

# ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

---

Научная статья  
УДК 372.881.111.1  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-246-259

## СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИНДИИ

Беловецкая Л. Э.

Северодонецкий технологический институт (филиал) Луганского государственного университета имени Владимира Даля, Луганская Народная Республика, Российская Федерация  
[linabelovetskaia@yandex.ru](mailto:linabelovetskaia@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3360-687X>

Статья поступила в редакцию 11.09.2025  
Одобрена после рецензирования 25.09.2025  
Принята к публикации 02.12.2025

**Аннотация.** Целью статьи является анализ специфики реализации технологий инклюзивного обучения в профессиональной языковой подготовке учителей английского языка в Индии в контексте образовательных реформ, инициированных Национальной политикой в области образования 2020 года (NEP 2020). Методология исследования основана на комплексном анализе нормативно-правовых документов (NEP 2020, Sarva Shiksha Abhiyan, National Guidelines on Equitable and Inclusive Education) и сравнительном изучении учебных планов ведущих индийских педагогических вузов (до и после принятия NEP 2020) с применением методов контент-анализа, синтеза и обобщения. Результаты исследования выявили системный пробел: отсутствие в нормативных документах и учебных планах описания предметно-ориентированных технологий инклюзивного обучения английскому языку. Установлено, что существующие программы зачастую не учитывают уникальный социокультурный контекст Индии (многоязычие, влияние кастовой системы, нехватку ресурсов) и не формируют у будущих учителей английского языка предметно-ориентированные компетенции для работы в гетерогенной среде. В статье доказывается, что эффективная инклюзивная практика требует прежде всего не импорта западных моделей, а глубокой локализации подходов. Сформулированы рекомендации по интеграции в учебные планы специализированных модулей, направленных на развитие адаптивной методики преподавания английского языка, культурной чувствительности и навыков использования низкобюджетных технологий.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, подготовка учителей английского языка, Национальная политика образования Индии (NEP 2020), многоязычие, образовательные технологии, дети с особыми образовательными потребностями, образовательная политика.

**Для цитирования:** Беловецкая Л. Э. Специфика реализации технологий инклюзивного обучения в профессиональной языковой подготовке учителей английского языка в Индии // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.246–259. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-246-259>

Original article

## SPECIFICS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF ENGLISH TEACHERS IN INDIA

L. Belovetskaia

Severodonetsk Technological Institute (Branch) of Vladimir Dahl Lugansk State University, Lugansk People's Republic, Russian Federation

linabelovetskaia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3360-687X>

The article was submitted on 11.09.2025

Approved after review on 25.09.2025

Accepted for publication on 02.12.2025

**Abstract.** The aim of the article is to analyze the specifics of implementing inclusive learning technologies in the professional language training of English teachers in India within the context of educational reforms initiated by the National Education Policy 2020 (NEP 2020). The research methodology is based on a comprehensive analysis of regulatory documents (NEP 2020, Sarva Shiksha Abhiyan, National Guidelines on Equitable and Inclusive Education) and a comparative study of curricula from leading Indian teacher training universities (before and after the adoption of NEP 2020) using content analysis, synthesis, and generalization methods. The research findings identified a systemic deficiency: lack of subject-oriented technologies specific for inclusive English language in instruction regulatory frameworks and curricula. It was found that existing programs often fail to account for India's unique socio-cultural context (multilingualism, the influence of the caste system, lack of resources) and do not equip future English teachers with subject-specific competencies for working in heterogeneous environments. The paper argues that effective inclusive practice requires not the import of Western models but a deep localization of approaches. Recommendations are formulated for integrating specialized modules into curricula aimed at developing adaptive methods of teaching English, cultural sensitivity, and skills in using low-cost technologies.

**Keywords:** inclusive education, English language teacher training, India National Education Policy (NEP 2020), multilingualism, educational technology, children with special educational needs, educational policy.

**For citation:** Belovetskaia, L. E. (2025) Specifics of implementing inclusive learning technologies in professional language training of English teachers in India. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 246–259 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-246-259>

### Введение

Конституция Индии гарантирует равенство, свободу, справедливость и достоинство всех граждан. Национальная политика в области образования 2020 года (National Educational Policy, NEP 2020)<sup>1</sup> ставит целью преобразование системы образования Индии путём обеспечения

высококачественного, справедливого и инклюзивного образования, призванного гарантировать, что все учащиеся с разнообразными образовательными потребностями могут успешно развиваться в данной системе, получая равные возможности для обучения в инклюзивной среде с целью полной реализации их потенциала. Как указано в Национальной политике в области образования 2020 года: «Цель состоит в том, чтобы к 2040 году Индия имела образовательную систему, не име-

<sup>1</sup> Ministry of Education (India). National Education Policy 2020. Government of India, 2020. URL: [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/NEP\\_Final\\_English\\_0.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf) (дата обращения: 28.05.2025).

ющую аналогов, с равным доступом к образованию высочайшего качества для всех обучающихся, независимо от их социального или экономического происхождения». В этой связи стоит отметить, что цель NEP 2020 коррелирует с четвёртой целью в области устойчивого развития The Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) ООН, и провозглашает образование правом человека, а также движущей силой устойчивого развития и мира. Задачи в сфере образования нашли своё отражение в The Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), которая направлена на «обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» к 2030 году<sup>2</sup>.

