

## «Педагогика и психология инклюзивного образования»

### Введение

Целью данного курса является оказание методической помощи педагогам в организации индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельности.

Согласно ФГОС, педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и *инклюзивном образовании* является одним из видов профессиональной деятельности.

Понятие «инклюзивное образование» (от франц. *inclusif* – включающий в себя) для нашей страны является относительно новым (вошло в обиход в конце 90-х годов).

В Федеральном Законе № 273 – ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) инклюзивное образование обозначено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Практика инклюзии стала возможной благодаря распространению в обществе идей и принципов нормализации.

Концепция нормализации была сформулирована в Европе в 1960-х годах, согласно ее идеям, каждый человек ценен, независимо от того, какой он и каких успехов может достигнуть; все люди имеют право на достойное человеческое существование; общество должно создать такие возможности для всех. Инклюзивное образование является средством реализации концепции нормализации.

Идеи инклюзии соответствуют задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, где указана необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, включение специализированной коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными нуждами.

## ***Понятие и сущность инклюзивного образования***

*Этимология понятий интеграция, инклюзия, определение их содержательного поля. Категория инклюзии в философской, юридической, социологической, психологической и педагогической научной литературе: вариативность подходов и терминов. Инклюзивное образование как предмет психолого-педагогических исследований. Актуальность развития инклюзивной практики в России.*

В современной науке и практике для обозначения, описания педагогического процесса, в котором здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются и воспитываются вместе, используются такие термины, как интеграция, мэйнстриминг, инклюзия.

Термин «интеграция» произошел от латинского слова *integrare* – восполнять, дополнять. В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и использовался первоначально преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, с 60-х годов XX в. термин вошел в речевой оборот Европы и стал применяться в контексте проблем людей с ограниченными возможностями здоровья.

К началу XXI века за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, что предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера (Назарова Н.Н., 2010).

Мэйнстриминг (от англ. *mainstream*, т.е. выравнивание, приведение к распространенному образцу) – понятие, используемое в зарубежной литературе, обозначает стратегию, при которой ученики, имеющие инвалидность, общаются со сверстниками в рамках различных досуговых программ, что позволяет расширять их социальные контакты. Каких либо образовательных целей здесь, как правило, не ставится.

Основными недостатками указанных форм объединения (интеграция, мэйнстриминг), по мнению исследователей, выступает неприспособленность образовательной среды к нуждам инвалидов.

Ребенок с ограниченными возможностями вынужден адаптироваться к имеющимся условиям образования, остающимся в целом неизменными. То

есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен быть достаточно подготовлен в плане познавательного и личностного развития к обучению в массовом образовательном учреждении. Для облегчения процесса обучения предполагается введение системы дефектологической, психолого-педагогической помощи ребенку.

Инклюзивное образование – (от франц.inclusif – включающий в себя), термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

**Инклюзивное образование** – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями.

Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое).

Таким образом, инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в массовые учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе.

Американская педагогика рассматривает инклюзию как кардинальное преобразование массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии.

В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, в том числе и Россия, все шире используют термин «инклюзия» (Назарова Н.Н. , 2010).

Введение инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства.

Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом.

Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками (Ковалев Е.В., Староверова М.С., 2010).

Следует особо подчеркнуть, что введение инклюзии в образовательную систему не должно приводить к уменьшению значения специального образования. Инклюзивное образование выступает как одно из направлений образования, вариант предоставления образовательных услуг ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Все особые дети нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, однако каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель образования. Образовательная инклюзия, скорее всего, имеет свои пределы, в тех случаях, когда для ребенка нецелесообразно совместное обучение, необходимо предоставить возможность обучаться в специализированном учреждении, позаботившись о формировании социальных умений, включив его в совместные досуговые программы.

*Методологические основания педагогики инклюзии  
Системный, аксиологический, антропологический,  
синергетический, личностно-ориентированный, деятельностный,  
компетентностный подходы как теоретико-методологические  
основания социальной, образовательной инклюзии.  
Междисциплинарный характер методологии построения  
инклюзивного образования.*

Методологические основания науки представляют собой совокупность исходных философских основополагающих позиций, принципов, категорий, представлений, определяющих направление и характер осмысления объективной действительности, общие и частные методы ее познания, научного проникновения в ее сущность и закономерности развития для осуществления целенаправленного, разумного воздействия на мир и взаимодействия с ним (Лихачев Б.Т., 1998). Необходимо определить методологические позиции как основания построения концепции инклюзивного образования. Важно выделить такой базис, который объединил бы конструктивные идеи для перспективы, инновационного движения педагогической науки и практики, отвечающей потребностям современности и завтрашнего дня. Здесь важно не ограничиваться совокупностью эклектично подобранных положений, наиболее отвечающих и подходящих для реализации инклюзивного образования. Это должно быть определение ведущих системообразующих оснований, обеспечивающих понимание направления движения педагогической науки и практики к ребенку, к личности.

Сегодня образовательная практика сложилась таким образом, что по большей части, она делит детей на нормальных (успешно осваивающих программу), для которых «подходят» выработанные веками методы и средства обучения и воспитания и тех, которых трудно научить привычными способами, которые «не вписываются» в формат стереотипного педагогического мышления, арсенал применяемых методик. Инклюзивные процессы в образовании и воспитании детей обозначаются как проблемы современного Российского общества, вскрываются причины, тормозящие их внедрение, идет сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта (Малофеев Н.Н., Назарова Н.М., Шипицина Л.М., Фуряева Т.В., др.).

Исследование инклюзивных процессов в отечественной педагогике происходит, как в контексте процессов организации воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (коррекционная педагогика), так и в контексте проблем их социализации и реабилитации. Исследования носят преимущественно эмпирический характер, обобщают наработанный

опыт интеграции детей (Шматко Н.Д., Сайтханов А.Ф., Фаррахова А.Ю., Мельник Ю.В., Семаго М.М., Семаго Н.Я., Пенин Г.Н., др.).

В современной ситуации накопленного опыта социальной и образовательной инклюзии неизбежно встает вопрос о поиске и четкой трактовке методологических, концептуальных оснований, с позиции которых будет происходить исследование процессов построения инклюзивного образования, так и процессов, происходящих внутри него. Попытки содержательного обоснования проблемы в литературе часто ограничиваются призывами к обеспечению реального права детей с нарушениями на полноценное образование. Вполне понятно, что концептуальное наполнение интегрированной модели образования будет происходить постепенно, соответственно реализации комплексных системных исследований в этой области. Ясным является то, что становление теории нового образования будет представлять синтез теорий, включающий философское, педагогическое, психологическое, медицинское и т.д. знание, а результаты теоретического поиска будут выполнять роль научных ориентиров в практике реализации инклюзивного образования, обеспечат его оптимальное функционирование.

Очевидно, что основные положения инклюзивной модели образования должны формулироваться с опорой на междисциплинарный подход, предполагающий исследование проблемы с позиции различных научных дисциплин, взаимную и совместную интерпретацию объекта. Методологический уровень разработки данной проблемы обусловит выбор ведущих идей исследования в этой области, научное описание выявляемых фактов и явлений, анализ и научную оценку эффективности происходящих процессов.

Поиск теоретических оснований инклюзивной модели образования требует сопряжения положений многих наук:

- философия воспитания и образования, с позиции которой инклюзия представлена как процесс развития современного цивилизационного сообщества, реализующей культуuroобразующую и менталеформирующую функции образования (Б.С.Гершунский);
- педагогическая теория, задающая смыслы и значение реализации целенаправленного образовательного процесса, определяющая сущность таких базовых компонентов как закономерности, цели, принципы, категории, методы и т.д.;
- психологические концепции, объясняющие механизмы социализации и развития личности в условиях инклюзивного педагогического процесса.

Большинство современных исследований в области педагогики строятся на емких и в то же время взаимообогащающих друг друга научных подходах: системном, аксиологическом, антропологическом, синергетическом, личностно – ориентированном, деятельностном, компетентностном. Оценивая инклюзивное образование как современную инновационную образовательную



систему, исследователи (М.М.Семаго, Н.Я.Семаго, Т.П.Дмитриева) подчеркивают необходимость значительной корректировки мировоззренческих инвариантов ее научного анализа, поскольку речь идет не просто об очередном реформировании образовательной системы, а переходе к построению принципиально иной цивилизационной парадигме – постмодернизму, что соотносится со вступлением в постнеклассический этап научной картины мира. Авторы оценивают инклюзивное образование как современную инновационную систему, что предполагает применение современных методологических представлений при ее моделировании, а именно, синергетической концепции. Предлагается ввести в категориальную матрицу системного анализа такие дополнительные категории как триадность анализа, синхрония (синтонность) структурных изменений, фрактальность (самоподобие) моделируемых систем. В методологии моделирования инклюзивного образования предполагается использование таких синергетических концептов как «управляющие параметры», «параметры порядка», «принцип подчинения», «точки бифуркации» и др. (Семаго, др., 2011).

*Системный подход* позволяет раскрыть системные свойства педагогического процесса, дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях инклюзии, понять связи и механизмы взаимоотношений subsystems, находящихся в развитии, а также осмыслить возможности педагогической компенсации возникающих рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов.

Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (Беспалько В.П., Данилов М.А., Ильина Т.А., Андреев В.И.). Системный подход позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды (Андреев В.И., 2003). Образование является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. В последние десятилетия оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями. Нововведения – закономерность развития любой системы, вызывающие рассогласованность, расхождение уже сложившихся ее подструктур. Согласно положениям системного анализа, при внедрении инновации необходимо обеспечить, чтобы новая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть (Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П., 1989). Также вероятно, что и в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей модели. Таким образом, не только модель должна приспосабливаться к среде, но и

среду необходимо приспособлять к модели будущей системы (Новиков А.М., 2002).

В контексте исследования и моделирования педагогического процесса на инновационной основе необходимо учитывать указанное свойство ингерентности: в рамках инклюзивного педагогического процесса будут полноценно решаться поставленные задачи при условии подготовки образовательной системы к реализации инновации, если образовательная среда будет гармонично включать детей с особыми образовательными потребностями, а не отторгать их. Для этого необходимо, чтобы педагоги научились строить собственную деятельность в условиях инновационных требований педагогического процесса. С другой стороны, модель должна содержать механизмы адаптации к условиям образовательной среды массового образовательного учреждения. Последнее может быть обеспечено такими условиями, как: готовность и способность родителей ребенка с ограниченными возможностями включаться в образовательный процесс, обеспечение равноуровневого сопровождения развития ребенка в массовом образовательном учреждении, оказание специальной поддержки педагогов массового учреждения в процессе взаимодействия с особым ребенком. Применение системного подхода дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях внедрения инклюзии, выявления и обоснования связей, механизмов деятельности subsystem, находящихся в развитии, а также осмысления условий педагогической компенсации рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов в образовательную систему.

Представляет интерес *социально-педагогическая парадигма*, предполагающая реализацию личностно-социально-деятельностного подхода (Липский И.А., 2004). Согласно данной парадигме признается триединство социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума под влиянием специально-организованной деятельности. К этим процессам относятся: процессы включения человека в социум, процессы социального развития личности, процессы педагогического преобразования социума. Определение новой социально-педагогической парадигмы, по мнению И.А. Липского, призвано преодолеть некую узость личностно - ориентированного подхода, согласно которому акцент делается на исследовании социального воспитания, использования воспитательного потенциала социальных институтов, то есть организации воздействия на личность в целях адаптации, включения в социум. При этом в стороне остаются вопросы о качестве самого социума, о наличии его воспитательного потенциала, о степени эффективности социально-воспитательного потенциала и ряд других. С другой стороны, новой парадигме удастся преодолеть и ограниченность средового подхода (чисто социологического), в рамках которого активно разрабатываются положения



педагогике социальной работы, призванной использовать воспитательный потенциал институтов социализации для оказания помощи в удовлетворении социальных потребностей человека.

