профессиональной подготовки и самообразования

Таблица 28 – Типичные ошибки

Ошибочное употребление	Комментарий
«Инклюзивная компетентность = доброжелательное отношение»	Это важная часть, но недостаточная: нужны также знания и умения

«Инклюзивная компетентность» «инклюзивная готовность»	=	Готовность – более узкое понятие, включает установку
--	---	---

Корректный пример: «Инклюзивная компетентность педагога формируется через обучение, рефлекссию и практику» (модельный пример).