Английский язык играет ключевую роль в индийской системе образования. В этом контексте профессиональная подготовка педагогов, способных эффективно работать в гетерогенной среде, становится ключевым фактором успеха образовательных реформ. Особую актуальность данная проблема приобретает в сфере языковой подготовки, где коммуникативная и социокультурная составляющие являются основополагающими. Следует отметить, что статус и место английского языка в образовательной системе Индии неоднородны и регулируются на уровне штатов. Хотя он является официальным языком на национальном уровне, в зависимости от региона и языковой политики конкретного штата, английский может являться для ученика вторым языком (после хинди или другого доминирующего регионального языка) или же третьим (после родного языка семьи, не совпадающего с языком обучения, и регионального языка). Это многоуровневое языковое разнообразие создаёт дополнительный вызов для учителя, которому необходимо не только адаптировать методику под особые образовательные потреб-

ности, но и преодолевать общелингвистические барьеры.

Многоязычие, сохраняющее влияние кастовой системы, значительный разрыв в уровне доходов населения, неравномерность развития инфраструктуры и глубоко укоренённые социальные стереотипы в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создают сложный многоуровневый контекст для реализации инклюзивных подходов. При этом английский язык, занимая положение второго официального языка, языка международного общения, академической мобильности и экономических возможностей, выступает критически важным ресурсом для социального лифта. Обеспечение доступа к его качественному освоению для учащихся с ОВЗ является не только педагогической, но и социально-экономической задачей. Однако его преподавание в инклюзивных классах требует от учителя не только методической грамотности, но и высочайшего уровня культурной чувствительности и адаптивности.

Цель статьи – анализ специфики реализации технологий инклюзивного обучения в профессиональной языковой подготовке учителей английского языка в Индии в контексте образовательных реформ, инициированных Национальной политикой в области образования 2020 года (NEP 2020).

Задачи статьи: охарактеризовать индийский социокультурный и образовательный контекст как определяющий фактор для разработки и адаптации инклюзивных методик преподавания английского языка, обобщить и описать успешные практики и механизмы адаптации технологий инклюзивного обучения, доказавшие свою эффективность в условиях нехватки ресурсов, на основе анализа нормативных документов таких как: NEP 2020, «Сарва Шикша Абхиян» (Sarva Shiksha Abhiyan)<sup>3</sup>,

<sup>2</sup> Organization of the United Nations. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: A/RES/70/1: 2015. URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1> (дата обращения: 28.08.2025).

<sup>3</sup> Ministry of Human Resource Development (India). Sarva Shiksha Abhiyan (SSA). Manual for District-Level Functionaries 2017. URL: <https://cdn.s3waas.gov.in/s3c06d06da9666a219db15cf575aff2824/uploads/2018/12/2018122031.pdf> (дата обращения: 01.09.2025)

Национальные руководящие принципы и рамки реализации политики справедливого и инклюзивного образования<sup>4</sup>, выявить ключевые пробелы с акцентом на отсутствие в них прописанных требований и технологий для инклюзивной языковой подготовки учителей английского языка, сформулировать рекомендации по дальнейшему развитию системы педагогического образования, направленные на глубокую локализацию и предметно-ориентированную адаптацию подходов к подготовке учителей английского языка для работы в гетерогенной среде.

Представленное исследование исходит из тезиса о том, что эффективная инклюзивная подготовка требует прежде всего не простого импорта западных моделей, а их глубокой локализации. Данный подход вытекает из анализа уникального индийского контекста, который создаёт системные ограничения для прямого переноса подходов, разработанных в иных условиях. Причинами этого являются:

1. Лингвистическая гетерогенность: в отличие от многих западных стран, где английский является первым или вторым языком, для многих индийских учащихся он является третьим (после родного и регионального). Западные методики, как правило, не учитывают эту многослойную языковую картину и межъязыковую интерференцию.

2. Социокультурные факторы: глубоко укоренённые социальные структуры (такие как кастовая система) и связанные с ними стереотипы создают барьеры для инклюзии, незнакомые западным моделям. Подход должен быть чувствителен к этой специфике.

3. Ресурсные ограничения: западные модели часто опираются на дорогостоящее оборудование, малое количество учащихся в классе и высокий уровень

подготовки специалистов. Индийская реальность – это переполненные классы, хроническая нехватка финансирования и нехватка узкоспециализированных кадров. Эффективные технологии для Индии должны быть низкобюджетными и масштабируемыми.

На практике это означает, что вместо западных моделей, предполагающих, например, дорогостоящее программное обеспечение для коррекции дислексии у англоязычных детей, индийскому учителю необходимы методики работы с дислексией в условиях трёхязычия, использующие сравнение структур родного (L1), регионального (L2) и английского (L3) языков.

Таким образом, отказ от прямого импорта продиктован не отрицанием зарубежного опыта, а признанием его контекстуальной неприменимости без фундаментальной переработки. Локализация означает не изобретение всего с нуля, а отбор, адаптацию тех элементов западных методик, которые могут работать в условиях Индии, и разработку новых, ориентированных на местные вызовы.

### Материалы и методы

В исследовании использовался комплекс теоретических методов. Основу методологии составили анализ и синтез научной литературы и нормативно-правовой базы для формирования теоретического фундамента исследования. Важнейшую роль сыграл контент-анализ и сравнительное изучение ключевых документов образовательной политики Индии, таких как Национальная политика в области образования 2020 года (NEP 2020), National Guidelines and Implementation Framework on Equitable and Inclusive Education (NGIFEIE, 2024), руководство по реализации программы Sarva Shiksha Abhiyan, а также Закона о правах лиц с инвалидностью 2016 года (The Rights of Persons with Disabilities Act, 2016)<sup>5</sup>. Кроме того, был проведён сравни-

<sup>4</sup> National Council of Educational Research and Training (NCERT) and Ministry of Education (MoE). National Guidelines and Implementation Framework on Equitable and Inclusive Education 2024. URL: <https://example.com/full-url-to-the-document.pdf> (дата обращения: 03.09.2024).

