

Теория и практика инклюзивного дошкольного образования: актуальное состояние и тенденции развития

Ремезова Л.А.,

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии факультета психологии и специального образования, ГБОУ ВО СГСПУ, Самара, Россия,
remezowa@mail.ru*

Представлен аналитический обзор современных тенденций развития инклюзивного образования в странах Европы, в США и других странах. Раскрыты принципиально значимые условия реализации теоретических оснований инклюзии в практике дошкольных образовательных организаций. Рассмотрены стратегии, которые могут способствовать повышению качества и эффективности инклюзии в системе дошкольного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное дошкольное образование, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, профессиональное сотрудничество, инклюзивный детский сад.

Для цитаты:

Ремезова Л.А. Теория и практика инклюзивного дошкольного образования: актуальное состояние и тенденции развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 53—61. doi:10.17759/jmfp.2018070106

For citation:

Remezova L.A. Theory and practice of inclusive preschool education: current status and development trends [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, Vol. 7, no. 1, pp. 53—61. doi: 10.17759/jmfp.2018070106 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Переход к инклюзивной модели образования вошел в число актуальных задач, возникших перед мировой образовательной политикой за последние 25 лет.

Для воплощения в жизнь теории и практики инклюзивного образования в России исключительно важен опыт международного научно-практического сообщества тех стран, где развитие инклюзии имеет более длительную историю.

В то же время, несмотря на сравнительно недавнюю практику, в России, начиная с 70-х гг. XX в., в ходе реализации проектов по инклюзивному образованию, опыт в данной области накоплен достаточно большой. Он охватывает научно-методическое обеспечение, нормативно-правовую базу, а также экономическую и технологическую обеспеченность реализации подобных проектов. Вследствие широкого диапазона охвата этот опыт несомненно представляет интерес для отечественных специалистов.

Идея инклюзии и инклюзивного образования, как ключевого принципа развития школ и образовательных систем, в целом прорабатывается очень активно в странах Западной Европы, а также в Северной Америке, в Австралии.

В развивающихся же странах эта идея реализуется во многом благодаря поддержке ООН, в частности, благодаря проекту ЮНЕСКО «Образование для всех», стартовавшему в 2000 г.

В зарубежных исследованиях, когда речь идет об инклюзивном образовании, имеется в виду не только включение детей с ОВЗ в учебный процесс, но действительно образование для всех, т. е. речь идет и о сверстни-

ках с нормативным развитием и об образовании в полиэтнических учебных группах, а также о включении детей из семей беженцев и мигрантов, из приемных семей и т. п. В данной работе внимание сосредоточено на проблеме инклюзии детей с ОВЗ дошкольного возраста.

В России увеличивается число исследований, трактующих дошкольное инклюзивное образование в контексте проблемы реформирования системы дошкольного воспитания и обучения (Н.Н. Малофеев, М.М. Маркович, Н.Д. Шматко) [1].

За последнее десятилетие отечественная наука продвинулась в данном направлении и в теоретическом, и в практическом плане: теоретически подтверждена необходимость ранней интеграции детей с проблемами в развитии в социум; сконструирована модель интеграции детей с сенсорными нарушениями (сниженным слухом и зрением) в общество; реализуется интеграция детей с ЗПР школьного возраста в общеобразовательные школы (по типу классов коррекционно-развивающего обучения); предприняты попытки практической интеграции в среду сверстников дошкольников с патологией в развитии (со сниженными слухом/зрением, умственной отсталостью, двигательными нарушениями).

Однако дошкольные этапы инклюзивного образования все еще менее изучены, чем школьные.

Остаются открытыми такие вопросы, как:

— обеспечение каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), начиная с раннего возраста, доступной и развивающей формы интеграции;

— оснащение массовых дошкольных образовательных учреждений соответствующим материально-тех-

ническим, программно-методическим и кадровым обеспечением;

— максимальное приближение разнообразных видов психолого-медико-педагогической помощи к месту проживания конкретного ребенка;

— обеспечение родителей необходимой психолого-педагогической поддержкой; возможность овладения детьми с ОВЗ общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки.

Общемировые тенденции исследования проблем инклюзивного дошкольного образования

Несмотря на прогресс, достигнутый в расширении доступа лицам с ОВЗ и инвалидностью к базовому образованию, необходимы дальнейшие усилия для сведения к минимуму препятствий на пути обучения и для обеспечения подлинно инклюзивной образовательной среды на всех ее уровнях.

Поставленная перед системой образования цель устойчивого развития в области образования (достижение которой планируется к 2030 г.) требует инклюзивного, справедливого, качественного образования и обучения на протяжении всей жизни для всех участников образовательного процесса [2].

