

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Бахарев
Алексей Викторович

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК В ИСТОРИИ
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
доцент Сергеева О.А.

МОСКВА
2018

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	15
1.1. Методологические основы инклюзивного образования	15
1.2. Периодизация развития инклюзивного образования в России	27
1.3. Направления разработки инклюзивных образовательных практик в Российской Федерации.....	59
Выводы по первой главе.....	69
Глава 2. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И СОДЕРЖАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ(1985-2015).....	71
2.1. Разработка и внедрение инклюзивных образовательных практик в учебно-воспитательный процесс	71
2.2. Характеристика содержания педагогического сопровождения инклюзивного образования	94
Выводы по второй главе.....	125
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	127
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	130

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время большое значение приобретает интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья в повседневную жизнь общества, что во многом обусловлено недопустимостью разделения социума по каким-либо признакам. Изучение истории развития инклюзивных практик в системе российского образования позволяет сделать этот процесс эффективным, основанном на индивидуальном подходе к каждому.

Накопленный в общеобразовательных организациях в настоящее время опыт организации учебно-воспитательной деятельности, включающей взаимодействие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, основывается на историко-педагогическом изучении становления и развития инклюзивного образования, которое стало реализовываться уже в первой половине XIX века, когда возникла сама идея совместного обучения. На сегодняшний день получила распространение так называемая «инклюзия без границ», предполагающая повсеместно внедрение совместного обучения, что часто негативно сказывается на образовательном процессе.

Изучение развития инклюзивных практик в истории российского образования способствует эффективной организации психолого-педагогической помощи и поддержки в процессе сопровождения детей с ограниченными особенностями здоровья в освоении образовательной программы, что предполагает также повышение профессиональной компетентности педагогов

С середины 80-х гг. началось внедрение демократических идей и институтов в различные сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в образование. Именно в указанный период возникла концепция системы образования, предполагающая совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми детьми. У ее истоков стояли В.В.

Коркунов, Н.Н. Малофеев и другие. К сожалению, до сих пор ни в западной, ни в отечественной педагогике нет единого мнения о том, что представляет собой инклюзия. Одни исследователи (Р. Джексон, 2011) полагают, что это единая образовательная среда. Другие под инклюзией понимают философскую категорию, фундаментальной основой которой является признание обществом ценности каждого ребенка независимо от их индивидуальных различий (А. Ренцаглия, 1997).

Анализ отечественных научно-исследовательских работ позволил определить историко-педагогические аспекты развития инклюзивного образования в общеобразовательных организациях. Вопросы развития историко-педагогического процесса освещаются в научных трудах Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетова, Н.Н. Малофеева и др.; история современных подходов к изучению актуальных проблем формирования полноценной жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья отражена в исследованиях Н.А. Абрашиной, Ю.А. Блинкова, А.А. Богдановой и др. Истоки становления инклюзивного образования в массовой школе всесторонне изложены в работах С.А. Алехиной, Б.Н. Бубеевой, О.А. Поповой и др. В научных трудах Л.Я. Голубевой, М.Л. Позывайловой, М.С. Старовойтовой разработаны вопросы педагогического и методического обеспечения инклюзивного образования с начала XXI в. Основные тенденции развития научного изучения актуальных проблем инклюзивного образования в массовой школе раскрыты в работах Н.П. Артюшенко, С.И. Кудиновым, И.Ю. Левченко и др.

История зарубежного опыта организации образовательной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья раскрыта в монографиях исследователей Т. Бута «Показатели инклюзии» и Л.М. Шипицыной «Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира». В исследовании Ю.В. Мельник проведен сравнительный анализ теории и практики инклюзивного образования в России и за рубежом.

Анализ состояния изученности проблемы позволяет выделить **противоречия** между:

- развитием инклюзии в общем образовании и недостаточным методологическим обоснованием историко-педагогического изучения этого процесса;
- содержанием научного сопровождения инклюзии в массовой школе и недостаточным освещением исторических аспектов педагогической, психологической и других наук в изучении проблем интеграции в общее образование детей с ограниченными возможностями здоровья;
- организационно-педагогическим опытом обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации и отсутствием анализа историко-педагогической составляющей данного вида образования.

Проблема социализации и адаптации в обществе человека с ограниченными возможностями здоровья на этапе становления личности обусловила тему исследования: «Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования».

Объект исследования: инклюзивные практики в общеобразовательных организациях России.

Предмет исследования: историко-педагогический процесс внедрения инклюзивных практик в современное российское общее образование с середины 80-х г. XX в. по 2015 гг.

Цель исследования: определить особенности развития инклюзивных практик в истории российского образования в период 1985-2015 гг.

Гипотеза исследования: Эффективность применения инклюзивных практик в общеобразовательных организациях России может быть достигнута при соблюдении следующих условий:

- готовность педагогического персонала к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- индивидуальный подход к каждому «особому» ребенку с учетом его возможностей, потребностей и особенностей (определение индивидуального образовательного маршрута, тьюторская поддержка, психолого-педагогическое сопровождение и т.д.);
- работа с ближним окружением ребенка (семьей, классным коллективом и т.д.);
- материально-техническое, ресурсное и научно-методическое обеспечение необходимых образовательных условий для всех категорий «особых» детей;
- обеспечение перехода «особых» детей на следующую ступень образования, их профессиональное самоопределение и востребованность на рынке труда.

В соответствии с заявленной целью поставлены следующие **задачи** исследования:

1. Охарактеризовать теоретико-методологические основы развития инклюзивного образования в русле современных аспектов образования детей с ограниченными возможностями здоровья.
2. Выявить основные принципы инклюзивного обучения, способствующие социализации и адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе.
3. Определить содержание основных этапов историко-педагогического процесса развития инклюзивного образования в России.
4. Охарактеризовать направления инклюзивных практик в Российской Федерации.
5. Определить особенности внедрения инклюзивных образовательных практик в учебно-воспитательный процесс.

Хронологические рамки исследования – 1985-2015 годы – обусловлены необходимостью показать процесс формирования инклюзии в истории отечественной педагогики, проследить историко-педагогические аспекты

развития инклюзивного образования в России, провести историко-сравнительный анализ содержания обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в российских общеобразовательных организациях.

Теоретическую основу исследования составляют научные работы по истории коррекционной, реабилитационной и специальной педагогики (Н.С. Демакова, А.А. Дмитриев, Н.М. Назарова и др.). Изучение исторических тенденций и закономерностей развития инклюзивного образования в массовой школе основывается на концептуальных подходах к данной теме за рубежом (Х. Даниелс, С. Земелман, А. Хид и др.) и в отечественной образовательной практике (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.). В научных трудах А.Д. Барбитовой, Б.В. Белявского, Е.Н. Жуковой и др. определены основные направления инклюзивного образования на основе интеграции и дифференциации педагогического взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья с учетом индивидуальных особенностей. При разработке положений инклюзивного образовательного процесса мы опирались на результаты исследований А.Ю. Пасторовой, Е.Э. Петрова, А.С. Сунцовой об организации инклюзивного образования в общеобразовательной организации и моделях общеобразовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья. При анализе содержания научного сопровождения использовались труды Л.И. Аксеновой, А.В. Бутенко, Б.В. Пузанова о необходимости разработки различных моделей инклюзивного образования, помогающих интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное пространство. Для анализа процессов становления и развития инклюзивного образования большое значение имеют труды по истории педагогики М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова, И.Д. Лельчицкого, З.И. Равкина и др. Существенными для историко-педагогического исследования являются монографии С.Ф. Егорова «Российское образование: история и современность», Н.Н. Малофеева

«Специальное образование в меняющемся мире: Россия»; З.Г. Нигматова «Инклюзивное образование: история, теория, технологии». Исторический процесс внедрения инклюзии в общее образование рассматривается во взаимосвязи с историей коррекционной, реабилитационной и специальной педагогики, которые освещены в монографиях отечественных ученых Е.А. Горшковой, Н.М. Назаровой, Н.А. Строговой и других. В научной работе применяются методы педагогического исследования (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.П. Тряпицына и др.); историко-педагогического исследования (С.В. Бобрышов, Э.Д. Днепров, Ф.И. Фрадкин и др.), исторического исследования (М.А. Барг, А.А. Королев, А.М. Сахаров и др.).

Существенными для исследования являются исторический (Г.М. Коджаспирова, Д.И. Латышина, А.И. Пискунов и др.), цивилизационный (Е.А. Белозерцев, Н.А. Копыл, И.А. Маланов и др.), парадигмальный (И.А. Колесникова, О.Г. Прикот, Е.Н. Шиянов и др.), аксиологический (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.А. Сластенин и др.), культурологический (К.А. Абульханова-Славская, М.С. Бургин, Н.Е. Щуркова и др.) подходы, предполагающие характеристику историко-педагогического процесса на основе логической взаимосвязи и тесного взаимодействия с общим историческим процессом. Для изучения содержания инклюзивного образования применялись методологические подходы: антропологический (Б.М. Бим-Бад, С.Ф. Егоров, М.С. Каган, и др.), личностный (А.Г. Асмолов, П.П. Блонский В.В. Сериков и др.) деятельностный (В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) и ценностный (В.И. Гинецинский, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров и др.).

В исследовании рассматриваются методологические основы изучения проблем детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежной педагогике (М. Кинг-Сирс, Д. Попойнт, Б. Персон и другие).

Методы исследования. В работе использованы следующие методы исследования: историко-структурный, историко-генетический, синхронный,

реконструкция источников (типологический, проблемно-хронологический, сравнительный).

Источниковая база исследования. В целях всестороннего изучения заявленной темы в диссертации используются документы Правительства РФ о содержании государственной общеобразовательной политики, развитии инклюзии в общем образовании: законы, постановления, распоряжения. Опыт развития инклюзии в российских общеобразовательных организациях рассматривается на основе анализа постановлений, решений и программ Министерства образования и науки Российской Федерации и других государственных организаций.

Процесс внедрения инклюзивных практик в российское образование изучается на основе широкого применения директивных, нормативно-методических и информационных материалов региональных государственных органов и управлений образования. Развитие инклюзивного образования в г.Москве рассматривается с использованием нормативно-правовой базы Правительства Москвы и организационно-педагогических решений Департамента образования об интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в единое общеобразовательное пространство. Основой исследования являются различные труды ученых и педагогов, в которых рассматриваются особенности обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья на сегодняшний день. Широко используются методические материалы о становлении и развитии инклюзивной образовательной практики в общеобразовательных организациях. Привлечение комплекса источников и документов позволило выявить ведущие тенденции развития отечественного инклюзивного образования, обобщить опыт обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

Исследование осуществлялось в несколько **этапов:**

1 этап (2008-2010) – подготовительный. Разрабатывались цели и задачи исследования. Формулировалась тема, теоретико-методологические подходы, создавалась научная, документальная и источниковая база о развитии инклюзивного образования в России, состоянии и актуальных проблемах обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации.

2 этап (2010-2012) – основной. Проводилось историко-педагогическое исследование зарождения, становления и развития инклюзии в российском общем образовании. Изучался образовательный, воспитательный и психолого-педагогический опыт организации обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях России.

3 этап (2013-2017) – заключительный. Обобщение историко-педагогических материалов о развитии инклюзии в российском общем образовании. Уточнение и проверка документальной и источниковой базы об основных тенденциях и содержании инклюзивного образования в общеобразовательных организациях России, составление библиографии исследования, подготовка текста диссертации и автореферата.

Научная новизна заключается в том, что:

- конкретизировано содержание научных понятий: дети с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании; инклюзивное образование; индивидуальный образовательный маршрут; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья;

- определены общие принципы инклюзивного обучения, способствующие успешной социализации и адаптации «особого» ребенка в современном обществе (принцип социальной адаптации, принцип гуманности, принцип синергетичности и др.).

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что уточнено содержание понятий, которые являются определяющими в развитии инклюзивной образовательной практики; разработаны методологические основы историко-педагогического исследования становления и развития системы инклюзивного образования; раскрыта сущность историко-педагогического процесса организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях в контексте модернизации общего образования; охарактеризовано содержание периодизации развития инклюзивного образования, позволившей раскрыть этапы формирования теории и практики инклюзии в общем образовании в хронологическом измерении; раскрыто содержание научного сопровождения инклюзивного образования (развитие теоретико-методологической базы, научно-методическое обеспечение образовательного процесса); осуществлен анализ инклюзивного образовательного процесса в общеобразовательной организации по следующим направлениям: организационное управление, учебно-воспитательный процесс, психолого-педагогическое обеспечение.

Практическая значимость диссертационного исследования заключается в том, что результаты могут быть использованы педагогами в целях осуществления сопровождения развития инклюзивного образования; государственными органами управления образованием при разработке программ развития и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях в краткосрочной и долгосрочной перспективе; при изучении курсов педагогики, истории образования и педагогической мысли в колледжах и вузах; при разработке содержания педагогической, дидактической и методической деятельности в инклюзивном образовании.

Апробация результатов исследования. Материалы научной работы были изложены в виде научных сообщений о развитии инклюзии в

общеобразовательных организациях, о содержании поликультурного, толерантного и социального воспитания данной категории детей на международных конференциях: 3-я международная научно-практическая конференция «Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегии, практика» (Москва, 2011 г.), 4-я международная научно-практическая конференция «Научный поиск в социализации: стратегии, технологии, опыт» (Москва, 2013 г.); на городской научно-практической конференции «Диверсификация механизмов развития креативной среды общеобразовательной организации в целях инновационного развития системы школьной социализации обучающихся» (Москва, 2014 г.).

Обоснованность и достоверность результатов исследования обусловлены выбором методологических принципов истории педагогики, научных, историко-педагогических и исторических методов на основе применения разнообразных документов и источников, позволивших раскрыть содержание и многообразные трудности становления и развития инклюзивного образования в современной России.

Личный вклад соискателя состоит в разработке историко-педагогического исследования о развитии и применении инклюзивных практик в современном образовании России, который может быть использован при изучении курсов истории коррекционной и специальной педагогики, разработке рекомендаций о содержании инклюзивного образовательного пространства, повышении квалификации педагогов и тьюторов в общеобразовательной организации, осуществляющей инклюзивную практику.

Положения, выносимые на защиту:

1. Под инклюзивными практиками следует понимать совокупность форм, методов и способов деятельности образовательной организации, направленных на социализацию и адаптацию в обществе обучающегося с особенностями развития, а также создание образовательной среды,

способствующей гармоничному развитию детей независимо от их психофизического состояния.

2. Принципы инклюзивного образования, способствующие социализации и адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе, к которым относятся: принцип социальной адаптации; принцип гуманности; принцип синергетичности; принцип поддержки самостоятельной активности ребенка с ограниченными возможностями; принцип индивидуализма.

3. Основные этапы историко-педагогического процесса развития инклюзивного образования в России, включающие доинклюзивный, который подразделяется на призывательный и специально-образовательный период, и инклюзивный, предполагающий интеграционный и инклюзивно-практический периоды.

4. Реализация инклюзивных образовательных практик осуществляется по следующим направлениям:

- создание образовательных организаций нового типа, в которых обучаются здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья;
- дифференцированное обучение, позволяющее осуществлять индивидуальный подход к ребенку с ограниченными возможностями здоровья;
- вовлечение родителей в процесс обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

5. Особенности внедрения инклюзивных практик в учебно-воспитательный процесс включают:

- системную коррекционно-педагогическую работу, осуществляемую всем коллективом школьных педагогов и службой психолого-медико-социального сопровождения образовательной организации;

- использование различных психолого-педагогических и логопедических приемов коррекции речевых нарушений чтения и письма, что позволяет эффективно адаптироваться ребенку с ограниченными возможностями здоровья;

- создание и эффективное использование адаптивной образовательной среды для отдельных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья;

- разработку индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленного на раскрытие гуманных творческих возможностей каждого.