<sup>5</sup> Rights of Persons with Disabilities Act, 2016. - Government of India, 2016. URL: [https://dtf.in/wp-content/files/The\\_Rights\\_of\\_Persons\\_with\\_Disabilities\\_Act\\_2016.pdf](https://dtf.in/wp-content/files/The_Rights_of_Persons_with_Disabilities_Act_2016.pdf) (дата обращения: 28.05.2025)

тельный анализ и обобщение современных подходов к реализации инклюзивного обучения на основе учебных планов и программ ведущих индийских вузов, готовящих учителей английского языка, включая Рекомендательный учебный план (Syllabi Suggestive)<sup>6</sup> Интегрированной программы педагогического образования (ITEP), разработанный Национальным советом по подготовке учителей (NCTE), а также учебные планы Университета Дели (University of Delhi), Университета английского и иностранных языков (The English and Foreign Languages University)<sup>7</sup> и Университета Калькутты (University of Calcutta)<sup>8</sup>. В завершение был применён метод синтеза для интеграции полученных данных и формулирования выводов и рекомендаций.

#### **Обсуждение. Анализ нормативно-правового контекста инклюзивного образования в Индии**

Реализация инклюзивного образования в Индии, особенно в контексте профессиональной языковой подготовки учителей английского языка, представляет собой сложную и многогранную проблему, находящуюся на стыке образовательной политики, методики преподавания и социокультурных особенностей региона. Данный обзор литературы, основанный на анализе современных исследований, выявляет ключевые тенденции, вызовы и перспективы в этой области. Важнейшую роль в формировании инклюзивной образовательной среды играет политика государства. С момента обретения страной

независимости в 1947 году Правительство Индии создало множество политик в области специального образования. Анализ исторического развития инклюзивного образования в Индии показывает, что данный процесс был длительным и сложным. Национальная политика образования 2020 года (NEP 2020) стала ключевым документом, трансформирующим образовательную систему страны. Она провозглашает обеспечение качественного, справедливого и инклюзивного образования центральным приоритетом, особенно для социально и экономически уязвимых групп (SEDGs, Socio-Economically Disadvantaged Groups). Политика напрямую ссылается на Закон о правах лиц с инвалидностью 2016 года (RPWD Act), который расширил определение инвалидности и закрепил обязательства по созданию инклюзивной среды. Однако исторически инклюзивное образование в Индии развивалось сложно: от сегрегационных моделей к подходу, основанному на правах человека. Несмотря на прогрессивные законы и программы, такие как Sarva Shiksha Abhiyan («Образование для всех»), провозглашающие принцип «нулевого отказа», между политикой и практикой остаётся значительный разрыв.

Реализация политики инклюзивного образования в Индии обеспечивается не только декларациями, но и конкретными институциональными и финансовыми механизмами, детально регламентированными в рамках программы «Образование для всех» (Sarva Shiksha Abhiyan, SSA). Анализ руководства для районных функционеров позволяет выявить системный подход, который, однако, не способен преодолеть выявленный в исследовании предметно-ориентированный пробел.

Ключевой спецификой индийской системы является её трехуровневая структура организации повышения квалификации педагогов: округ (District Institute of Education and Training, DIET) – блок (Block Resource Centre, BRC) – кластер (Cluster Resource Centre, CRC). Критически важным с точки зрения кадрового обеспече-

<sup>6</sup> National Council for Teacher Education (India). Syllabi (Suggestive): Middle Stage. Integrated Teacher Education Programme (ITEP). 2023. URL: [https://ncte.gov.in/Website/PDF/Final\\_Middle.pdf](https://ncte.gov.in/Website/PDF/Final_Middle.pdf) (дата обращения: 28.05.2024)

<sup>7</sup> University of Delhi. Curriculum for 2-year B.Ed. Programme URL: [https://cie.du.ac.in/userfiles/downloads/Academic/Syllabus/BED/Bed\\_syllabus.pdf](https://cie.du.ac.in/userfiles/downloads/Academic/Syllabus/BED/Bed_syllabus.pdf) (дата обращения: 18.05.2025)

<sup>8</sup> English and Foreign Languages University. Handbook of undergraduate programmes 2024-2025 URL: [https://www.efluniversity.ac.in/Archives/Handbooks\\_202425/Handbook%20of%20Undergraduate%20Programmes%202024-2025-Final.pdf](https://www.efluniversity.ac.in/Archives/Handbooks_202425/Handbook%20of%20Undergraduate%20Programmes%202024-2025-Final.pdf) (дата обращения: 18.07.2024)

ния инклюзии является предписание о наличии на уровне каждого блока «двух ресурсных сотрудников по инклюзивному образованию для детей с особыми потребностями»<sup>3</sup>. Данные специалисты де-факто выполняют функции ключевых методистов и тренеров для учителей-предметников, формируя костяк системы распространения инклюзивных практик.

Документ SSA устанавливает чёткие финансовые механизмы, которые могут быть операционализированы для интеграции предметно-ориентированной подготовки: регулярное повышение квалификации. Ежегодное 10-дневное обучение всех учителей нормировано из расчёта 200 рупий на учителя в день<sup>3</sup>. Данный регламентированный и финансируемый формат представляет собой идеальную платформу для внедрения специализированных модулей по технологиям инклюзивного преподавания английского языка.

Однодневные встречи на кластерном уровне и обучение в группах коллег (100 рупий в день на учителя)<sup>3</sup> создают возможности для апробации и распространения низкобюджетных, локализованных методик, актуальных для учителей английского языка в конкретном регионе.

Выделение 3000 рупий на ребёнка с особыми потребностями в год, из которых не менее 1000 рупий предназначены для привлечения и подготовки учителей<sup>3</sup>, создаёт целевую финансовую базу для развития именно педагогических компетенций.

