

<sup>6</sup> См.: *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 2005. 480 с.

<sup>7</sup> См.: *Левин К.* Указ. соч. 368 с.

<sup>8</sup> См.: *Филитов М. М.* Психофизиология функциональных состояний : учеб. пособие. Киев, 2006. 240 с.

<sup>9</sup> См.: *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 2005. 480 с.

<sup>10</sup> См.: *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.

<sup>11</sup> См.: *Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 4. 428 с.

УДК 376.4

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМУ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. Б. Щетинина

Саратовский государственный университет  
E-mail: ebp1976@mail.ru

В статье рассматриваются основные формы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду массовой общеобразовательной школы; описываются проблемы современного этапа развития инклюзивного образования; говорится о возможных путях их решения.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, интегрированное образование, формы образовательной интеграции.

### Modern Trends of Integration Process of Children with Disabilities into Public School System

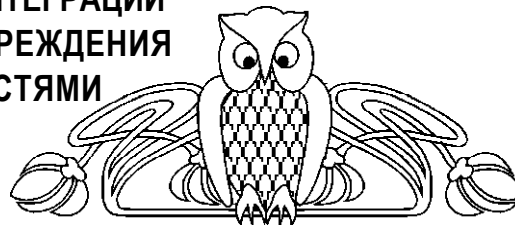
E. B. Shetina

This article covers main forms of integration of children with disabilities into public school environment. It also describes problems of modern stage of inclusive education development and possible ways to solve the problems.

**Key words:** children with disabilities, inclusive education, integrated education, forms of educational integration.

Сегодня отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья изменилось: немногие возражают, что образование должно быть доступно всем детям без исключения. Основной вопрос заключается в том, чтобы ребенок с особенностями развития не только получил богатый социальный опыт, но и реализовал в полной мере свои образовательные потребности и чтобы его обучение не снизило общий уровень образования других детей. Таким образом, вопросы из идеологической плоскости переместились в организационные, научно-методические и исследовательские.

Согласно статистическим данным, сегодня в России насчитывается более 2 млн детей с ограниченными возможностями (8%), из них около 700 тыс. - дети с инвалидностью. Ежегодно численность данной категории детей увеличивается: в частности, если в 1995 г. в России насчитывалось 453,6 тыс. детей с ограниченными возможностями



здоровья, то в 2011 г. - около 590 тыс.; при этом около 90 тыс. детей имеют нарушения физического статуса, что затрудняет их передвижение в пространстве и доступ к социально-образовательным ресурсам<sup>1</sup>.

В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х гг., ведутся разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике России, США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (widening participation), мэйнстриминг (mainstreaming), интеграция, инклюзия (inclusion).

**Мэйстриминг** (обучение в общем потоке) предполагает, что ученики с особыми образовательными потребностями общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах; если же они включены в классы массовой школы и дошкольные учреждения, то, прежде всего, для того, чтобы расширить возможности социальных контактов, а не для достижения образовательных целей<sup>2</sup>. Примером могут служить следующие формы интеграции детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения комбинированного вида:

**временная интеграция**, при которой все воспитанники специальной группы вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со слышащими детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера;

**частичная интеграция**, при которой дети, еще не способные наравне со слышащими сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются по 1-2 человека лишь на часть дня в массовые группы<sup>3</sup>.

Собственно **интеграция** означает проведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них; ученики с инвалидностью посещают массовую школу, но

не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети. Если в качестве примера рассматривать ту же классификацию форм инклюзии детей с нарушенным слухом, то можно говорить о:

**комбинированной интеграции**, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим возрастной норме или близким к ней, по 1-2 человека наравне со слышащими воспитываются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы;

**полной интеграции**: ребенок с нарушенным слухом воспитывается в массовом дошкольном учреждении, не получая повседневной помощи специалиста непосредственно в детском саду;

**смешанных дошкольных группах**, где вместе воспитываются дети с нормальным и нарушенным слухом (это уже не 1-2 неслышащих ребенка, а группа из 4-5 детей). В смешанной группе работают не только два воспитателя, но и учитель-дефектолог.

