

## **Тенденции развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных странах и России**

В настоящее время отличительной чертой образовательной политики многих экономически развитых стран в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья является смена системы специального коррекционного образования на интеграционную (инклюзивную) форму обучения в массовых учебных заведениях. Рассмотрим общие варианты и механизмы практического осуществления теоретических оснований идеи инклюзии в общеобразовательных школах таких стран, как Германия, Канада, Норвегия, США, Швеция, Франция и Индия.

В настоящее время в Норвегии заметно набирает силу процесс ликвидации специальных школ и превращения их в учебные центры общего профиля. Система специальных школ – дополнение к системе массовых школ. Ведется переподготовка учителей специальных школ для работы в новых условиях, но те образовательные учреждения, которым поручена эта функция, ориентируются на традиционные роли и не способны в полной мере вооружить учителей специфическими умениями, необходимыми для работы в условиях интеграции [4].

В Швеции специальные школы для умственно отсталых детей интегрированы в общеобразовательную школу путем размещения классов в ее здании. Сложную проблему представляет специальное обучение детей с ранним детским аутизмом, так как эти дети обучаются в малых группах в обычной школе и на каждых 3-х детей приходится 2 учителя и ассистент. Процесс интеграции протекает в Швеции слишком поспешно, интеграция имеет много отрицательных моментов, при этом являясь не целью, а инструментом для абилитации и нормализации детей со специальными нуждами.

В США образование основано на модели «Инклюжен» и является приоритетным. В рамках инклюзивного подхода каждая школа или учреждение учитывает индивидуальные потребности всех учеников. Ученикам даются переводчики, владеющие языком жестов; индивидуальные помощники, облегчающие процесс записи материала; социальные педагоги и психологи для индивидуального консультирования. Детям с нарушениями зрения предоставляется возможность использования собаки-поводыря. Таким образом, в США функционирует отлаженная система образования, обеспечивающая равные возможности для всех людей, охватывающая все сферы жизнедеятельности, способствующая максимально возможной интеграции человека с особыми потребностями в общество, а также обеспечивается принятие обществом «особого» человека [3].

В Канаде существует система инклюзивного образования и реализуется подход индивидуального планирования, в основе которого положено желание и возможности ребёнка. Учебный план приспособляется под нужды ребёнка. Все дети включены в процесс обучения и практически нет специальных школ. Есть отдельные классы (но это исключительные случаи). В основном все дети включены в образовательный процесс, в отдых, развлечения, жизнь.

Реализация концепции инклюзивного образования в Германии предполагает совместное обучение детей независимо от их индивидуальных различий, но с учетом таковых. Инклюзивная школа – школа для всех. Данная идея требует се-

рьёзных преобразований: изменений учебных программ, поиска новых технологий, организацию соответствующей подготовки педагогов [5]. Родители рассматриваются в качестве экспертов в деле воспитания и обучения своего ребенка. Особое внимание уделяется организации и сопровождению переходов ребенка с одного уровня образования на другой («детский сад – начальная школа», «школа – учреждения, в которых дети обучаются профессии»). В настоящее время решается проблема подготовки и переподготовки педагогов, но важной проблемой остаётся разработка системы ранней помощи и включение её в качестве значимого компонента в систему образования.

Во Франции инклюзивное обучение представлено двумя формами:

1) дети с ОВЗ под руководством неспециализированного учителя учатся в обычном классе (это класс «школьной инклюзии»);

2) дети с ОВЗ обучаются в специальном классе для детей-инвалидов, но под руководством специального учителя («класс педагогической интеграции») [3].

Класс школьной инклюзии является открытым классом, который ученик с ОВЗ может покидать в необходимые моменты школьного дня для индивидуальной или групповой работы со специальным педагогом. Специальные педагоги, как правило, работают в ресурсных центрах, и в соответствии с графиком посещают всех учеников, закрепленных за центром, оказывая им и учителям необходимую помощь. Время инклюзии постепенно увеличивается, что позволяет ребенку перейти от «класса школьной инклюзии» к полной индивидуальной инклюзии. Педагоги Франции считают, что такая форма инклюзии весьма эффективна для детей с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата. Однако для глухих и умственно отсталых детей она оказывается не совсем приемлемой. Для таких детей открываются классы педагогической интеграции, которые представляют собой открытую систему, объединяющую учеников средней и старшей школы для сопровождения и контроля. Для каждого ученика-инвалида разрабатывается индивидуальный план школьного обучения, который определяет условия школьного процесса, а также педагогические, психологические, социальные, медицинские мероприятия. Основные проблемы реализации инклюзивного образования во Франции заключаются в разработке методического сопровождения инклюзивных практик, недостаточной обеспеченностью кадрами.