*Потенциал для развития цифровой и материальной базы.* В контексте преподавания английского языка, где вспомогательные технологии могут играть ключевую роль, значительный потенциал представляет «Инновационный фонд для компьютерного обучения» в размере 5 миллионов рупий на округ в год<sup>3</sup>. Этот ресурс может быть направлен на внедрение программно-аппаратных комплексов, упрощающих усвоение языка учащимися с различными нозологиями. Аналогично, ежегодный грант в 500 рупий на учителя для создания учебных пособий<sup>3</sup> может стимулировать разработку инклюзивных дидактических

материалов по английскому языку. Таким образом, Sarva Shiksha Abhiyan создаёт разветвлённую институциональную сеть и детализированное финансовое обеспечение для продвижения инклюзии. Однако, как показывает последующий анализ учебных планов, сам документ SSA, задавая общие рамки, не содержит рекомендаций по предметно-специфической адаптации этих механизмов для подготовки учителей английского языка, что и обуславливает сохраняющийся разрыв между общими установками на инклюзию и реальной педагогической практикой.

Несмотря на все вышеупомянутые инициативы, как отмечает А. Hossain, ключевыми вызовами на пути инклюзии остаются отношение общества, негибкость школьной системы и, что наиболее важно, отсутствие у учителей чётких образовательных стратегий и практических навыков для работы в разнородной среде [1]. Автор подчёркивает, что успех инклюзивного образования в значительной степени зависит от поддержки со стороны одноклассников и учителей, что требует целенаправленного формирования соответствующих компетенций у педагогов [1].

В научной литературе широко признаётся, что ключевым условием эффективности инклюзивного образования является профессиональная готовность преподавательского состава. Эта позиция, выраженная в тезисе N. K. Tiwari о необходимости наличия у педагогов специальных «знаний, навыков и ценностей» [2, с. 26], находит подтверждение в работах других исследователей. Так, R. Lakshmi констатирует дефицит у учителей необходимого отношения, навыков и компетенций для работы с детьми с особыми потребностями, а также неадекватное количество квалифицированных кадров [3, с. 40]. Масштаб данного проблемного поля иллюстрируют статистические данные, приводимые J.D. Singh: согласно его исследованию, подавляющее большинство учителей (около 70%) не имеют профильной подготовки, а 87% лишены доступа к службам поддержки в классе [4, с. 3227].

Анализ современной нормативной базы, в частности NEP 2020, показывает неоднозначную картину. С одной стороны, как отмечают P. Sharma, V. Sharma, новая политика представляет собой прогрессивный шаг вперёд, предлагая целостный подход к категории социально-экономически неблагополучных групп (SEDG) и признавая необходимость специальных образовательных зон и стандартизации жестового языка. Это создаёт основу для развития инклюзивных практик. С другой стороны, исследователи критически отмечают расплывчатость политики в вопросах реализации и её молчание относительно конкретных механизмов обеспечения кастового равенства и применения Закона RTE 2009 [5].

Как отмечают A. Joshi и соавторы, жёсткие, неадаптированные учебные планы не позволяют учитывать уникальные потребности учащихся, а ограниченный арсенал педагогических методов лишает возможности полноценно вовлекать в образовательный процесс учеников с разными способностями [6; с. 466]. Таким образом, обзор источников позволяет сделать вывод о том, что недостаточный уровень профессиональной и психологической готовности учителей является системной проблемой, сдерживающей развитие инклюзивной практики. Это в полной мере относится и к сфере профессиональной языковой подготовки педагогов, где необходима разработка гибких программ и вариативных методик, ориентированных на будущую работу в гетерогенных классах.

Данный пробел между заявленными целями и механизмами их достижения ещё более актуализирует вопрос профессиональной готовности учителя как ключевого агента изменений на местах.

Несмотря на наличие продуманной институциональной и финансовой инфраструктуры, центральный вопрос заключается в том, какое именно содержание вкладывается в процесс повышения квалификации и базовой подготовки педагогов. Ответ на него позволяет найти

сравнительный анализ учебных планов педагогических вузов, который выявляет фундаментальный разрыв между декларируемыми целями политики и реальным наполнением образовательных программ.

Проведённый обзор позиций различных исследователей позволяет сделать вывод о двойственном восприятии образовательных реформ в Индии. С одной стороны, академическое сообщество единодушно признаёт прогрессивный характер заявлений NEP 2020. С другой стороны, существует консенсус относительно того, что ключевым препятствием на пути их реализации является непроработанность механизмов внедрения на местах. Особенно остро эта проблема стоит в сфере предметно-ориентированной педагогической подготовки.

Таким образом, без глубокой интеграции принципов инклюзии в программы педагогического образования, подкреплённой практическими методиками преподавания конкретных предметов, в данном случае английского языка, достижение целей, провозглашённых в NEP 2020, остаётся маловероятным.

Эффективное внедрение технологий инклюзивного обучения английскому языку требует от педагога навыков коммуникации и координации с родителями и администрацией, что также должно найти отражение в программах его профессионального развития.

Как отмечает Y. P. Sharma, «тенденции в обеспечении условий в Индии отражают, что основной стратегической установкой до 1970-х годов была сегрегация... Однако изменение подходов к инвалидности от благотворительной модели к модели прав человека привело к разнообразию политики и практики» [7; с. 362]. Далее автор подчёркивает, что, несмотря на принятие прогрессивных программ, «все эти великие и идеальные инициативы до сих пор остаются мифом» [7; с. 363].

Как отмечает Dr. Aditi Gupta, «Национальная образовательная политика» соответствует принципам инклюзивного образования, делая акцент на

безбарьерный доступ, вспомогательные технологии и выбор школы для детей с ограниченными возможностями» [8; с. 1314].

По словам P. Sharma и V. Sharma, «NEP 2020 направлена на обеспечение справедливого и инклюзивного образования, особенно для социально и экономически неблагополучных слоёв общества» [5; с.752].

