

Специалисты и педагоги системы общего и специального образования, занимающиеся проблемами детей с особыми образовательными потребностями, сталкиваются с ситуацией, когда авторы в одних случаях, синонимически, в других — в противопоставлении используют такие термины и понятия как «интеграция», «интегрированное обучение», «инклюзия» и родственные им — «инклюзивное образование», «интегрированный подход» и т.д. Но каковы бы ни были терминологические различия, во всех случаях речь идет о социальных явлениях в системах образования, направленных на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в разнообразные связи и отношения, в процессы деятельностного взаимодействия и соблюдение их основных прав и свобод в раннем возрасте.

Инициатором реализации равных прав детей с ограниченными возможностями здоровья в системе образования является Организация объединенных наций (ООН). Начиная со дня своего основания (1945 г.) ООН обращает внимание государств и правительств на вопросы обеспечения прав людей с ограниченными возможностями в получении ими качественного и доступного образования, которые отражены в ряде документов ООН: Декларации прав человека (1948 г.), Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.), Декларации прав ребенка (1959 г.), Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971 г.), Декларации о правах инвалидов (1975 г.).

«Всемирная программа действий в отношении инвалидов» (1982 г.) продолжает развивать принцип «образование для всех». В пункте 120 данного документа говорится о том, что образование инвалидов должно по возможности проходить в рамках общей школьной системы. При этом в пункте 124 обращается внимание на то, что если по какой-либо причине возможности общей школьной системы недостаточны для некоторых детей-инвалидов, эти дети должны учиться в течение надлежащего времени в специальных заведениях [4].

Как показывают исследования (Коркунов В. В., Малофеев Н. Н., Назарова Н. М. и др.) процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в общую систему образования в разных странах мира происходит с учетом конкретных социокультур-

ных условий и политической воли руководства. Так, построение и функционирование системы специального образования в США было обусловлено «Законом об образовании индивидов с аномалиями» (1990 г.), где основные споры в области специального образования велись вокруг места обучения и обслуживания аномальных детей.

Современная американская политика заключается в слиянии общего и специального образования. По данным В.В. Коркунова, в настоящее время в США существуют три концепции, или типа, слияния: основное направление, инициатива массового образования и включение. Остановимся вкратце на каждой из них.

Основное направление предполагает открытие специальных классов при общеобразовательных школах и проведение совместных мероприятий с нормально развивающимися школьниками. Для многих учеников размещение в учреждения этого направления может превратиться в серьезную неудачу, поэтому в настоящее время основным направлением охвачено 25,2% всех детей с особыми потребностями.

Инициатива массового образования (ИМО) была выдвинута Департаментом образования США (1986 г.), сторонником которой является С. Рейнольдс. Он считает, что обучение детей с аномалиями возможно в обычном классе массовой школы. Однако, оно становится эффективным при создании определенных условий обучения: небольшой наполняемости классов, индивидуальной программы обучения, наличия подготовленных педагогов и других специалистов, соответствующего оборудовании учебного процесса, дополнительных занятий в условиях комнаты реабилитации и др. Количество детей, охваченных данным направлением, составляет 35,5% от всех аномальных детей школьного возраста.

Третья модель административного размещения, которая широко апробировалась в конце XX века в ряде школ США, была названа «включением» (инклюзией). Цель полного включения заключается в том, чтобы разместить всех детей независимо от тяжести дефекта в школах по месту жительства и таким образом завершить упразднение системы специального образования.

В исследованиях, посвященных разработке третьей модели, выдвигается ряд требований: — соблюдение

определенного соотношения между нормально развивающимися и включенными учениками; — небольшое количество последних; — соответствующая подготовка учителей; — наличие в школе необходимых специалистов (команда), которые составляют индивидуальные программы для каждого ученика [2].

Представляет интерес содержание программ индивидуального обучения, в которых рекомендуются следующие компоненты:

— подробная справка об уровне учебного функционирования ребенка на данный момент; — формулировка целей программы на год и краткосрочных;

— перечень специфических образовательных и связанных с ними услуг, которые должны быть предоставлены школьнику, и указание того, в какой мере он может участвовать в регулярных общешкольных программах;

— намеченные даты для предоставления услуг и ожидаемая продолжительность этих услуг; — соответствующие объективные критерии оценки ребенка, аттестационные процедуры и планы для определения того, насколько успешно достигаются краткосрочные учебные цели.

Даже простейший анализ показывает, что включенное образование требует существенных материальных ресурсов и иного видения целей и задач, а значит и иных подходов к подготовке специалистов.

Огромное значение в определении равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, сыграли «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993 г.). Эти правила предусматривают возможность адекватным образом удовлетворять образовательные потребности всех инвалидов в системе *общего школьного образования*. Важно отметить, что данный документ призывает сохранять имеющиеся достижения в специальном образовании и развивать их в направлении общедоступного образовательного процесса. Качество этого специального школьного обучения должно быть равно качеству обучения в общей школьной системе, и эти две системы образования должны быть тесно взаимосвязаны [4].