В 2015—2017 гг. был реализован трехлетний международный тематический проект в области инклюзивного дошкольного образования (Inclusive Early Childhood Education, далее ИЕСЕ), основанный на итогах предыдущих проектов Агентства по оказанию помощи детям в раннем возрасте (2004, 2010).

Данный проект был направлен на выявление, анализ и последующее продвижение основных характеристик качества ИЕСЕ для всех детей.

В проекте ИЕСЕ приняли участие Агентства следующих стран-участниц: Австрии, Бельгии, Хорватии, Кипра, Чехии, Дании, Эстонии, Финляндии, Франции, Германии, Греции, Венгрии, Исландии, Ирландии, Италии, Латвии, Литвы, Люксембурга, Мальты, Нидерландов, Норвегии, Польши, Португалии, Словакии, Словении, Испании, Швеции, Швейцарии и Соединенного Королевства (Англии, Северной Ирландии, Шотландии и Уэльса) [16].

Проект ИЕСЕ был сосредоточен на пяти тематических областях:

— доступ к качественному дошкольному образованию для всех детей; обучение персонала, обеспечивающего сопровождение инклюзивного процесса, адекватные условия труда;

— позитивное сотрудничество педагогов и родителей, междисциплинарное и межведомственное сотрудничество;

— качественное содержание образовательных программ, способствующих когнитивному, социальному, языковому, эмоциональному и физическому развитию детей и позволяющих им активно и осмысленно уча-

ствовать в безопасной, но открытой и стимулирующей среде; оценка и мониторинг развития и обучения детей, а также обеспечения качественной среды обучения для всех детей;

— ответственное использование моделей государственного финансирования и руководства для обеспечения доступного, обеспечивающего целостный рост и качество обучения каждого ребенка.

В рамках данного проекта особое внимание было уделено трем основным вопросам качества ИЕСЕ:

— необходимость комплексного ориентированного на ребенка подхода, основанного на оценке достижений каждого ребенка как уникального, способного и активного соавтора обучения;

— необходимость тесного партнерства с семьями;

— необходимость обеспечения качественных структур и процессов инклюзивного образования.

Проект внес три инновационных вклада в инклюзивное дошкольное образование.

Во-первых, проект показал, что высококачественные услуги образования и ухода в раннем детстве (ЕСЕС), которые приносят пользу всем детям, основываются на инклюзивном видении и обеспечивают достижение инклюзивных целей. Их главным результатом было обеспечение вовлеченности и обучение каждого ребенка.

Во-вторых, проект ИЕСЕ был инструментом саморефлексии, позволяющим практикам пересмотреть качество предоставляемых ими услуг с точки зрения инклюзивности физических, социальных и других условий обучения, которые предлагались детям и семьям;

В-третьих, созданная модель «структура—процесс—результат» в инклюзивном образовании может оказывать поддержку и политикам, и практикам в сотрудничестве, планировании, обзоре и улучшении качества услуг.

Вся информация, собранная за время существования проекта, представляет очевидный интерес для исследователей и практиков в области инклюзивного дошкольного образования, поскольку высвечивает ряд основных вопросов, имеющих большое значение для всех участников образовательного процесса.

Большое внимание инклюзивному образованию уделяется в США, где исследования проводятся в следующих направлениях:

— подготовка кадров для дошкольной инклюзивной практики;

— качество инклюзивных дошкольных программ;

— оценивание результатов дошкольного образования;

— улучшение качества инклюзивного образования;

— игра в дошкольном образовании;

— роль семьи в дошкольном образовании;

— использование информационных технологий;

— взаимодействие дошкольников с ОВЗ с детьми с нормативным развитием;

— влияние результатов дошкольного образования на успешность последующего образования.

Проведенное в США исследование «Инвестирование в наше будущее: база доказательств в дошкольном образовании» содержит подробное обоснование преимуществ дошкольного образования [18]. Оказалось, что дети дошкольного возраста с особыми потребностями, прошедшие программы раннего образования, имели более высокие успехи в математическом и социально-эмоциональном развитии, чем дети с особыми потребностями, которые такие программы не посещали.

Результаты исследования проблем дошкольников с ОВЗ и детей-инвалидов в инклюзивных группах показали, что наиболее распространенными недостатками являются нарушения речи, слуха, задержка развития, когнитивные нарушения, аутизм и другие состояния здоровья [13; 21; 24 и др.].

Исследования, проведенные в русле проблемы качественной дошкольной инклюзии Эрин Э. Бартон и Барбарой Дж. Смит [5], завершились разработкой концептуальной эмпирической модели психолого-педагогической поддержки детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, включенных в общеобразовательный процесс, предусматривающей:

- доступ к обучению путем предоставления материалов, которые могут использоваться детьми как с физическими недостатками, так и без них;
- активное участие взрослых в обучении детей на основе использования индивидуальных практик;
- поддержку учителей и родителей, предоставление им ресурсов, необходимых для обучения детей.