С точки зрения P. Kumar, в инклюзивной образовательной среде слабоуспевающие ученики могут получить дополнительную помощь, даже если они не соответствуют критериям специального образования. Одноклассники учащихся с ограниченными возможностями также испытывают рост социального познания [9; с. 2377].

Обобщая свой взгляд на проблему, Dr. Aditi Gupta пишет, что «цель состоит в том, чтобы построить образовательную систему, которая не только интегрирует учащихся с особыми потребностями, но также празднует и ценит разнообразие, гарантируя, что каждый ребёнок имеет возможность преуспеть и вносить значимый вклад в общество» [8; с. 1318].

Национальная образовательная политика Индии 2020 года (NEP 2020) содержит прогрессивные положения о признании индийского языка жестов (ISL). В разделе 4.11 политики прямо заявляется: «Индийский язык жестов (ISL) будет стандартизирован по всей стране, и будут разработаны национальные и государственные учебные материалы для использования учащимися с нарушением слуха», это означает официальное признание ISL и начало его стандартизации в качестве общегосударственной задачи<sup>1</sup>. Там же предусматривается включение ISL в трехязычную формулу: «Индийский язык жестов будет признан в качестве языкового предмета», что позволяет глухим учащимся изучать ISL как один из языков наравне с хинди, английским или региональным языком. Раздел 24.4 политики поддерживает развитие ISL, указывая, что «Выдающиеся достижения в сферах человеческой деятельности, включая... индийский язык жестов (ISL) и другие связанные

области, будут признаваться и поддерживаться»<sup>1</sup>, создавая основу для финансирования исследований и разработки учебных программ. Эти положения подкрепляются общей философией NEP 2020, ориентированной на образование без барьеров, акцент на родном языке как средстве обучения (чем для глухих является ISL) и использование технологий для доступности образования. Значение этих мер включает легитимизацию ISL как языка обучения, расширение прав и возможностей глухих через обучение на естественном языке и создание инфраструктуры (учебные планы, подготовка преподавателей) для развития.

В этой связи показательно замечание V. Kumar: «многочисленные ученики вынуждены обучаться на языке, который является для них новым, а в некоторых случаях – незнакомым. Очевидно, что это представляет собой значительное препятствие для успешного обучения. Кроме того, такие ученики снова и снова сталкиваются с несправедливостью и заниженными ожиданиями» [10, с. 305]. Ключевым ориентиром в этом процессе выступают Национальные рекомендации и рамки реализации – National guidelines and implementation framework on equitable and inclusive education (NGIFEIE), разработанные NCERT (National Council of Educational Research and Training)<sup>4</sup> в 2024 году во исполнение Национальной образовательной политики (NEP 2020.) Данный документ устанавливает чёткие целевые ориентиры и практические механизмы для создания инклюзивной образовательной среды, непосредственно затрагивая, в том числе, и вопросы подготовки учителей-предметников. Как отмечается в Рекомендациях: «Программы педагогического образования и учебные планы на всех уровнях должны учитывать следующее, чтобы учителя были лучше подготовлены к преподаванию в инклюзивных классах: концептуальное понимание инклюзии, философии инклюзии, стиля обучения студентов, понимания разнообразия и факторов, ведущих к исключению, позитивного от-

ношения к инклюзии в классе, лидерских навыков, связанных с созданием инклюзивной образовательной среды, анализа барьеров в обучении и участии, преподавания в инклюзивном классе, обеспечения доступности учебной, обучающей и оценочной деятельности для всех студентов в различных системах школьного образования...»<sup>4</sup>, «Навык адаптации учебной программы на основе выявленных потребностей, например, разработка дифференцированной учебной программы, многоуровневого плана обучения, модификации учебно-ознакомительных мероприятий на основе выявленных образовательных потребностей учащихся».<sup>4</sup>

Так, в официальных Национальных рекомендациях и рамках реализации политики (NGIFEIE) прямо утверждается, что: «Программы повышения квалификации и переподготовки работающих учителей должны включать осведомлённость и знания о том, как учить детей с определёнными формами инвалидности (включая трудности в обучении), как неотъемлемую часть всех программ педагогического образования...». Таким образом, необходимость интеграции модулей по инклюзии и специальным образовательным потребностям в программы профессиональной подготовки учителей английского языка трансформируется из частной инициативы в системный императив, заданный государственной образовательной политикой. Это обуславливает потребность в разработке и апробации специфических педагогических технологий, ориентированных именно на контекст языкового обучения...»<sup>4</sup> Раздел, посвящённый рекомендациям для педагогического образования (Teacher Education), занимает центральное место в документе. Он предписывает коренным образом изменить подход к подготовке как будущих, так и действующих учителей, сделав инклюзию и равноправие не просто дополнительным модулем, а сквозным принципом всей системы педагогического образования. Этот принцип находит своё практическое во-

площение в новом содержании учебных программ. Так, в тексте прямо указывается: «Программы V.Ed. будут включать подготовку по... ориентированной на ученика, коллаборативной педагогике, в том числе в отношении базовой грамотности и счёта, многоуровневому преподаванию и оценке, обучению детей с инвалидностью, обучению детей с особыми интересами или талантами, использованию доступных образовательных технологий»<sup>4</sup>. Подобное расширение учебного плана показывает, что от будущего педагога теперь ожидается не просто владение предметом, а комплексное умение проектировать образовательный процесс для крайне неоднородной аудитории: «Программы повышения квалификации педагогов будут включать информированность и знания о том, как учить детей с конкретными формами инвалидности (включая трудности в обучении), как неотъемлемую часть всех программ педагогического образования, наряду с гендерной чувствительностью в отношении всех недостаточно представленных групп». Документ не ограничивается декларацией общих принципов, а предлагает конкретные механизмы их реализации. В частности, для преодоления языковых барьеров и создания по-настоящему инклюзивной среды предписывается:

– Во-первых, «Будут приложены все усилия для того, чтобы на раннем этапе устранить любой разрыв между языком, на котором говорит ребёнок, и языком обучения...»<sup>4</sup>

– Во-вторых, что крайне важно, этот принцип должен разрешить всю школьную жизнь: «Преподавание в классах и взаимодействие в школах на языке (домашний язык, региональный язык, местный язык, язык-посредник, индийский язык жестов и т.д.) детей»<sup>4</sup>. Признание и уважение языковой идентичности каждого ребёнка рассматривается как фундаментальная ценность.

