**Инклюзивное образование в России: от желаемого к реальному**

*Людмила Михайловна Шипицына, Заслуженный деятель науки РФ, д.б.н., профессор, ректор НОУ «Институт специальной педагогики и психологии»*

Поиски путей совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, которые ведутся параллельно в США, Японии, европейских странах (Скандинавия), начинаются с 60-х годов ХХ в. В Скандинавии интеграция начинается, в основном, нормативным и практическим путем, а в США – ее реализации предшествовали педагогические поиски и эксперименты. Вслед за западно-европейскими странами, в 1975г. США ставит интеграцию на правовую основу, приняв закон о специальном образовании, где предусматривалась:

- возможность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в массовой школе;

- учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;

- составление на этой основе индивидуального плана их обучения, за реализацию которого несет ответственность администрация школы.

Введение интеграции в 70-80 гг. в образовательную практику массовой школы США привело к ряду проблем:

- неготовности учителя массовой школы к новому виду профессиональной деятельности;

- невозможности реализации программы нормализации административным решением и путем простого перевода детей с ОВЗ из специальной в массовую школу;

- необходимости значительной и длительной организационно-методической работы.

Несмотря на высокий, признанный во всем мире уровень развития методологических, теоретических и методических основ коррекционной педагогики и специальной психологии, советский период социальной политики в отношении лиц с ОВЗ характеризовался специфическими закрытыми формами организации системы специального образования.

Начало современного этапа в отношении общества к людям с ОВЗ в России можно отнести к 90-м годам - времени ратификации нашей страной Конвенции о правах ребенка, принятия новой демократической Россией деклараций ООН «О правах умственно отсталых» (1971), «О правах инвалидов» (1975), принятия Закона об образовании (1992). Государственная система специального образования подвергалась критике за охват ею лишь части нуждающихся детей и отторжение детей с глубокими нарушениями в развитии и сложной структурой патологии.

За последнее десятилетие XX века в России были разработаны ряд документов, которые доказали стремление государства и Правительства РФ выработать новый взгляд на положение наиболее уязвимой категории населения - детей-инвалидов как особой социально-демографической группы общества, обладающей специфическими потребностями и интересами, удовлетворение которых должно осуществляться в приоритетном порядке. Эти документы были направлены на расширение возможности общения, обучения, социальной и трудовой адаптации, а также интеграции в общество ребенка с умственными и физическими недостатками.

Законодательная поддержка детей-инвалидов и изменившееся мировоззрение общества способствовали совершенствованию дифференцированной сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений

Наряду с традиционными видами специальных школ получили распространение инновационные модели коррекционных и реабилитационныхцентров для детей с тяжелой умственной отсталостью, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения (детским аутизмом), сложными комбинированными недостатками развития. Значительно увеличилось количество центров ранней диагностики и реабилитации. Все эти инновационные модели поставили вкачестве приоритетной задачи социализацию и интеграцию детей с отклонениями в развитии.

Формами интегрированного обучения в России в конце XX – начале XXI века являются специальные классы в общеобразовательной школе и совместное обучение в одном классе. Специальные классы создаются для определенной категории детей (например, с нарушением слуха, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью, церебральным параличом и др.) или объединяют различные категории детей с отклонениями в развитии (например, с задержкой психического развития и умственной отсталостью, сложным комплексным нарушением и др.).

Совместное обучение в одном классе является более эффективным для детей с небольшими нарушениями развития (например, слабовидящих, слабослышащих, с легкой формой церебрального паралича и др.) при наличии хорошо налаженной деятельности службы сопровождения учащихся в школе.РАМКА Для детей с тяжелыми формами патологии в развитии, например, с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, аутизмом, сложными комплексными нарушениями преобладающей может быть только социальная интеграция и частично интернальная (внутри системы специального образования) форма педагогической интеграции.

В настоящее время в России сложилось единое образовательное пространство, и интеграции стала ведущим направлением при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, что выражалось в сближении массовой и специальной образовательных систем на всех его ступенях (дошкольная, общая и профессиональная школы). Интегрированное обучение стало одной из форм альтернативного обучения, базовыми принципами которого явились: ранняя коррекция, образовательная психокоррекционная помощь каждому ребенку, обоснованный психолого-медико-педагогический отбор детей для интегрированного обучения, наличие положительной системы отношений со стороны социума и др. Причем интеграция детей с ОВЗ в учреждение для нормально развивающихся сверстников происходит с учетом уровня развития каждого ребенка и обеспечения реального выбора модели интеграции.