Примером интеграции могут служить классы коррекционно-развивающего обучения в массовых школах.

**Инклюзия** - термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения<sup>4</sup>. Инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них. Этот принцип означает: все дети должны быть с самого начала включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства, в инклюзивных школах все дети, а не только с инвалидностью, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе. Инклюзивные школы нацелены во многом на иные образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются обычным образованием. Цель такой школы - дать всем учащимся возможность вести полноценную социальную жизнь, быть членом коллектива, местного сообщества и тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие, помощь друг другу как членам сообщества. Этот ценностный императив очевидно показывает, что все члены школьного коллектива и общества связаны между собой и что учащиеся не только взаимодействуют между собой в процессе обучения, но и развиваются, когда принимают совместные решения по поводу управления процессами в учебной аудитории<sup>5</sup>. Учителя, имеющие опыт работы в инклюзивном образовании, разработали следующие способы включения: 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других детей в классе»; 2) включать всех детей в одинаковые виды деятельности, но ставить перед ними разные задачи; 3) вовлекать учеников в коллективные формы обучения и групповое решение задач;

4) использовать и другие стратегии коллективного участия - игры, совместные проекты, лабораторные, полевые исследования и т. д. Инклюзивные образовательные сообщества во многом изменяют роль учителя, который вовлекается в разнообразные интеракции с учениками, больше узнавая о каждом из них и активно вступая в контакты с общественностью вне школы.

Итак, интеграционный подход достигается методом перенесения элементов специального образования в систему общего образования. К сожалению, при таком подходе только незначительная часть детей с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья могут быть полностью включены в среду общего образования, не происходит изменения в организации, методиках, стратегиях обучения. Инклюзивный подход не снимает барьеров и трудностей в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, которые существуют из-за практики и организации учебного процесса, а также негибких методов обучения.

В. И. Лубовский, Л. М. Шипицына выделяют в образовательной системе нашей страны три модели интеграции: вынужденную, интернальную и экстернальную.

При *вынужденной*, или *спонтанной интеграции* дети с ограниченными возможностями жизнедеятельности обучаются в среде нормально развивающихся сверстников без четких, рекомендованных специалистами показаний, не получая при этом специализированной психолого-педагогической поддержки.

*Интернальная интеграция* предполагает объединение в самой системе специального образования детей с разными психофизическими нарушениями, при котором совместное обучение и воспитание возможно и благоприятно. При такой интеграции совместно обучаются слабослышащие дети с тяжелыми нарушениями речи, с детским церебральным параличом, со стойкими образовательными затруднениями и др. Интернальная интеграция распространена преимущественно за рубежом.

*Экстернальная интеграция* - это результат взаимодействия системы специального и общего образования. Подобная модель интеграции была апробирована в России при совместном обучении детей с нормальным психофизическим развитием и с задержкой психического развития, а также при обучении в одном классе обычных детей и их слабо-видящих, слабослышащих или глухих сверстников<sup>6</sup>.

Н. Н. Малофеев сделал социокультурный анализ современных тенденций образования лиц с особыми образовательными потребностями и пришел к следующим выводам: существуют различные социокультурные условия возникновения и реализации интегративных подходов к образованию детей с различными нарушениями в развитии в России и за рубежом; в России целесообразно рассматривать интеграцию в образовании как один из нескольких перспективных путей развития системы в целом; возможны два

пути реализации тенденции - *революционный* и *эволюционный*.

*Революционный* предполагает разрушение традиционных форм организации дифференцированного специального образования и попытку внедрения западных моделей, что мы считаем грубой методологической ошибкой. Более оправданным было бы внедрение западных моделей ранних этапов интеграции, 1970-х гг., но иные социокультурные условия могут сделать неэффективным и этот перенос, поэтому более эффективным является *эволюционный* подход.