Для педагогики инклюзии предлагаемая интегративная социально-педагогическая парадигма оказывается ценной, прежде всего, с точки зрения изучения и объяснения способов и механизмов построения социального пространства отношений как фактора воспитания и социализации детей с учетом их особенностей и возможностей. В рамках подхода, возможно, охарактеризовать новое качество разноуровневых отношений, формируемое в среде, участниками которой становятся дети с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход позволяет исследовать проблемы включения ребенка в образовательную среду, объединив несколько направлений: социальное развитие личности, педагогизация социальной среды, обеспечение взаимодействия личности и среды. Возможно, применение такого интегративного подхода позволит выделить совокупность параметров инклюзивного образования, наиболее значимых для решения одной из его главных задач – социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обуславливающей достижение им автономии и самостоятельного образа жизни.

В качестве базисного методологического конструкта инклюзии может выступать философско-антропологический подход. *Антропологический подход* в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем (Андреев В.И., 2003). Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания, подчеркивает Л.М. Лузина, позволяет педагогической теории обрести собственное представление о целостном человеке и развить свою форму антропологии. Антропологическая интерпретация компонентов структуры воспитательного процесса придает ему онтологический характер, а философское понимание человека – направленность всех воспитательных усилий на реализацию природных сил и возможностей, заложенных в сущностных характеристиках человека. (Борытко Н.М.).

Рассмотрение воспитания как способа бытия создает предпосылки для перехода от «педагогике мероприятий» к «педагогике бытия», позволяет обогатить понятийный аппарат путем включения в него антропологических понятий – «смысл жизни», «связность жизни», «неустойчивые формы бытия», «антропологическое время», «антропологическое пространство», «душа», «дух» и др.

Осмысление данных понятий позволит существенно обогатить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной среды,

ориентированной на субъектность личности. Особую ценность представляют положения педагогической антропологии, сфокусированные на обосновании путей раскрытия сущностных сил ребенка, характеристике такого пространства отношений, которое бы способствовало познанию ребенком самого себя и достижению гармонии с окружающими. Ведущие антропологические принципы, предполагающие ориентированность образования на духовные силы ребенка, веру в его возможности созвучны идеям педагогики инклюзии, исключающей «дефектоориентированность» во взгляде на человека. Социально-реабилитационный эффект инклюзивного образования начинается с «запуска» детской активности в процессе освоения социальной действительности, которая позволит ребенку овладевать физическими и социальными условиями своей жизни, психологически перерабатывать события, происходящие вокруг него, при этом не только адаптируясь к социуму, но и изменяя его.

Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров. Задача воспитателя на каждом возрастном этапе – не перевести, возможно, скорее ребенка на следующий этап, а поддержать становление его внутреннего мира, укрепить эту позицию, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной» позиции и не сменить ее другой позицией. Толерантность, признание самоценности другой самости, открытость к диалогу мало присуща современной российской педагогической действительности. Антропологический подход дает понимание того, что детство и есть жизнь, и его не следует подменять искусственными, привнесенными в него «методами», «формами» и «мероприятиями». Сама жизнь с ее радостями и огорчениями, встречами и расставаниями, любовью и разочарованием – есть неисчерпаемый источник воспитательных средств, путь перехода от педагогики мероприятий к педагогике бытия. Одной из основных идей, определяющих направленность философско-педагогического антропологического знания, является идея диалога. Педагогическая антропология является диалогичной по своей природе и рассматривает не только последствия тех или иных событий, происходящих с ребенком, а и сами эти события, закономерности их протекания, реализацию или изменение личностных смыслов, определяющих суждения и поступки человека. Педагогическая антропология рассматривает ребенка в диалоге с «другим», в качестве которого может выступать учитель, родители, другой ученик, автор текста или весь класс, если им свойственны отличительные черты субъекта (Богомолова Л.И.).

Диалогичность педагогических интеракций позволяет ребенку быть здесь-и-сейчас таким, какой он есть и открывает путь принятия себя и другого не через призму ущербности, а доверия к себе, к своему внутреннему миру и миру другого человека. Достижение доверия – основа жизнеутверждающей стратегии человека, фундамент которой закладывается в детстве через

приобретаемый опыт социальных отношений. Современная система образования неохотно впитывает в себя идеи вариативности и диалога как педагогического принципа, отвечающего индивидуальности ребенка. Следовательно, мировоззренческое изучение проблем развития инклюзии как нового качества образования особо актуально и требует применения антропологического подхода.

Построение педагогического процесса как диалога между участниками образовательного пространства предполагает высокий уровень профессиональной компетентности педагога, поэтому особую ценность для исследования и моделирования инклюзивных процессов приобретает компетентностный подход в образовании.

*Компетентностный подход* – относительно новый ракурс исследования проблем образования. Понятия «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» как системно – образовательные и педагогические категории вошли интенсивно в понятийный аппарат наук об образовании в связи с вхождением российской системы образования в «Болонское движение» как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда. Возникла необходимость осмысления места и роли компетентностного подхода с позиций уже разработанных в отечественной образовательной практике системологического, системодействительностного и знаниецентрического подходов (Субетто А.И., Байденко В.И.). Разнообразие смыслов и содержательных характеристик указанных понятий сходятся в попытке представить образование человека не только в контексте усвоения суммы знаний и умений, но и в контексте его социализации в обществе, с позиции овладения им традиций профессиональной культуры, позволяющей взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя и быть успешным (Хуторской А.В., Старова Н.М.). Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности (Субетто А.И.). Многочисленные исследования профессиональной педагогической деятельности в ракурсе компетентностного подхода, убеждают в том, что он стал неотъемлемой частью общей стратегии развития и осмысления проблем современного образования, позволяет представить результаты профессиональной подготовки педагога в качестве системно-интегративных свойств, обеспечивающих успешное решение профессиональных задач.

Компетентностный подход импонирует и в том, что его рассматривают как фундамент происходящих изменений в образовательной системе, как ресурс качественного развития профессионализма, качества образования в целом. Осуществление инклюзивной практики связано с выделением и содержательным описанием компетентности педагога как совокупности

личностных и профессиональных качеств, актуализируемых именно в инновационных условиях инклюзивной среды, позволяющих ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания всех без исключения детей с учетом специфики их образовательных потребностей. Современной инклюзивной школе нужен учитель – профессионал с развитой гуманной позицией, владеющий вариативными, индивидуальными стратегиями обучения, умеющий работать в команде, способный к освоению нового.

Взаимообусловленность уровня профессиональной деятельности педагога как субъекта образовательной практики и ребенка как субъекта саморазвития давно доказано в акмеологии. Компетенции педагога выступают средством и условием развития компетенций его учеников. Для осмысления практики инклюзии, это значимо в связи с проблемами личностного и профессионального становления людей с ограниченными возможностями здоровья, вопросами качества их жизни, трудоустройства, предотвращения маргинальности. Модель выпускника инклюзивной школы (совокупность компетенций как результатов образования), вопросы о критериях и параметрах его готовности к жизни, к продолжению образования являются, пожалуй, одной из проблемных и неразработанных тем. Значимость компетентностного подхода видится нам, прежде всего, в его функциональности, ориентированности на открытость образовательной системы к потребностям социума.

Каждый подход позволяет отразить емкость, метапредметность, многоаспектность исследуемых объектов, может выступать фундаментом изучения и моделирования инновационных образовательных процессов. Нам видится целесообразным применение различных, но, безусловно, взаимодополняющих подходов, с указанием на их функциональность с точки зрения исследования теоретических основ инклюзии в образовании. Так антропологический подход, обращенный к сущности, уникальности, самобытности человека, видится нам в качестве основополагающего, определяющего и опосредующего смыслы инклюзивного образования, его содержание, диалогичность его природы как идеи, ментальности и практики.

Системный, синергетический, компетентностный подходы более ценны в их инструментальном значении, обращенности к процессуальным характеристикам, проникновении в структуру, функции систем, подсистем, их взаимосвязей, к их внутренней природе. В поиске и обосновании инструментов и механизмов целенаправленного построения инклюзивной теории и практики, данные подходы приобретают принципиальное значение.

Уникальность и самодостаточность каждого из подходов позволяет через их призму и с их позиций одновременно исследовать и строить инклюзивную практику как целостную систему, и как совокупность подсистем и функций. Изучение отдельных компонентов и сторон инклюзивного

образования обращает нас к определенной парадигме. Так синергетический подход позволяет дать объяснение зарождению и развитию в современной социальной системе инклюзивных процессов, обозначить параметры самоизменения образовательной практики, выделить риски рассогласования и структурных перестроек компонентов современного образования. Компетентностный подход позволяет представить взаимообусловленность профессиональной деятельности педагога как субъекта инклюзивной практики и ребенка как субъекта саморазвития. Системный подход выступает для современных исследований фундаментом и универсальной технологией анализа изучаемых объектов и процессов, позволяет обозначить их как целостные, развивающиеся системы, включающие многообразие взаимосвязей как внутри системы, так и за ее пределами, обуславливающие ее целенаправленное функционирование.

В определении сущности, целей, характера, принципов, механизмов и основ построения и движения инновационной теории и практики указанные подходы, на наш взгляд, выступают наиболее ценными.

Инклюзивные процессы в образовании становятся объектом междисциплинарных исследований. Обострение интереса к новому термину, его содержанию, практике, реализуемой за рубежом с 40-х годов XX века, для отечественной науки не случайно и означает попытку осмысления происходящего движения в стране, проводимых государством социальных и образовательных реформ, изменения менталитета людей и другое. Следствием многоаспектной рефлексии обществом самого себя выступает рождение и разработка многочисленных категорий, в которых обозначаются моменты изменений. Например, актуальными для современной педагогической теории наряду с инклюзией, являются понятия поликультурное образование, интегративное образование, инновационное образование, постнеклассическое образование и др.

Каждая из категорий, несомненно, пройдет «проверку временем», а их разработка внесет существенный вклад в построение стратегии и вектора системных преобразований в обществе. Общий смысл поиска заключен, на наш взгляд, в движении к человеку, к ребенку как самодостаточному субъекту и конечной цели любых реформ и изменений. Объединяющей тенденцией поиска выступает желание уйти от прежней парадигмы, ориентированной на знаниевый подход, на «средние» способности и возможности ребенка, на приоритет развития познавательных процессов в ущерб нравственным, гуманным ориентирам. Это также попытка расставить акценты в вопросе о том, куда и к каким результатам движется современная система образования, какое в ней отводится место ребенку, педагогу, их взаимоотношениям и позициям в образовательном процессе.





## ***Понятие и сущность инклюзивной образовательной среды.***

### *Понятие образовательной среды.*

*Характеристика комплекса условий внедрения инклюзивной модели в систему современного образования. Управление процессом внедрения и реализации инклюзии. Цели инклюзивного образования. Определение принципов и критериев инклюзивного образования.*

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Я.Корчак, Дж.Гибсон, В.А.Ясвин, С.В.Тарасов, Г.А.Ковалев и др.).

Образовательная среда рассматривается как подсистема исторически сложившейся социокультурной среды и одновременно как специально организованные педагогические условия, в которых осуществляется развитие личности ребенка. В этом смысле образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования понятие среды приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что включение ребенка с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к ее организации.

Изменение касается технологических, организационно - методических, нравственно-психологических и других параметров. Возникает множество вопросов относительно качественных и количественных характеристик среды, достаточных и благоприятных для социализации и образования ее участников. Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная среда».

Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно – предметном окружении (Ясвин В.А.). Категория «образовательная среда» связывает понимание образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования (Баева И.А.).

Структуру образовательной среды представляют:

- пространственно-предметный компонент (архитектурно - пространственная организация жизнедеятельности субъектов);
- содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии организации обучения и воспитания);
- коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, психологический климат в коллективе, особенности управления).

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

На основе работ Е.А.Климова, В.А. Ясвина, Тарасова С.В., в которых предложены составляющие образовательной среды учреждения, можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями:

- **пространственно-предметный компонент** (материальные возможности учреждения - доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей);
- **содержательно-методический компонент** (адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);
- **коммуникативно-организационный компонент** (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов).

К условиям организации инклюзивной образовательной среды мы относим:

- *Преимственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений).*

Создание гибкой и вариативной организационно- методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями обеспечивается преимущественно систем дошкольного и школьного образования.

Совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии.

Сотрудничество осуществляется в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника.

- *Комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный руководитель,*

администрация), обучения детей (дефектолог, психолог, родители) и социализации детей (психолог, родители, волонтеры).

Сопровождение участников образовательного процесса реализуется посредством следующих инновационных технологий, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер сопровождения участников педагогического процесса:

- технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени
- технология сопровождения педагога
- технология помощи ребенку в процессе обучения
- технология взаимодействия с семьей
- технология воспитания личности

Виды (направления) комплексного сопровождения:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

В основе поддержки лежит метод комплексного сопровождения, реализующего четыре функции: диагностика возникающих у ребенка проблем; поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения; консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы; помощь на этапе реализации решения проблемы.

*Техническое обеспечение образовательного процесса* как параметр безбарьерной среды. Для различных категорий детей предполагаются специальные технические средства (например, для детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих освоение образовательной программы; для детей с нарушенным зрением необходима повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства – лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта Брайля).

Среди принципов построения инклюзивного образовательного пространства основными, на наш взгляд, выступают:

- *Раннее включение в инклюзивную среду.* Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию;

- *Коррекционная помощь.* Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно - воспитательного процесса. Ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности).

- *Индивидуальная направленность образования.* Ребенок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

- *Командный способ работы.* Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

- *Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка.* Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

- *Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.* Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка.

- Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов.

Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая). Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия (Баева И.А., Лактионова Е.Б.). В

контексте проблемы построения и функционирования инклюзивной образовательной среды указанный аспект требует специальной разработки и обоснования.

## *Практика инклюзивного образования в России и за рубежом.*

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей, и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

К сожалению, в России понятия "инклюзия" и "инклюзивное образование" не знакомы широкому кругу общественности. Хотя в развитых странах эти термины не только известны, но и закреплены законодательно, а самообразование поддерживается многими международными организациями (например, ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ).

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

По данным опроса ЮНЕСКО (1989 г.) установлено, что  $\frac{3}{4}$  стран (43 из 58 опрошенных) признают необходимость развития интегрированного обучения детей с особыми потребностями. Изучение проблем интеграции отнесено к приоритетным направлениям научных исследований в более чем половине всех стран, участвовавших в опросе.

В недавней истории образовательной политики США и Европы получили своё развитие несколько подходов: десегрегация школ, расширение доступа к образованию (*widening participation*), интеграция, мейнстриминг (*mainstreaming*), инклюзия (от англ. *inclusion*).

Мейнстриминг относится к такой стратегии, когда ученики с инвалидностью общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, а если они даже и включены в классы массовой школы, то прежде всего для того, чтобы повысить свои возможности социальных контактов, но не для достижения образовательных целей.

Интеграция означает приведение в соответствие потребностей детей с психическими и физическими нарушениями с системой образования, остающейся в целом неизменной: массовые школы не приспособлены для детей-инвалидов (причём ученики с инвалидностью, посещая массовую школу, не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети).

Инклюзия — это наиболее современный термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей.

Инклюзивные школы нацелены на принципиально новые образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются образованием. Цель такой школы — дать всем учащимся возможность наиболее



полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества. (1) Этот ценностный императив, очевидно, показывает, что все члены школы и общества связаны между собой, и что учащиеся не только взаимодействуют между собой в процессе обучения, но и усиливают друг друга, когда принимают решения по поводу процессов в аудитории. (2)

Педагоги, работающие в школах на принципах инклюзии, принимают на себя следующую ответственность: обучать всех учеников, которые к ним приписаны; принимать гибкие решения в вопросах преподавания и осуществлять их мониторинг; обеспечивать обучение в соответствии с типичной учебной программой, адаптируя детали в том случае, когда прогресс, достигаемый детьми, отличается от ожидаемого. Они должны уметь преподавать для разнообразной аудитории, координировать поддержку для учащихся, требующих более интенсивных услуг, чем те, что предоставляются их сверстникам. Деятельность учителя постепенно трансформируется, появляется желание:

- 1) взаимодействовать с учениками, отличающимися от своих сверстников;
- 2) освоить навыки, необходимые для обучения всех школьников;
- 3) изменить свои установки в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в кооперативное научение и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные стратегии – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Липски и Гартнер (3) считают, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Учителя вовлекаются в разнообразные интеракции с учениками, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с обучающими ресурсами и родителями.

В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х годов, ведётся разработка и внедрение пакета нормативных актов в отношении расширения образовательных возможностей инвалидов.

В США с 1875 по 1914 годы вводилось обязательное школьное образование, в связи с этим были сформированы классы для детей, которые считались умственно недоразвитыми, а также для тех, кого полагали «неисправимыми за их поведение», глухих или физических инвалидов. В этот же период Национальная ассоциация образования создала Департамент специального образования. Развивались тесты измерения интеллекта, прибывали потоки иммигрантов, росло количество организованной рабочей силы, развивались психологические теории. Все эти факторы повлияли на школьную систему, в которой складывались принципы измерения и определения индивидуальных различий и потенциала. В 60-70-е годы раздаются голоса критики против школы, которая повинна в неудачах учеников. В исследованиях Джейн Мерсер (4) подчеркивалось, что каждая социальная система дает человеку новые определения, поэтому инвалидность является продуктом социальных договоренностей.(5)

М. Рейнольдс (6) пишет историю специального образования как постепенного прогресса по включению учащихся с инвалидностью в систему массовой школы — в отношении расположения школ, принципов отбора. Этот исследователь утверждает, что улучшение обучения в условиях массовой школы приведет к уменьшению числа детей, направляемых в спецклассы и спецшколы, а также то, что во многом программы, предоставляемые для учащихся с разными видами инвалидности, не отличаются от программ, по которым учатся так называемые дети в ситуации риска. Кроме того, он полагает, что сегодня в американском обществе фиксируется стабильный рост интереса к реструктуризации школ таким образом, чтобы они могли включать всех учащихся.

В 1962 году Рейнольдс предложил (7), а затем И. Дено усовершенствовал (8) понятие каскада сервисов. Этот каскад, или континуум, представляет модель для конструирования услуг по удовлетворению потребностей отдельных учащихся и ранжируется от обучения при больнице и домашнего обучения до спецшкол, спецклассов и, наконец, обычных классов массовой школы.

В Законе 1977 года «Образование для всех детей-инвалидов» приводится перечень соответствующих дополнительных услуг, необходимых для помощи детям-инвалидам в получении специального образования»: транспорт, логопедия, аудиология, психологические услуги, физиотерапия, рекреация, оккупационная терапия, ранняя идентификация, медицинские услуги, школьный врач или медсестра, школьный социальный работник, психолог, услуги социальной работы для детей и семьи, консультирование и подготовка родителей. В 1990-е годы в США принимается закон об образовании для всех детей с инвалидностью, с его принципом индивидуализированного обучения, а также закон об образовании индивидов с инвалидностью.

Понятие инклюзии (включения) было введено в теорию и политику современного образования благодаря работам г-жи Мадлен Уилл, экс-ассистента госсекретаря департамента образования США.

По её мнению принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с инвалидностью должен соответствовать континуум сервисов, в том числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Это понятие обозначает следующий шаг по сравнению с интеграцией и мейнстримингом. Инклюзивные школы обучают всех детей в классах и школах по месту жительства. Этот принцип означает, что: 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; 2), инклюзия означает включение кого-либо с самого начала, а не интеграцию, которая означает возвращение кого-либо назад; 3) задача инклюзивной школы - построить систему, удовлетворяющую потребности каждого; 4) в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность.

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте в принципе уже был predetermined тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов:

- Декларация прав ребенка (1959);
- Декларация о правах умственно-отсталых (1971);
- Декларация о правах инвалидов (1975);
- Конвенция о правах ребенка (1975).

Но чтобы Россия стала цивилизованной страной с цивилизованным образованием, нужно не только принять закон о специальном образовании, или об образовании лиц с ограниченными возможностями, но и иметь благоприятное общественное мнение по данному вопросу, а также создать институциональные условия для реализации прав инвалидов. Система образования в современной России переживает глубокие изменения, различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом на повестку дня выходят ценности социального включения, интеграции, хотя общественное мнение по этому вопросу далеко не однородно.

Существует законопроект РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который с 1996 года ждет своего принятия Президентом Российской Федерации. Им устанавливается возможность обучения детей-инвалидов в массовой школе, а в Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится уже о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-

психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях - в специальных школах-интернатах» (9). Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований. Социальная роль таких учреждений, как школы-интернаты для детей с нарушениями развития, подвергается переоценке.

Специальное образование, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся в медицинских и педагогических услугах, а с другой - препятствует социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы. Гуманистической альтернативой выступает интегрированное, или инклюзивное (совместное), обучение, позволяющее существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью (10). Инклюзивное образование в процессе своего внедрения может столкнуться не только с трудностями организации, так называемой безбарьерной среды (наличие пандусов, одноэтажный дизайн школы, введение в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общего пользования), но и с трудностями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять интеграцию.

Интегрированное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики. Но в связи с этим для подобной реформы образовательной системы существует целый ряд препятствий, среди которых неприспособленность школьной среды, неподготовленность педагогических кадров и неадекватность финансирования системы образования.

Сегодня эта актуальная проблема обсуждается недостаточно, хотя некоторые учебные заведения действуют с опережением, предвосхищая централизованные реформы, которые уже не за горами. По данным Министерства образования РФ, несмотря на экономические и социальные трудности, в системе высших заведений ведется работа по созданию условий доступности высшего профессионального образования для инвалидов. Но пока еще не разработаны единые нормативы организации учебного и реабилитационного процессов, не разработаны механизмы материально-технического, социального, психолого-педагогического, кадрового и реабилитационного сопровождения. Предстоит утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации инвалидов и организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей в условиях интегрированного обучения. Очевидно, вузам следует развернуть более активную деятельность по обеспечению доступности высшего образования для инвалидов, созданию безбарьерной

среды и разработке новых технологий обучения. Для этого должна быть разработана концепция федеральной системы интегрированного среднего и высшего профессионального образования инвалидов, а также соответствующее нормативно-правовое обеспечение сопровождения профессионального образования инвалидов и рекомендации по составлению штатного расписания школ и вузов, где учатся инвалиды.

### ***Нормативно-правовые основы инклюзивного образования.***

*Международные акты, (подписанные СССР или Российской Федерацией); федеральные (Конституция, законы); правительственные (постановления, распоряжения); ведомственные (Министерства науки и образования РФ); региональные (правительственные и ведомственные) нормативные акты*

Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов традиционно является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования.

Нормативно-правовую базу в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней:

- **международные** (подписанные СССР или Российской Федерацией);
- **федеральные** (Конституция, законы, кодексы – семейный, гражданский и др.);
- **правительственные** (постановления, распоряжения);
- **ведомственные** (Министерства образования СССР и Российской Федерации);
- **региональные** (правительственные и ведомственные).