### **Сравнительный анализ учебных планов в контексте реализации инклюзивного образования**

Обратимся к анализу различных учебных планов, характерных для эпохи до принятия NEP 2020 и после. В проанализированных нами планах Curriculum for 2-year B.Ed. Programme (University of Delhi)<sup>9</sup>, University of Calcutta Four Year Undergraduate Syllabus for English 8, характерных для эпохи до принятия Национальной политики в области образования NEP 2020 демонстрируются традиционный фокус на общую педагогическую подготовку. При этом критически важным представляется тот факт, что они не содержат конкретных технологий или методических рекомендаций по адаптации преподавания именно английского языка для учащихся с особыми потребностями. Отдельные элементы, такие как упоминание детей с особыми образовательными потребностями (например, дислексия, аутизм) в рамках теоретического курса по психологии, носят ознакомительный характер и не подкреплены практическими модулями по адаптации методик преподавания английского языка. Отсутствуют специализированные курсы по инклюзивной педагогике, адаптации материалов и методам работы с различными нозологиями, а также не заложены соответствующие компетенции в задачи практической стажировки и проектной деятельности. Таким образом, указанные программы готовят учителей к работе в усреднённой образовательной среде, отражая общий контекст подходов к педагогическому образованию в Индии до начала реализации масштабных реформ NEP 2020, акцентирующих необходимость инклюзии на системном уровне.

Ключевым объектом для анализа является официальный рекомендатель-

ный учебный план (Syllabi Suggestive) для Интегрированной программы педагогического образования (Integrated Teacher Education Programme - ITEP)<sup>6</sup>, поскольку в соответствии с NEP 2020 именно ITEP становится единой национальной моделью и обязательным допуском к профессии учителя для всех специализаций, включая подготовку учителей-предметников. Следовательно, анализ заложенных в ней подходов к инклюзии позволяет оценить системный вектор изменений в подготовке всех педагогов, независимо от их будущей предметной специализации. Эта программа разработана Национальным советом по подготовке учителей (National Council for Teacher Education – NCTE), правительства Индии. Этот документ является операционным инструментом реализации NEP 2020 в сфере педагогического образования. Он призван заменить существующие разрозненные программы (такие как 2-летний B.Ed.) на более глубокую и интегрированную модель, детализированный учебный план, который готовит учителей-предметников с сильной академической и методической базой. Курс по инклюзивному образованию, представленный в данном учебном плане, служит наглядным примером трансформации национальной образовательной политики в конкретный и практико-ориентированный учебный модуль. Однако, несмотря на детальную проработку, курс остаётся обобщённым и не предлагает предметно-ориентированных решений. В нём отсутствуют конкретные технологии для подготовки именно учителей английского языка, такие как адаптация методов преподавания грамматики, лексики или развития речевых навыков для учащихся с различными нозологиями.

Таким образом, будущий учитель английского языка, как и других предметов, осваивает философию инклюзии, но не получает предметного методического инструментария для её реализации. Структурно курс выстроен по принципу восходящей сложности и таким образом обеспечивает последовательное усвоение

<sup>9</sup> University of Delhi. Curriculum for 2-year B.Ed. Programme: Structure and Outline [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://cie.du.ac.in/userfiles/downloads/Academic/Syllabus/BED/B.Ed.%20Two%20Year%20Structure%20and%20Outline.pdf> (дата обращения: 18.05.2025).

материала. Он начинается с закладки концептуального и правового фундамента в первом модуле, где рассматриваются основные термины, а главное – происходит смена парадигмы восприятия инклюзии. Фокус смещается с диагноза ребёнка на создание условий, при которых каждый может учиться. Этот фундаментальный переход к пониманию инклюзии как создания условий для реализации права каждого ребёнка на качественное образование, закрепляется через призму ключевых документов: международной конвенции UNCRPD (2006) и национального закона RPWD Act (2016). Такой подход сразу задаёт высокий профессиональный стандарт, готовя учителей, которые осознают не только педагогические, но и юридические аспекты своей работы. Важно отметить, что курс не ограничивается только детьми с инвалидностью, но включает и детей из маргинализированных групп, он отражает современное широкое понимание инклюзии как инструмента преодоления любых форм социального исключения.

Кульминацией становится третий модуль курса, посвящённый педагогическим решениям. Здесь теория трансформируется в практические инструменты: от адаптации учебных материалов и создания доступной среды до использования assistive technologies и разработки стратегий оценки. Практическая часть (Practicum) в разделе курса имеет особую ценность. Задания выходят далеко за рамки абстрактных эссе и требуют от будущего педагога реальных действий: разработки чек-листов для выявления потребностей, анализа законодательства на предмет практических импликаций, посещения школ и диалога с всеми участниками образовательного процесса (учителями, родителями, детьми). Это формирует критически важную эмпатию и понимание реальных, а не гипотетических барьеров. Особого внимания заслуживает задание по созданию уличного театра (street play), которое развивает не только профессиональные, но и мягкие навыки (soft skills) – командную работу, креативность, коммуникацию, превращая самих

студентов в агентов просвещения местного сообщества<sup>6</sup>.