ГЛАВА 1. ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Методологические основы инклюзивного образования

Идеология инклюзии, с одной стороны, основана на осознании ценности человеческого многообразия, с другой - на трактовку понятия инклюзии оказал существенное влияние категориальный аппарат, использованный при его характеристике, который в отличие от прежнего подхода, обозначенного как «индивидуальная модель», получил наименование «социальная модель» инклюзии. Инклюзия направлена на удовлетворение потребности каждого в образовании, способствует раскрытию потенциала вне зависимости от возможных ограничений, связанных с физическим здоровьем. Инклюзивное образование (Inclusif – включающий в себя, Include – заключаю, вовлекаю, включаю) предполагает модернизацию системы образования, в основе которой лежит понимание, что люди с ограниченными возможностями здоровья могут и должны быть вовлечены в активную деятельность в социуме.

Основным правовым документом образования для лиц с особыми потребностями является Конвенция Генеральной Ассамблеи ООН о правах инвалидов, утверждающая право людей с ограниченными возможностями здоровья на образование.

Политика инклюзии декларирует необходимость изменения социума и социальных институтов, обеспечивающих вовлечение любого другого человека (другой расы, культуры, вероисповедания, с ограниченными возможностями здоровья) в социум. При этом предполагается такое изменение институтов, которое бы содействовало осуществлению потребностей каждого члена общества (включая лиц с особенностями развития), обеспечению равенства их прав и т.п.

В России, как и во многих других странах, присоединившихся к концепции инклюзивного образования, провозглашенной в Саламанкской декларации, идея инклюзии была воспринята в уже сложившейся форме, а не как одна из сторон непрекращающейся политической дискуссии в обществе.

Этим обстоятельством обусловлена односторонность в восприятии данной идеи, что часто приводит к ее непониманию и различным трактовкам. Отчасти это связано с тем, что понятие "инклюзия" определяется самими участниками процесса как их выбор и проявление их автономии. На сегодняшний день не вызывает сомнения, что использование в системе отечественного инклюзивного образования метода экстраполяции, суть которого заключается в применении формализованных зарубежных моделей, не дает нужного результата. Учет особенностей российского менталитета, изучение опыта как зарубежных, так и отечественных практик позволяют создать эффективную систему инклюзивного образования. Именно это лежит в основе синергетического подхода, основанного на понимании развития как самоактуализации имеющихся потенциальных возможностей системы, что создает условия для всестороннего рассмотрения тенденций и закономерностей инклюзивного образования.

Взаимосвязь личности и деятельности, в которой личность может себя реализовать, наблюдается в работах Б.Г. Ананьева, В.П. Ильина, Д.А. Леонтьева, В.А. Сластенина и других исследователей. Системный подход к изучению личности и деятельности позволяет раскрыть конкретные свойства изучаемого процесса, дает возможность рассматривать инклюзивное образование как систему, состоящую из множества взаимосвязанных между собою элементов, иерархически расположенных на различных уровнях социально-педагогической организации.

В основе системного подхода лежит преемственность между школой, образовательным учреждением и формированием жизненного самоопределения ученика.

Некоторые исследователи, в частности, В.И. Лубовский, рассматривают инклюзивное образование через единство законов развития нормального и аномального ребенка. Важная роль при этом отводится обучению.

Особую группу составляют научные труды, в которых раскрываются различные аспекты инклюзивного образования. Так, например, А.А. Колупаева, Н.Н. Малофеев и другие рассматривают инклюзивное образование как модель социального устройства, основанную на равноправии и толерантности. Это предполагает наличие определенной стратегии законодательства, что подтверждается принятой Генеральной Ассамблеей ООН Конвенцией о правах инвалидов, в которой дается правовая основа получения образования людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду предполагает ее определенную модернизацию. Это и составление индивидуальных учебных планов, и проведение коррекционно-развивающей работы, и определение механизма оценивания достижений детей с ограниченными возможностями здоровья. Этому посвящены исследования О. Хохлиной, Н.И. Гуткиной, А. Марковой, И. Мартыненко, А.Э. Симановского. О роли семьи, вкладе родителей в реализацию инклюзивного образования писали Л.В. Тхоржевская, Н.С. Полтавцева, Н.В. Зыкова, Т.А. Калинина, Дэвид Митчелл. Средовый подход эффективно организует жизнедеятельность детей с особыми образовательными потребностями через рассмотрение среды как окружения, с которым взаимодействует тот или иной субъект.

Теоретико-методологические аспекты инклюзивного образования являются предметом рассмотрения различных исследователей. При этом для некоторых из них ключевым понятием, лежащим в основе рассмотрения инклюзивного образования, выступает личность. Сторонниками личностно ориентированного подхода являются А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, В.А. Ситаров и другие.

Методологической основой инклюзивной педагогики является положение философской антропологии о человеке как духовном существе. Преодолевая физические и социальные условия, он свободен, открыт миру и возможностям развития, способен к самоопределению. Личностно ориентированный подход предполагает наличие индивидуального подхода к каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья, оказание ему необходимой социально-педагогической помощи и поддержки, создание для него условий, необходимых для достижения образовательных результатов.

Это также предполагает наличие субъект-субъектного взаимодействия.

Субъект-субъектный подход позволяет изучать ребенка с ограниченными возможностями здоровья как активного социального субъекта, способного на самоопределение, самореализацию и самоутверждение в различных сферах жизнедеятельности; отследить ход его развития и самоизменения в процессе усвоения и воспроизводства культуры. Он тесно связан с идеей преодоления и наиболее эффективно реализуется в условиях интегрированного обучения, рассмотрению теории и практики которого посвящены исследования Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и других.

Не вызывает сомнений тот факт, что инклюзия предполагает, прежде всего, наличие аксиологического подхода, в основе которого лежит понимание ценностей жизнедеятельности, определяющих человеческое существование.

Аксиологические (ценностные) позиции способствуют анализу проблемы ценностного отношения к инклюзивному образованию и человеку с особенностями развития в системе образования, где в качестве приоритетного рассматривается качество жизни человека с особенностями развития при наличии или отсутствии инклюзивного обучения. Аксиологический подход выступает основой инклюзии, предполагающей как особую ценность признание права каждого человека на образование.

Аксиологический подход развивает идеи гуманизма, обосновывает поиск путей развития и социализации личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в системе образования с использованием педагогических средств. Человек с ограниченными возможностями здоровья, как правило, испытывает потребность в образовании, позволяющем ему раскрыться личностно и профессионально.

Аксиологический подход связан с экзистенциализмом, на котором во многом основаны зарубежные трактовки инклюзивного образования. В основе экзистенциализма лежит понимание бытия человека как способа личного существования человека, процесс формирования собственного Я. Экзистенциальная педагогика направлена на то, чтобы создать условия для самоопределения, самореализации, выявления человеком с ограниченными возможностями здоровья способа своего существования в сложном, постоянно меняющемся мире. В. Франкл, австрийский психолог-экзистенциалист, считал, что существование (экзистенция) человека зависит от того, нашел ли человек смысл своего бытия. Это же, по его мнению, является главным в образовании: «...основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний», а в том, чтобы раскрыть себя и свои возможности.

Зарубежная специальная педагогика, опираясь на социально-феноменологический подход, разработанный прежде в зарубежной общей педагогике, в 1960-90-х гг. пересматривает свои теоретико-методологические позиции, которые затем ложатся в основу формирования новых подходов в практике педагогической помощи детям с проблемами в развитии (Г. Антор, К. Молленхауэр и др.). Контекст «ситуации» воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается зарубежными учеными-дефектологами в свете категорий феноменологической педагогики. Например, К. Молленхауэр подчеркивал, что воспитание – это процесс межличностных отношений ребенка с ограниченными возможностями и его

педагога, воспитателя; это – обращение к «деятельностным намерениям» всех взаимодействующих в данном пространстве; это – обязательно диалог, а не одностороннее коррекционное воздействие со стороны педагога. Ребенок при этом выступает как равноправный субъект процесса коммуникации. К категории «ситуации» обращаются и другие представители социально ориентированной феноменологической педагогики (У. Томас, Э. Гоффман, Д. Шметц и др.).

Для понимания философии интеграции важным является видение педагогической ситуации американским ученым Э. Гоффманом, считающим, что термин «ситуация» обозначает все пространственное окружение, которое делает каждого вступающего в него человека членом сообщества, уже имеющегося или возникающего. При этом Э. Гоффман рассматривает «ситуацию» и «интерактивное взаимодействие» как взаимодополняющие понятия.

Кроме того, в педагогике появилась и получила широкое признание экологическая парадигма. В этой парадигме важная роль отводится социальному окружению ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которое способствует созданию благоприятных условий для развития и самореализации. Экологический подход дает возможность ребенку с ограниченными возможностями здоровья, несмотря на имеющиеся у него ограничения, чувствовать себя гармонично.

Общенаучный методологический уровень инклюзии представлен совокупностью подходов.

Гуманистическая парадигма (Л.Ю. Гордин, З.И. Равкин, Г.И. Щукина и др.) общественного сознания исходит из того, что современный мир основан на равноправии всех людей и предполагает наличие системы ценностей, позволяющей осуществлять эффективное взаимодействие здорового человека и человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Особенности осуществления инклюзии тесно связаны с этическими нормами, преобладающими в социуме, что обуславливает реализацию человека с ограниченными возможностями здоровья в данном социуме. Именно этические нормы определяют социальные права человека с ограниченными возможностями здоровья (право на жизнь, свободу, независимость, образование, уважительное отношение к человеческому достоинству, участие в социальной жизни и многое другое), в соответствии с которыми создаются условия для эффективного включения в социальную жизнь.

Гуманистическая этическая концепция утверждает ценность жизни каждого человека вне зависимости от его индивидуальных особенностей, в том числе ограниченных возможностей здоровья, право на образование, а также право на уважительное отношение к нему.

Инклюзия предполагает не только вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс обучения, но и реорганизацию системы образования для обеспечения их учебных потребностей. В таком случае дети с ограниченными возможностями здоровья получают возможность находиться в учебном помещении столько, сколько позволяет им самочувствие.

Философский подход обеспечивает применение базовых общенаучных подходов, которые дают возможность трактовать историко-педагогический процесс становления и развития инклюзивного образования как социально-педагогический феномен, способствующий созданию в образовательном пространстве системы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании применяются методологические подходы, изложенные в историях коррекционной, специальной и реабилитационной педагогик, которые создают условия для разработки историко-педагогического осмысления развития инклюзивного образования. К ним относятся историко-

педагогический, исторический, историко-сравнительный, цивилизационный и историко-конкретный подходы. Рассмотрим их подробнее.

Историко-педагогический подход позволяет проследить эволюцию инклюзии в общеобразовательной организации, становление и развитие инклюзивного образования в современных условиях, разработать общий прогноз дальнейшего развития образовательной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исторический подход позволил в данной работе проанализировать развитие инклюзивного образования на основе изучения генезиса исследуемого процесса, выявления структурных изменений и различных проявлений, которые сформировались в условиях конкретных историко-образовательных процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

Историко-сравнительный подход дает возможность выявить, сравнить и обобщить модели инклюзивных образовательно-воспитательных систем в процессе развития общего образования через применение приемов периодизации, внутренней реконструкции, культурно-исторической интерпретации.

Цивилизационный подход предполагает комплексное и системное познание процесса инклюзии в мировой и отечественной теории, и практике образования, раскрытие процесса происхождения, сущности и содержания детской инвалидности.

С помощью историко-конкретного подхода, разработанного академиком РАО Н.Н. Малофеевым, анализируются пять историко-социокультурных периодов специального образования, каждый из которых соответствует этапам социальной истории.

Особое значение в методологическом обосновании инклюзии имеют принципы, определяющие связь теории и практики.

Обобщение литературы по проблеме исследования позволило нам сформулировать следующие наиболее общие принципы отечественного инклюзивного образования.

1. Принцип социальной адаптации

Условия реализации данного принципа:

- создание адаптивной образовательной среды, содействующей интеграции в социум детей с ограниченными возможностями здоровья;
- партнерское взаимодействие с семьей «особого» ребенка;
- включение в совместную деятельность детей, родителей, медицинских работников, социальных психологов и представителей образовательных учреждений.

2. Принцип гуманности

Условия реализации данного принципа:

- формирование системы ценностей, основанной на признании за каждым человеком права на общение, обучение и деятельность, независимо от его особенностей;
- субъект-субъектное взаимодействие между педагогами и учениками на гуманистической основе;
- предоставление возможности получать образование ребенку с ограниченными возможностями здоровья в доступных для него пределах и оптимальной форме.

3. Принцип синергетичности

Условия реализации данного принципа:

- междисциплинарный подход к определению методов и средств обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;
- системный характер организационных и содержательных изменений в организации процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;

- осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения, включающего помощь детям и поддержку их семьям.

4. Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка Условия реализации данного принципа:

- определение возможностей самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья с учетом его особенностей;
- поэтапность осуществления педагогической поддержки ребенка в процессе обучения;
- определение последующего образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

5. Принцип индивидуализма

Условия реализации данного принципа:

- диагностика функционального состояния ребенка с ограниченными возможностями здоровья, определение индивидуальной траектории его развития;
- составление индивидуального учебного плана и индивидуальной программы обучения и воспитания особенного ребенка;
- наличие вариативной образовательной среды, позволяющей осуществлять индивидуальный подход к ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании применяются следующие методологические подходы: системный, синергетический, средовой, аксиологический, личностно ориентированный, исторический, историко-сравнительный, цивилизационный.

Применение данных методологических подходов позволяет изучить всесторонне инклюзивное образование, проанализировать существующие педагогические системы образования для лиц с особенностями развития, раскрыть возникновение и раскрытие инклюзии в общеобразовательной организации.

Ретроспективный анализ, рассматривающий различные явления в историческом измерении в конкретной хронологической последовательности, позволяет изучать вопросы становления и развития педагогических феноменов, реконструировать историко-педагогические процессы, выявлять тенденции и динамику дальнейшего развития.

Контент-анализ, всесторонне анализирующий различные источники и документы по заранее запланированным схемам аналитического изучения, способствует получению сведений о прошедших и настоящих событиях, развитии организационных форм и содержании образования в разные исторические периоды, содержательных аспектах педагогической мысли о состоянии и дальнейших путях развития образования. Так, например, в монографии Г.Б. Корнетова и М.А. Лукацкого «История педагогики. Теоретическое введение» рассматриваются вопросы методического обеспечения процесса исторического поиска, которые предполагают:

- сбор исторических фактов, обусловленный данными источника, и теоретическими воззрениями историка;
- изучение исторических источников в единственной реальности, связывающей историка с прошлым;
- разработку исторического объяснения на основе анализа происходящих событий в конкретный период развития общества;
- осуществление описания через реконструкцию исторического момента во всей полноте и сложности.

В методологических основаниях историко-педагогического исследования важное место отводится обоснованию и конкретизации базовых научно-педагогических понятий, относящихся к диссертационному исследованию. Инклюзивное образование предполагает эффективное взаимодействие в учебной и внеучебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей.

Инклюзивная практика в образовании подразумевает совокупность форм, средств, методов и способов деятельности образовательной организации, которые направлены на социализацию и адаптацию ребенка с особенностями в развитии в обществе. А также создание особой образовательной среды для гармоничного развития детей независимо от их психофизического состояния.

Таким образом, методологическое и научно-теоретическое осмысление историко-педагогического процесса становления и развития инклюзивного образования в России основано на разработке методологических принципов, обосновании историко-педагогических подходов, которые во взаимодействии с другими подходами дают возможность изучить инклюзивное образование в конкретном историческом измерении.

1.2. Периодизация развития инклюзивного образования в России

С середины XX века в мире начинает формироваться новое понимание актуальных проблем детей с особыми потребностями и роли общества в создании условий для их успешной интеграции. В западных странах идея обучения детей-инвалидов за последние сто лет прошла три этапа трансформации.

Первый этап (с начала XX века до середины 60-х гг.) – «медицинская модель» – ребенка-инвалида рассматривали как больного, нуждающегося в медицинском уходе и лечении, которые лучше осуществлять в специальной организации.