Большое значение имеет разработка интеграционной концепции, в которой важен переход от «когнитивного» деления детей на категории по видам нарушений в развитии к характеру требований, которые предъявляет к ребенку с ограниченными возможностями окружающий социум. Это означает, что в рамках данного подхода ребенок рассматривается как нуждающийся в специальном образовании не из-за своего нарушения, а в зависимости от его специфических потребностей, существующих наряду с общими — такими же, как и у других детей. Ребенок со специфическими потребностями может обучаться не только в специальной, но и в массовой школе, если последняя имеет возможности осуществлять психолого-педагогическую помощь в реализации этих потребностей, направленную на установление равноправного взаимодействия, активного контакта с окружающим миром, а также на восстановление целостных взаимосвязей, которые должны стать частью жизненного мира отдельного ребенка с ограниченными возможностями.РАМКА

На современном этапе развития западного, а вслед за ним и отечественного специального образования отмечается серьезное переосмысление сущности понятия «интеграция», введение нового термина «инклюзия». Речь идет о придании нового, социально-педагогического смысла процессу интеграции детей в образовательной практике. Особое значение приобретает организация не только и не столько совместной ведущей для определенного возраста деятельности (игровой, учебной), сколько совместного мира жизни детей. В этой связи понятным становится новое многоуровневое модельное представление о сущности интеграции. На первом уровне происходит непосредственное общение детей разного возраста и разных возможностей развития. Второй уровень представляет их объединение в рамках специально организованных совместных игровых, учебных, трудовых и жизненных ситуаций. Третий означает объединение усилий работников образовательных учреждений, участвующих в профессиональном социально-педагогическом содействии и сопровождении разных детей. И наконец, четвертый уровень интеграции предполагает создание единой системы внешней поддержки учреждения, в котором формируется совместность его учащихся и воспитанников. Инклюзия основывается на идеях единого, образовательного пространства для гетерогенной группы, включающего разные образовательные маршруты для тех или иных участников. Инклюзия исходит из позиции общей педагогики и психологии, ориентированных на ребенка с учетом его индивидуальных образовательных потребностей. Цель инклюзии — не только интеграция детей с ограниченными возможностями, а «одна школа для всех»…

…Важнейшим условием, обеспечивающим успешную инклюзию, является точная дифференциальная психодиагностика каждого ребенка. Это может быть осуществлено только при наличии квалифицированной диагностической службы. Такая служба должна не только ставить диагноз, но и давать заключение для школы или другого образовательного учреждения, куда предполагается направить ребенка в соответствии с диагнозом, содержащее рекомендации к индивидуальному плану обучения.

Не менее важным аспектом инклюзивного образования является развитие системы сопровождения, которая испытывает трудности, связанные с методической необеспеченностью диагностики. Мы с достаточной степенью полноты научились исследовать проблему со стороны «недоразвития», «негативных факторов», «отсутствия» и т. д., но сама по себе констатация того или иного недостатка несет лишь узкую часть информации о возможных путях решения проблемы. Гораздо более важным вопросом является диагностика тех конструктивных факторов, которые позволят найти ее решение. К сожалению, диагностический инструментарий, используемый специалистами, более ориентирован на констатацию негативного фона проблемы, а не на поиск путей выхода из нее…

…Большое значение для внедрения инклюзивного образования имеет создание государственных образовательных стандартов. Стандарт представляет собой совокупность требований, обязательных к освоению, содержанию и условиям основной образовательной программы.

Введенный в действие в России с 1 сентября 2011г. Федеральный государственный стандарт начального общего образования учитывает не только общие для всех нормально развивающихся детей, но и особые образовательные потребности для детей с ограниченными возможностями здоровья, а также единство образовательного пространства РФ в условиях многообразия образовательных систем и видов учреждений.РАМКА Стандартом предусмотрено обеспечение условий для индивидуального развития всех учащихся, особенно тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения – детей с ОВЗ…

…Переход к инклюзивному образованию требует участия всех специалистов системы образования, наличия фундаментальных теоретических разработок и их экспериментального внедрения. Однако практические работники под влиянием административного нажима органов образования начали осуществлять инклюзию быстрыми темпами, хотя даже реализация Федерального государственного образовательного стандарта еще не отработана и имеется много нерешенных проблем: от организационных до технологических и содержательных. Широкое, а иногда и полулегальное проникновение в массовую общеобразовательную школу детей с ОВЗ приводит к значительным трудностям в организации инклюзивного образования, тем более с учетом того, что оно в России до сих пор не имеет официального признания.

Для решения этой проблемы необходима разработка системы комплексных мер юридического, экономического, социального, психолого-педагогического характера, а также просветительской деятельности, направленной на изменение мнения сообществ учителей и родителей о том, где и чему должны учиться дети с ОВЗ.

С полной версией статьи можно ознакомиться на нашем сайте www.smipioner.ru