Предложенные методы преподавания – малые группы, case studies, полевые проекты – идеально соответствуют содержанию, демонстрируя, что инклюзии можно научиться только через диалог и опыт, но не через пассивное слушание лекций.

Безусловно, реализация такого амбициозного курса сопряжена с вызовами. Его ресурсоемкость требует от педагогических вузов высококвалифицированных кадров и налаженного партнёрства со школами. Объём материала (все виды инвалидности и маргинализации) при рамках в 2 кредита скорее формирует прочную установку и базовый набор навыков, оставляя место для дальнейшей углублённой специализации. Кроме того, система оценки («тесты и задания») могла бы быть более инновационной и соответствовать практической направленности курса через введение оценки портфолио, проектов и рефлексивных отчётов.

В итоге, данный курс является не просто учебным модулем, а опытом для будущего учителя. Он представляет собой удачный пример того, как интегрировать тему инклюзии в педагогическое образование, делая её не обособленной темой, а сквозной философией, подкреплённой конкретными умениями. Такой подход готовит педагогов, способных не просто адаптировать программу для ребёнка с особыми образовательными потребностями, а создавать гибкую образовательную экосистему, готовую принять всё многообразие учеников.

Обратимся к анализу руководства Handbook of Undergraduate Programmes 2024. EFL University – это классический университет, предлагающий бакалаврские программы по языкам, литературе, коммуникациям и искусству. На основании анализа Handbook of Undergraduate Programmes 2024–2025 The English and Foreign Languages University (EFLU)<sup>7</sup> можно заключить, что университет в своих программных документах декларативно заявляет о создании инклюзивной среды.

Это выражено в формулировках миссии и целей университета, где прямо упоминается создание среды, благоприятной для людей с ограниченными возможностями (differently-abled friendly environment). Однако конкретная специфика реализации инклюзивного образования в академическом плане в данном документе отсутствует. Программа демонстрирует общую философию доступности, но не раскрывает содержательного наполнения политики инклюзивного образования применительно к подготовке филологов и учителей английского языка. Анализ учебных планов показывает, что они не содержат специализированных модулей, направленных на формирование навыков адаптации методики преподавания английского языка. В описании учебных планов и программ не выделены специализированные курсы по инклюзивной педагогике, не представлены адаптированные образовательные траектории или методы оценки для студентов с особыми потребностями, а также не детализированы механизмы обеспечения доступности образовательного процесса. Из упоминаний, имеющих отношение к инклюзии, можно выделить лишь общее положение о смягчении требований к посещаемости по медицинским показаниям. Таким образом, данный учебный план отражает общую философию доступности, но не раскрывает содержательного наполнения политики инклюзивного образования. Обратимся к анализу программы M.A. English Делийского университета<sup>10</sup> реализуемой в 2023 по 2025 гг., который позволяет сделать вывод об отсутствии в ней явно выраженной и прописанной специфики реализации инклюзивного образования. Документ, регламентирующий учебный план, методы оценки и правила обучения, не содержит прямых упоминаний таких ключевых элементов инклюзии, как адаптация учебных материалов, специ-

альные условия проведения экзаменов, создание доступной среды или подготовка преподавателей для работы со студентами, имеющими особые образовательные потребности. Программа демонстрирует традиционный академический подход, сфокусированный исключительно на углублённом изучении английской литературы и теории, без целенаправленного формирования компетенций в области инклюзивной педагогики. Отдельные косвенные элементы, такие как система непрерывной оценки или наличие курсов, посвящённых гендерной и культурной тематике, могут теоретически способствовать разнообразию, но они не являются заменой системной работы по созданию инклюзивной образовательной среды. Таким образом, можно предположить, что на момент разработки учебного плана вопросы инклюзии не были интегрированы в программу, что указывает на необходимость обращения к другим документам университетского уровня или непосредственного запроса информации на факультете для получения полной картины о реализуемой практике.

Проведённый анализ позволяет заключить, что ключевая проблема заключается в системном недочёте предметной специфики при подготовке учителей английского языка к работе в инклюзивной среде. Как показано в анализе вышеупомянутой документации, будущих педагогов учат общей методике преподавания языка, но не формируют у них узкоспециализированные компетенции, необходимые для работы в индийском гетерогенном классе.

### Заключение

Проведённое исследование, целью которого был анализ специфики реализации технологий инклюзивного обучения в профессиональной языковой подготовке учителей английского языка в Индии, позволило достичь поставленные задачи и получить ряд конкретных результатов.

Во-первых, в ходе характеристики индийского социокультурного и образовательного контекста было установлено, что ключевыми определяющими факторами

<sup>10</sup>University of Delhi. Post-Graduate Curriculum Framework for M.A. English (Effective from Academic Year 2023-2025) 2023. URL: [https://www.du.ac.in/uploads/new-web/23072025\\_PGCF.pdf](https://www.du.ac.in/uploads/new-web/23072025_PGCF.pdf) (дата обращения: 18.05.2025)

для разработки инклюзивных методик являются не только многоязычие и нехватка ресурсов, но и сложное взаимодействие статуса английского языка (который может быть вторым или третьим для ученика), сохраняющегося влияния кастовой системы и масштабности таких системных проблем, как переполненные классы. Этот уникальный контекст создаёт непреодолимые барьеры для прямого заимствования западных моделей инклюзии.

Во-вторых, анализ нормативно-правовой базы (NEP 2020, SSA, NGIFEIE) показал, что, несмотря на провозглашение прогрессивных целей, сами эти документы не содержат прописанных требований и конкретных технологий для предметно-ориентированной подготовки учителей английского языка.