Второй этап (середина 60-х – середина 80-х гг.) – «модель нормализации» и основанная на ней концепция интеграции, которая предполагает, что учиться могут все дети, независимо от тяжести имеющихся у них нарушений, но ребенок должен быть подготовлен к принятию его образовательной организацией и обществом (знать нормы, характерные для доминирующей культуры, и руководствоваться ими). В этот период получают широкое распространение идеи социальной интеграции детей-инвалидов в условиях экономических преобразований.

Третий этап (середина 80-х гг. – настоящее время) – «социальная модель», с которой связана и концепция инклюзии, предполагающая, что сама система образования должна быть готова к вхождению в нее каждого ребенка, в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Идеи интеграции в общество детей с особенностями в развитии получили всемерную поддержку в различных международных организациях, где начали разрабатываться разнообразные законодательные инициативы.

В 1948 году принимается Всеобщая декларация прав человека, в соответствии со статьей 26 которой право на обязательное бесплатное начальное образование получает каждый [3].

В Декларации прав ребенка, принятой в 1959 году, провозглашаются следующие принципы в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья:

- распространение Декларации на всех детей без всяких исключений;
- получение образования на основе равенства возможностей, развития способностей и умений [7].

Права детей с ограниченными возможностями здоровья нашли отражение в Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971 г.), в которой подтверждено право каждого человека с физическими или психическими ограничениями на образование и социальную поддержку [6].

В 1982 году во Всемирной программе действий в отношении инвалидов отмечалось, что создание равных возможностей означает процесс, предполагающий общий доступ к получению образования [2].

В Конвенции о правах ребенка в 1989 г. было закреплено право каждого ребенка на образование без какой-либо дискриминации [13].

В 1990 году во Всемирной декларации об образовании для всех подчеркивалось, что необходимо принять меры по обеспечению равного доступа к образованию для детей с особенностями в развитии как неотъемлемой части образовательной системы. Особо выделялась мысль о том, что перспективным путем для удовлетворения образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями может быть реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех учеников [1].

В этот период за рубежом началось становление и развитие инклюзии как важной формы новых подходов к интеграции детей с ограниченными возможностями в школьном образовании, что предполагает удовлетворение образовательных потребностей детей-инвалидов.

В 1993 году Организация Объединенных Наций (ООН) утвердила правила по обеспечению одинаковых возможностей для инвалидов, в которых

говорится, что люди с инвалидностью, вне зависимости от возраста, имеют равные возможности при получении образовании [33].

Начался активный процесс формирования и внедрения в образовательную практику нового научно-педагогического понятия «инклюзия», которое базируется на следующих постулатах:

- обеспечение принадлежности к сообществу различных социальных групп;
- создание условий для получения образования через подготовку дифференцированных индивидуальных образовательных программ для овладения современными знаниями;
- учет образовательных запросов, а также создание специальных социально-психологических условий для всестороннего обучения и воспитания.

Всестороннее обсуждение этого вопроса состоялось на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми возможностями в 1994 г. в городе Саламанка (Испания). В принятой Декларации о политике, принципах и практических действиях в образовательной сфере лиц с особыми потребностями рассматривались особенности обучения детей с особенностями развития в рамках массовой системы образования.

Внимание было акцентировано на том, что инклюзия – это реформа образовательной системы, главная цель которой – утвердить право каждого на образование.

В 80-90 годы XX века педагогическое и научное сообщество России объединились в совместном поиске новых направлений развития педагогической науки и практики на основе гуманистических ценностей.

Большой вклад в развитие гуманистических идей внесли педагогические новаторы (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф.

Шаталов, М.П. Щетинин и др.), разработавшие новые формы и методы воспитания и обучения.

На практике стали применяться идеи совершенствования обучения, воспитания и развития особенных детей, основанные на личностном подходе к воспитаннику, взаимодействии и взаимопомощи участников образовательного процесса, учении без принуждения, обеспечении успешного продвижения в учебе даже самому слабому ученику, индивидуальном и коллективном анализе детьми своей деятельности, коллективном творческом управлении жизнедеятельностью педагогами и учащимися, педагогическом сотрудничестве с семьей.

В этот же период в российском обществе развернулась широкая дискуссия о социально-экономических, образовательных и культурных проблемах детей с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению многих специалистов, в этой области назрела необходимость объединить усилия науки и педагогической практики в выработке современных социально-педагогических принципов в работе с этой категорией детей. В центре внимания находились следующие вопросы:

1. Гарантия прав инвалидов на независимую жизнь и полную интеграцию в общество и признание, что общество обязано содействовать осуществлению этого права.

2. Признание необходимости как можно более раннего начала реабилитационных мероприятий.

3. Разработка специальных реабилитационных программ и обеспечение доступа к этим программам всех нуждающихся в них инвалидов.

4. Предоставление инвалидам возможности получить общее и профессиональное образование [166].

В рамках историко-педагогического подхода современные исследователи (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др.) выделяют ряд этапов

развития инклюзивного образования: романтический, реформаторский, социально-правовой, полная инклюзия, прагматический.

«Романтический» этап проходит в первой половине XIX века. В этот период возникла идея совместного обучения обычных детей и «особенных», и были сделаны попытки ее реализации.

Следующий, «реформаторский» этап, длится с конца XIX до 60-х годов XX века. Он протекает в условиях становления реформаторской педагогики. В это время вырабатываются основные ценностные принципы совместного, интегрированного, инклюзивного обучения.

Во второй половине 50-х гг. XX века появляются современные формы совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. В этот период активно развивается социально-правовая и гуманистическая парадигма образования; принимаются основополагающие документы о социальной защите и образовании лиц с ограниченными возможностями. Социально-правовой этап длится до 90-х годов XX века.

Четвертый этап, который носит название «инклюзия без границ» или полная инклюзия. Он охватывает последнее десятилетие XX века и начало XXI века. В это время совместное обучение стало вводиться на основе применения различных идей и принципов, что порой негативно сказывалось на общем образовательном процессе. Считалось, что инклюзивное обучение – это будущее системы образования.

В настоящее время преобладает прагматический подход к инклюзивному образованию, основанный на понимании инклюзивного образования как составной части образовательной системы. Таким образом, произошел отход от принципа всеобщей инклюзии и провозглашена ориентация на возможности конкретного обучающегося [130].

История обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в России делится на два периода: доинклюзивный и инклюзивный.

Доинклюзивный в свою очередь подразделяется на призревательный и специально-образовательный этапы.

Призревательный этап (1806-1917) - открытие первых специализированных учебных заведений для детей с особенностями в развитии.

Известно, что в IX веке на Руси появились первые училища для детей-сирот. Русские князья в образовании детей видели одно из главных условий развития государства и духовного становления общества. При этом Русская Православная Церковь выполняла три важнейших функции: обучение, лечение, призревание. Была создана система монастырей, в которых находили пристанище люди, сломленные физически и морально.

При Петре I в 1706 г. забота о нуждающихся детях выходит на государственный уровень. В это время появляются приюты для «зазорных младенцев», а немного позже - воспитательные дома.

В 1798 г. было основано Попечительство о глухонемых детях.

В 1806 году в Павловске было создано первое в России специализированное учебное заведение для глухонемых детей, в котором осуществлялось обучение и воспитание мальчиков и девочек, родившихся глухонемыми или оглохших от болезни с потерей дара слова.

Александр I уделяет особое внимание детям с нарушением зрения. В это время была разработана методика обучения незрячих детей и создаются для них учреждения, в частности в 1807 г. открывается первый институт для слепых, в котором обучалось 15 детей.

Начиная с конца XIX в., ученые и практики (Е.К. Грачева, В.П. Кащенко, И.В. Маляревский, Г.Я. Трошин и др.) начинают чаще выступать за проведение реформ в области просвещения и здравоохранения.

Значимым событием на рубеже XIX–XX вв. в России становится создание заведений, осуществляющих как педагогические, так и медицинские функции для детей с ограниченными возможностями здоровья. С целью

содействия в адаптации к трудовой жизни И.В. Маляревский одним из первых открыл подобное заведение для детей с проблемами психического здоровья [151].

Кроме того, существенный вклад в образование «особенных детей» внес И.К. Арнольд. Он открыл в 1853 г. училище для глухонемых, в котором обучались дети без различия пола, сословия и вероисповедания от 7 до 12 лет.

Курс обучения был рассчитан от шести до десяти лет в зависимости от возраста и способностей ученика. Общее и ремесленное образование в училище получали 150 человек, а в 1914 году их было уже 200. Позднее был введен ранжир по условиям пребывания: полный, полупансион или только обучение и введена плата. Дети из беднейших московских семей могли попасть на бесплатные места при предоставлении справки о доходах родителей.

Особых детей обучали не только речи и общеобразовательным предметам, но серьезно занимались и их духовным развитием. В целом обучение было подобно программам уездных училищ: девочек знакомили с рукоделием и техникой кройки и шитья; мальчиков учили в переплётной, столярной, портновской и сапожной мастерских и в типографии при училище.

Таким образом, обучающиеся получали соответствующие профессии [86].

Специально-образовательный этап (1917-1985) включает создание системы специального образования и сети специальных школ.

Вышедшее в 1918 г. постановление Наркомата государственного призрения РСФСР «О переходе в ведение Народного комиссариата государственного призрения всех организаций призрения несовершеннолетних и малолетних детей и об организации Коллегии призрения несовершеннолетних» способствовало увеличению финансирования за счет привлечения государственных средств. При этом

контроль за деятельностью приютов осуществляла Коллегия призрения несовершеннолетних. Основная задача обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья заключалась в "перековке" в настоящих членов общества, что предполагало их изоляцию. Различные типы организаций впервые были определены в декрете СНК РСФСР «Об организациях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков», который вышел в 1926 г. При этом основным типом учебного заведения становится интернат, где дети получают возможность находиться в течение всего года.

Поскольку коммунизм исключал наличие нездоровых детей, в советской России количество учреждений для них было небольшим. В газете «Правда», в номере 183 от 5 июля 1936 года было опубликовано Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», которым объявлялось, что педология является лженаукой, отвергались ее принципы, в частности принцип обусловленности судьбы детей влиянием наследственности и неизменной среды. Исключение ребенка с ограниченными возможностями здоровья из обычного школьного коллектива считалась единственно верным решением.

Кроме того, в постановлении определялись меры по исправлению сложившейся ситуации, в частности:

- Ликвидация звена педологов в школах и изъятие педологических учебников.
- Реорганизация школ для трудновоспитуемых детей, с переводом основной их массы в обычные школы.
- Упразднение преподавания педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах.
- Критика в печати вышедших теоретических книг по педологии.

Метод тестов было запрещено использовать. При этом педологи должны были осуществлять свою профессиональную деятельность в качестве

педагогов и психологов, в частности в детской (возрастной) психологии и психологии детского развития [27].

В 1950-е годы в связи с развитием прикладных направлений психологии происходит расширение методов программированного обучения, что способствует активному использованию тестов в системе образования.

В 1970-е годы стали уделять внимание детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с целью их социализации. Однако обязанность по поддержке детей возлагалась на родителей.

Во второй половине XX века стали появляться разные виды специализированных школ для детей с ограниченными возможностями здоровья, количество которых к 1990 году составляло 9. Особые условия для обучения таких детей создавались и в массовой общеобразовательной школе – формировались отдельные классы. В 1969 году вышло Циркулярное письмо Минпроса СССР № 1/8-Ц «О порядке организации обучения детей с умственными и физическими недостатками» [39], в котором были даны ответы на вопросы, касающиеся организации образовательного процесса для обучающихся с различными отклонениями здоровья. В частности, предусматривалась возможность обучения в массовой школе при соответствующих медицинских показаниях. Все обучающиеся особенные дети при этом сдавали экзамены на общих основаниях и получали свидетельство об окончании восьмилетней школы. Но в подобных интернатах обучаться не могли дети с задержкой психического развития, для которых была характерна педагогическая запущенность. Эти дети обучались в спецшколах. В Инструктивном письме Министерства просвещения СССР № 102-М от 21.11.1974 г. были определены Положения о республиканских и областных медико-педагогических комиссиях и Инструкции по приему в специальные школы для детей с недостатками физического и умственного развития [11]. В 1978 г. вышел Приказ Минпроса СССР № 14 «О введении в действие типового положения о специальной общеобразовательной школе-

интернате для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами» [28]. Правовая основа инклюзивного образования практически отсутствовала, поскольку многие нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность учреждений инклюзии, не были приняты. В 1984 г. выходит Постановление Совмина СССР «Об общеобразовательных школах-интернатах, детских домах и других интернатных организациях», в соответствии с которым были определены требования к интернату, в частности государственное финансирование, снижение численности воспитательных групп; особый порядок приема детей и т.д. Соответствующие здания, наличие учебного и другого необходимого оборудования, обеспеченность кадрами выступали в качестве необходимых условий открытия данных учреждений. Обучение могло осуществляться вне школы – в больницах, санаториях, дома.

Таким образом, была создана всеобъемлющая система образовательно-воспитательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья (таблица 1). Дети в возрасте до 4 лет, страдающие поражениями опорно-двигательного аппарата и с задержкой интеллектуального развития, получали лечение и уход в специализированных домах ребенка. Дети с неярко выраженными аномалиями в физиологическом и интеллектуальном развитии учились в специальных школьных учебных заведениях (интернатах). Дети в возрасте от 4 до 18-ти лет с глубокими психосоматическими нарушениями проживали в домах-интернатах системы социальной защиты населения. Отбор детей в эти организации осуществлялся медико-педагогическими комиссиями, в состав которых входили врачи-психиатры, психологи, дефектологи, логопеды, представители организаций социальной защиты населения [41].

**Виды специальных коррекционных образовательных учреждений
(далее – СКОУ) для детей с ограниченными возможностями здоровья**

I вид	школа-интернат для глухих детей	<p>Образовательный процесс ведется на трех ступенях образования:</p> <p>I ступень - начальное общее образование (в течение 5-6 лет или 6-7 лет - при обучении в подготовительном классе);</p> <p>II ступень - основное общее образование (в течение 5-6 лет);</p> <p>III ступень - полное среднее общее образование (2 года, как правило, в структуре вечерней школы). Для детей, не получивших полной дошкольной подготовки, организуется подготовительный класс.</p>	<p>Учебная деятельность направлена на формирование и развитие словесной устной и письменной речи, общения, умения воспринимать и понимать речь окружающих на слухозрительной основе. Дети обучаются использовать остаточный слух для слухового восприятия речи и слухозрительно с использованием звукоусиливающей аппаратуры.</p>
II вид	школа-интернат для слабослышащих и позднооглохших детей	<p>Подразделяется на два отделения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - первое отделение для детей с легким недоразвитием речи, связанным с нарушением слуха; - второе отделение для детей с глубоким недоразвитием речи, причиной которого нарушение слуха. <p>Образовательный процесс осуществляется в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:</p> <p>I ступень - начальное общее образование (в первом отделении 4-5 лет, во втором отделении 5-6 или 6-7 лет);</p> <p>II ступень - основное общее образование (6 лет в первом и во втором отделениях);</p> <p>III ступень - среднее (полное) общее образование (2 года в первом и во втором отделениях).</p>	<p>Образовательный процесс направлен на развитие слухового и слухозрительного восприятия, формирование и коррекция произносительной стороны речи. Учебная деятельность осуществляется на специально организованных индивидуальных и групповых занятиях с использованием звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования и индивидуальных слуховых аппаратов.</p>

III вид	школа-интернат для незрячих детей	В школе-интернате обучаются незрячие дети, а также дети с остаточным зрением (0,04 и ниже) и более высокой остротой зрения (0,08) при наличии сложных сочетаний нарушений зрительных функций, с прогрессирующими глазными заболеваниями, ведущими к слепоте.	
IV вид	школа-интернат для слабовидящих детей	В специальной школе обучаются слабовидящие дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 на лучше видящем глазу с переносимой коррекцией; при этом учитывается состояние других зрительных функций (поле зрения, острота зрения вблизи), форма и течение патологического процесса.	
V вид	школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи	Школа-интернат может иметь одно или два отделения. В первом отделении обучаются дети с общим недоразвитием речи тяжелой степени (алалия, дизартрия, ринолалия, афазия), а также дети, имеющие общее недоразвитие речи, сопровождающееся заиканием. Во втором отделении обучаются дети с тяжелой формой заикания при нормально развитой речи. Внутри первого и второго отделений с учетом уровня речевого развития детей могут создаваться классы или группы, включающие воспитанников с однородными нарушениями речи. Также в школе предусмотрен специальный речевой режим.	
VI	школа-интернат	Школа осуществляет	В школе установлен

вид	для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования: I ступень – начальное общее образование (4-5 лет); II ступень – основное общее образование (6 лет); III ступень – среднее (полное) общее образование (2 года).	специальный двигательный режим. Образование осуществляется в единстве с комплексной коррекционной работой, охватывающей двигательную сферу ребенка, его речь и познавательную деятельность в целом.
VII вид	школа или школа-интернат для детей с задержкой психического развития	Образовательный процесс в этой школе осуществляется в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступеней общего образования: I ступень – начальное общее образование (3-5 лет); II ступень – основное общее образование (5 лет). Дети принимаются только в подготовительный, первый и второй классы, в третий класс – в виде исключения. Специальную педагогическую помощь дети получают на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях, а также на логопедических занятиях.	
VIII вид	школа или школа-интернат для детей с умственной отсталостью	Обучение в этой школе не является цензовым и имеет качественно иное содержание. Основное внимание уделяется социальной адаптации и профессионально-трудовой подготовке. Учениками осваивается доступный им объем содержания образования по общеобразовательным предметам. В школу VIII вида ребенок может быть принят в первый или подготовительный класс в возрасте 7-8 лет.	Режим работы класса/группы устанавливается по договоренности с родителями. Процесс обучения осуществляется в режиме прохождения каждым воспитанником индивидуального образовательного маршрута, который определяется специалистами в соответствии с психофизическими возможностями конкретного ребенка.