Системное внедрение практики инклюзивного образования происходит в России крайне медленно и неравномерно. В отдельных регионах (Москва, Самара, Архангельск) достигнуты большие успехи, в других регионах эта практика только начинает складываться. По данным Министерства образования и науки РФ, с 2008-2011 гг. модель инклюзивного образования внедряется (в порядке эксперимента) в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов РФ, среди которых: Москва, Архангельск, Самарская область, Улан-Уде, Ухта (Республика Коми), Республика Карелия (Петрозаводск, Сортавала), Томск, Воронеж, Санкт-Петербург, Хабаровск, республики Северного Кавказа<sup>7</sup>.

Развитие инклюзивного образования в России чаще всего осуществляется в партнерстве государственных структур и неправительственных организаций. Инициаторами включения детей с особенностями развития в процесс обучения в системе образовательных учреждений общего типа выступают объединения родителей детей с инвалидностью, организации, отстаивающие права и интересы людей с инвалидностью, профессиональные сообщества и образовательные учреждения, работающие в экспериментальном и проектном режимах.

Что препятствует широкомасштабному введению подлинной интеграции/инклюзии? Организация интегрированного/инклюзивного образования во всех субъектах Российской Федерации требует привлечения в дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) и школы большого числа специалистов (логопедов, сурдопедагогов, тифлопедагогов). К сожалению, даже действующая сеть специальных ДОУ и школ обеспечена дефектологами с высшим образованием примерно на 20%. Наиболее благополучно дело обстоит в крупных городах, где эта проблема решена полностью.

На территории страны неравномерно распределены специальные коррекционные учреждения и разнообразие центры, в которых могут получить коррекционную помощь дети с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и обучающиеся в массовых ДОУ и школах), в первую очередь, дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

Терпимое (толерантное) отношение российского населения к детям-инвалидам находится

на стадии формирования, психологическую неготовность части общества принимать этих детей полноправными членами следует учитывать. Вместе с тем ученые считают, что отношение к инклюзивному обучению и педагогов, и родителей, и старшеклассников зависит от их реальной вовлеченности в этот процесс. Так, от 10 до 30% педагогов обычных школ выступают против обучения в них детей с ограниченными возможностями здоровья, в то время как в массовых школах, уже работающих в режиме интеграции/инклюзии, ее противников менее 10%.

Есть серьезная проблема совмещения темпов преподавания и объема знаний, доступных детям с ограниченными возможностями здоровья и здоровым. Ребенок с особенностями развития должен помещаться в ту среду, которая на данный момент соответствует возможностям его обучения, кроме того, в случае необходимости к нему прикрепляется тьютор.

Ряд проблем связан с тем, что часть детей-инвалидов на основании действующего законодательства о социальной защите инвалидов признается необучаемыми. С одной стороны, возникает вопрос о соотношении формулировки «неспособность к обучению» с нормами Закона «Об образовании», который не устанавливает абсолютных ограничений на получение гражданами общего образования. С другой стороны, до сих пор имеют место случаи, когда неспособность к обучению устанавливается, например, у детей с умеренной умственной отсталостью, хотя нормативными и методическими документами уже давно предусмотрена возможность обучения таких детей.

## Примечания

- <sup>1</sup> Романова В. В. Образование всем детям. URL: [http://eiceum35.edusite.ru/DswMedia\\_deti\\_zozh\\_2012.pdf](http://eiceum35.edusite.ru/DswMedia_deti_zozh_2012.pdf) (дата обращения : 23.05.2012).
- <sup>2</sup> См.: Волкова Л. С., Граш Н. Е., Волков А. М. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе. Дефектология. 2002. № 3.
- <sup>3</sup> См.: Вейс Т. Р. Как помочь ребенку. М., 1992. 444 с.
- <sup>4</sup> См.: Волкова Л.С., Граш Н. Е., Волков А. М. Указ. соч.
- <sup>5</sup> См.: Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна. Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2007. № 11. URL: [www.almonah.ikprao/articles/almonah-11](http://www.almonah.ikprao/articles/almonah-11) (дата обращения : 25.05.2012).
- <sup>6</sup> См.: Малофеев Н. Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения / Дефектология. 2005. № 5. С. 3-18.
- <sup>7</sup> См.: Алехина С., Силантьева Т. Инклюзивное образование в России. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/interview/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii> (дата обращения : 08.03.2012).