В-третьих, сравнительный анализ учебных планов ведущих педагогических вузов (ITEP, University of Delhi, EFL University и др.) выявил системный пробел: существующие программы формируют у будущих педагогов общую философию инклюзии, но не обеспечивают их практическими, предметно-специфическими компетенци-

ями для адаптации методики преподавания английского языка.

Таким образом, основным результатом исследования стало выявление фундаментального разрыва между декларируемой политикой и реальным содержанием подготовки педагогов. Доказано, что ключевой проблемой является отсутствие глубокой локализации подходов. В соответствии с этим сформулированы рекомендации по интеграции в учебные планы специализированных модулей, содержащих конкретные методы, такие как «языковой мостик» для условий многоязычия, «визуальная фонетика» для учащихся с нарушениями слуха и технологии «педагогика сотрудничества». Предложенные модели не образуют исчерпывающего списка, но задают основное направление для разработки дальнейшего методического инструментария.

Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении эмпирической апробации предложенных модулей и в сравнительном анализе эффективности локализованных подходов с традиционными обобщёнными курсами по инклюзии.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Hossain A. Inclusive Education in India: Opportunities and Challenges // *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*. 2021. Vol. 9. No. 1. P. 4487–4491.
2. Tiwari N.K. Teacher Education for Preparing Teacher in an Inclusive Classroom // *Journal of Science Innovations and Nature of Earth*. 2023. Vol. 3. No. 4. P. 26–27. ISSN 2583-2093.
3. Lakshmi R. Inclusive Education in India: Challenges and Prospects // *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Field*. 2018. Vol. 6. Issue 5. P. 38-41.
4. Singh J. D. Inclusive Education in India – Concept, Need and Challenges // *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*. 2016. Vol. 3. No. 13. P. 3222-3232.
5. Sharma P., Sharma V. National Educational Policy-2020 Expectations and Concerns in Inclusive Education // *International Journal of Novel Research and Development (IJNRD)*. 2022. Vol. 7. No. 3. P. 752–756.
6. Joshi A., Padhi S.K., Joshi A. Inclusive Education in 21st Century India: Challenges, Issues, and Opportunities // *International Journal of Research and Analytical Reviews*. 2025. Vol. 12, No. 2. P. 460-470. DOI: 10.1789/journal.44815.
7. Sharma Y.P. Inclusive Education: Trends and Challenges in India // *Saudi Journal of Nursing and Health Care*. 2019. Vol. 2. No. 11. P. 362–364. DOI: 10.36348/sjnhc.2019.v02i11.003. <https://doi.org/10.36348/sjnhc.2019.v02i11.003>.
8. Gupta A. Inclusive Education in India in Regards to Special Education: Challenges, Prospects and Collaborative Solutions // *International Journal of Innovative Research in Technology*. 2024. Vol. 11, No. 3. P. 1314–1319.
9. Kumar P. Concept, Need And Challenges Of Inclusive Education In India // *International Journal of Research in Social Sciences*. 2019. Vol. 9. No. 5. P. 2373–2383.
10. Kumar B. Inclusive Education–New Challenges and Strategies // *International Journal of Technical Research and Science*. 2018. Vol. 3 No. 10. P. 304–306. DOI: 10.30780/IJTRS.V3.I10.2018.005.

**REFERENCES**

1. Hossain, A. (2021) Inclusive Education in India: *Opportunities and Challenges*. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, vol. 9, no. 1, pp. 4487–4491.
2. Tiwari, N.K. (2023) Teacher Education for Preparing Teacher in an Inclusive Classroom. *Journal of Science Innovations and Nature of Earth*, vol. 3, no. 4, pp. 26–27. doi: 10.59436/jsiane.com/archives3/4/107.
3. Lakshmi, R. (2018) Inclusive Education in India: Challenges and Prospects. *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Field*, vol. 6, no. 5, pp. 38-41.
4. Singh, J.D. (2016) Inclusive Education in India – Concept, Need and Challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*, vol. 3, no. 13, pp. 3222-3232.
5. Sharma, P. and Sharma, V. (2022) National Educational Policy-2020 Expectations and Concerns in Inclusive Education. *International Journal of Novel Research and Development (IJNRD)*, vol. 7, no. 3, pp. 752–756.
6. Joshi, A., Padhi, S.K. and Joshi, A. (2025) Inclusive Education in 21st Century India: Challenges, Issues, and Opportunities. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, vol. 12, no. 2, pp. 460-470. doi: 10.1789/journal.44815.
7. Sharma, Y.P. (2019) Inclusive Education: Trends and Challenges in India. *Saudi Journal of Nursing and Health Care*, vol. 2, no. 11, pp. 362–364. doi: 10.36348/sjnhc.2019.v02i11.003.
8. Gupta, A. (2024) Inclusive Education in India in Regards to Special Education: Challenges, Prospects and Collaborative Solutions. *International Journal of Innovative Research in Technology*, vol. 11, no. 3, pp. 1314–1319.
9. Kumar, P. (2019) Concept, Need And Challenges Of Inclusive Education In India. *International Journal of Research in Social Sciences*, vol. 9, no. 5, pp. 2373–2383.
10. Kumar, B. (2018) Inclusive Education–New Challenges and Strategies. *International Journal of Technical Research and Science*, vol. 3, no. 10, pp. 304–306. doi: 10.30780/IJTRS.V3.I10.2018.005.

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Беловецкая Лина Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук, Северодонецкий технологический институт (филиал) Луганского государственного университета имени Владимира Даля, Северодонецк  
ORCID: 0000-0003-3360-687X; e-mail: linabelovetskaia@yandex.ru

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

Lina Eduardovna Belovetskaia – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Head of the department of Social Sciences and Humanities, Severodonetsk technological institute (branch) of Vladimir Dahl Lugansk State University, Severodonetsk  
ORCID: 0000-0003-3360-687X; e-mail: linabelovetskaia@yandex.ru