Эти авторы подчеркивают, что текущие исследования являются только началом изучения этих и других аспектов качества обучения и развития детей в инклюзивных классах.

Однако последние исследования указывают на несколько важных аспектов, которые следует учитывать при оценке качества и расширении возможностей инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями. К ним относят исследования, связанные с оценкой окружающей среды раннего детства, взаимодействием между педагогом и ребенком и методами преподавания, используемыми для разных категорий детей с ОВЗ, измерением качества образования в инклюзивном дошкольном учреждении и др.

Рассмотрим более детально результаты некоторых исследований, проведенных в области инклюзивного образования в разных странах.

Подготовка кадров для дошкольной инклюзивной практики

Сегодня перестройка системы подготовки педагогических кадров для работы с детьми дошкольного возраста касается не столько содержания образовательной работы, сколько специфики организации педагогического процесса. В то же время анализ прак-

тики современного дошкольного образования позволяет говорить об инерционной силе традиций, о параллельном существовании теории и практики, об использовании школьных моделей работы с детьми дошкольного возраста, что требует проведения новых исследований, связанных с подготовкой педагогов для работы в новых реалиях инклюзивной практики.

Двумя основными целями профессионального развития в области дошкольного инклюзивного образования по мнению многих исследователей являются: улучшение позитивного отношения учителей к включению и повышение их способности использовать эффективные практики сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзии.

Обзор 26 исследований, проведенных Анке де Бур и Александром Миннартом (Нидерланды) в период с 1998 по 2008 г., показал, что у педагогов с небольшим опытом было более позитивное отношение к инклюзивному образованию, чем у более опытных педагогов [11]. Однако всегда есть исключения. Так, в Сингапуре учителя более старшего возраста проявили более положительное отношение к процессу включения детей с ОВЗ и детей-инвалидов в общеобразовательный процесс [26].

В исследовании Деборы А. Брунс и Кэти К. Могарребан (университет Южного Иллинойса) подчеркивается, что профессионалы, действующие в условиях инклюзивной практики, должны иметь соответствующие убеждения и навыки, чтобы маленькие дети-инвалиды могли добиться успеха, находясь вместе со своими сверстниками с нормативным развитием. В этом исследовании было показано, что практикам свойственны позитивные убеждения о включении, они обладают достаточными знаниями, например, по организации окружающей среды, работе с семьями. В то же время педагоги указали на трудности в реализации таких специализированных стратегий, как внедрение индивидуальных планов образования (IEPs), использование альтернативных форм коммуникации, сопровождение дошкольников с моторными нарушениями [8].

В исследовании Лиа С. Муччо, Джулии К. Кидд, и С. Стивен Уайт (США) «Восприятие и практика включения преподавателей», проведенном в 2014 г., на основе изучения практики педагогов рассматривались проблемы принятия, толерантности и препятствий на пути успешного включения в инклюзивные классы [14].

Результаты исследования показали, что педагоги играют ключевую роль в инклюзивном образовании, а дополнительная профессиональная подготовка для педагогов, ориентированная на эффективное внедрение практики включения, может способствовать реализации продуктивной тактики обучения каждого ребенка с ОВЗ. Влияние обучения педагогов на повышение их способности обеспечивать качественное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзии доказано и в других исследованиях [3; 7 и др.]

Более чем в трети европейских стран (Болгария, Испания, Франция, Италия, Нидерланды, Польша, Румыния, Великобритания и др.) педагоги, работающие с детьми в возрасте от 3 лет и старше, должны иметь степень бакалавра или магистра в области образования [6].

В разных штатах США государство для улучшения качества профессиональной подготовки дошкольных педагогов осуществляет инвестирование в обучение и профессиональное развитие, обеспечивает финансирование программ дошкольного образования педагогов. Краткий обзор результатов данного проекта был опубликован 16 октября 2013 г. и был в центре внимания панельной дискуссии, организованной Фондом Новой Америки [18].

Хотя все согласны с тем, что наличие хороших педагогов раннего детства важно для качественного инклюзивного дошкольного образования, во многих странах основной целью в отношении маленьких детей являются забота и уход, а образование педагога, работающего с ними, второстепенно.

В то же время обучение педагогов является лишь одним из факторов в обеспечении высокого качества работы инклюзивного дошкольного учреждения. Другие ключевые факторы, такие как качество окружающей среды, получение педагогами поддержки, наставничество — также важны для профессионализма педагога.