В 1990 г. выходит Постановление Совмина СССР № 1238 «О мерах по улучшению работы специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков, имеющих недостатки в физическом или умственном развитии», предписывающее обеспечить учет количества таких детей, выявление их заболеваний на ранней стадии, а также создание образовательных, материально-технических и прочих условий для осуществления образовательно-воспитательной деятельности и реабилитационных мероприятий [26].

К сожалению, в последнее время в субъектах РФ произошло сокращение числа специальных коррекционных образовательных учреждений при увеличении числа обучающихся. Этот факт был отмечен в письме Министерства образования от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 [17].

В начале 2009/2010 учебного года в России осуществляло свою деятельность 1804 специальных коррекционных образовательных учреждений, в которых обучалось 207 тысяч детей с различными недостатками в физическом или психическом развитии. В 2012/2013 учебном году работало 1708 специальных коррекционных образовательных учреждений на 211 тысяч детей.

С одной стороны, расширение различных форм обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья не всегда сопровождается соблюдением требований, необходимых для их функционирования, с другой - наблюдается часто необоснованное сокращение их числа. В указанный период времени прекращена образовательная деятельность от 1 до 3 специальных коррекционных образовательных учреждений в большинстве субъектах Российской Федерации: в Хабаровском крае – 4-х, Калининградской области – 5-ти, Ивановской области – 6-ти, Красноярском крае – 7-ми, Тверской области – 8-ми, Пермском крае – 9-ти, Свердловской области – 10-ти, Краснодарском крае -14-ти, Новгородской области – 18-ти.

Также в письме отмечено, что развитие инклюзивных (интегрированных) форм обучения людей с ограниченными возможностями здоровья необходимо осуществлять целенаправленно и систематически. В противном случае можно наблюдать снижение качества работы образовательной организации в целом.

28 октября 2014 г. выходит Письмо Минобразования № ВК-2270/07 «О сохранении системы специализированного коррекционного образования» [20]. В нем отмечается, что органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и Рособрнадзором решается вопрос о принятии дополнительных мер по прекращению практики закрытия СКОУ.

Перейдем к рассмотрению инклюзивного периода в истории обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивный период подразделяется на интеграционный и инклюзивно-практический этап.

На интеграционном этапе (1985 – 2000 гг.) происходит изучение и обобщение зарубежного и отечественного опыта обучения детей с особенностями развития.

С середины 80-х гг. в России началось внедрение демократических идей и институтов в различные сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в образование. В это время стала оформляться концепция системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья совместно со здоровыми сверстниками в общеобразовательной организации. Данная концепция основана на зарубежном и отечественном опыте образовательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. У ее истоков стояли В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев и другие. К сожалению, до сих пор ни в западной, ни в отечественной педагогике нет единого мнения о том, что представляет собой инклюзия. Одни ученые, в частности, Р. Джексон, понимают под инклюзией единую образовательную среду; другие, например, А. Ренцаглия, понимают ее как философскую категорию, фундаментальной

основой которой является признание обществом ценности каждого ребенка независимо от индивидуальных различий.

Инклюзивно-практический этап начинается с 2000 г. до настоящего времени. Происходит внедрение инклюзивного обучения в образовательную систему на постоянной основе.

В начале XXI века 1,6 млн. детей, проживающих в Российской Федерации, относились к лицам с ограниченными возможностями здоровья и нуждались в специальном (коррекционном) образовании.

По мнению академика РАО О.Н. Смолина, не менее 10% детей-инвалидов стали обучаться в общеобразовательной школе, что составляет около 2 млн. человек, 38% детей с отклонениями в развитии интегрированы в общеобразовательную среду [134].

В современной России международный опыт инклюзивного образования нашел поддержку среди ученых, педагогов, специалистов и родителей, участвующих в обучении, воспитании и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.

В стране развернулась широкая дискуссия по вопросам соблюдения прав человека-инвалида, необходимости признания неделимости общества на «полноценных» и «неполноценных», создания единого сообщества, в котором на равных условиях существуют все социальные группы. Особое внимание уделялось изучению актуальных проблем образовательной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья. Большое значение стали иметь условия, необходимые для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях с целью интеграции данных детей в систему общего образования, развития социального партнерства в деле распространения идеи инклюзии в российском обществе.

Проблемы инклюзии получили отражение в Федеральном законе «Об образовании» (1992 г.) п.1 ст.5, в соответствии с которым гражданам Российской Федерации независимо от их состояния здоровья гарантировалась

возможность получения образования. В п. 6 ст. 5 отмечалось, что государство создает лицам с ограниченными возможностями здоровья специальные условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов [10].

В 1995 г. в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» государство обеспечивает инвалидам необходимые условия для получения образования, в частности бесплатное обучение в государственных общеобразовательных организациях, оборудованных, при необходимости, специальными техническими средствами.

Развитие инклюзии нашло отражение в Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», принятом в 1998 году. В нем были определены основы гарантий прав ребенка и представлены государственные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей.

В последующем в 2000 г. в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» были определены цели воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе развития системы образования на период до 2025 г.

В декабре 2001 г. была принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., которая определила организационно-педагогические меры повсеместного обеспечения равного доступа к общему образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, и в том числе условия, необходимые для обучения в общеобразовательной школе по месту жительства [30].

Вопросы инклюзивного образования в общеобразовательных организациях рассматривались в Федеральных программах развития образования.

В Федеральной программе развития образования на 2001-2005 гг. уделено особое внимание специальным стандартам и вариативным образовательным программам [38].

Предлагалось обеспечить детей с ограниченными возможностями здоровья бесплатными комплектами учебников по предметам федеральных компонентов Государственного образовательного стандарта всех ступеней общего образования.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 гг. говорилось, что одним из социальных факторов оценки эффективности образовательной системы выступает внедрение различных форм получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. В программе была определена финансовая составляющая обучения лиц с особенностями развития в образовательных организациях [25]. В общеобразовательных организациях была поставлена задача создания безбарьерной школьной среды для детей-инвалидов.

В ходе реализации программы осуществлены следующие мероприятия:

- 1) разработаны нормативно-правовые акты, регламентирующие организацию совместного обучения детей-инвалидов и детей, не имеющих нарушений развития;
- 2) подготовлены рекомендации по поддержке и реализации эффективного обучения детей с особенностями развития в общеобразовательной организации;
- 3) реализовано кадровое и информационно-методическое обеспечение деятельности по обучению детей-инвалидов в обычных образовательных организациях;
- 4) создана система образовательных организаций, осуществляющих совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития;

5) определены направления информационной поддержки инклюзивного образования с помощью телевидения, радио и иных средств массовой информации.

В апреле 2008 г. Министерство образования и науки России подготовило рекомендации по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами.

Финансирование инклюзивного образования отнесено к компетенции органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления. Вопросы деятельности образовательных организаций по развитию инклюзии регламентируются уставом и локальными актами этих учреждений.

В рекомендациях особо отмечалось, что одним из основополагающих моментов является организация коррекционной помощи и поддержки детей [19].

24 сентября этого года была ратифицирована Конвенция о правах инвалидов, в которой в статье 24 отмечается необходимость участия государства в обеспечении инклюзивного образования на протяжении всей жизни ребенка, что позволит ему эффективно участвовать в жизни общества.

В октябре 2010 г. утверждены федеральные требования, предполагающие создание условий, способствующих включению детей с ограниченными возможностями здоровья в учебную деятельность с учетом их индивидуальных особенностей.

В порядке эксперимента по инициативе Министерства внедряется модель инклюзивного образования в таких крупных региональных субъектах, как: Москва, Санкт-Петербург, а также в Московской, Ленинградской, Владимирской, Нижегородской, Самарской, Архангельской, Новгородской, Свердловской, Томской и ряде других областей.

Министерство образования и науки РФ предложило следующие принципы развития обучающей и воспитывающей деятельности в инклюзивном образовании:

- создание особой образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для всех лиц с особенностями развития и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья;

- расширение инклюзивных (интегрированных) форм обучения инвалидов, предполагающих наличие особых образовательных программ [17].

Введенный в действие с 1 сентября 2011 г. Федеральный государственный стандарт начального общего образования определяет перечень мер, которые необходимы для индивидуального развития всех учащихся, в том числе и детей с особенностями развития, при осуществлении индивидуального медико-психолого-педагогического сопровождения этих детей в образовательном процессе в различных условиях обучения (дифференцированного, интегрированного, инклюзивного, домашнего, дистанционного и т. д.) [35].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования программа коррекционной работы направлена на:

- выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при освоении ими основной образовательной программы и их дальнейшую интеграцию в образовательной организации;

- реализацию комплексного индивидуально ориентированного психолого-медико-педагогического сопровождения в условиях образовательного процесса всех детей с особыми образовательными потребностями, с учетом состояния здоровья и особенностей психофизического развития (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

- создание специальных условий воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечение безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности детей;

- использование специальных образовательных программ, разрабатываемых образовательной организацией совместно с другими участниками образовательного процесса, специальных учебных и дидактических пособий;

- соблюдение допустимого уровня учебной нагрузки, определяемого с привлечением медицинских работников;

- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь [36].

В 2013 году был разработан проект Концепции федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в котором была дана характеристика каждой категории «особых» обучающихся в соответствии с их потребностями и возможностями.

Данный стандарт определяет требования к структуре основных образовательных программ общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, а также условиям реализации программ и результатам их освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Стандарт разрабатывается на основе современного законодательства Российской Федерации с учетом международных правовых актов (Конвенции ООН о правах ребёнка, Конвенции ООН о правах инвалидов и др.) и обеспечивает возможность учёта региональных, национальных, этнокультурных и других особенностей народов Российской Федерации при разработке и реализации программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

При разработке Стандарта были учтены индивидуальные особенности обучающихся, включающие их образовательные потребности, обусловленные ограниченными возможностями здоровья, а также условия, которые необходимы для реализации учебной деятельности, в частности вариативность образовательных программ.

Среди принципов, которые утверждает стандарт, особого внимания заслуживает создание специальных условий для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, которые позволяют организовать процесс обучения в соответствии с образовательными потребностями школьника. Это возможно при создании единого образовательного пространства Российской Федерации как для здоровых учеников, так и для учеников с особенностями здоровья.

19 декабря 2014 г. Министерством образования были изданы приказы №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», в которых определяются требования к освоению образовательных программ начального общего образования лицами с особыми потребностями.

В Российской Федерации внедрение эффективных форм работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, способствующих их социальной адаптации, нашло отражение в утвержденной в июне 2012 г. «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».

В стратегии описаны особенности интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования, дано правовое обоснование этих процессов.

В Федеральной программе «Доступная среда» на 2011-2015 гг. особо подчеркивалось, что муниципальные органы на условиях софинансирования участвуют в создании в общеобразовательных организациях условий для инклюзивного образования детей-инвалидов, в том числе, в формировании универсальной безбарьерной среды для беспрепятственного доступа детей с особенностями развития, а также в оснащении специальным (в том числе учебным, реабилитационным, компьютерным и др.) оборудованием и автотранспортом [4].

Формирование системы управления инклюзивным образованием проходит по следующим направлениям:

- выработка единой политики и создание нормативно-правовой базы развития инклюзивного образования;
- вовлечение в процесс развития инклюзии в общеобразовательных организациях родителей, специалистов и общественных объединений, заинтересованных в совместном обучении «особых» детей со здоровыми сверстниками;
- формирование позитивного общественного мнения через привлечение различных информационных средств [56].

В 2000-х годах в России на региональном уровне реализовывались программы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях, которые были направлены на:

- создание условий для качественного проведения учебно-воспитательного процесса, отвечающего требованиям современного развития науки и образования;
- обеспечение равных возможностей для всех категорий детей, в том числе, с особенностями развития;
- принятие региональных нормативно-правовых актов относительно образования детей с ограниченными возможностями здоровья;

- создание экспериментальных школ и других уникальных образовательных организаций – «точек развития» инклюзивной образовательной практики;
- формирование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

На данный момент открыты ресурсные центры поддержки инклюзивного образования на базе существующих специальных (коррекционных) ОУ и ДОУ, обладающих достаточным опытом и уникальными технологиями работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Внедряется проект сетевого взаимодействия школ в сельских поселениях с определением опорных образовательных организаций, создающих максимально полную базу инклюзивного образования. Основными задачами данного проекта являются:

- обучение в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта;
- создание системы психолого-педагогического и медицинского сопровождения обучающихся;
- выработка гуманного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

В общеобразовательных организациях, внедряющих инклюзию, реализуются принципы инклюзивного образования, среди которых особое место занимает признание ценности всех учеников и педагогов, в частности детей с особыми образовательными потребностями.

В исследовании обобщен опыт становления и развития инклюзивного образования в столичном мегаполисе.

В Москве с начала 90-х годов XX века начали осуществляться конкретные меры по укреплению законодательной и нормативной базы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В 2001 г. в законе «Об образовании в г. Москве» было отмечено право детей с особенностями развития на образование.

В 2003 г. Правительством Москвы было принято распоряжение «Об организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с применением дистанционных образовательных технологий» N 725-РП, в соответствии с которым было решено создать для детей-инвалидов и детей, не посещающих образовательные организации по состоянию здоровья, специальные условия для получения образования в адекватной их здоровью среде обучения, а также выстроить для них единое информационное пространство.

В 2005 году был принят Закон г.Москвы «О дополнительных мерах социальной поддержки инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности в городе Москве», в котором конкретные статьи посвящены детям с ограниченными возможностями здоровья.

В статье 9 «Воспитание и образование инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности» предлагается с учетом потребностей и возможностей детей-инвалидов, инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности осваивать образовательные программы в различных формах: в образовательных организациях – в очной, очно-заочной (вечерней), заочной форме; в форме семейного образования; самообразования; экстерната; надомного обучения; в рамках дистанционного образования.

В 2008 г. Постановлением Правительства Москвы Департаменту образования была поручена организация системы работы с детьми, подростками с отклонениями в поведении и ограниченными возможностями здоровья. Это включало принятие мер по педагогической поддержке и помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, а также создание

медико-психолого-педагогических комиссий, выявляющих несовершеннолетних с ограниченными возможностями здоровья, проводящих их комплексное обследование и готовящих рекомендации.