### **Международные документы**

Международное законодательство в области закрепления права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования имеет более чем полувековую историю развития.

Одним из первых специальных международных актов, обратившихся к вопросу соблюдения прав личности, к которым относится и право на образование, является **Всеобщая декларация прав человека** от 10 декабря 1948 года, ставшая основой для других международно-правовых документов в области защиты прав личности. Декларация провозгласила как социальные, экономические и культурные права, так и политические и гражданские права. Декларация содержит историческое положение в статье 1: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». При этом международное сообщество сравнительно недавно обратило внимание на вопросы защиты прав инвалидов. До конца 70-х годов доминировала концепция признания за инвалидами всех основных прав без специальных мер защиты. Считалось, что принципы недискриминации и уважения человеческого достоинства, провозглашенные в Международном билле о правах человека, достаточны для инвалидов. Однако изучение проблем инвалидности и практическая деятельность по защите прав инвалидов выявили необходимость создания отдельной международной системы защиты их прав.



История международных документов, посвященных правам инвалидов, начинается с 1971 года, когда Организацией Объединенных Наций (ООН) была принята **Декларация о правах умственно отсталых лиц** (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 года). Международно-правовым документом обобщенного характера, признавшим право инвалидов на удовлетворительную жизнь, а также все гражданские и политические права, стала **Декларация о правах инвалидов**, утвержденная Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН 09.12.1975 года.

16 декабря 1976 года Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 1981 год Международным годом инвалидов, а период с 1983 по 1992-й год – Десятилетием инвалидов ООН. Наиболее важным результатом проведения Международного года инвалидов стало принятие Генеральной Ассамблеей ООН 3 декабря 1982 года **Всемирной программы действий в отношении инвалидов**. Международно-правовые документы по правам инвалидов, принятые до 1993 года, разрешали отдельные проблемы инвалидов, но не защищали права инвалидов в целом. И только в 1993 году был принят основной всеобъемлющий документ, посвященный правам инвалидов, – **Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов**.

На Всемирной конференции по образованию для лиц с особыми потребностями: доступ к образованию и его качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года) были приняты **«Саламанкская декларация»** и **«Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями»**, в которых правительства всех стран призывают:

- уделять первоочередное внимание необходимости придать «включающий» (инклюзивный) характер системе образования;
- включить принцип «включающего» (инклюзивного) образования как компонент правовой или политической системы;
- разрабатывать показательные проекты;
- содействовать обмену с государствами, имеющими опыт работы в сфере «включающей» (инклюзивной) деятельности;
- разрабатывать способы планирования, контроля и оценки образовательного обеспечения детей и взрослых;
- способствовать и облегчать участие родителей и организаций инвалидов;
- финансировать стратегию ранней диагностики и раннего вмешательства;
- финансировать развитие профессиональных аспектов «включающего» (инклюзивного) образования;
- обеспечивать наличие должных программ по подготовке учителей.

В «Рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями» содержится общее описание новых подходов к системе образования,

учитывающей специальные потребности, а также основные направления деятельности на национальном, региональном и международном уровнях.

Вместе с тем усилия международного сообщества не были в достаточной мере эффективными: проведенный ООН дважды (1987, 1992) мониторинг показал, что, несмотря на все изменения, инвалиды так и не получили равных возможностей, а во многих странах остались изолированными от общества. В связи с этим в 1994 году Генеральная Ассамблея ООН одобрила долгосрочную стратегию дальнейшего осуществления Всемирной программы действий в отношении инвалидов, основной целью, которой было провозглашено создание «общества для всех», охватывающего все разнообразные человеческие ресурсы и позволяющего каждому человеку максимально развить его потенциал.

*Самым значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями является Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года). В статье 24 Конвенции говорится: «Государства - участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».*

**В соответствии с Конвенцией о правах инвалидов образование должно быть направлено на:**

- развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;
- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;
- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков;
- обеспечение подготовки и переподготовки педагогов.

Согласно **Федеральному закону Российской Федерации от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»** Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов и приняла на себя обязательства по включению всех вышеназванных положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе определение «инклюзивного образования» и механизмов его реализации.

**Федеральные документы**

Сравнительно-правовой анализ положений Конвенции о правах инвалидов и норм российского законодательства показал, что в целом принципиальных противоречий между нормами нет.

**Статья 43 Конституции РФ** провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия включает также запрещение дискриминации по состоянию здоровья. Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность общего и начального профессионального образования.

В свою очередь, родителям предоставляется право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением. Указанные права закреплены Семейным кодексом РФ и Законом «Об образовании».

Основным Федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является **Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года**. Данный Закон вступает в силу с 1 сентября 2013 года.

Закон регулирует вопросы образования лиц с ограниченными возможностями и содержит ряд статей (например, 42, 55, 59, 79), закрепляющих право детей с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. детей-инвалидов, на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями. Закон устанавливает общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников. Статья 42 гарантирует оказание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. В статье 79 установлены условия организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Основные положения и понятия, закрепленные новым законом «Об образовании в РФ» в части образования детей с ОВЗ:

**Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья** - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико - педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

**Индивидуальный учебный план** - учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

**Инклюзивное образование** - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

**Адаптированная образовательная программа** – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц;

**Специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья** - условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

**Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»** также устанавливает гарантии получения образования детьми с инвалидностью. Основные понятия, изложенные в статье 1 указанного закона:

**Инвалид** – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

**Ограничение жизнедеятельности** – полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

В зависимости от степени расстройства функций организма и ограничения жизнедеятельности лицам, признанным инвалидами, устанавливается **группа инвалидности**, а лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория **«ребенок-инвалид»**.

Признание лица инвалидом осуществляется федеральным учреждением медико-социальной экспертизы. Порядок и условия признания лица инвалидом устанавливаются Правительством Российской Федерации.

Ст. 18 определяет, что образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов, получение инвалидами среднего общего образования, среднего профессионального и высшего профессионального образования в

соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Детям - инвалидам дошкольного возраста предоставляются необходимые реабилитационные меры и создаются условия для пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа. Для детей-инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа, создаются специальные дошкольные учреждения.

При невозможности осуществлять воспитание и обучение детей-инвалидов в общих или специальных дошкольных и общеобразовательных учреждениях органы управления образования и образовательные учреждения обеспечивают с согласия родителей обучение детей-инвалидов по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. Порядок воспитания и обучение детей-инвалидов на дому, а также размеры компенсации затрат родителей на эти цели определяются законами и иными нормативными актами субъектов Российской Федерации и являются расходными обязательствами бюджетов субъектов Российской Федерации. Воспитание и обучение детей-инвалидов в дошкольных и общеобразовательных учреждениях являются расходными обязательствами субъекта Российской Федерации.

Устанавливается право всех инвалидов обучаться как в общеобразовательных учреждениях, так и в специальных образовательных учреждениях в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Как было уже отмечено ранее, несмотря на отсутствие официального определения инклюзивного образования на федеральном уровне, российское законодательство все же определяет его общие правовые основы и не препятствует обучению детей с особыми образовательными потребностями дошкольных и общеобразовательных учреждениях, что в целом соответствует конвенции.

Это дополнительно было подчеркнуто *статьей 10 Закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ*: «Ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, Семейным кодексом Российской Федерации и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации».

Вместе с тем рассматриваемые правовые нормы федерального законодательства носят в большей степени рамочный характер и не содержат четкого механизма обеспечения инклюзивного образования и предоставления образовательных услуг конкретным категориям детей - инвалидов.



Следует отметить, что термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» появился в российском законодательстве относительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ «**О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья**» употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии» заменены словами «с ограниченными возможностями здоровья», то есть имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Еще один федеральный документ, требующий внимания, – это **Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»** (утверждена Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271). В нем был сформулирован основной принцип инклюзивного образования:

*Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов.*

Документом была предусмотрена разработка и принятие пятилетней государственной программы «Доступная среда», направленная на разрешение этой проблемы.

В июне 2012 года Президент РФ подписал Указ «**О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы**» № 761 от **01.06.2012**. Стратегия действий в интересах детей признает социальную исключенность уязвимых категорий детей (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, **дети-инвалиды** и дети, находящиеся в социально опасном положении) и ставит задачи:

- законодательного закрепления правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование);
- обеспечения предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях;
- нормативно-правового регулирования порядка финансирования расходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения и социального обеспечения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.



- внедрения эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в случае нарушения их права на инклюзивное образование;
- пересмотр критериев установления инвалидности для детей;
- реформирования системы медико-социальной экспертизы, имея в виду комплектование ее квалифицированными кадрами, необходимыми для разработки полноценной индивидуальной программы реабилитации ребенка, создание механизма межведомственного взаимодействия бюро медико-социальной экспертизы и психолого-медико-педагогических комиссий.
- внедрение современных методик комплексной реабилитации детей - инвалидов.

### Документы правительства Российской Федерации

В соответствии с **распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. № 1916-р**, утвердившим план первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы, всеми ведомствами социальной сферы Российской Федерации начата работа по приведению законодательства Российской Федерации в соответствие с положениями Конвенции о правах инвалидов и иными международными правовыми актами и обеспечение замены медицинской модели детской инвалидности на социальную, в основе которой лежит создание условий для нормальной полноценной жизни на всех ее этапах.

Наиболее важными документам, составляющими нормативно- правовой базу обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, являются федеральные правительственные документы, определяющие общеобразовательную и профессиональную подготовку лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Наиболее значимо в этом плане Постановление Правительства РФ от 12 марта 1997 года **«Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии»**.

В соответствии с ним созданы и функционируют коррекционные (компенсирующие) учреждения дошкольного образования, коррекционные общеобразовательные учреждения, коррекционные учреждения начального специальные (коррекционные) образовательные учреждения различных видов: для незрячих, слабослышащих и позднооглохших (I-II видов); незрячих, слабовидящих и поздноослепших (III-IV видов); для детей с тяжелыми нарушениями речи (V вида); с нарушениями опорно- двигательного

аппарата (VI вида); с задержкой психического развития (VII вида); для умственно отсталых (VIII вида).

Положение регулирует деятельность всех государственных, муниципальных специальных (коррекционных) образовательных учреждений, создавая благоприятные условия обучающимся, воспитанникам с отклонениями в развитии для обучения, воспитания, лечения, социальной адаптации и интеграции в общество.

Обязательной составляющей индивидуального коррекционного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья является его психолого-педагогическое сопровождение. Принятие постановления Правительства РФ от 31 июля 1998 г. N 867 **«Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи»** (в ред. Постановлений Правительства РФ от 23.12.2002 N 919, от 18.08.2008 N 617, от 10.03.2009 N 216) позволило решать задачи по осуществлению индивидуально-ориентированной педагогической, психологической, социальной, медицинской и юридической помощи детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ.

Основополагающим государственным документом, устанавливающим приоритет образования в государственной политике, определяющим стратегию и основные направления его развития, служит Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. **«О национальной доктрине образования в Российской Федерации»**. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г. Она предусматривает многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно - ориентированное обучение и воспитание.

Одной из основных задач, поставленных в доктрине, является «создание и реализация условий для получения общего и профессионального образования детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей, детьми-инвалидами и детьми из малообеспеченных семей». Лицам с ограниченными возможностями здоровья гарантируется общедоступное и бесплатное специальное образование, а также бесплатное среднее и высшее профессиональное образование.

С национальной доктриной образования была непосредственно связана **«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»**, одобренная Правительством РФ 29 декабря 2001 г.