Учитывая, что в работе педагога значительную роль играют конкретные методические разработки, которыми они в разной степени владеют, и, в то же время, не умаляя их значения, невозможно не отметить важное значение в работе педагога умений строить свою профессиональную деятельность на основе глубоких знаний и понимания теоретических основ коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Владение теоретическими знаниями позволяет педагогу свободно, корректно и адекватно использовать основные понятия, теоретические положения при анализе инклюзивной практики, строить образовательный процесс с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей психофизического развития, способностей и интересов ребенка с ОВЗ.

Таким образом, профессиональное развитие в области дошкольного инклюзивного образования в рамках улучшения позитивного отношения учителей к включению и повышению их способности к использованию приемов, методов, технологий обучения и форм организации образовательного процесса в условиях инклюзии требуют теоретической и экспериментальной доработки.

Выстраивать качественно сложную психолого-педагогическую деятельность в условиях инклюзивной практики, понимать суть коррекционно-развивающих воздействий и возникающих трудностей у детей с ОВЗ и детей-инвалидов в овладении программами дошкольного образования, быть способным вовремя и адекват-

но находить пути преодоления трудностей и предупреждать появление проблем невозможно без владения теорией и методологией этой деятельности.

Именно подлинное единство теории и практики должно лежать в основе инклюзивного дошкольного образования, подготовки будущих педагогов, а также формирования необходимых дополнительных профессиональных компетенций у практиков, уже работающих в условиях инклюзии.

Качество инклюзивных дошкольных программ

Особое место в вопросе единства теории и практики в дошкольном образовании занимают дошкольные образовательные программы, содержание которых связано с понятийным аппаратом, используемым разработчиками: «социальная ситуация развития», «самоценность детства», «амплификация», «общение», «деятельность», «зона ближайшего развития», «развивающее образование» и др.

Перед педагогами встает сложная задача по выбору программ, их разработке, адаптации, что становится их зоной ответственности за обеспечение развивающего дошкольного образования, построенного на глубоком понимании особенностей и закономерностей развития каждого ребенка в необходимых для этого развития психолого-педагогических условиях.

Если сегодня достаточно ясна ситуация, связанная с разработкой и реализацией программ для дошкольников с типичным развитием, то вопрос о высококачественных инклюзивных дошкольных программах для детей с ограниченными возможностями остается в значительной степени открытым.

Исследования, которые сегодня проводятся в разных странах в этом направлении, связаны с выявлением подходов к организации и построению инклюзивного дошкольного образования, поиском эффективных путей образования дошкольников с ОВЗ разных категорий на основе сопоставительного анализа образовательных программ в условиях обучения в специальных и инклюзивных классах [19; 10].

Большое значение образовательных программ для внедрения инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов подтвердили исследования, проведенные в странах Европы и США. Можно утверждать, что по мере того, как инклюзивное образование получает все большее распространение, актуальность исследований в этом направлении возрастает [29].

Лучшими в инклюзивном образовании сегодня становятся практики, основанные на использовании образовательных программ, технологий методик, методов, способных улучшить качество образования как детей с ОВЗ и детей-инвалидов, так и детей с типичным развитием, включенных в одну инклюзивную группу. Лучшие практики основаны на опыте, доказавшем свою эффективность, или на исследованиях, которые укрепляют систему образования, обе-

спечивая ее доступность для детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Согласно исследованиям, инклюзивная образовательная программа XXI века основана на четырех столпах образования — знать, делать, быть и жить вместе [9].

Основная тенденция при разработке образовательных программ заключается в необходимости дифференциации, адаптации или изменения их содержания с учетом потребностей и потенциала детей с ОВЗ и детей-инвалидов, обеспечения равенства в получении образования. Необходимость доступности, адаптации и гибкости образовательных программ очевидна, как в содержании, так и в методах обучения.

Значение программ обучения родителей

В образовательных программах должна быть предусмотрена помощь родителям. Проблематика родительского образования междисциплинарна, и в разных странах она курируется различными государственными ведомствами: в Великобритании и Новой Зеландии — министерством образования, в Канаде — министерством здравоохранения, в Финляндии — министерством социальных дел и т. д. [27].

Разработанные программы ориентированы на широкую родительскую аудиторию: специализированные программы для родителей детей с ОВЗ и инвалидностью, эмоциональными проблемами и трудностями в обучении; специализированные программы для отцов; тренинги для бабушек и дедушек и др. [12]. В сложившейся ситуации родительская самоэффективность (вера в эффективность своих действий, уверенность в том, что они приведут к нужному результату) [4] является ключевой для обсуждения проблем родительства в современных условиях и определяет границы для проведения последующих эмпирических исследований, закладывает методологическую основу для разработки образовательных программ для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Исключительно важным в рамках инклюзивного образования признается индивидуальное (персонализированное) планирование образования для таких детей. Такие индивидуальные образовательные программы составляются командой специалистов в тесном сотрудничестве с родителями и другими заинтересованными лицами. В этом направлении необходимы дальнейшие исследования для совершенствования связи между эффективным внедрением индивидуализированных образовательных программ (IEPs) и различными моделями сотрудничества в инклюзивном образовании [17].