Нормативно-правовые основы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья были изложены в основных направлениях Стратегии Правительства Москвы по реализации государственной политики в интересах детей «Московские дети» на 2008-2017 гг., утвержденных Постановлением Правительства Москвы от 25 марта 2008г. В соответствии с данным документом важнейшим направлением Стратегии является социализация детей с ограниченными возможностями здоровья и включение их в систему образования. Кроме того, направления развития инклюзивного образования обозначены в Стратегии повышения качества жизни инвалидов в городе Москве на период до 2020 г., утвержденной Постановлением Правительства Москвы от 17 февраля 2009 г. В главе 2 данного документа описаны критерии Стратегии в сфере инклюзивного образования, в частности, создание особых условий для детей с ограниченными возможностями здоровья на основе оценки состояния здоровья ребенка.

Кроме того, в Стратегии поставлена задача к 2020 г. предоставить возможность всем детям с ограниченными возможностями здоровья посещать дошкольные и школьные организации в том случае, если их родители считают это необходимым и готовы этому способствовать [34].

В Московском мегаполисе за прошедший период было реализовано несколько городских целевых программ развития образования, которые включали организационно-педагогические мероприятия по реализации стратегии.

28 апреля 2010 г. был принят Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве». В первой статье документа определяется, кто относится к лицам с ограниченными

возможностями здоровья: дети-инвалиды и иные лица, имеющие временные или постоянные ограничения возможностей здоровья, но не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, которые нуждаются в создании специальных условий обучения и воспитания.

В статье 2 данного Закона определены специальные условия, способствующие успешному обучению детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. В частности, это:

- специальные образовательные программы и методы обучения;
- учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ;
- педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие безбарьерную среду образования и жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья невозможно или затруднено [8].

Важным является тот факт, что к 2010 году в Москве инклюзивную практику осуществляли 186 образовательных организаций, в которых обучалось и воспитывалось около тысячи детей с ограниченными возможностями здоровья. Для их поддержки были созданы 10 окружных ресурсных центров.

В Центральном округе в 2008-2010 гг. разрабатывалась инклюзивная образовательная практика. В управлении образования был создан координационный совет по развитию инклюзивного образования, в состав которого вошли как представители образовательных организаций различных видов, так и члены родительского сообщества. Ключевым вопросом являлось эффективное внедрение инклюзивного образования. Основным итогом работы явилось создание локальной нормативно-правовой базы

функционирования инклюзивного проекта, а также совершенствование системы информационного обмена среди образовательных организаций внутри образовательной вертикали и среди всех участников проекта.

Интересен опыт обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. В образовательном пространстве Северо-Восточного административного округа создан совет по развитию инклюзивного образования, функционирующий как орган, определяющий направление развития этой практики. В округе представлены различные модели интеграции, координацию которых обеспечивает Окружной ресурсный центр по развитию инклюзивного (интегрированного) образования. В этой работе участвовали 14 общеобразовательных организаций, в них совместно со здоровыми сверстниками обучалось и воспитывалось 166 детей с ограниченными возможностями здоровья, для которых была создана адаптивная среда, что позволило обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию.

Важным этапом внедрения такой образовательной модели стала подготовка инфраструктуры образовательных организаций к принятию детей с особыми потребностями. В каждом из 17 районов округа были определены базовые школы, условия функционирования которых позволяли посещать их и обучаться в них детям с ограниченными условиями здоровья.

На сегодняшний день организовано постоянное медико-социальное сопровождение детей данной категории в 11 психологических центрах округа. В практике центров широко используются современные, в том числе и аппаратные методы диагностики и контроля за состоянием детей, применяются новейшие инструменты научного анализа.

В Зеленоградском административном округе Москвы в феврале 2009 г. был создан Окружной ресурсный центр «Горизонт», реализующий следующие задачи:

- изучение отечественного и зарубежного опыта научно-методической работы специальных (коррекционных) образовательных организаций в качестве ресурсных центров;
 - разработку образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, методических рекомендаций;
 - оказание консультативно-методической помощи;
 - организацию и проведение семинаров, круглых столов по вопросам специальных методов обучения детей с ограниченными возможностями;
 - подготовку опытных педагогов и специалистов для чтения лекций, обмена опытом;
- консультирование родителей и лиц, их заменяющих, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, с целью вовлечения в коррекционно-воспитательный процесс.

Реализовывались следующие направления работы:

- диагностическое (предполагает проведение мониторинга успешности протекания процессов инклюзивного обучения; основная задача – оценка качества инклюзивного процесса в образовательных организациях Зеленограда);
- аналитическое (осуществление промежуточного и годового анализа деятельности ресурсного центра, рефлексия научно-методических мероприятий, разработка рекомендаций, программ их реализации);
- консультативно-просветительское (обучение педагогов специальным умениям и навыкам работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья с использованием различных форм, внедрением достижений в практику работы с детьми, имеющими проблемы в обучении, изучение современных педагогических технологий).

В целях изучения проблем инклюзивного образования в регионах страны проводились различные мониторинговые исследования.

В 2008 г. в Саратове учеными СГУ был осуществлен проект «Образовательная инклюзия: по данным социологического исследования». По результатам мониторинга, большая часть респондентов поддержала идею создания специальных образовательных организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья (таблица 2). В данном опросе принимали участие инвалиды. Среди них были инвалиды по зрению (69,5%) и по слуху (75%), которые в большинстве положительно относятся к специальному образованию.

Таким образом, каждый четвертый инвалид с нарушением опорно-двигательной системы является сторонником инклюзии; а среди здорового населения, инвалидов по слуху и инвалидов по зрению «за» инклюзию выступают от 14 до 17%.

Таблица 2.

Вопрос: «Основные формы обучения для детей-инвалидов - это...» (в % соотношении от общего числа опрошенных)

форма обучения	инвалиды по зрению	инвалиды по слуху	инвалиды-опорники	население
специальная образовательная организация	69,5	75,2	45,9	59,6
общая средняя школа	14,6	16,8	25,9	14,3
домашнее обучение	8,7	4,3	14,3	15,2
они совсем не должны обучаться	-	0,1	0,1	0,5
другое	0,3	0,5	3,4	-
не знаю	3,3	1,1	4,9	-
затрудняюсь ответить	3,8	2,0	5,4	10,4

В проведенном исследовании был зафиксирован низкий уровень подготовки социально-уязвимых групп к данному виду образования в условиях массовой школы, в учреждениях дополнительного образования, а также недостаточно сформированная мотивация, необходимая для получения среднего и высшего образования.

Необходимо отметить тот факт, что осуществление инклюзивного образования затруднена в связи со сложившимися на сегодняшний день стереотипами.

В ряде регионов России инклюзивное образование столкнулось с материально-технической неподготовленностью организаций системы общего образования к обучению в них детей с особенностями развития, для которых необходимы меньшие по наполняемости классы (от 6 до 12 человек), адаптированные к особым психофизическим возможностям учащихся учебные программы, специальное дидактическое и коррекционно-развивающее оборудование [100].

В некоторых региональных управлениях образования недостаточно осуществляется развитие инклюзии в школах:

- отсутствует управленческий механизм перевода системы образования от частных достижений к функционирующей системе инклюзивного образования;

- недостаточно проработан финансовый механизм оплаты труда педагогов и специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В системе психолого-педагогического, социального и медицинского сопровождения имеются проблемы, а именно слабое взаимодействие существующих элементов ППМС - сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимость их интеграции в единую управляемую систему и обеспечение ее необходимыми ресурсами, в частности кадровыми.

Основная задача педагога при инклюзии заключается в осуществлении сопровождения и поддержки. Педагоги, оказывающие подобную поддержку, называются тьюторами. Развитие относительно нового явления для российской педагогики отчасти связано с созданием в 2015 г. кафедры

индивидуализации и тьюторской деятельности в Московском государственном педагогическом университете.

Таким образом, основные этапы историко-педагогического процесса развития инклюзивного образования в России включают доинклюзивный, который подразделяется в свою очередь на призрательный и специально образовательный этапы, и инклюзивный, предполагающий интеграционный и инклюзивно-практический этапы.

1.3. Направления разработки инклюзивных образовательных практик в Российской Федерации

В настоящее время в педагогической науке активно изучается генезис и специфика построения системы образования для детей с особыми потребностями (таблица 3) [126]:

Таблица 3.
Специфика построения системы образования (вторая половина XX века – настоящее время)

Понимание необходимости поиска новых моделей обучения и воспитания детей с проблемами развития	70-е-80-е гг. XX века	Совершенствование системы специального образования: дифференциация, расширение охвата детей, нуждающихся в специальной помощи и поддержке
Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс адаптации в современном обществе	90-е гг. XX века – настоящее время	Российское общество начало решать проблемы интеграции лиц с отклонениями в развитии в общую систему социальных отношений и включению их в образовательную систему

Разработка инклюзивных образовательных практик в современном российском образовании прошла несколько этапов.

Первый этап – 1985-2000 гг. Специфичность и сложность этого периода в развитии интегрированного и инклюзивного образования состоит в том, что с 1991 года по настоящее время действуют разнонаправленные тенденции и подходы, отсутствует единая стратегия развития системы инклюзивного образования.

В России инклюзивное образование формировалось в то время, когда особенности обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья были отражены в Федеральном законе «Об образовании» (1992 год). В этот время началась реализация национального проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В одиннадцати регионах были созданы экспериментальные площадки, на которых осуществлялось внедрение данного проекта.

В 1995 году во всех регионах России обсуждался доклад об основных направлениях социальной поддержки и помощи детям-инвалидам [5]. Итогом этого обсуждения явилась разработка Концепции интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая стала основой общеобразовательной политики.

Коллегия Министерства образования 1 сентября 1996 года приняла решение о включении в учебные планы педагогических вузов учебных дисциплин «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья»; также были подготовлены рекомендации о введении этих курсов в планы повышения квалификации учителей, психологов и социальных педагогов общеобразовательных школ.

Ведущее место отводилось вопросам научного, методического и теоретического обеспечения интеграционного процесса.

В коррекционной педагогике осуществлялась разработка и реализация образовательной практики на основе диагностики, профилактики и коррекции социально-психологической адаптации детской личности, в специальной педагогике изучалась организация процесса развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья [131]. Важное место отводилось реабилитационной педагогике, разрабатывающей технологии поддержки и помощи детям в сложных жизненных обстоятельствах и их адаптации в современном обществе [73].

П. Миттлер определил основания, необходимые для того, чтобы вхождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду осуществлялось безболезненно. К ним относятся желание родителей, наличие специальной педагогической помощи, активное участие в деятельности школы как здоровых детей, так и детей с ограниченными особенностями здоровья.

Были всесторонне исследованы актуальные проблемы социально-психологической адаптации данных детей в систему школьного образования, в частности дифференцированный, индивидуальный, оздоровительный подходы, а также психолого-педагогическое сопровождение [124].

Академик РАО Н.Н. Малофеев в своей статье «Актуальные проблемы интегрированного обучения» отмечает, что интеграция и дифференциация обучения не являются взаимоисключающими понятиями. При этом важна продуманная государственная политика, не допускающая «перекосов» и «перегибов».

В отечественной педагогике и психологии развитие интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья строилось на основе решения следующих научно-педагогических задач: выявление проблем образования детей-инвалидов; учет их индивидуальных особенностей; ресурсное обеспечение учебно-воспитательного процесса; обеспечение эффективного воспитательного взаимодействия; создание системы социального, психолого-педагогического и медицинского сопровождения. Также были разработаны теоретико-методологические основы подготовки педагогических кадров.

В обществе активно стали обсуждаться вопросы участия массовых общеобразовательных школ в решении задач обучения и воспитания проблемных детей и их адаптации в современный социум [76;82;89].

В Санкт-Петербурге изучался зарубежный опыт решения данной проблемы. В Москве были подготовлены учебные и методические пособия, в

которых всесторонне излагались проблемы детей с отклонениями в развитии и возможности их психолого-педагогической реабилитации. В Курске началось изучение социальных проблем адаптации особых детей в социуме. В Саратове овладевали опытом работы с семьей нетипичного ребенка. В Барнауле особое внимание уделили оснащению учебного процесса научно-понятийной базой по проблеме интегрированного образования [40; 66; 153; 177].

В начале 90-х годов XX века в научном и педагогическом сообществе развернулась дискуссия о переходе от интеграции к инклюзии. В обществе начала формироваться общая позиция о том, что инклюзивное образование предполагает создание условий и внесение изменений, позволяющих детям с ограниченными возможностями здоровья успешно обучаться. Основа практики обучения – принятие индивидуальности каждого отдельного учащегося и образовательная подготовка, направленная на удовлетворение особых потребностей каждого ребенка.

Главным методологическим принципом является «включение», характеризующееся следующим содержанием:

- дети учатся вместе в обычной школе;
- педагоги оказывают им поддержку;
- школы изменяют образовательный процесс;
- всесторонне изучается детская личность;
- обучающиеся учатся понимать друг друга;
- учащиеся получают эффективное образование для дальнейшей жизнедеятельности.

В педагогической практике «включение» предполагает, что:

- специализированные классы в обычной средней школе отсутствуют;
- ребенок обучается при условии обязательной педагогической поддержки со стороны педагогов и других специалистов;
- закрытых организаций интернатного типа больше не существует [79].

Второй этап – 2001-2015 гг. В 2001 году Министерством образования РФ была принята Концепция организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, основанная на признании интеграции как ведущего фактора обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Обучение, воспитание и развитие таких обучающихся основывается на специальных образовательных программах в системе общего образования.

В начале 2000-х годов в российской образовательной системе активно начал обсуждаться вопрос научного и методического внедрения инклюзии. Ведущие ученые, общественные деятели и педагогическое сообщество активно на всех уровнях системы образования обсуждали проблемы внедрения инклюзивного образования, участия сообщества в решении актуальных проблем детей с ограниченными возможностями здоровья, социальную интеграцию и возможность их обучения со здоровыми детьми, значимость специальной подготовки педагогических кадров [118; 151; 178].

В этот период в Республике Карелия была разработана и успешно реализована социальная модель реабилитации детей-инвалидов в соответствии с индивидуальным планом реабилитации и подушевым финансовым нормативом, утвержденным на законодательном уровне, что позволило создать предпосылки для развития инклюзивного образования [78].

В Стратегии действий в интересах детей в Республике Карелия на 2012-2017 годы отмечена обязательность права детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования по месту жительства, а также соблюдения права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка.

В статье 9 Закона Республики Карелия «Об образовании» от 19.12.2013 г. предусмотрены определенные меры для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Среди них организация

общедоступного и бесплатного образования всех уровней в государственных образовательных организациях Республики Карелия, муниципальных образовательных организациях по адаптированным основным общеобразовательным программам, а для инвалидов в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность; создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования; организация обучения на дому или в медицинских организациях в случае невозможности по состоянию здоровья посещать образовательные организации; предоставление мер социальной поддержки и социального обслуживания по приобретению периодической, научной, учебно-методической, справочно-информационной и художественной литературы для инвалидов, на носителях, способствующих восприятию информации категориями лиц с ограниченными возможностями здоровья; бесплатное обеспечение специальными учебниками и учебными пособиями, иной учебной литературой, а также услугами сурдопереводчиков и тифло-сурдопереводчиков; компенсация затрат родителей на воспитание и обучение детей-инвалидов на дому и др.

В Бурятии началось решение проблем инклюзивного образования детей-инвалидов с акцентом на особенности их обучения в общеобразовательной школе. В связи с этим была разработана принятая в мае 2013 г. «Концепция развития инклюзивного образования в Республике Бурятия», в которой

раскрывается сущность и структурные компоненты социальной модели инвалидности.

Целью Концепции является «создание и развитие специальных образовательных условий для лиц с ограниченными возможностями в системе образования на всех ступенях, во всех типах и видах образовательных и медицинских (центры ранней помощи) учреждений».