Согласно Концепции дети с ограниченными возможностями здоровья **«должны быть обеспечены медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в**

**общеобразовательной школе по месту жительства, а при наличии соответствующих медицинских показаний в специальных школах и школах-интернатах».**

Важное место в концепции отводилось вопросам подготовки социальных педагогов и психологов в целях совершенствования работы с детьми группы риска, осуществления профилактики социального сиротства. Заслуживают специального внимания и положения концепции о структурной и институциональной перестройке профессионального образования выпускников общеобразовательных (в том числе коррекционных) учебных заведений, о разработке различных моделей интеграции среднего и высшего профессионального образования, о создании университетских комплексов.

Распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. N 163 утверждена **Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы**, которая определила, что:

Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества *и каждого* гражданина.

Важным федеральным документом в области образования детей-инвалидов является **Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы**, утвержденная Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. № 175.

В числе целевых индикаторов программы – доля общеобразовательных учреждений, в которых создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития, в общем количестве общеобразовательных учреждений.

Программа определяет, что одним из приоритетных направлений государственной политики должно стать создание условий для предоставления детям-инвалидам с учетом особенностей их психофизического развития равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных и других образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования (обычные образовательные учреждения), и с учетом заключений психолого-медико-педагогических комиссий.

#### **Ведомственные документы**

Среди ведомственных нормативных документов – приказов и писем Министерства образования Российской Федерации, обеспечивающих развитие образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России, следует выделить **Концепцию реформирования системы специального образования**, принятую коллегией Министерства образования РФ 9 февраля 1999 г.

Согласно концепции образование учащихся-инвалидов должно предусматривать создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей воспитанникам адекватные условия и равные с «обычными» детьми возможности для получения образования, лечение и оздоровление, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Лица с ограниченными возможностями здоровья в возрасте до 21 года могут пользоваться услугами специального образования в различных его организационных формах (обучение на дому, в коррекционном учреждении, в общеобразовательном учреждении общего назначения).

Вместе с тем в концепции отмечалось, что в Российской Федерации еще недостаточно развита система дошкольной коррекционной психолого - педагогической помощи детям; общественным воспитанием охвачено чуть более половины всех детей от 1 года до 6 лет, остальные воспитываются в семье; отсутствуют единая система раннего выявления отклонений в развитии детей и ранней коррекционно-педагогической помощи детям, консультирование семей; не разработан государственный стандарт дошкольного образования детей, имеющих отклонения в развитии.

В этом контексте в концепции были определены наиболее значимые направления совершенствования системы специального образования, а именно:

- структурная перестройка;
- содержание и оценка качества образования, образовательные
- технологии;
- научно-исследовательская и инновационная деятельность;
- обновление системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации психолого-педагогических кадров для системы специального образования.

Письмом Министерства образования и науки от 16.04.2001 N 29/1524-6 в регионы была направлена **Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья** (со специальными образовательными возможностями), разработанная специалистами Института коррекционной педагогики Российской академии образования.

В письме отмечалось, что отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех принципах: интеграции через раннюю диагностику, через обязательную коррекционную помощь каждому ребенку и через разноуровневые модели интеграции. Реализация идеи интеграции рассматривалась как одна из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования (коррекционной помощи, абилитации и реабилитации и др.). Особо было подчеркнуто то, что принятие концепции не означает ни в коей мере необходимости свертывания системы дифференцированного обучения разных категорий детей.

Эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования.

В Письме Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 **«О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»** развитие интегрированного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному разрешению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Следует отметить, что в вышеупомянутом Письме Министерства образования и науки РФ рассматриваются, по сути, вопросы организации инклюзивного образования, хотя употребляется термин «интегрированное обучение». Понятие «интегрированное обучение» уже по значению, чем «инклюзивное образование». «Интеграция означает приведение в соответствие потребностей детей с психическими и физическими нарушениями с системой образования, остающейся в целом неизменной:

массовые школы не приспособлены для детей-инвалидов (причем ученики с инвалидностью, посещая массовую школу, не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети). Инклюзия – это наиболее современный термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и создание такой образовательной среды в школе, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей»

1. В письме даны разъяснения, что формы и степень образовательной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья могут варьироваться в зависимости от степени выраженности недостатков его психического и (или) физического развития. Например, дети, уровень психофизического развития которых в целом соответствует возрастной норме, могут на постоянной основе обучаться по обычной образовательной программе в одном классе со сверстниками, не имеющими нарушений развития, при наличии необходимых технических средств обучения. При этом число детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в обычном классе, как правило, не должно превышать 3–4 человека.

Ведущую роль в решении вопросов, касающихся своевременного выявления детей с ограниченными возможностями здоровья, проведения их комплексного обследования, подготовки рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и определения форм их



дальнейшего обучения и воспитания, играют **психолого - медико - педагогические комиссии**. Законодательную основу их деятельности составляют ст. 50 Закона РФ «Об образовании», ст. 14 Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и **Положение о психолого-медико-педагогической комиссии**, утвержденное приказом Минобрнауки России от 24.03.2009 № 95. В соответствии с Приказом № 95 Комиссия создается в целях выявления детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного обследования и подготовки рекомендаций по оказанию детям психолого - медико - педагогической помощи и организации их обучения и воспитания и *обеспечивает*:

- проведение комплексного психолого-медико-педагогического обследования (далее – обследование) детей в возрасте от 0 до 18 лет с целью своевременного выявления недостатков в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей;
- подготовку по результатам обследования рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, подтверждение, уточнение или изменение ранее данных комиссией рекомендаций.

В соответствии с приказом Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373 с 1-го сентября 2011 года в нашей стране все первые классы начали работать по ФГОС начального образования.

В письме Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. N 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» дано разъяснение, что стандарт учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. В основной образовательной программе начального и основного общего образования, которая должна быть разработана в образовательном учреждении на основе ФГОС, можно заложить все специфические особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья:

- увеличение сроков обучения; программу коррекционной работы;
- специальные пропедевтические разделы, направленные на подготовку обучающихся к освоению основной образовательной программы; особые материально-технические условия реализации основной образовательной программы начального общего образования и др.

В настоящее время признано целесообразным включение положений, отражающих специфику получения образования обучающимися с ограниченными возможностями, в ФГОС общего образования. Данный подход согласуется с восприятием системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья как полноправной составляющей системы образования России в целом и приоритетным развитием различных форм интегрированного образования обучающихся этой категории.



В соответствии с п. 19.8. ФГОС начального образования Программа коррекционной работы в образовательном учреждении должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования и должна обеспечить:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого – медико - педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого – медико - педагогической комиссии);
- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении.

#### **Региональные документы**

Разработан ряд региональных нормативных правовых актов, регламентирующих получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. Нормотворческая деятельность в этом направлении в обязательном порядке должна быть продолжена. Это обусловлено в том числе изменениями социально-экономической ситуации, появлением и применением новых форм получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми инвалидами. Однако **развитию региональной нормативно-правовой базы во многом мешают отсутствие ряда нормативных правовых актов федерального уровня и противоречия в действующем законодательстве.**

До конца не отработаны механизмы реализации существующих законов, регламентирующих эту сферу и исполнение норм, связанных с реабилитацией и образованием детей-инвалидов, отсутствует нормативно - правовое регулирование интегрированного (инклюзивного) образования и ранней коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.

Так, например, в Москве основным нормативным актом, регулирующим образование лиц с ОВЗ, является **Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» от 28 апреля 2010 г. № 16** (далее – Закон об образовании лиц с ОВЗ).

Закон определяет инклюзивное образование как приоритетный вариант обучения лиц с ОВЗ. Согласно ст. 5 органы государственной власти Москвы создают в государственных образовательных учреждениях условия для инклюзивного образования лиц с ОВЗ. И только если дети с ОВЗ не имеют возможности получать инклюзивное образование, для них открываются

классы компенсирующего обучения или специальные (коррекционные) классы.

Согласно ст. 4 органы власти Москвы обеспечивают родителям детей с ОВЗ возможность выбирать образовательное учреждение и форму получения образования с учетом медицинского заключения или заключения психолого - медико-педагогической комиссии (ПМПК). В связи с этим в ст. 14 установлено, что прием лиц с ОВЗ в государственные образовательные учреждения осуществляется в соответствии с общим порядком, установленным федеральным и московским законодательством.

Образовательное учреждение не вправе отказать лицам с ОВЗ в приеме на обучение в связи с наличием у них ограничений возможностей здоровья, за исключением случаев, установленных законодательством.

Согласно ст. 19 органы власти Москвы осуществляют материально-техническое обеспечение специальных условий обучения и воспитания в образовательных учреждениях, где обучаются лица с ОВЗ.

Согласно ст. 5 при инклюзивном образовании коррекция ограничений возможностей здоровья осуществляется непосредственно образовательным учреждением, если число лиц с ОВЗ, обучающихся по очной форме обучения, составляет свыше шести человек. Если число таких обучающихся составляет менее шести человек, коррекционная работа осуществляется образовательным учреждением для детей, нуждающихся в психолого- педагогической и медико-социальной помощи, или специальным (коррекционным) учреждением, на основе договора между этим учреждением и учреждением, осуществляющим инклюзивное образование.

Для организации инклюзивного образования также важно то, что согласно ст. 3 органы власти Москвы обеспечивают организацию информационно-просветительской работы с гражданами в целях формирования позитивных представлений о лицах с ОВЗ и недопущения их дискриминации во всех сферах жизни.

Инклюзивное образование может быть заменено на другой вариант обучения в соответствии с правилами, установленными ст. 15. Если лицо с ОВЗ не осваивает образовательную программу, то оно может быть переведено в другое образовательное учреждение или на другую форму обучения. Это делается на основании заключения ПМПК и с согласия родителей. Вопрос о переводе рассматривается, как правило, по истечении учебного года, если более ранний срок не соответствует интересам ребенка с ОВЗ. Если ребенок с ОВЗ успешно осваивает образовательную программу, то он может быть переведен в другое образовательное учреждение или на другую форму обучения, когда его совместное обучение с другими детьми отрицательно сказывается на результатах успеваемости этих детей. Для осуществления перевода, во-первых, должно быть заключение ПМПК о невозможности совместного обучения ребенка с ОВЗ с остальными детьми. Во-вторых, нужно

решение органа самоуправления образовательного учреждения (например, педсовета) о необходимости изменения варианта обучения. На основании этого решения управление образования по согласованию с родителями и с учетом рекомендаций ПМПК должно подобрать ребенку с ОВЗ другое образовательное учреждение или другую форму обучения.

Несмотря на прогрессивность закона, на сегодняшний день отсутствуют механизмы межведомственного взаимодействия в реализации прав лиц с ограниченными возможностями здоровья в области образования, также отсутствует обеспечение финансирования дополнительных педагогов, тьюторов (сопровождающих), создания специальных условий.

Согласно ст. 18 Закона об образовании лиц с ОВЗ в городе Москве финансирование государственных образовательных учреждений, в которых обучаются лица с ОВЗ, осуществляется за счет средств бюджета города Москвы в соответствии с финансовыми нормативами затрат, утверждаемыми Правительством Москвы на очередной финансовый год. В финансовые нормативы затрат включаются затраты на создание специальных условий обучения и воспитания лиц с ОВЗ. Введение дополнительных ставок в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику, предусмотрено **Методическими рекомендациями по составлению штатных расписаний государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы, системы Департамента образования города Москвы, утвержденными Приказом Департамента образования г. Москвы от 1 марта 2011 г. № 166.** Согласно п. 24 этих Методических рекомендаций в учреждениях, реализующих инклюзивное образование, при наличии в них не менее 6 детей с ограниченными возможностями здоровья могут быть введены следующие должности:

- методист (координатор по инклюзивному образованию) - 0,5 единицы;
- учитель-дефектолог - 1 единица;
- педагог-психолог - 0,5 единицы;
- тьютор - 1 единица.