Преодоление проблем, связанных с разработкой и реализацией образовательных программ позволит приблизиться к эталонным представлениям о том, каким должно быть развивающее инклюзивное дошкольное образование и обеспечить его качество.

Роль семьи в дошкольном инклюзивном образовании

Лучшие практики по включению детей с особыми потребностями в образование указывают на особую квалификацию педагогов в работе с родителями и семьями. Педагоги должны быть специалистами в области получения информации о детях и семейных убеждениях; должны уважать и поощрять семейные ценности и передовой опыт; качественно работать совместно с семьями в таких областях, как оценка развития детей при реализации образовательных программ и т. д.

Опрос родителей детей-инвалидов в 75 странах показал, что если их ребенок с инвалидностью включен в обычное образование, то с большей вероятностью они рекомендуют этот результат другим, тем родителям, чьи дети не включены.

В докладе «Лучшее образование для всех» говорится о том, что включение порождает успех, более высокие ожидания и постоянную поддержку, осведомленность родителей, и педагоги должны быть готовы поощрять это [15]. Также в этом документе подчеркивается, что родители должны участвовать как равные партнеры в обучении их детей. Они должны быть приняты в качестве союзников в инклюзивном образовании, и их полное участие имеет решающее значение. Для педагогов важно использование конструктивных способов сотрудничества с родителями в обучении детей.

В обзоре англоязычной литературы профессора Дэвида Митчелла [20] также была рассмотрена ключевая роль родителей и определены пять различных уровней их участия в образовании детей: информированность, участие в мероприятиях, участие в диалоге и обмене мнениями, участие в процессе принятия решений и ответственность.

Результаты исследований, направленных на улучшение работы с семьями и вовлечение семей в работу со своими детьми с ОВЗ или детьми-инвалидами, убеждают в том, что меры по активизации участия семьи являются важной частью эффективного раннего обучения таких детей [28].

Многочисленные исследования свидетельствуют о наличии серьезных проблем у большинства родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. В то же время нельзя не учитывать их опыт в вопросах воспитания и обучения таких детей, о котором педагоги и психологи должны иметь информацию и по возможности использовать этот ресурс. Совместное обсуждение с родителями проблем возникающих у детей, поиск эффективных приемов решения этих проблем способствуют формированию необходимых компетенций у родителей, а также повышению их уверенности в собственных возможностях по оказанию действенной помощи своему ребенку [23]. Веру родителя в возможность решения трудных задач, связанных с воспитанием ребенка с ОВЗ, укрепляет обмен опытом с другими семьями, воспитывающими таких детей [25].

Следует подчеркнуть, что дети начинают учиться дома задолго до того, как они поступают в детский сад,

таким образом, родители играют ключевую роль в поддержке обучения в раннем детстве и в обеспечении школьной готовности. В исследованиях, проведенных в США университетом штата Пенсильвания по проблеме воспитания детей в семье, получены данные о том, что более 30 млн детей воспитываются в малообеспеченных семьях в силу чего далеко не всегда могут рассчитывать на высокое качество образования [22]. В результате есть значительный разрыв между детьми из малообеспеченных и высокообеспеченных семей. Воспитатели детского сада указывают на то, что меньше половины детей из малообеспеченных семей способны преуспеть в школе. Эффективные программы взаимодействия с родителями могут помочь устранить эту проблему.

Важность обучения родителей и их вовлечения в обучение детей постулируется в многочисленных программах разных стран. В то же время, исходя из современных тенденций, важно определить рамки включения родителей в инклюзивный процесс, которые будут соответствовать особым образовательным потребностям детей с ОВЗ и фактическим потребностям родителей.

Заключение

В статье удалось рассмотреть лишь незначительную часть теоретических положений и понятий, которые составляют основу практики инклюзивного дошкольного образования. В то же время проведенное исследование дает возможность говорить о том, что доступ к качественному дошкольному образованию для всех детей возможен в случае решения ряда проблем, таких как:

— обеспечение рационального решения проблемы подготовки кадров для инклюзивного образования,

формирование у педагогических кадров фундаментальных знаний, умений, навыков, опыта в соответствии с реальной действительностью на основе подлинного единства теории и практики;

— построение современных моделей эффективного взаимодействия семьи и инклюзивного детского сада на основе анализа сложившейся социально-педагогической ситуации, имеющегося опыта психолого-педагогической работы с родителями, накопления научно-исследовательских данных и их изучения;

— создание качественной образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможность для эффективного развития за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, организацию групповых помещений, отвечающих потребностям всех без исключения детей;

— повышение качества образовательных программ для совместного обучения детей дошкольного возраста с ОВЗ, детей-инвалидов и детей с нормативным развитием;

— индивидуальное (персонализированное) планирование образования для ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования на основе интенсивного сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса;

— ответственное использование моделей государственного финансирования и руководства инклюзивным процессом для обеспечения доступного, обеспечивающего целостный рост и качество обучения каждого ребенка с ОВЗ.