С 2004 г. ведется активная работа по популяризации инклюзивного образования, реализуются различные проекты, в частности фестиваль «Кино без барьеров», спортивный фестиваль «Преодоление».

Особое внимание развитию инклюзии уделялось в системе общего образования города Москвы. Проблемы общеобразовательной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья нашли отражение в 20012003 гг. в Комплексной программе реабилитации инвалидов. Были изучены образовательные потребности детей с проблемами развития и определены возможности системы общего образования для их интеграции; разработаны конкретные меры по дифференцированному подходу к развитию интегрированного и инклюзивного обучения. Особое внимание уделялось организации инновационной деятельности в образовательных организациях [83; 105; 115; 157].

Большая работа ведется научными работниками Республики Татарстан. Ее специфика изложена в монографии З.Г. Нигматова, где раскрывается история и условия возникновения и концептуальные идеи развития инклюзивного образования и воспитания в России и за рубежом; теоретические основы инклюзивного образования и воспитания (понятия, установки, принципы и методология); сущность, предмет и содержание педагогики инклюзивного образования; актуальные технические средства инклюзивного образования, организационные формы и механические приспособления внедрения инклюзивной образовательной деятельности [133].

На базе Института экономики, управления и права в течение нескольких лет кафедрой теории инклюзивной педагогики реализуется программа подготовки профессиональных кадров по овладению и внедрению в практику педагогических и образовательных технологий инклюзивного образования по направлениям:

- развивающее обучение;
- знаково-комплексное обучение;
- дистанционное и онлайн-обучение;
- интерактивные («кейс-метод», портфолио);
- психологическое сопровождение (ресоциализация, адаптация, коррекция);
- социальное воспитание.

В этот период была создана система научно-методического обеспечения развития инклюзивного образования по следующим направлениям:

- изучение зарубежного опыта;
- управление инклюзивным образованием;
- обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья;
- научное и нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования.

Надо отметить, что в структуре высшего педагогического образования в различных регионах России стала формироваться система подготовки специалистов по внедрению инклюзии в общеобразовательные школы.

В Балашовском филиале Саратовского государственного университета успешно преподаются учебные курсы по социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве.

В Сургутском государственном педагогическом институте студентов обучают особенностям образовательной и воспитательной работы с данной категорией детей в общеобразовательных организациях.

В Алтайском государственном университете организовано педагогическое проектирование технологии работы с проблемными детьми.

В Курске разрабатываются вопросы диагностического обеспечения психолого-педагогического сопровождения развития инклюзии [44; 35;166].

В России перспективные задачи развития инклюзивного образования определены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012). Согласно закону, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, что обуславливает возможность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в обычном учебном заведении [37]. Несмотря на это, сохраняется возможность получить образование и в специальных организациях. При этом у здоровых детей, участвующих в инклюзии, появляется больше сочувствия, сопереживания и понимания, они учатся общительности и терпимости. Успешное развитие инклюзивного образования также зависит от подготовки руководителей образовательных организаций, педагогов и специалистов, реализующих задачи инклюзивного образования. Однако внедрение инклюзивного образования в России сопряжено со многими сложностями, в частности:

- не разработана всероссийская программа социальной интеграции детей с особенностями развития, повышения уровня толерантности, самосознания и помогающего поведения со стороны здоровых людей;
- использование разных темпов преподавания и объема знаний, доступных детям с ограниченными возможностями здоровья и детям здоровым;

- трудно решаются вопросы адаптации к возможностям обучения, медленно выстраиваются контакты детей с ограниченными возможностями здоровья и детей здоровых;
- отсутствует специальное медицинское сопровождение в учебном заведении, не развиты транспортные услуги.

В настоящий период развитие инклюзивной образовательной системы проходит по следующим направлениям:

- создание образовательных организаций нового типа, в которых могут обучаться как здоровые дети, так и дети с ограниченными возможностями здоровья;
- дифференцированное обучение, позволяющее осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья;
- вовлечение в учебно-воспитательный процесс семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья и их особую целенаправленную подготовку.

Развитие инклюзии в образовательной среде включает следующие аспекты: управленческий (создание условий для детей с ограниченными возможностями здоровья), педагогический (приоритет индивидуальности, ценностные ориентации, личностная самореализация, включение в систему общего образования), учебно-воспитательный (совместное обучение, взаимодействие и сотрудничество со сверстниками в общеобразовательной среде), образовательный (проектирование обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья).

Выводы по первой главе

1. Методологическое и научно-теоретическое осмысление историко-педагогического процесса становления и развития инклюзивного образования в России основано на обосновании историко-педагогических подходов, в частности, историко-педагогического (изучение процесса развития инклюзии в общеобразовательных организациях); цивилизационного (всесторонний анализ включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную систему); культурологического (раскрытие феномена инклюзивного образования в историческом измерении) и других, которые позволяют изучить инклюзивное образование в конкретном историческом измерении. При этом инклюзивное образование рассматривается нами как совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений.

2. Инклюзивная практика в образовании подразумевает совокупность форм, методов и способов деятельности образовательной организации, которые направлены на социализацию и адаптацию в обществе обучающегося с особенностями развития, а также создание образовательной среды, способствующей гармоничному развитию детей независимо от их психофизического состояния.

3. Основные этапы историко-педагогического процесса развития инклюзивного образования в России включают доинклюзивный этап, который подразделяется на призывательный и специально-образовательный этапы, и инклюзивный, предполагающий интеграционный и инклюзивно-практический этапы.

4. Развитие инклюзивной образовательной системы осуществляется по следующим направлениям:

- создание образовательных организаций нового типа, где обучаются как дети с ограниченными возможностями здоровья, так и здоровые дети;

- разнонаправленное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья;

- включение подготовленных родителей в процесс обучения ребенка с ограниченными особенностями здоровья.

ГЛАВА 2. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И СОДЕРЖАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (1985-2015)

2.1. Разработка и внедрение инклюзивных образовательных практик в учебно-воспитательный процесс

В российской нормативной базе определены категории детей с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют возможность обучаться в общеобразовательных школах. К ним относятся дети, у которых наблюдается:

- снижение слуха (в речевой области) до 60 Дб при сохранности интеллекта;
- острота зрения не ниже 0,1 при сохранности интеллекта;
- нарушения речи при сохранности интеллекта;
- нарушения опорно-двигательного аппарата при сохранности интеллекта;
- задержка психического развития при сохранности интеллекта [49].

Российские педагоги, в частности Н.Д. Шматко, впервые отметили необходимость изучения особенностей подготовки детей с сенсорными нарушениями (т.е. с нарушениями зрения и слуха) к обучению в массовой общеобразовательной школе.

На сегодняшний день функционируют следующие виды организации образовательной подготовки: специальные классы, интегрированные в массовые общеобразовательные школы, которые создаются для детей: с нарушением интеллекта; с задержкой психического развития; коррекционные классы и классы педагогической поддержки (компенсирующего обучения).

Развитие инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья имеет определенные психолого-педагогические

особенности, которые нужно учитывать при осуществлении образовательного процесса [132].

Так, для детей с ограничением слуха в течение младшего и старшего школьного возраста характерно изменение отношения к учебным дисциплинам. В 4-х классах отдается предпочтение математике, ручному труду и чтению, в 5-6-х – предметам, связанным с изучением языка (чтение). В 8-9-х классах появляется интерес к естественным наукам, в частности, к географии, и уменьшается интерес к математике, что обусловлено переходом к изучению геометрии и алгебры, предполагающим развитие абстрактного мышления.

В педагогической науке определены дидактические принципы и методы обучения и воспитания подобных категорий детей.

К общим условиям организации обучающей деятельности относится дифференцированная организация изучения учебного материала; развитие мотивации учебной деятельности и устойчивых познавательных интересов; формирование у учащихся навыков контроля и самоконтроля.

К особым условиям можно отнести: применение компьютерных технологий; широкое использование наглядных средств обучения, с помощью которых можно развивать непроизвольное и произвольное внимание.

Дети со снижением зрения также могут совместно со сверстниками получать общее образование.

Обучение и воспитание детей со снижением зрения имеет следующие психолого-педагогические особенности:

- слабость абстрактно-логического мышления;
- ограниченность восприятия знаний;
- общая медлительность.

При обучении и воспитании в общеобразовательной школе главной задачей является создание условий для получения слабовидящим учащимся качественного образования, развития интереса к учебной деятельности на

всех уровнях образования на основе специальной психолого-педагогической поддержки.

Дети с речевыми нарушениями в общеобразовательной школе также отличаются специфическими особенностями и трудностями в учебно-воспитательном процессе. Для детей характерны неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой; малый уровень осознания словесных инструкций; недостаточность регулирующей функции речи; малый уровень контроля собственного поведения; нарушение познавательной деятельности; низкая умственная работоспособность.

Важнейшим условием эффективности образовательной интеграции таких детей является комплексная системная коррекционно-педагогическая работа, осуществляемая всем коллективом школьных педагогов и службой психолого-медико-социального сопровождения образовательной организации.

Социально-адаптирующие и личностно-развивающие условия интеграции детей с речевыми нарушениями отражаются в социально-психологических тренингах и программах социальной и семейной педагогики и в индивидуальных и групповых адаптирующих занятиях, занятиях по общесоматическому и сенсомоторному развитию ребенка.

В современный период актуализируются проблемы учебно-воспитательной работы в школьной общеобразовательной среде с детьми, имеющими опорно-двигательные нарушения. У них отмечаются отклонения в сфере личностного развития, которые связаны с воздействием различных факторов (биологических, психологических, социальных и других). Физические недостатки существенно влияют на особенности социального развития ребенка.

В центре внимания при организации образовательной деятельности данных детей находятся следующие особенности:

- учет возможностей обучения ребенка с овладением им навыками выполнения упражнений в процессе обучения, воспитание способности к самостоятельному выполнению заданий, развитие познавательной активности;

- развитие сотрудничества педагогов и родителей.

Особая роль отводится применению различных психолого-педагогических и логопедических приемов коррекции речевых нарушений чтения и письма, что способствует адаптации детей в учебно-воспитательном процессе.

Особенности при организации учебно-воспитательного процесса в едином общешкольном пространстве наблюдаются при обучении детей с задержкой психического развития. Данная группа учащихся характеризуется следующими особенностями:

- 1) неустойчивость внимания, ведущая к снижению продуктивности;
- 2) пониженная концентрация внимания, что свидетельствует о наличии органических факторов соматического или церебрально-органического генеза;
- 3) снижение объема внимания.

У детей этой группы наблюдаются трудности при овладении сложными видами памяти. Вплоть до 4 класса большинство учеников с задержкой психического развития в основном механически заучивают материал, хотя у здоровых сверстников в это время активно развивается произвольное опосредованное запоминание.

Разработанная в России Стратегия включающего образования, ориентированная на детей с ограниченными возможностями здоровья, заключается в следующем:

- формирование инклюзивной образовательной системы на идеях лично-ориентированной гуманистической и специальной педагогики;

- всестороннее изучение и поиск эффективных технологий, обеспечивающих получение детьми с ограниченными возможностями здоровья качественного общего образования в массовой школе;

- реализация системного подхода в решении социально-педагогических и психологических задач организации учебно-воспитательного процесса;

- разработка форм и методов рефлексии с целью всестороннего анализа принципов и механизмов развития инклюзии в краткосрочной и долгосрочной перспективе;

- подготовка кадров для организации инклюзивного обучения и воспитания с учетом индивидуальных запросов и образовательных потребностей обучающихся.

С конца 90-х годов XX века в Российской Федерации получила значительное распространение инклюзия, которая строится на основе учета запросов и интересов детей с ограниченными возможностями здоровья в обучении, воспитании и развитии в массовой школе.

Особое внимание уделялось созданию и эффективному использованию адаптивной образовательной среды для отдельных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. К таким категориям относятся дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, а также дети с задержкой психического развития, с различными соматическими заболеваниями, с выраженными поведенческо-эмоциональными расстройствами, в частности аутистическими расстройствами.

Изучение статистических данных свидетельствует, что в 2011 г. количество инклюзивных школ по России составляло 4,6% от общего числа школ. В программе участвовали только 35 субъектов. В 2013 году их было уже 69, а в 2014 году участвовало 80 субъектов Российской Федерации.

В 2014 году в образовательных организациях обучались 467176 детей, из них 210194 ребенка – в 1676 коррекционных школах. Остальные дети учились в общеобразовательных школах: 110192 ребенка – в коррекционных

классах, а 146 790 детей с ограниченными возможностями здоровья – в общеобразовательных классах. Таким образом, сейчас в инклюзивное образование включены около 55% детей с особыми потребностями от общего числа детей-инвалидов.

При создании государственной модели инклюзивного образования использовался опыт интегрированного обучения, обеспечивающий право получения лицами с ограниченными возможностями здоровья профессионального образования (начального, среднего, высшего) в общеобразовательном пространстве. При этом реализуются как образовательные профессиональные программы (в соответствии с государственным стандартом), так и реабилитационные мероприятия [21].

Ведущим фактором развития инклюзивного образования является гуманистическая педагогика, которая считает главной целью раскрытие гуманных творческих возможностей каждого человека. основополагающей идеей выступает развитие способности человека к самосовершенствованию и самореализации, поддержка стремления к достойной жизни, истине, добру, справедливости и красоте [87].

В общеобразовательных организациях за прошедший период проведена значительная научно-методическая, координационная и педагогическая работа по созданию моделей инклюзивного образования.

Инклюзивная форма обучения является двусторонним процессом, который предполагает как приспособление ученика к новому для него образовательному пространству, так и приспособление школы к решению обучающих, воспитательных и социальных проблем.

Организация образовательного процесса была направлена на решение таких долгосрочных задач:

- Дидактическая адаптация, обеспечивающая сочетание двух образовательных программ (общей и коррекционно-развивающей), учебников

и дидактических пособий, поддержки и помощи в организации педагогического процесса.

- Психолого-педагогическая адаптация, направленная на принятие детей с ограниченными возможностями здоровья школьным коллективом, включение в жизнь образовательной организации.

Особое место занимают вопросы подготовки педагогов для работы в инклюзивных классах. Под базовым компонентом понимается профессиональная педагогическая подготовка (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – основные психолого-педагогические знания.

В настоящий период в общеобразовательных школах накоплен опыт построения содержания инклюзивного образования как системы обучения воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

С 2009 года общеобразовательная школа № 593 Невского района г. Санкт-Петербурга с углубленным изучением английского языка реализует программу инклюзивного образования. Там была создана адаптивная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющая обеспечить их пребывание в образовательной организации (в том числе пандусы, кабинет на первом этаже и т.д.). В настоящее время в школе сложилась целостная система инклюзивного образования. Во-первых, проделана большая работа по созданию доступной среды: оборудован кабинет на первом этаже, установлены поручни, пандусы, приспособления в санузлах, приобретены эвакуационные коляски. Во-вторых, педагоги и специалисты, работающие в инклюзивных классах, теперь умело преподают общеобразовательную программу с учетом возможностей особых учащихся. В-третьих, для детей с особыми потребностями реализуются программы специальной помощи (логопеда, психолога, социального педагога, специалиста по лечебной физкультуре) и дополнительного образования (пальчиковый театр, песочная терапия, песочная анимация). Дети с

ограниченными возможностями здоровья посещают школьный бассейн, участвуют во всех внеклассных мероприятиях [140].

В Новосибирске работает НОУ школа «Аврора», которая является школой адаптивной модели. Главная задача педагогического коллектива – развитие индивидуальности каждого обучающегося, создание условий для самовыражения личности ребенка.

Школой накоплен опыт работы с детьми следующих категорий:

- дети с сенсорными нарушениями (нарушение слуха);
- дети с нарушениями речи;
- дети с интеллектуальными нарушениями (ЗПР);
- дети с дисгармоничным развитием (РДА);
- дети с комплексными дефектами;
- соматически ослабленные дети.