Постановлением Правительства Москвы № 669-ПП от 29 декабря 2011 года «**О внесении изменений в постановление Правительства Москвы от 14 сентября 2010 г. № 789-ПП**» утверждены корректирующие коэффициенты к нормативам финансового обеспечения государственной услуги по предоставлению начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в государственных образовательных учреждениях, подведомственных Департаменту образования города Москвы, в целях обеспечения образовательного процесса лиц с ограниченными возможностями здоровья и для обучающихся из числа детей-инвалидов, за исключением детей-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата это

коэффициент 2, а для детей детей-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 3.

Этот документ дает финансовое обеспечение для введения дополнительных штатных единиц при обучении ребенка в условиях инклюзивного образования.

На период с 2012 по 2016 годы для системы образования города Москвы основным документом является **Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012-2016 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)**, одним из основных индикаторов которой является обеспечение доступа детям с ограниченными возможностями здоровья к базовым образовательным услугам общего образования и услугам психолого-педагогической помощи обеспечение во всех (100%) районах города Москвы.

**Необходимо обратить внимание, что деятельность любого образовательного учреждения регулируется Уставом и локальными нормативными актами по различным направлениям.**

Образовательные учреждения принимают локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения, в пределах своей компетенции в соответствии с действующим законодательством об образовании в порядке, установленном ее уставом, по всем основным характеристикам организации образовательного процесса.

При принятии локальных нормативных актов, затрагивающих права обучающихся и работников, должно учитываться мнение коллегиального органа управления и органов самоуправления учреждения образования в соответствии с уставом.

Локальный нормативный правовой акт утверждается (подписывается) руководителем образовательного учреждения.

Если требуется разъяснение целей и мотивов принятия нормативного правового акта, то в проекте дается вступительная часть – преамбула, однако положения нормативного характера в преамбулу не включаются.

При необходимости для полноты изложения вопроса в нормативных правовых актах образовательного учреждения могут воспроизводиться отдельные положения актов законодательства различного уровня, которые должны иметь ссылки на эти акты.

Нормы локальных нормативных актов, ухудшающие положение обучающихся или работников по сравнению с установленным законодательством об образовании, либо принятых с нарушением установленного порядка не подлежат применению.

## ***Реализация инклюзивной практики в зарубежных странах и в России***

*Развитие идей инклюзии и опыта  
инклюзивного образования за рубежом. Инклюзивное образование как  
современная Российская инновационная образовательная система.  
Характеристика вариантов инклюзивных образовательных моделей в  
зарубежных и отечественных образовательных системах.*

### **Отечественная концепция интегрированного обучения**

Актуальность внедрения интегрированного обучения в педагогическую практику в настоящее время не вызывает сомнения. Это обусловлено в первую очередь усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием прав лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на совместное существование с остальными членами социума; пониманием эффективности индивидуального подхода в обучении не только к детям с ОВЗ, но и к их нормально развивающимся сверстникам. Во-вторых, первое десятилетие XXI века в России ознаменовалось экономическим ростом, что создало условия для внедрения в образовательные учреждения разных типов и видов всевозможных моделей и форм интегрированного обучения. Данный тезис важно понимать, поскольку это достаточно затратная педагогическая технология, требующая существенного этико-методологического обновления, крупных материальных вложений (безбарьерная среда, создание новых методических, дидактических пособий, учебников и УМК, формирование общественного мнения, информирование населения), совершенствования системы подготовки и переподготовки кадров и новой организации учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях.

### ***Определение социально-образовательной интеграции с педагогической точки зрения***

Интеграционные процессы все полнее охватывают различные категории детей с отклоняющимся развитием. И если в конце 90-х в наших образовательных учреждениях преобладала спонтанная интеграция детей, затем интеграция на уровне одного образовательного учреждения, то сейчас система образования вплотную подошла к организации различных моделей интегрированного обучения, функционирующих на муниципальном, городском или региональном уровне.

При этом под ***социально-образовательной интеграцией***, с педагогической точки зрения, мы понимаем особую педагогическую систему, характеризующуюся всеми свойствами этих систем (открытость, гибкость, динамичность и другие), которая:

- принимает на себя ответственность за процесс и результаты совместного обучения, воспитания и развития детей с разным уровнем и темпом психофизического развития;



- имеет адекватную потребностям, возможностям и способностям воспитанников и обучающихся предметно-развивающую, материально-техническую и образовательно-воспитательную среду;
- обеспечивается совместной мультидисциплинарной деятельностью команды специалистов, тесно взаимодействующих как с родителями,
- так и со специалистами иного профиля, заинтересованных в максимально эффективной социальной и образовательной адаптации воспитанников и обучающихся;
- имеет мощную организационную и методическую поддержку со стороны органов образования и структур, отвечающих за профессиональное становление и повышение квалификации специалистов, включенных в интеграционные процессы.

Напомним, что *педагогической системой* в педагогике называется «целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека» [Столяренко Л.Д., 2003].

Педагогические системы бывают малыми, средними, большими и супербольшими. Но педагогическая система социально – образовательной интеграции имеет важное отличие, связанное не столько с ее размерами, сколько со степенью открытости. Опыт показывает, что социально-образовательная интеграция будет успешна только в том образовательном учреждении, которое сумеет построить свою деятельность на принципах максимальной открытости функционирования и территориальной принадлежности, создаст систему вертикальных и горизонтальных связей, обеспечивающих воспитанников/обучающихся богатством связей и возможностей для самореализации на муниципальном, окружном или городском/областном уровне.

В общей педагогике под открытостью понимается «способность системы изменяться под влиянием внешних воздействий, смягчать, усиливать или нивелировать их» [Столяренко Л.Д., 2003]. Мы же имеем в виду *открытость существования* как принцип деятельности учреждения, свидетельствующий о высоком уровне развития контактов и связей, как внешних, так и внутренних, проявляющихся в командном стиле взаимоотношений, тесном взаимодействии сотрудников при узкой специализации их профессиональной деятельности (логопед ведет работу по развитию речи, психолог отслеживает эмоционально-волевые компоненты и личностное развитие, социальный педагог выстраивает социальные связи, дефектолог курирует усвоение программного материала, выполнение индивидуального образовательного маршрута и т.п.) и в совместной работе на благо ребенка и членов его семьи.

Отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех основных **принципах**:

- ранней диагностике и коррекции;



- обязательной коррекционной помощи каждому ребенку, интегрированному в общеобразовательное пространство вне зависимости от формы интеграции, которую предпочли родители ребенка;
- продуманном и обоснованном отборе детей для интегрированного обучения.

При таком подходе интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри общегосударственной системы образования. Современная российская система специального образования рассматривает всевозможные направления интеграции в обществе лиц с ограниченными возможностями здоровья и требует научной разработки интегративных подходов к образованию детей с особыми образовательными потребностями, поэтому задачами специального образования в отношении интеграции являются:

- определение системы показаний для осуществления интеграции ребенка с разным уровнем психофизического развития в общеобразовательные учреждения;
- разработка содержания и форм специализированной поддержки детей, интегрированных в общеобразовательные учреждения;
- разработка и апробация вариативных индивидуальных программ воспитания, обучения и развития учащихся с психофизическими нарушениями в общеобразовательных учреждениях.

**Интеграция** в образовательном пространстве может выступать: как *принцип*, что проявляется в преобразовании всех компонентов образовательных систем; как *средство*, обеспечивающее целостное познание мира и способности человека системно мыслить при решении практических задач; как ведущая *тенденция* обновления содержания образования. Главной задачей при этом является выбор научных оснований для интеграции и совершенствование функционирования ее механизмов. *Объектами интеграции* могут выступать: виды знаний, система научных понятий, законы, теории, идеи, модели объективных процессов.

Уже сейчас те учреждения, которые активно опираются на принцип открытости в своей деятельности, тесно сотрудничают с районной (областной, городской) психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), имеют договоры о сотрудничестве с образовательными учреждениями, осуществляют текущий мониторинг состояния детей, взаимодействуют с учреждениями здравоохранения и дополнительного образования, социальными структурами и службой занятости, успешно осуществляют свою педагогическую деятельность. Нужно учесть, что не всякое ДОО или общеобразовательная школа, имея полностью укомплектованную мультидисциплинарную команду специалистов, о которой говорилось выше, может реализовать на практике интегрированное обучение. Именно здесь на помощь образовательным учреждениям должны прийти специалисты

постоянно действующих ПМПК или учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центров), обслуживающих территорию, на которой находится детский сад или школа. Их задача состоит в том, чтобы оказать методическую помощь специалистам образовательного учреждения с опорой на последние достижения в коррекционной педагогике и специальной психологии, обеспечить разработку и осуществить контроль над выполнением индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка, интегрированного в среду своих нормально развивающихся сверстников.

***Специфика интеграции на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений*** В интеграции на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений – С(К)ОУ – имеется своя специфика. В отличие от общеобразовательных учреждений они уже обладают мощным кадровым потенциалом и адекватной предметно-развивающей средой для детей с отклонениями в развитии. В новых социально-экономических условиях у них появились возможности реализовать новые формы помощи детям с ОВЗ. Это и группы кратковременного пребывания для детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, и консультативные центры/пункты, и специальные классы для детей с более тяжелыми формами нарушений, чем основной контингент обучающихся, которые могут выступать в качестве промежуточной формы на пути к социально-образовательной интеграции.

Главное, что необходимо изменить в учреждениях системы специального образования – это сместить акценты в сторону большей открытости их функционирования, формировать у педагогического коллектива готовность принять на себя ответственность за тех детей и их семьи, которые проживают на курируемой территории и нуждаются в коррекционно-педагогической помощи, создавать условия, модели и технологии для реализации комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в обычных детских садах или школах. Достаточно высокая степень открытости и обеспечение «шаговой доступности» на основании территориальной близости в ближайшем будущем создаст условия, при которых станет возможным функционирование не только одной какой-либо школы или дошкольного учреждения, где реализуется социально-образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья, а целого комплекса образовательных учреждений, охватывающих детей всех возрастных категорий – от раннего возраста до юношеского, уже нацеленных на социальную адаптацию в профессиональной сфере. В такой комплекс могут входить центр ранней реабилитации, ДОУ комбинированного вида, центр развития или детский сад с инклюзивными группами, школа, функционирующая в режиме социально-образовательной интеграции, и один

или несколько видов учреждений из тех, что предназначены для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

### ***Базовые положения теории интегрированного образования в нашей стране***

Ниже нам хотелось бы отметить теоретические положения, вскрытые Л.С. Выготским и значимые до настоящего времени:

- роль культурно-исторического опыта, накопленного человечеством и влияющего на ход развития, воспитания и обучения ребенка;
- положение о возможностях ребенка, способного под воздействием обучения со стороны взрослого интериоризировать опыт познавательной и коммуникативной деятельности;
- теория о единстве биологического и социального в развитии ребенка;
- понятие о структуре дефекта при умственной отсталости: основное нарушение и вторичные (сопутствующие) отклонения;
- положение о единстве законов развития нормальных и умственно отсталых детей при качественном своеобразии развития умственно отсталого ребенка;
- экспериментально доказанное учение о возможностях компенсации дефекта и о преимущественной коррекции вторичных отклонений при целенаправленном воздействии со стороны специально подготовленного взрослого;
- понятие о комплексном коррекционно-педагогическом воздействии;
- учение о сенситивных периодах.

Все эти положения оказываются значимыми для разработки теории интегрированного образования в нашей стране. В отличие от теорий социального научения, характерных для западных моделей интеграции, отечественные ученые стоят на позициях деятельностного подхода. При его реализации объективно значимым для включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников является единство деятельности (игровой или учебной, коммуникативной или познавательной), объединяющей детей, ориентированных на достижение определенной цели.