Приведенные материалы подтверждают многогранность процесса инклюзивного дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Малофеев Н.Н.* Совместное воспитание и обучение — закономерный этап развития системы образования [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, М.М. Маркович, Н.Д. Шматко // Управление ДОУ. 2010. № 6. С. 8—23. URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narusenij/sovместное-воспитание-i-obuchenie-zakonomernyj> (дата обращения: 18.02.2018).
2. A guide for ensuring inclusion and equity in education [Электронный ресурс] / UNESCO, 2017. 47 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf> (дата обращения: 18.02.2018).
3. *Artman-Meeker K.M., Hemmeter M.L.* Effects of Training and Feedback on Teachers' Use of Classroom Preventive Practices // Topics in Early Childhood Special Education. 2013. Vol. 33. № 2. P. 112—123. URL: doi:10.1177/027112141244711
4. *Bandura A.* Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // Psychological review. 1977. Vol. 84. № 2. P. 526—532. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
5. *Barton E.E., Smith B.J.* Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field // Topics in Early Childhood Special Education. 2015. Vol. 35. № 2. P. 69—78. URL: doi:10.1177/0271121415583048.
6. *Brel P.* Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe — 2016. Education and Training, 2016. 28 p.
7. *Brown T.L., Gatmaitan M., Harjusola-Webb S.M.* Using Performance Feedback to Support Paraprofessionals in Inclusive Preschool Classrooms [Электронный ресурс] // Young Exceptional Children. 2014. Vol. 17. № 2. P. 21—31. doi:10.1177/1096250613493189
8. *Bruns D.A., Mogharreban C.C.* The Gap Between Beliefs and Practices: Early Childhood Practitioners' Perceptions About Inclusion // Research in Childhood Education. 2007. Vol. 21. № 3. P. 229—241. doi:10.1080/02568540709594591
9. Changing Teaching Practices [Электронный ресурс]: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity. Paris: UNESCO, 2004. 113 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf> (дата обращения: 19.02.2018).