Создано научно-методическое обеспечение организации инклюзивного обучения:

- выработан единый концептуальный подход в организации обучения и воспитания детей со специальными образовательными потребностями в условиях массовой школы;

- разработан пакет нормативно-правовых документов и внутришкольных локальных актов, регламентирующих организацию и содержание интегрированного обучения;

- подготовлены специалисты по организации инклюзии в строгом соответствии с индивидуальными особенностями развития ребенка;

- отлажен механизм поэтапной организации инклюзивного обучения и его медико-педагогического сопровождения;

- используются вариативные учебные планы позволяющие осуществлять процесс обучения для всех категорий школьников;

- разработана система диагностических материалов для измерения результатов обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ведущее место в школьной системе инклюзивного образования занимает психолого-медико-педагогический консилиум, который решает различные задачи, прежде всего психолого-диагностическое изучение учащихся. Это предполагает диагностику интеллектуальной и социальной готовности к обучению, а также анализ эмоционально-волевой сферы учащихся. Большое значение имеет логопедическое и дефектологическое изучение школьников, что позволяет разработать индивидуальные образовательные программы [143].

На базе ГОУ «Лицей Бауманский» г. Йошкар-Ола, республика Марий Эл, функционирует центр дистанционного образования детей-инвалидов, в котором с сентября 2010 г. обучаются 173 ребенка-инвалида, проживающих на территории республики и обучающихся на дому по общеобразовательным программам. Развитие дистанционной очно-заочной формы обучения детей-инвалидов с использованием современных информационно-коммуникационных технологий способствует не только обучению, но и эффективной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности детей, имеющих трудности в передвижении [65].

В Новоорловской средней школе Забайкальского края был осуществлен образовательный проект «Разработка модели инклюзивного обучения детей с проблемами в развитии через взаимодействие образовательных организаций», который помог создать пространство, обеспечивающее взаимодействие дошкольного, школьного и дополнительного образования на муниципальном уровне и создание условий для индивидуального развития детей с разными возможностями и способностями. Были решены следующие задачи:

- 1) разработан единый концептуальный подход к определению цели, задач, содержанию образования обеспечивающих развитие ребенка;

2) расширено «воспитательное поле» через взаимодействие с организациями дополнительного образования;

3) повышены резервы здоровья, умственных, физических возможностей и способностей ребенка;

4) осуществлена социализация ребенка через адаптацию и интеграцию в социокультурную среду [98].

В Мурманской области важное место занимают вопросы оказания психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, которая включает следующие направления:

- определение, совместно с органами образования, форм обучения детей с ограниченными возможностями, воспитывающихся в домашних условиях, оказание им помощи в организации обучения в зависимости от возраста и состояния здоровья;

- формирование направлений и принципов психолого-коррекционной работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья, а также консультирование их родителей по психолого-педагогическим вопросам семейного воспитания и развития личности таких детей;

- организация мероприятий по организации досуга детей и подростков, в том числе и их родителями, открытие соответствующих клубов, кружков, летних оздоровительных лагерей;

- проведение своевременной профориентационной работы и трудотерапии детей и подростков, организация их профобучения, трудоустройство на специализированные предприятия для инвалидов, содействие в организации труда подростков и членов их семей в домашних условиях;

- обучение детей с ограниченными возможностями здоровья навыкам поведения в быту и в общественных местах, самообслуживания,

самоконтролю, а также коммуникативным навыкам и другим приемам бытовой адаптации;

- проведение различных мероприятий игровой направленности в учебной и внеучебной деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- осуществление патронажа семей, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья, в вопросах семейного воспитания и развития [101].

Большое значение в процессе инклюзивного образования имеют психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК). Безусловно, совершенствование деятельности психолого-медико-педагогических комиссий, которые способствуют осуществлению сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях позволяет выделить ведущие на сегодняшний день направления:

- консультирование педагогов, социальных работников, учителей общеобразовательных организаций по вопросам разработки индивидуальной программы интегрированного обучения;
- методическое обеспечение процесса внедрения различных форм интегрированного обучения (комбинированная, смешанная, полная модель интеграции);
- проведение содействие медико-социальной экспертизы, направленной на учет индивидуальных особенностей развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Для эффективной реализации вышеназванных направлений была создана программа «Шаг навстречу», направленная на психолого-педагогическую поддержку семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Одним из основных условий развития качества и доступности образовательных услуг является совершенствование информационного обеспечения всех направлений деятельности организации. С этой целью в образовательном коррекционно-развивающем процессе эффективно используются современные информационно-коммуникационные технологии.

В Красноярском крае приступили к реализации концепции инклюзивного образования, направленного на гармоничное взаимодействие школьных коллективов с детьми с ограниченными возможностями здоровья в решении задач образования, приобретения опыта социальных отношений и создания условий для личностного саморазвития [137].

Важная роль в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья отводится реабилитационной социально-педагогической деятельности, которая должна быть систематической, регулярной, последовательной и развиваться на следующих принципах:

- принцип ступенчатости позволяет вести реабилитационную работу с постепенным нарастанием ее жизнеутверждающей силы, переключаться с одного вида реабилитации на другой, с одного направления на последующие;

- принцип диалектического единства создает возможности не только для последовательного, но и одновременного сочетания медицинской, социальной и педагогической реабилитации, умелого сочетания силы и сложности реабилитационных процессов;

- принцип разноплановости (разносторонности) учитывает многоаспектность процесса реабилитации, сочетание профессиональной, семейно-бытовой, культурно-просветительной и иных сфер реабилитационной работы;

- принцип партнерства предполагает вовлечение самого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в активный коррекционно-реабилитационный процесс, превращение его (ребенка) из объекта в субъект

реабилитации. Основная цель данного принципа – восстановление социально-психологического статуса аномального ребенка совместно с ним и персоналом реабилитационного центра.

По данным на 2015 г. в Московском мегаполисе проживают 1,2 миллиона инвалидов, в том числе 35 тысяч детей. Для их адаптации и социализации необходимы:

- формирование предметно-пространственной, коррекционно-развивающей и социальной среды, обеспечивающей стимулирование различных сфер личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья с учетом его потребностей;

- создание вариативной образовательной среды, что предполагает наличие в общеобразовательных организациях соответствующих учебных изданий, индивидуальных технических средств обучения, необходимых дидактических средств;

- обеспечение взаимодействия здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, способствующего исправлению либо преодолению физических и (или) психических нарушений, развитие толерантности.

С 1991 года ГБОУ средняя общеобразовательная школа №1321 «Ковчег» Юго-Восточного округа г. Москвы одной из первых начала разрабатывать и решать актуальные проблемы развития инклюзивного образования. В школе организовано обучение в общеобразовательных классах и классах компенсирующего обучения, где создаются специальные условия для осуществления образовательного и коррекционно-развивающего процесса учащихся с ограниченными возможностями здоровья и учащихся с инвалидностью. Обучение проводится в четырех формах: обучение в классно-урочной форме (в классах наполняемостью 8-10 человек); в групповой форме (обучение в группах 3-4 человека); обучение в индивидуальной форме (в школе или на дому у учащегося), и реализуется по общеобразовательным

программам с использованием индивидуального подхода, в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

Особое внимание имеет разработка индивидуального образовательного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья, в котором учитываются:

- необходимость присутствия тьютора в образовательном процессе;
- создание индивидуального щадящего режима (уменьшение объема заданий, предоставление дополнительного дня отдыха в течение недели и др.);
- обучение в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся по учебникам для специальных (коррекционных) школ или по учебникам для общеобразовательных школ;
- организация индивидуальных и групповых занятий общеразвивающей и предметной направленности;
- проведение обязательных дополнительных внешкольных и внеклассных коррекционно-развивающих занятий с логопедом, дефектологом, психологом и другими специалистами.

Индивидуальный образовательный маршрут для «особенных» детей разрабатывается на определенный период (учебный год, полугодие или четверть). В данный документ вносятся изменения по ходатайству педагогов, родителей (законных представителей), членов окружной ПМПК

В научной работе рассматривается содержание инклюзивной образовательной практики в Центральном административном округе.

Вопросы обучения детей с проблемами здоровья в общеобразовательной школе всесторонне разрабатывались в ГБОУ Центр образования № 1447 им. Н.А. Островского.

Специалисты Центра адаптировали существующие учебные программы, при создании которых:

- учитывался уровень особенного ученика, его стартовые возможности;
- изучались психофизические особенности ребенка;
- конкретизировался учебный материал;
- определен объем учебного материала (учебная нагрузка).

Знания по основным предметам (математика, русский язык, чтение) ребенок с интеллектуальной недостаточностью получает на занятиях со специалистом-дефектологом.

В классе учитель не может ему обеспечить тот же уровень из-за несоответствия изучаемых тем, отсутствия адаптированных учебных пособий и трудностей в усвоении учебного материала детьми с интеллектуальными нарушениями.

С целью наибольшей эффективности обучения на основе адаптированных программ в школе были разработаны учебные пособия для детей с ограниченными возможностями здоровья – рабочие тетради для работы в классе и дома.

Рабочие тетради включают в себя упражнения и задания, направленные на отработку изучаемого материала и закрепление знаний и умений, полученных на индивидуальных занятиях. При составлении тетрадей учитывались особенности ребенка с интеллектуальной недостаточностью и его возможности. Упражнения разнообразны, интересны для ученика, дозированы по объему. Каждое задание несет коррекционную направленность и рассчитано на самостоятельное выполнение. Рабочие тетради дают возможность детям с особыми потребностями, получать систематизированное, дозированное и доступное по содержанию обучение.

В школе № 1540 обучаются дети с различными проблемами, в основном, с различными аутистическими расстройствами. Основное условие успеха в обучении таких детей – это сформированная команда единомышленников, которая организовала взаимодействие детей с учителями

и одноклассниками и осуществляла индивидуальное сопровождение в учебном процессе.

Получили развитие такие формы:

1. «Переводчик» между ребенком и его окружением, осуществляющий сопровождение ученика и взаимодействующий с родителями ребенка.

2. Установление контактов с педагогами, у которых ребенок будет в дальнейшем обучаться, воспитываться и развиваться.

3. Необходимо подготовить одноклассников к совместной деятельности с таким ребенком.

4. Создание ситуации успеха на уроках по темам или разделам, которые являются сильной стороной такого ребенка, чтобы дети иногда обращались к нему за помощью.

В ГБОУ СОШ № 498 накоплен опыт организации учебного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья, включающий следующие компоненты:

1. Определение необходимого учебно-методического комплекта в соответствии с ограничениями здоровья:

а) опознавательные знаки из знаково-символической системы для разного уровня сложности;

б) возможность выбора заданий в соответствии с предпочтениями и потребностями.

2. Организацию пространства в инклюзивном классе:

а) организация рабочего места для ребенка с ограниченными возможностями здоровья с учетом психологической и мотивационной совместимости учащихся;

б) наличие пространства, предполагающего удобное, комфортное и безопасное передвижение ученика с ограниченными возможностями здоровья;

в) возможность трансформации рабочего места при необходимости работать в группах.

3. Разработку системы правил для «особых детей»:

- а) установление распорядка дня и четкого режима;
- б) изучение расписания занятий;
- в) прослеживание последовательности событий в течение дня;
- г) разработка с ребенком наглядного алгоритма действий.

4. Индивидуальную образовательную программу, предполагающую наличие сокращенных заданий с поэтапным их комментированием, а также оснащение аудиовизуальными техническими средствами обучения.

В 2014 г. на базе школы № 2095 «Покровский квартал» открылся образовательный комплекс, объединивший несколько организаций. В одной из школ, вошедших в его состав, инклюзивное образование выстраивалось одним из первых не только в Москве, но и в стране.

В школе одновременно осуществляется инклюзивное обучение, предполагающее совместное обучение «особых» детей (с ограниченными возможностями здоровья) и здоровых детей, а также изолированное обучение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Во втором случае для детей выделено отдельное помещение, которое полностью соответствует необходимым требованиям (в наличие пандусы, широкие дверные проёмы, специальные туалеты, трёхъярусные перила на лестницах, таблички на кабинетах, написанные шрифтом Брайля, тактильные указатели на полу и т.д.). Все педагоги, осуществляющие субъект-субъектное взаимодействие с детьми, имеют необходимые знания.

Значительные результаты достигнуты в ГБОУ Центр детского творчества «Строгино» Северо-Западного округа в формировании индивидуального образовательного маршрута в инклюзивном дополнительном образовании. В Центре созданы мастерские, позволяющие реализовать творческий потенциал учащимся с ограниченными

возможностями здоровья: мастерская керамики, мастерская войлоковаления, мастерская лозоплетения и др. При этом в зависимости от ограниченных возможностей здоровья ученика могут использоваться различные по сложности вспомогательные средства.

Обучение в мастерских включает следующие этапы:

1 этап. Коррекционно-развивающий этап предполагает использование игр и упражнений, направленные на развитие сенсорной интеграции.

2 этап. Образовательный - предполагает формирование целостной картины мира. На данном этапе формируются учебные действия, связанные с осуществлением деятельности и целеполагания.

3 этап. Собственно творческая деятельность. Данный этап направлен на развитие у детей творческих способностей, а также способностей работать в группе.

Результатом работы в мастерской является подготовка индивидуального или группового проекта.

Проблема доступности среднего образования для несовершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья является актуальной в настоящее время. Этому был посвящен мониторинг, организованный Институтом семьи и воспитания РАО в г.Москве [117].

Таблица 4.

«В чем вам видится основная цель получения образования вашим ребенком (вашими детьми) с ограниченными возможностями здоровья?», %

Вариант ответа	Доля от числа опрошенных %
Нет ответа	47,2
Возможность дальнейшей интеграции ребенка в социум	24,7
Получение качественного образования как важный этап дальнейшего профессионального выбора	16,2
Развитие навыков общения с другими детьми, расширение круга общения	4,5
Развитие социальных, социально-бытовых навыков и умений	2,4

В качестве основной цели получения образования ребенком с ограниченными возможностями здоровья большинство родителей рассматривает «возможность дальнейшей интеграции в социум». Из опрошенных около 90% являются родителями детей с нарушениями умственного развития – более 90%; более 50% родителей имеют детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; около 35% родителей детей с хроническими заболеваниями; более 40% родителей детей с нарушениями речи).

Большое значение для семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, имеет также «развитие навыков общения с другими детьми, расширение круга общения» – еще 4,5% опрошенных (результаты представлены в таблице 4).

На третьем месте по распространенности выступает «получение качественного образования как важный этап дальнейшего профессионального выбора» – 16,2%. Этот вариант ответа выбрали родители детей с сохранным интеллектом и нарушениями опорно-двигательного аппарата – 34% и нарушениями слуха и речи – 66%. При этом по поводу формы обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья мнения родителей разделились (результаты представлены в таблице 5).

Таблица 5.

«Какой вам видится предпочтительная форма обучения для вашего ребенка (ваших детей) с ограниченными возможностями в настоящее время»,

% к численности детей соответствующей очередности рождения

Вариант ответа	Всего	В том числе ребенок по очередности рождения		
		первый	второй	третий
Специальная коррекционная школа	47,6	22,7	24,2	0,7
Общеобразовательная школа	41,0	23,4	16,9	0,7
Специальный класс в общеобразовательной школе	20,0	9,3	10,6	0,1
Школа надомного обучения	16,4	9,0	7,3	0,1

Для большинства респондентов наиболее эффективно инклюзивное образование реализуется в обычных школах в том случае, если в качестве ограниченных возможностей здоровья у детей выступают нарушения опорно-двигательного аппарата, расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения, хронические заболевания. Для детей с задержкой психического развития оптимальным является обучение в специализированных школах.

В настоящий период в научной и педагогической среде обсуждаются две модели инклюзивного образования: частичная и полная инклюзия.

Частичная инклюзия является разновидностью инклюзии, целесообразность которой обусловлена неготовностью к полной инклюзии, с одной стороны, самих обучающихся, с другой – системы образования.

Использование модели частичной инклюзии во многом связано с наличием следующих факторов:

- отрицательное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья и вследствие этого ухудшение их самочувствия;
- необходимость разработки индивидуальных программ обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, что требует организации мониторинга, дополнительного методического обеспечения и т.д.;
- недостаточная подготовка компетентных педагогов и тьюторов.