При этом цели и мотивы деятельности детей с разным уровнем психофизического развития, объединенных общим пространством игры или учебы, могут быть разными. Опора на ведущую деятельность возраста, учет сенситивных периодов в становлении высших психических функций, своевременное формирование типичных видов детской деятельности и их связь с возрастными психическими новообразованиями служат основой, позволяющей осуществлять целенаправленное воспитание и обучение со стороны специально подготовленного взрослого. Если западные теоретики говорят о «созревании поведения» по мере того, как формируется одна функция и не получает подкрепления другая, отечественная школа опирается

на системный деятельностный подход к развитию личности ребенка, возможности которого практически неограниченны.

## **Модели, виды и формы совместного обучения детей с разным уровнем психофизического развития**

### ***Разработка моделей интеграции***

Процесс организации и осуществления интегрированного обучения до настоящего времени находится в стадии теоретического обоснования и практического изучения. Однако российскими дефектологами накоплен большой опыт экспериментальной работы с детьми, интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников (Е.П. Кузмичева, Э.И. Леонгард, Г.Л. Зайцева, Н.Д. Шматко, Н.Н. Малофеев, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, М.Л. Любимов, Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова, Е.А. Шкатова, Л.Е. Шевчук, Л.М. Кобрина, Е.В. Резникова, Д.В. Шамсутдинова и другие).

В последние годы XX в. в процессе целенаправленных исследований в различных регионах России: Красноярской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Челябинской, Читинской областях – педагоги-новаторы определили наиболее эффективные **модели интеграции**. Это интернальная интеграция (внутри системы специального образования) и экстернальная интеграция (взаимодействие системы специального и общего образования). При *интернальной* интеграции совместное обучение возможно для детей с нарушением слуха и с нарушением интеллекта или для слепых детей и их сверстников с нарушением интеллекта. *Экстернальная* модель интеграции была апробирована при совместном обучении детей с нормальным психофизическим развитием и с задержкой психического развития, а также при обучении в одном классе обычных детей и их слабовидящих или слабослышающих сверстников.

Определение моделей интеграции позволило выделить *формы интегрированного обучения* детей с отклонениями в развитии:

1. *комбинированное*, когда ученик с отклонениями в развитии способен обучаться в классе здоровых детей, получая при этом систематическую помощь со стороны учителя-дефектолога, логопеда, психолога;

2. *частичное*, когда обучающиеся с отклонениями в развитии не способны на равных условиях со здоровыми сверстниками овладеть образовательной программой; в этом случае часть дня они проводят в спецклассах, а часть дня – в обычных классах;

3. *временное*, когда дети, обучающиеся в специальных классах, и учащиеся обычных классов объединяются не реже двух раз в месяц для совместных прогулок, праздников, соревнований, отдельных мероприятий воспитательного значения;

4. *полное*, когда 1–2 ребенка с отклонениями в развитии вливаются в обычные группы детского сада или классы (дети с ринолалией, слабовидящие или дети с кохлеарным имплантантом); эти дети по уровню психофизического,

речевого развития более менее соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному обучению со здоровыми сверстниками; коррекционную помощь они получают по месту обучения, или ее оказывают родители под контролем специалистов.

Ребенок, проживающий на территории конкретного образовательного пространства, должен иметь возможность получить разноплановые образовательные услуги по своему месту жительства, а, с другой стороны, перечень этих услуг должен быть четко определен и согласован на межведомственном уровне. При этом на законодательном уровне важно закрепить технологию следования этих услуг за ребенком, независимо от типа и вида образовательного или иного учреждения, выбранного родителями ребенка. Если родителями сделан выбор в сторону семейного воспитания и обучения, необходимо оформить договорные отношения с реабилитационным или ППМС - центром, специалисты которого совместно с коллегами из ПМПК разрабатывают для ребенка индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, согласовывая его с родителями и все вместе разделяют ответственность за его соблюдение или (при необходимости) корректировку.

#### **Внешние и внутренние условия эффективной реализации интеграции на разных этапах онтогенеза**

Социально-образовательные услуги несколько отличаются на разных возрастных этапах развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так же как и включенность в их обеспечение специалистами различных министерств и ведомств. Основываясь на разработанной нами и апробированной на практике концепции онтогенетического подхода к организации социально-образовательной интеграции, мы выделяем четыре этапа, специфичные по ведущему и типичным видам детской деятельности, особенностям медико-социального сопровождения, специфике коррекционно-педагогического процесса и отличающиеся по основной направленности работы с семьей, включившейся в систему совместного обучения со сверстниками. При этом теоретической основой данного подхода является культурно-историческая теория развития высших психических функций и концепция возраста Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н.Леонтьева, А.В. Запорожца, учет особенностей социальной ситуации развития ребенка (Л.И. Божович), методологические психолого - педагогические основания А.А. Венгер (Катаевой) и сформулированное нами положение о необходимости учета «смещенного сенситива» в онтогенезе и коррекционно-педагогической работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья [Екжанова Е.А., 2003].

Теория и практика позволяет выделить специфичные этапы, учет которых значим для организации социально-образовательной интеграции: *период раннего детства, дошкольное образование, школьное обучение и профессионально-трудова адаптация*. Эти этапы различаются между собой



целями, задачами, приоритетами совместной деятельности родителей и специалистов, изменением функционала ведущих специалистов, являющихся кураторами социально-образовательной интеграции, требованиями к организации охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, особенностями необходимых и достаточных социальных «сетей взаимодействия».

### ***Период раннего детства***

Обозначим основные требования к осуществлению интеграции *на этапе раннего детства*:

- Возможность обращения родителей за комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощью ребенку, предоставляемой специалистами детской поликлиники, регионального ППМС центра, службами ранней помощи и иными структурами;
- Проведение консультаций и специальных занятий с детьми раннего возраста с последствиями перинатальной энцефалопатии (ПЭП) по программам ранней психолого-педагогической помощи;
- Строгая последовательность оказания комплексной психолого-медико-педагогической помощи и возможность корректировки индивидуального коррекционно-образовательного маршрута с учётом динамики развития проблемного ребёнка;
- Организация перехода ребёнка в адаптационную группу или группу кратковременного пребывания на базе ППМС центра или дошкольного образовательного учреждения для детей от 1.5 до 2 лет с целью подготовки к посещению общеобразовательного или специализированного детского сада.

### ***Период дошкольного детства***

Этап дошкольного детства – время встраивания ребенка с ОВЗ в первую общественную образовательную систему – дошкольное обучение и воспитание.

Требования к осуществлению интеграции *на этапе дошкольного детства*:

- Обязательное наличие индивидуальной коррекционно-развивающей и образовательно-воспитательной программы для ребёнка с теми или иными ограничениями;
- Необходимость создания адекватной возможностям ребёнка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды;
- Наличие специальной образовательной помощи, осуществляемой командой сотрудников при ведущей роли педагога-дефектолога;
- Чёткое разделение функционала всех специалистов, вовлечённых в интегрированное дошкольное образование;
- Обучение родителей навыкам стимулирующего общения с собственным ребёнком;



- Психолого-педагогическое сопровождение нормально развивающихся дошкольников, вовлечённых в интегрированное обучение.

Одна из важных форм интегрированного обучения в дошкольном возрасте – то группы кратковременного пребывания. Поскольку в группы принимаются дети с различной структурой дефекта, при организации групповых занятий необходима одновременная, совместная работа 2–3 педагогов, осуществляющих обучение детей разным видам деятельности и обеспечивающих их сопровождение в процессе воспитания и обучения с учетом различий в тяжести имеющихся нарушений. Во время проведения одним из педагогов занятия по развитию той или иной деятельности, другие педагоги выполняют функцию педагогов сопровождения, тем самым помогая детям на занятии и одновременно обучая родителей навыкам взаимодействия собственными детьми. Для этих целей возможно использование и родителей, прошедших квалифицированное обучение, и специально подготовленных тьюторов которые соответствуют требованиям, предъявляемым к уровню их профессиональной и личностной готовности.

При этом важно учитывать, что гибкое сочетание индивидуальных и групповых занятий позволяет ребёнку с ОВЗ выработать разные стратегии поведения в процессе общения и различных видах детской деятельности.

### ***Период школьного обучения***

Для реализации социально-образовательной интеграции в *период школьного обучения* необходимо наличие следующих четырёх структурных компонентов [Резникова Е.В., 2007]:

- Обучение в условиях общеобразовательного класса;
- Обучение в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки;
- Система психолого-медико-педагогического сопровождения всех обучающихся в учреждении;
- Развёрнутая сеть услуг дополнительного образования.

Дети с ОВЗ изучают такие предметы, как изобразительное искусство, ОБЖ, физкультура, музыка, пение и трудовое обучение в условиях общеобразовательных классов, а предметы по программам для С(К)ОУ соответствующих видов – в условиях классов коррекционно-педагогической поддержки. Обычно это такие предметы, как математика, русский язык или письмо и развитие речи, чтение или чтение и развитие речи, трудовое обучение, ритмика.

Экспериментально апробированная и отработанная многокомпонентная модель социально-образовательной интеграции не предполагает наличие в классе тьютора, т.е. педагога сопровождения.

Учителем класса является дефектолог, который реализует не более двух образовательных программ (например, общеобразовательная программа и программа С (К) ОУ VIII вида). При этом и в классе могут находиться только

дети одной нозологической группы, количество которых соотносится с тяжестью имеющихся у них нарушений и сопутствующих отклонений и находится в ведении курирующей учреждение ПМПК. Психолого-медико-педагогическое сопровождение поддерживает индивидуальные учебно-коррекционные маршруты и изучение программ для учеников с ОВЗ в целях обеспечения психологической, педагогической, медицинской, социально-педагогической и логопедической помощи;

обеспечивает психологический комфорт и контроль над реализацией досуго - реабилитационной деятельности.

Составной частью социально-образовательной интеграции является развернутая система дополнительного образования. Его направления могут быть достаточно различны, но необходимый минимум это:

- Физкультурно-спортивные секции;
- Художественно-эстетические студии и кружки;
- Занятия декоративно-прикладным искусством;
- Научно-техническое творчество.

### ***Период профессионально-трудовой адаптации***

*На этапе профессионально-трудовой адаптации* необходимо учитывать следующие требования к организации социально-образовательной интеграции:

- Учёт состояния умственной и физической трудоспособности, эмоционально-волевой, сенсомоторной, интеллектуальной сфер, развития речи и навыков коммуникации, социально-психологического статуса подростков;

- Раннее начало профориентационной деятельности;
- Сопоставление психофизиологических возможностей подростка с параметрами конкретной профессии и рабочего места;

- Постоянное обновление данных о вакансиях и расширение спектра профессиональных занятий;

- Наличие системы психолого-педагогического сопровождения и постинтернатной поддержки;

- Развитие дистантного образования для детей и подростков с различными образовательными потребностями и возможностями;

- Подготовка и переподготовка педагогических кадров, мастеров трудового обучения и социальных педагогов.

Сочетание федеральной базовой программы реабилитации и индивидуальной программы реабилитации подростков с ОВЗ позволяет компенсировать нарушенные или утраченные функции организма и сформировать способность к выполнению определённых видов деятельности.

Отдельно остановимся на апробированной и хорошо зарекомендовавшей себя модели интегрированного обучения, применяемой а

этапе обучения детей с ОВЗ в начальной школе. Наибольшие трудности вызывают проблемы совместного обучения детей с умственной недостаточностью и их нормально развивающихся сверстников, поэтому на этой проблеме и остановимся.