10. Children with disability in inclusive early childhood education and care [Электронный ресурс] / Centre for Education Statistics and Evaluation. Sydney: Centre for Education Statistics and Evaluation, 2014. 11 p. URL: https://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/Literature_ReviewPDSP_FINAL.pdf (дата обращения: 19.02.2018).
11. *De Boer A., Minnaert A.* Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 3. P. 331—353. doi:10.1080/13603110903030089
12. *Fine M.J., Lee S.W.* Handbook of Diversity in Parent Education: The Changing Faces of Parenting and Parent Education [Электронный ресурс]. London: Academic Press, 2000. 385 p. URL: https://books.google.ru/books?id=MFg_iqOcU-UC&pg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 19.02.2018).
13. *Green K.B., Terry N.P., Gallagher P.A.* Progress in Language and Literacy Skills Among Children With Disabilities in Inclusive Early Reading First Classrooms // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2014. Vol. 33. № 4. P. 249—259. doi:10.1177/0271121413477498
14. Head Start Instructional Professionals' Inclusion Perceptions and Practices / L.S. Muccio [et al.] // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2014. Vol. 34. № 1. P. 40—48. doi:10.1177/0271121413502398
15. Inclusion International. Better Education for All: When We're Included Too [Электронный ресурс]: A Global Report. London: University of East London, 2009. 174 p. URL: http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf (дата обращения: 18.02.2018).
16. Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples European [Электронный ресурс] / European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. 47 p. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173342/FULLTEXT01.pdf> (дата обращения: 18.02.2018).
17. Inclusive Pre-School Programmes [Электронный ресурс] / United Nations Children's Fund (UNICEF). New York: UNICEF, 2014. 36 p. URL: http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_9.pdf (дата обращения: 04.02.2018).
18. Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool [Электронный ресурс] / H. Yoshikawa [et al.]. Washington: Society for Research in Child Development, 2013. 4 p. URL: https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/washington/mb_2013_10_16_investing_in_children_summary.pdf (дата обращения: 18.02.2018).
19. *Kishida Y., Kemp C.* The Engagement and Interaction of Children With Autism Spectrum Disorder in Segregated and Inclusive Early Childhood Center-Based Settings // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2009. Vol. 29. № 2. P. 105—118. URL: doi:10.1177/0271121408329172
20. *Mitchell D.* Education that Fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs [Электронный ресурс]. Christchurch: University of Canterbury. 2010. 174 p. URL: https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf (дата обращения: 18.02.2018).
21. *Nahmias A.S., Kase C., Mandell D.S.* Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements // *Autism*. 2014. Vol. 18. № 3. P. 311—320. doi:10.1177/1362361312467865 (дата обращения: 18.02.2018).
22. Parent Engagement Practices Improve Outcomes for Preschool Children [Электронный ресурс] // Edna Bennett Pierce Prevention Research Center. Biobehavioral Health Building University Park, PA: The Pennsylvania State University. 2017. 10 p. URL: <http://prevention.psu.edu/uploads/files/gwjf432769.pdf> (дата обращения: 18.02.2018).
23. Parental Self-efficacy and Sensitivity During Playtime Interactions with Young Children: Unpacking the Curvilinear Association / S.R. Wilson [et al.] // *Journal of Applied Communication Research*. 2014. Vol. 42. № 4. P. 409—431. doi:10.1080/00909882.2014.911937
24. *Phillips D.A., Meloy M.* High-Quality School-Based Pre-K Can Boost Early Learning for Children with Special Needs // *Exceptional Children*. 2012. Vol. 78. № 4. P. 471—490. doi:10.1177/001440291207800405
25. *Polivanova K., Vopilova I., Nisskaya A.* Parenting education history and modern trends: Self-efficacy as a methodological base for the development of educational programs for parents [Электронный ресурс]. Moscow: HSE Publishing House, 2016. 20 p. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/32/1524920385566c54447d57cc7d35703b73297b6439/Parenting%20education%20history-2.pdf> (дата обращения: 18.02.2018).
26. *Sharma U., Ee J., Desai I.* A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitude and concerns about inclusive education // *Teaching and Learning*. 2003. Vol. 24. № 2. P. 207—217.
27. *Shulruf B., O'Loughlin C., Tolley H.* Parenting education and support policies and their consequences in selected OECD countries [Электронный ресурс] // *Children and Youth Services Review*. 2009. Vol. 31. № 5. P. 526—532. doi:10.1016/j.childyouth.2008.10.010
28. The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills [Электронный ресурс] / Frances L. Van Voorhis [et al.]. [New York, NY]: MDRC, 2013. 229 p. URL: https://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf (дата обращения: 18.02.2018).
29. *Vrasmas T.* Curriculum for Children with Disabilities in Inclusive Education. A Literature Review // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 127. P. 336—341. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.267

Theory and practice of inclusive preschool education: current status and development trends

Remezova L.A.,

candidate of pedagogical sciences, professor of the department of special pedagogy and psychology, faculty of psychology and special education, Samara State socio-pedagogical University, Samara, Russia, remezowa@mail.ru

The article presents an analytical review of modern trends in the development of inclusive education in Europe, the United States and other countries. It discloses significant conditions for putting theoretical grounds of inclusion in practice in pre-school educational institutions. It explains the basic strategies that can improve the quality and efficiency of this process in pre-school education.

Keywords: inclusion, inclusive preschool education; disabilities, special educational needs; professional collaboration; inclusive kindergarten.