Инклюзивные школы в Индии существуют наравне со специальными. В специальных школах обучаются дети с выраженной и сложной патологией. Ребёнок, обучающийся в инклюзивной школе, имеет возможность находиться в своей семье, ходить в школу, расположенную недалеко от дома. В Индии более 90 % детей-инвалидов проживает в сельской местности. Обучение в специальных школах и обучение по интегрированным программам доступно не всем детям, поэтому инклюзивное образование позволяет обеспечить равные возможности всем учащимся и реализовать право на социокультуризацию. В настоящее время в Индии реализуются следующие модели инклюзивного образования: где дети-инвалиды учатся в общеобразовательных школах и проживают в интернатах вместе с нормально развивающимися детьми, или проживают в интернатах для детей с ОВЗ, или остаются жить дома (с родителями); где дети-инвалиды обучаются в отдельном классе общеобразовательной школы; где учитель посещает ребёнка в его местной школе, и ребёнок остается с родителями; где дети с ОВЗ (дети-инвалиды) (разных нозологий) обучаются в общеобразова-

тельной школе, в которую регулярно приходит учитель, обладающий знаниями в области обучения и специалист (логопед, дефектолог, психолог); где в определённой местности один специальный учитель обучает детей-инвалидов различных категорий. Идеальная концепция инклюзивного образования направлена на содействие полной интеграции ребёнка в обществе [2].

Проанализировав педагогические взгляды зарубежных ученых на определение сущности и содержания понятия «Включающее» или инклюзивное образование, можно сказать, что это многомерное педагогическое явление и шаг на пути создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, наличия/отсутствия нарушений в развитии, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад [1]. Необходимо отметить, что в ряде зарубежных стран происходит слияние систем специального и инклюзивного образования в таких странах как, Норвегия, Швеция, Канада, Германия, США, Франции и специальное образование. Вместе с тем специальные школы являются образовательными организациями, обучающими детей с тяжелыми нарушениями в развитии, при этом на примере Индии мы констатируем – слияние систем общего и специального образования не происходит, но отмечаются тенденции развития инклюзивного образования.

Общими для зарубежных стран являются тенденции вариативность реализации инклюзивного образования, эффективность их внедрения в многолетней практике, позитивное воздействие школ на каждого участника образовательного процесса, достижение учащимися с ОВЗ стабильного прогресса.

Реализация инклюзивного образования зарубежных стран заключается в: проведении просветительской работы с родителями детей с ОВЗ и их здоровых сверстников с целью формирования позитивного отношения и осознания ценности в совершенствовании общества; повышении квалификации педагогов для работы в инклюзивной школе; реализации ранней диагностики детей и создании специальных инклюзивных программ; расширении междисциплинарного сотрудничества между всеми участниками инклюзии с целью формирования у них инклюзивной культуры.

В результате литературного анализа можно выделить три варианта реализации инклюзивного образования зарубежных школ:

1) школы, в которых включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные классы осуществляется на базе широкого и систематического педагогического взаимодействия в рамках реализации моделей «Профессиональное сотрудничество» и «Кооперативное обучение» (Германия, США, Канада, Норвегия);

2) школы, осуществляющие включение детей с ОВЗ на основе временного педагогического взаимодействия в рамках консультационной, командной моделей и модели параллельного обучения (Франция, Швеция);

3) школы, нацеленные на социальную интеграцию данных детей в рамках специальных классов при фрагментарном педагогическом взаимодействии и ведущей роли педагога специального образования (Индия).

В России же присутствует некоторая обобщенность и фрагментарность взглядов на все выделенные единицы анализа. Для отечественной педагогики свойственна однонаправленность концептов с недостаточной разработкой кон-

кретной технологической структуры инклюзивного обучения всех детей. Тем не менее, на Западе и в России имеется единая целевая установка инклюзивного образования и одинаковым образом оценивается значимость и приоритетность данного обучения перед альтернативными формами получения образования каждым ребенком [2].

В 2008 г. Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов» и в ст. 24 определены цели для реализации права на образование лиц с ОВЗ в течение всей жизни. К концу 2012 г. в России был принят ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому такие дети имеют право обучаться как в специальных образовательных учреждениях, так и в условиях совместного образования со здоровыми детьми [1]. Обеспечение инклюзивности рассматривается как процесс, который связан с убеждением в том, что обычные школы и детские сады должны быть готовы к образованию всех детей вне зависимости от состояния их здоровья (государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 гг.) и других документах.

Таким образом, мы констатируем общие и специфические современные тенденции развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России и за рубежом. Анализ лучших мировых и Российских практик позволяет нам реализовать инклюзивное образование с учетом возможных проблем и рисков, видеть перспективы его развития.

#### **Список литературы**

1. Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л. Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 81–90.
2. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. – М.: Просвещение, 2010. – Ч.1. – 319 с.
3. Сигал Н.Г. Реализация инклюзивного образования за рубежом // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №12. – С. 97–103.
4. Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии. Интегрированное обучение: мировой опыт / под ред. С. Пейла, К. Мейера и С. Хегарти. – Лондон, 2006.
5. Шевелева Д.Е. Особенности организации инклюзивного образования в России и за рубежом // Проблемы современного образования. – 2014. – № 5. – С. 117.

*Д. А. Щукина, Е. А. Логинова*

#### **К вопросу о психолого-педагогической коррекции речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра**

Несмотря на широкий спектр психических отклонений у детей с аутизмом, основными причинами обращения родителей к специалистам являются особенности речевого развития детей. Многие аутичные дети характеризуются неспособностью адекватно выражать различные коммуникативные намерения (просьбы, требования, комментарии, чувства и т. д.), используя вербальные и невербальные средства коммуникации.

Т. Питерс приводит данные, связанные с развитием речи и коммуникации у детей с детским аутизмом [5]. К двум годам словарный запас ребенка с РАС обычно включает менее 15 слов. Слова появляются, затем исчезают. Жесты не развиваются. К трем годам комбинации слов в речи ребенка встречаются редко.