## **Организация педагогического процесса с учетом принципов инклюзии**

*Концептуальные положения инклюзивной практики. Модели интегрированного, инклюзивного образования. Организационно - управленческие аспекты инклюзивного образования. Условия внедрения инклюзивных практик. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса.*

## **Особенности организации интегрированного обучения в начальных классах общеобразовательной школы**

### ***Дидактические принципы***

Интегрированное/инклюзивное обучение основывается на дидактических принципах специального и общего образования.

Интегрированное обучение должно носить **воспитывающий и развивающий характер**, что в первую очередь связано с формированием нравственных представлений и понятий, воспитания адекватных способов поведения, включения всех учащихся в учебную деятельность, способствующую развитию их психических функций, самостоятельности.

В интегрированном обучении важна **систематичность и последовательность** решения коррекционно-образовательных задач, что важно для достижения учебных и воспитательных целей, прогнозирования и преодоления актуальных трудностей взаимодействия школьников с различными умственными способностями. Систематичность требует, чтобы учитель не только решал задачи, связанные с освоением программного учебного материала, но и вовремя принимал меры по оптимизации взаимоотношений в детском коллективе, коррекции отклоняющегося поведения учеников класса, развитию сильных сторон личности каждого ученика.

В классе интегрированного обучения необходима работа над созданием благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных познавательных возможностей всех детей в целом и каждого ребенка в отдельности, принимая во внимание особенности их развития. Это обосновывает реализацию **принципа индивидуального и дифференцированного подхода в обучении учащихся с разными образовательными возможностями**. Во время учебного занятия по любой дисциплине важно давать образование всему классу, при этом принимать во внимание способности каждого ученика в отдельности, включая его по мере возможности во фронтальную работу на уроке.

Не менее важно **связывать обучение с реальными жизненными условиями**. При обучении моделируются и воспроизводятся условия, трудные для ученика, но возможные в обыденной жизни, их анализ и проигрывание могут стать основой для позитивных сдвигов в развитии личности школьника.

Коррекционная работа в условиях интегрированного обучения включает в себя коррекцию не только знаний, психических функций, но и взаимоотношений. Это возможно только в рамках деятельности учеников, осуществляемой в тесном сотрудничестве со взрослым и под его руководством. Любая коррекция основывается на том или ином виде деятельности. В ней можно смоделировать трудные конфликтные ситуации и сориентировать ученика на их конструктивное разрешение. Деятельность позволяет воссоздать ту форму взаимодействия, которая отвечает требованиям социального окружения.

**Принцип сознательности и активности учащихся в обучении** предполагает обеспечение эмоциональной сопричастности учащихся к учебному процессу, вызывание у школьников переживаний, сочувствий в связи с учебной деятельностью через использование различных приемов в процессе обучения. Переживания стимулируют развитие интеллекта, эмоциональные побуждения более действенны, чем интеллектуальные, так как они сохранены у детей с любыми отклонениями в умственном развитии. Ученики должны понимать тот учебный материал, который им предлагается усвоить, научиться его переносить в свою самостоятельную практическую деятельность, что невозможно сделать без положительного эмоционального отношения ребенка к обучению.

***Составление и отбор учебных планов, образовательных программ и учебно-методических и дидактических комплексов***

Позитивный результат во взаимоотношениях школьников в условиях интегрированного обучения предполагает продуманную системную работу, включающую формирование положительного отношения к учащимся с особенностями психофизического развития, расширение опыта продуктивного общения с ними. Эти задачи могут быть реализованы в первую очередь через составление и грамотный отбор **учебных планов, образовательных программ и учебно-методических и дидактических комплексов** для осуществления учебных и коррекционных занятий.

**В школьном учебном плане** определен состав учебных предметов в рамках образовательных областей и образовательных компонентов базисного учебного плана, а значит, должна быть отражена специфика образовательной деятельности школы как учреждения, работающего в рамках интегрированного обучения. Методическое обеспечение такого обучения учащихся с психофизическими нарушениями и детей с нормальным развитием объединяет программные, учебно-методические и дидактические материалы, как для общеобразовательной школы, так и для специального (коррекционного) образовательного учреждения, посредством которых выстраивается учебно-воспитательный процесс.

При организации учебно-воспитательного процесса главная трудность для учителя состоит в том, чтобы соотнести индивидуальные особенности

ребенка с проблемами в развитии, интегрированного в среду нормально развивающихся сверстников, с выполнением образовательного стандарта, заложенного в специальной коррекционной образовательной программе. Опыт показывает, что в обучении детей, например, с задержкой психического развития на начальных этапах преобладает работа учителя-дефектолога в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки, но постепенно участие учителя-дефектолога сокращается, и дети в большем объеме получают знания на уроках в условиях общеобразовательного класса. При обучении же детей с нарушением интеллекта ситуация обратная. На начальных этапах обучения умственно отсталые дети большую часть учебного времени проводят со своими нормально развивающимися сверстниками, но по мере адаптации детей к классу и усложнения образовательной программы увеличивается количество часов обучения в классе коррекционно-педагогической поддержки под руководством учителя-дефектолога.

**Выбор программ** – основа обучения. Для обучения учащихся с особенностями в развитии *в начальной школе* за основу берутся:

- *типовые государственные программы для общеобразовательных учреждений – 1–4 кл.* (Авторские программы Л.В.Занкова, В.В.Истоминой, Д.Б.Элькониной, В.В.Давыдова, Н.Я.Вилениной – Л.Г.Петерсон и типовые – авторы В.Г.Горецкий, В.А.Кирюшкин, Т.Г.Рамзаева, Л.Ф.Климанова, Н.Н.Светловская, О.В.Джежелей, М.И.Моро, М.А.Бантова, Г.В.Бельтюкова, С.И.Волкова, С.В.Степанова);

- *программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида для детей с задержкой психического развития* (Е.А.Екжанова, Г.М.Капустина, Ю.А.Костенкова, Т.В.Кузмичева, Е.Б.Новикова, Е.Н.Морсакова, Р.Д.Тригер, Н.А.Цыпина, С.Г.Шевченко);

- *программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида для детей с нарушением интеллекта* (Авторы: В.В.Воронкова, И.В.Коломыткина, Н.М.Барская, С.Ю.Ильина, З.Н.Смирнова, Г.Н.Гусева, А.К.Аксенова, Э.В.Якубовская, А.А.Хилько, В.В.Эк, М.Н.Перова и др.).

**Интегрированное календарно-тематическое планирование** На основе обозначенных программ, учебников и учебных пособий составляется **интегрированное календарно-тематическое планирование** по учебным дисциплинам. В составлении календарно-тематического планирования принимают участие учителя начальных классов, учителя-дефектологи. Это объясняется тем, что количество часов по учебным дисциплинам, содержание тем образовательной программы следует распределить для изучения в общеобразовательном классе и в классе коррекционно-педагогической поддержки. Программы образовательных учреждений изучаются учителями и сводятся совместно со специалистами коррекционного образования таким образом в календарно-тематическое планирование, чтобы на одном уроке дети



разных уровней развития изучали одну и ту же тему, но информация, получаемая учениками по теме, должна быть адекватна его образовательной программе. Контрольные и творческие работы разрабатываются в соответствии с уровнем развития учащихся и оцениваются согласно требованиям учебной программы. Поурочное планирование педагогами школы составляется исходя из требований отобранных образовательных программ для обучения учащихся в интегрированном общеобразовательном классе.

**Поурочное планирование** базируется на учебном плане образовательного учреждения, в котором выделяются инвариантная и вариативная части. Инвариантная часть учебного плана содержит в себе федеральный и национально-региональный компоненты. Федеральный компонент обеспечивает удовлетворение образовательных потребностей в рамках государственного стандарта, гарантирует овладение выпускниками знаниями, умениями, навыками, обеспечивающими возможность продолжения образования. Национально-региональный компонент обеспечивает включение в содержание образования вопросов, связанных со спецификой той или иной области страны (географические, социальные, производственные, экономические, экологические, этнические, культурные и т.п.), которые органично входят в соответствующие образовательные области в рамках часов учебных предметов.

#### **Специфика составления школьных учебных планов для детей с задержкой психического развития**

Вариативная часть учебного плана обеспечена учебно-методическим комплексом в части дополнительных часов, предоставленных на предметы, которые усиливают, расширяют и углубляют знания учащихся. В качестве примера рассмотрим специфику составления школьных учебных планов для детей с задержкой психического развития, интегрированных в среду своих нормально развивающихся сверстников, на начальной ступени обучения.

**Ход урока** зависит от того, насколько соприкасаются темы уроков у обучающихся с разными образовательными потребностями, как усвоили ученики предыдущую тему, какой этап обучения берется за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль за знаниями, умениями и навыками). Если у всех учеников в классе общая тема, то изучение материала идет фронтально и учащиеся получают знания того уровня, который определен их программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков ведется на разном дидактическом материале, подобранном для каждого учащегося индивидуально (индивидуальные карточки, упражнения из учебника или учебного пособия, тексты на доске, алгоритмы).

Если на уроке изучается разный программный материал и совместная работа при изучении невозможна, то в этом случае урок выстраивается по структуре уроков малокомплектных школ, где учитель сначала объясняет

новый материал по типовым государственным программам, а учащиеся с психофизическими нарушениями в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного материала. Далее для закрепления вновь изученного материала учитель дает классу самостоятельную работу, а в это время организует работу с группой учащихся с особенностями в развитии (анализ выполненного задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение задания, объяснение нового материала).

Такое чередование деятельности учителя общеобразовательного класса продолжается в течение всего урока. При необходимости учитель дополнительно может использовать для объяснения непонятных или трудноусваиваемых моментов содержания программного материала инструкционные карточки, в которых изложен алгоритм действий школьника, различные задания и упражнения. Такой педагогический прием обучения применяется в том случае, когда учитель не может на уроке уделять много времени учащимся с умственной недостаточностью и вынужден весь урок контролировать остальной класс из-за сложности темы по типовой общеобразовательной программе для детей с нормальным психофизическим и интеллектуальным развитием.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья усваивают ложные для восприятия темы – по специальным (коррекционным) образовательным программам – в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки с учителем-дефектологом. В них учитель-дефектолог из нескольких классов одной параллели объединяет на один урок группу учащихся, нуждающихся в специальной педагогической помощи.

Например, в 1 классе вторым уроком по расписанию стоит урок «математика». Из всех классов первой параллели, обучающиеся (по программе для детей с задержкой психического развития) объединяются в так называемый класс коррекционно-педагогической поддержки, с которым работает учитель-олигофренопедагог, используя специальные приемы и методы работы. По такому принципу организуется работа учителя - дефектолога со школьниками с нарушением интеллекта. Если отклонение существенно, то работа с таким ребенком может проводиться индивидуально. В это время с остальными учащимися общеобразовательного класса занимается учитель общеобразовательного класса. Учебные занятия в общеобразовательном классе, в классе коррекционно-педагогической поддержки и коррекционные занятия отражены в общешкольном расписании, в индивидуальных коррекционно-образовательных режимах, составленных специалистами консилиума для каждого ребенка.

***Критерии эффективности интегрированного обучения***

В завершении остановимся на **критериях эффективности интегрированного обучения**, которые необходимо четко отслеживать и учитывать. Среди них отметим:

- успешность овладения образовательной программой детьми с ОВЗ;
- отсутствие пропусков занятий без уважительной причины;
- положительная динамика психосоматического здоровья и снижение заболеваемости детей с ОВЗ;
- наличие друзей у детей с ОВЗ среди детей группы и одноклассников;
- активность участия детей в системе дополнительного образования;
- участие родителей в сопровождении детей с ОВЗ;
- участие детей и подростков в коллективных видах деятельности и др.