REFERENCES

1. Malofeev N.N. Sovmestnoe vospitanie i obuchenie — zakonomernyi etap razvitiya sistemy obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. *Upravlenie DOU*, 2010, no. 6, pp. 8—23. Available at: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/sovместное-воспитание-i-obuchenie-zakonomernyj> (Accessed 18.02.2018). (In Russ.).
2. A guide for ensuring inclusion and equity in education [Elektronnyi resurs] / UNESCO, 2017. 47 p. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf> (Accessed 18.02.2018).
3. Artman-Meeker K.M., Hemmeter M.L. Effects of Training and Feedback on Teachers' Use of Classroom Preventive Practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2013, vol. 33, no. 2, pp. 112—123. Available at: doi:10.1177/0271121412447115.
4. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, vol. 84, no. 2, pp. 526—532. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
5. Barton E.E., Smith B.J. Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2015, vol. 35, no. 2, pp. 69—78. doi:10.1177/0271121415583048.
6. Brel P. Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe — 2016. Education and Training, 2016. 28 p.
7. Brown T.L., Gatmaitan M., Harjusola-Webb S.M. Using Performance Feedback to Support Paraprofessionals in Inclusive Preschool Classrooms [Elektronnyi resurs]. *Young Exceptional Children*, 2014, vol. 17, no. 2, pp. 21—31. doi:10.1177/1096250613493189
8. Bruns D.A., Mogharreban C.C. The Gap Between Beliefs and Practices: Early Childhood Practitioners' Perceptions About Inclusion. *Research in Childhood Education*, 2007, vol. 21, no. 3, pp. 229—241. doi:10.1080/02568540709594591
9. Changing Teaching Practices [Elektronnyi resurs]: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity. Paris: UNESCO, 2004. 113 p. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf> (Accessed 19.02.2018).
10. Children with disability in inclusive early childhood education and care [Elektronnyi resurs]. Centre for Education Statistics and Evaluation. Sydney: Centre for Education Statistics and Evaluation, 2014. 11 p. Available at: https://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/Literature_ReviewPDSP_FINAL.pdf (Accessed 19.02.2018).
11. De Boer A., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 3, pp. 331—353. doi:10.1080/13603110903030089
12. Fine M.J., Lee S.W. Handbook of Diversity in Parent Education: The Changing Faces of Parenting and Parent Education [Elektronnyi resurs]. Academic Press, 2000. 385 p. Available at: https://books.google.ru/books?id=MFg_iqOcU-UC&pg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false (Accessed 19.02.2018).
13. Green K.B., Terry N.P., Gallagher P.A. Progress in Language and Literacy Skills Among Children With Disabilities in Inclusive Early Reading First Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2014, vol. 33, no. 4, pp. 249—259. doi:10.1177/0271121413477498
14. Muccio L.S. et al. Head Start Instructional Professionals' Inclusion Perceptions and Practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2014, vol. 34, no. 1, pp. 40—48. doi:10.1177/0271121413502398.
15. Inclusion International. Better Education for All: When We're Included Too [Elektronnyi resurs]: A Global Report. London: University of East London, 2009. 174 p. Available at: http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf (Accessed 18.02.2018).
16. Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples European [Elektronnyi resurs]. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. 47 p. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173342/FULLTEXT01.pdf> (Accessed 18.02.2018).

17. Inclusive Pre-School Programmes [Elektronnyi resurs]. United Nations Children's Fund (UNICEF). New York: UNICEF, 2014. 36 p. Available at: http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_9.pdf (Accessed 04.02.2018).
18. Yoshikawa H. et al. Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool [Elektronnyi resurs]. Washington: Society for Research in Child Development, 2013. 4 p. Available at: https://www.srkd.org/sites/default/files/documents/washington/mb_2013_10_16_investing_in_children_summary.pdf (Accessed 18.02.2018).
19. Kishida Y., Kemp C. The Engagement and Interaction of Children With Autism Spectrum Disorder in Segregated and Inclusive Early Childhood Center-Based Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2009, vol. 29, no. 2, pp. 105—118. doi:10.1177/0271121408329172
20. Mitchell D. Education that Fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs [Elektronnyi resurs]. Christchurch: University of Canterbury, 2010. 174 p. Available at: https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf (Accessed 18.02.2018).
21. Nahmias A.S., Kase C., Mandell D.S. Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism*, 2014, vol. 18, no. 3, pp. 311—320. doi:10.1177/1362361312467865
22. Parent Engagement Practices Improve Outcomes for Preschool Children [Elektronnyi resurs]. *Edna Bennett Pierce Prevention Research Center*. Biobehavioral Health Building University Park, PA: The Pennsylvania State University. 2017. 10 p. Available at: <http://prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf432769.pdf> (Accessed 18.02.2018).
23. Wilson S.R. et al. Parental Self-efficacy and Sensitivity During Playtime Interactions with Young Children: Unpacking the Curvilinear Association. *J. Appl. Commun. Res.*, 2014, vol. 42, no. 4, pp. 409—431. doi:10.1080/00909882.2014.911937
24. Phillips D.A., Meloy M. High-Quality School-Based Pre-K Can Boost Early Learning for Children with Special Needs. *Exceptional Children*, 2012, vol. 78, no. 4, pp. 471—490. doi:10.1177/001440291207800405
25. Polivanova K., Vopilova I., Nisskaya A. Parenting education history and modern trends: Self-efficacy as a methodological base for the development of educational programs for parents [Elektronnyi resurs]. Moscow: HSE Publishing House, 2016. 20 p. Available at: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/32/1524920385566c54447d57cc7d35703b73297b6439/Parenting%20education%20history-2.pdf> (Accessed 18.02.2018).
26. Sharma U., Ee J., Desai I. A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitude and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*, 2003, vol. 24, no. 2, pp. 207—217.
27. Shulruf B., O'Loughlin C., Tolley H. Parenting education and support policies and their consequences in selected OECD countries. *Children and Youth Services Review*, 2009, vol. 31, no. 5, pp. 526—532. doi:10.1016/j.chilyouth.2008.10.010
28. Frances L. Van Voorhis et al. The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills [Elektronnyi resurs], 2013. 229 p. Available at: https://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf (Accessed 18.02.2018).
29. Vrasmas T. Curriculum for Children with Disabilities in Inclusive Education. A Literature Review. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 127, no. 22, pp. 336—341. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.267