Саламанская декларация (1994) провозглашает «инклюзию» в качестве главного направления развития образования. Принципиальное отличие такого подхода состоит в том, что система образования должна приспосабливаться к особенностям и потребностям каждого ребенка, но при этом не исключается, что наряду с совместным обучением в общеобразовательных школах, некоторые дети могут обучаться в специальных учреждениях.

Формирование такой важной сферы как образование детей с особыми потребностями зависит во многом от традиций и уровня развития каждой конкретной страны. Именно поэтому в указанных документах определены лишь общие направления и принципы совершенствования систем образования в странах участницах ООН [4]. Таким образом, в результате реализации вышеупомянутых международных документов в девяностые годы прошлого столетия стало развиваться направление в образовательной сфере, которое было связано с новой идеологией инвалидности и обоб-

щилось в понятиях «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивный подход».

Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании.

Необходимо отметить, что понятие «инклюзивное образование» во многом является новым, а концепция инклюзивного образования («школы для всех») вызывает сомнения и опасения. Признавая ценность инклюзивного образования, необходимо отметить ряд факторов, которые препятствуют реализации идей инклюзивного образования в массовых школах. В основном это не толерантное отношение россиян к детям-инвалидам, психологическая неготовность принимать этих детей как полноправных членов общества [1].

Родители детей с особенностями развития не хотят отдавать своих детей в обычную школу, опасаясь насмешек, конфликтов с одноклассниками и учителями, непонимания особых потребностей их детей и, соответственно, неадекватной реакции на особые потребности, неприспособленности помещений и учебного процесса к особым потребностям их детей и т.д.

В свою очередь родители «обычных» детей опасаются, что ребенок с особенностями развития (особенно с тяжелыми нарушениями) будет мешать, отвлекать учителя и детей, что снизит уровень знаний всего класса.

В настоящее время важно признать, что сомнения и опасения вполне оправданы; концепция инклюзивного образования требует принципиальных изменений в системе не только среднего (как «школа для всех»), но и профессионального и дополнительного образования (как «образование для всех»).

Сама система инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т.е. развивая систему инклюзивного образования, тем самым мы способствуем развитию инклюзивного общества — общества для всех, общества для каждого. Именно в этом ключевое значение инклюзивного образования.

Инклюзивное образование — образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в общий процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Вместе взрослея, дети учатся принимать собственные особенности и учитывать особенности других людей.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования как формы интеграции детей с особыми образовательными потребностями — долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации. При этом, в широком смысле — *интеграция* (от лат. *integratio* — соединение), — процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимо-

---

зависимости отдельных специализированных элементов [5].

Н. Н. Малофеев считает, что подлинная интеграция в обучении детей с особыми потребностями предполагает организацию в общеобразовательном учреждении оптимальных условий для каждого ребенка [3].

По мнению В. В. Коркунова, аномальные дети при совместном обучении получают больше внешних стимулов к развитию, с учетом создания адекватных для ребенка с дефектом условий обучения [2].

Р. Дименштейн и И. Ларикова отмечают, что одним из основных аспектов интегрированного обучения является правильно проложенный образовательный маршрут для конкретного ребенка. Этот маршрут не зависит от формы организации образовательного процесса, от типа класса, группы, школы, где в настоящее время находится ребенок. Провести ребенка маршрутом, ведущим к интеграции, можно разными путями — важно лишь, чтобы каждый этап наращивал его интеграционный потенциал. Нарращивание интеграционного потенциала среды обязательно включает повышение квалификации и переподготовку учителей, специальную работу с родителями (как обычных, так и особых детей), квалифицированную психолого-просветительскую работу с обычными детьми. Эти организационно-просветительские и педагогические меры направлены на повышение интеграционного потенциала образовательного учреждения и системы в целом.

В настоящее время актуальной задачей является изучение, культурное оформление, осмысление и обобщение имеющегося российского опыта развития системы образования. Это позволит разрешить сомнения, недоумения и аккумулировать различные подходы, механизмы и технологии инклюзивного и интегрированного образования, эффективно использовать

имеющиеся ресурсы, уменьшит риски и возможные ошибки; соотнести разные (теоретические и практические) подходы и модели интегрированного образования [1].

Таким образом, инклюзия является ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования, которое не вступает в противоречие с принципом интегрированного обучения в системе общего и специального образования. В результате ребенок с особыми образовательными потребностями должен иметь возможность реализовать свое право на образование при любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь.

#### *Литература*

1. Дименштейн Р., Ларикова И. Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей [Электронный ресурс] / Дименштейн Р., Ларикова И.: — Режим доступа :[www.osoboedetstvo.ru/rights/idprav/files/integr\\_kratk5\\_pravl.doc](http://www.osoboedetstvo.ru/rights/idprav/files/integr_kratk5_pravl.doc).
2. Коркунов В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: монография. Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1998.
3. Малофеев Н. Н. Инновационные тенденции развития специального образования в Российской Федерации / Н. Н. Малофеев // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II междунауч.-практ. конф., 8–9 апр. 2010 / Бел. гос. пед. ун-т. им. М. Танка. — Минск, 2010.
4. Международные документы по правам человека. Сборник нормативных актов. СПб., 1997.
5. Основы педагогических технологий. Краткий толковый словарь. — М.: Книга, 1995.