Реализация модели полной инклюзии возможна для детей с легкой степенью нарушений, либо с различными ограничениями, при условии сохранности у них интеллекта.

По мнению руководителя психолого-педагогической службы школы № 1540 г. Москвы С.А. Розенблюм, проблемы в развитии инклюзивного образования заключаются в следующем:

1. Экономические. Обучение особого ребенка требует новых финансовых затрат. Для стороннего наблюдателя при подушевом финансировании школы оно отнимает неоправданно большое количество

ресурсов. Увеличение численности учеников в классе не способствует реализации инклюзивного образования.

2. Организация оплаты труда учителя. Для установления контакта между ребенком и учителем сначала организуются индивидуальные занятия. Эти занятия оплачиваются отдельно. Дальнейшее включение особого ребенка в работу класса требует от учителя больших усилий, но учитель теряет оплату за индивидуальные занятия.

3. Административные. Начиная обучать особого ребенка, мы не можем знать, каким будет результат. Мы даем ребенку шанс. В связи с этим учитель и школа в целом сейчас не защищены. Формальные результаты ЕГЭ, ГИА или анализа срезов знаний могут портить статистику работы школы или конкретного учителя, а это может сказаться на аттестации школы и учителей и их зарплате [100].

Вместе с тем общеобразовательные организации проделали значительную работу по выполнению задач по развитию инклюзивных практик в учебно-воспитательном процессе, заключающихся в следующем:

1. Реализацию нормативно-правового обеспечения образовательного процесса, включающего в себя законодательную базу, финансово-экономические условия, создание инклюзивной культуры в организации, взаимодействие с внешними организациями и родителями.

2. Выполнение организационно-педагогических мероприятий по созданию и внедрению образовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей «особых» детей.

3. Создание комплексной системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и организация коррекционной работы.

4. Проведение специальной подготовки педагогов в условиях инклюзивной практики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (детьми-инвалидами).

5. Укрепление материально-технической базы (оснащение специальным оборудованием; организация дистанционного обучения).

Министерство образования и науки разрабатывает конкретные меры, направленные на дальнейшее совершенствование государственной политики по развитию в общеобразовательных организациях системы инклюзивного образования. В центре внимания находятся проблемы осуществления программы «Доступная среда». В 2015 г. 10 тысяч школ подготовлены для реализации инклюзии в общем образовании. За 5 лет выделено из федерального бюджета 7,6 млрд. рублей, около 3 млрд. – из средств региональных и муниципальных органов управления. Увеличивается финансирование детей с ограниченными возможностями здоровья – в 2-3 раза выше, чем организация обучения здоровых сверстников. С 1 сентября 2016 г. утверждены нормативы СанПинов, в которых закреплены требования к организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Усилено внимание к вопросам обучающей деятельности детей-инвалидов. В дальнейшем при строительстве новых образовательных организаций будут учитываться потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.

С сентября 2016 года действует новый стандарт образования, главной целью которого является разработка индивидуальной траектории обучения проблемных детей. На начальном этапе стандарт рассчитан на первоклассников, затем добавится следующий класс. В 2025 г. стандарт освоят выпускники.

Таким образом, к особенностям внедрения инклюзивных практик в учебно-воспитательный процесс относятся:

- системная коррекционно-педагогическая работа, осуществляемая всем коллективом школьных педагогов и службой психолого-медико-социального сопровождения образовательной организации;

- создание и эффективное использование адаптивной образовательной среды для отдельных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья;

- разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленного на раскрытие гуманных творческих возможностей каждого.

2.2. Характеристика содержания педагогического сопровождения инклюзивного образования

Инклюзивное образование предполагает субъект-субъектное взаимодействие педагогов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в решении задач получения общего образования через проведение научных исследований, направленных на разработку моделей интеграции в общеобразовательный процесс с учетом имеющихся у детей трудностей, особенностей и своеобразия развития.

Педагогическое сопровождение включает следующие компоненты: организационный, научный, методический и информационный.

Основные функции сопровождения:

- сбор и анализ информации об обучении, воспитании и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья;
- анализ актуальных проблем и разработка направлений научных исследований;
- разработка системы социальной психолого-педагогической и медицинской помощи и поддержки детей в общеобразовательной организации.

Основные принципы сопровождения:

- приоритет научных интересов, связанных с интеграцией детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное пространство;
- организация научного и педагогического сотрудничества с учителями, специалистами и родителями в решении проблем развития инклюзии в общеобразовательной организации;
- осуществление научно-методического обеспечения в разработке и внедрении форм, методов и способов организации инклюзивного образовательного процесса.

При разработке содержания научного сопровождения инклюзивного образования использовался накопленный опыт отечественной педагогики и психологии.

Широкое применение и практическое внедрение теории и практики изучения отклонений в развитии и поведении детей получили идеи Л.С. Выготского (1896-1934), который выявил ведущие тенденции и разработал рекомендации о предупреждении и преодолении проблем развития детей с ограниченными возможностями здоровья во взаимосвязи с общими закономерностями развития личности в обществе [64].

В решении задач инклюзивного образования в России используются научные исследования отечественных ученых-дефектологов Д.И. Азбукина, В.П. Кащенко, Н.А. Рау, И.А. Соколянского и других.

Важное значение имеют научные работы психоневрологов Г.Е. Сухаревой и М.С. Певзнер, которые разработали классификацию олигофрений по показателям недоразвития познавательной деятельности, а также классифицировали детей с различными проблемами развития работоспособности и нарушениями поведения [150; 151].

На протяжении всего XX века в российской науке появились десятки фундаментальных научных исследований в области специальной педагогики и психологии, раскрывающих основные положения:

- о ведущей роли обучения в развитии личности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Л.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.);
- о структуре двигательного дефекта (М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова и др.);
- о принципах коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса (Е.Ф. Архипова, Г.М. Дульнев, В.И. Лубовский и др.).

Начальный этап развития инклюзии, по мнению академика РАО Н.Н. Малофеева, связан с научными исследованиями по следующим

направлениям: изучение направлений государственной политики по работе с детьми с отклонениями в развитии, законодательства в сфере образования в целом, посвященные сравнительному анализу уровня развития отечественной и мировой науки в области знания о детях с ограниченными возможностями здоровья.

В период становления инклюзивного образования в России всесторонне изучались методологические и практические подходы к образованию, воспитанию и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, которые разработали Н.С. Грозная, Н.М. Назарова и другие.

Этими учеными всесторонне рассматривались актуальные проблемы интегрированного и инклюзивного образования, которые заключаются в следующем:

- поиск эффективных моделей интегрированного и инклюзивного обучения в массовой школе;
- разработка в массовой школе организационно-образовательных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (специальном классе обыкновенной школы, в ученическом коллективе и т.д.);
- реализация дифференцированного подхода в развитии педагогических систем интеграционного и инклюзивного образования;
- создание системы подготовки учителей, социальных психологов и педагогов общеобразовательной школы для работы с детьми, имеющими отклонения в личностном развитии [18].

Таким образом, можно сказать, что 90-е годы XX века являются периодом совершенствования системы инклюзивного образования в России.

В Российской Федерации на сегодняшний день сложилась научная школа всестороннего изучения закономерностей и тенденций развития

инклюзивного образования, способствующая определению следующих составляющих инклюзивного образования:

- выявлены факторы, обуславливающие внедрения инклюзии в образовательную деятельность;
- определены механизмы включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное учреждение;
- разработаны и апробированы вариативные модели совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, основанные на индивидуальном подходе к каждому «особому» ребенку;
- обобщен опыт организации совместного обучения детей с различными ограничениями здоровья со здоровыми детьми;
- проанализировано отношение педагогов, родителей и детей к совместному обучению;
- определены условия формирования жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательных школах.

Проведенные Институтом коррекционной педагогики РАО исследования показали, что активному внедрению интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом уровня развития каждого ребенка способствуют следующие модели:

1. Комбинированной интеграции.

По данной модели дети с уровнем психофизического и речевого развития соответствующим или близким к возрастной норме обучаются в массовых группах/классах по 1-2 человека на равных, получая постоянную коррекционную помощь специального учителя специальной группы (класса).

2. Частичной интеграции.

В этой модели дети, которые не способны на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливались по 1-2 человека только на часть дня в группы/классы.

3. Временной интеграции.

При реализации этой модели воспитанники специальной группы\класса вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития не реже двух раз в месяц объединяются со здоровыми детьми для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

При этом полная интеграция может быть эффективна для детей, уровень развития и состояние здоровья которых позволяет осуществлять совместное обучение. При этом дети получают коррекционную помощь по месту обучения, либо в группе кратковременного пребывания, либо в разнообразных центрах.

Федеральным институтом развития образования открыты экспериментальные площадки по темам:

- Создание организационно-педагогических условий для вариативного обеспечения доступного образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.
- Обеспечение доступного вариативного образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы.
- Оптимизация повышения квалификации педагогических кадров в контексте инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Приоритетной научной и методической задачей сегодня является разработка моделей развития инклюзивных классов, которые помогут в решении следующих образовательных, воспитательных и педагогических проблем:

1. Определение направлений позитивного сотрудничества всех субъектов инклюзивного образовательного пространства с целью достижения адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном пространстве.

2. Создание гибкой и вариативной системы психолого-педагогического сопровождения в зависимости от сложившихся средовых условий, в которых протекает личностное становление и развитие особенного ребенка.

3. Поиск эффективных технологий, методик и техник, обеспечивающих ребенку с ограниченными возможностями здоровья развитие как равноправному члену коллектива, способному внести свой вклад в жизнь класса.

4. Разработка и внедрение учебно-воспитательного плана (индивидуального образовательного маршрута) для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, с учетом экспрессивно-эмфатической, социальной или академической составляющей учебной деятельности.

5. Формирование нового подхода к роли учителя в учебно-воспитательном процессе, когда он воспринимается не только как источник определенных знаний, умений и навыков, но и как субъект паритетности и диалога.

В 2009 году в Московском городском психолого-педагогическом университете был организован Институт проблем интегративного инклюзивного образования, который призван решать следующие научно-методические задачи:

- осуществлять прикладные исследования в области интегративного и инклюзивного образования;
- разрабатывать научно-методическое обеспечение деятельности специалистов образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику;
- организовывать повышение квалификации и переподготовку психолого-педагогических кадров, работающих с детьми с ограниченными

возможностями здоровья в системе интегративного и инклюзивного образования.

В Московском городском центре интегрированного (инклюзивного) образования проводится системное изучение основных направлений обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе, которое предполагает:

- научно-методическое сопровождение деятельности окружных ресурсных центров по развитию интегрированного (инклюзивного) образования;
 - создание условий для организации интегрированного (инклюзивного) образования;
 - разработку и апробацию эффективных технологий психолого-педагогического и социально-юридического сопровождения интегрированного (инклюзивного) образования;
 - реализацию программ подготовки специалистов, которые работают в различных образовательных организациях с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
 - внедрение в образовательные организации города различных моделей обучения, воспитания, психолого-педагогической поддержки родителей особенных детей, а также сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В образовательную практику вводится модель «открытого обучения», которая включает следующие компоненты:

- вариативность для школьников (свобода выбора, личная ответственность, взаимное уважение);
- вариативность пространства и материалов;
- вариативность дидактических подходов (объединенное обучение, индивидуальная оценка результатов, групповая и индивидуальная работа);

- вариативность для учителя (учитель как помощник, учитель как авторитарный руководитель обучения).

Особое внимание уделяется созданию эффективных электронных учебных пособий, решающих следующие задачи:

1. Подготовка разноуровневых программ обучения и подбор уровня, соответствующего конкретному ребенку.

2. Разработка диагностического обеспечения организации образовательного процесса.

3. Ознакомление родителей с имеющимися учебными программами.

Сегодня в начальной школе для детей с ограниченными возможностями здоровья внедряются «тренажеры» по математике, русскому языку и чтению; разрабатываются рекомендации для педагогов по организации индивидуального учебного сопровождения по курсу русского языка и литературы в основной школе [138].

Научное сопровождение основывается на проведении фундаментальных исследований и издания монографий, посвященных теории, методологии и содержанию инклюзивного образования.

Большая роль в определении содержательных аспектов научного сопровождения отводится монографии академика РАО Н.Н. Малофеева «Специальное образование в России и за рубежом» (1996), в которой обосновывается необходимость научного поиска моделей образования для детей с ограниченными возможностями здоровья на основе развития нового понятийного аппарата современной специальной психологии и коррекционной педагогики [93].

В разработке концептуальных основ инклюзивного образования важное место занимает коллективный труд педагогов-дефектологов, преподавателей педагогических вузов под руководством доктора педагогических наук, профессора Н.М. Назаровой, в котором всесторонне раскрыты теория и история специальной педагогики и содержание специальной дидактики [101].

Надо отметить, что значительный вклад в разработку современной модели инклюзивного образования вносит научная школа преподавателей, специалистов и педагогов г. Красноярска.

В 2012 г. коллектив ученых под руководством профессора Е.И. Жуковой рассмотрел теоретические и практические вопросы развития инклюзии в общеобразовательной организации в монографии «Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья» [91].

Ученые Красноярского филиала института образования подвели итоги многолетней научной деятельности по решению проблем интеграции в общеобразовательные организации детей с ограниченными возможностями здоровья. Результаты которых представлены в монографии «Теоретические и методологические основы инклюзивного образования», в которой раскрывается научно обоснованный подход к внедрению образовательной интеграции [87].

Ученые Сибирского федерального университета А.В. Бутенко, И.С. Багдасарян, А.В. Чистохина издали монографию «Основы инклюзивной педагогики: теоретические основания модели», посвященную описанию образовательных сред для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальных образовательных маршрутов и культурного пространства [21].

Ученые высших профессиональных организаций Красноярского края разработали модель инклюзивного образования, которая, по их мнению, может иметь следующее содержание:

Цель – построение образовательного пространства, под которым понимается такое пространство, в котором содержатся возможности и ресурс (условия) для обеспечения ситуации развития детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья.

Принципы построения образовательного пространства инклюзии детей с разными возможностями:

- Обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов детей.
- Безотметочное обучение является средством обеспечения психологической безопасности и содержательного оценивания ребенком собственного движения в освоении содержания учебного предмета, социальных норм, поведения, творчества.
- Образовательное пространство представлено средами, которые взаимосвязаны и задаются базовыми процессами, обеспечивающими развитие: процесс учения, обучения, социализации.
- Взаимосвязь между средами в образовательном пространстве. Каждая среда решает задачи развития и коррекции нарушений в развитии. Организация трех сред обеспечивает зону актуального и ближайшего развития каждому ребенку [65].

Также авторским коллективом издана монография «Основы инклюзивной педагогики: теоретические основания, модели и методология анализа практик», в которой излагается концепция инклюзивной школы как особой образовательной идеологии, развивающейся на следующих принципах равенства всех участников образовательного процесса, активного включения семей в жизнь школы и др.

В 2013 г. доцент кафедры педагогики и психологии Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования А.Д. Барбитова подготовила монографию «Инклюзивное образование: от теории к практике», в которой раскрыла обучающие и воспитательные возможности программы развития самоактуализации «Дорогу осилит идущий», а также возможности психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [6].

Директор Центра инклюзивного образования ФГБОУ ВПО «СевКавГТУ» Ю.В. Мельник подготовила монографическое исследование, в

котором изложила содержательные аспекты сравнительного анализа развития инклюзивного образования в России и за рубежом [98].

За эти годы в различных общественно-социальных, педагогических и психологических журналах опубликованы результаты исследований по актуальным проблемам обучения и воспитания «особых» детей в общеобразовательных организациях, содержания подготовки педагогических и психологических кадров для инклюзивного образования.

В процессе внедрения в педагогическую практику массовой школы системы инклюзивного образования огромное значение приобретает научно-педагогический поиск содержания, форм, методов, средств обучения, развития и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, выбор оптимальных методик и технологий на основе:

- применения экспериментальных методов обучения;
- внедрения способов поэтапного усвоения нового материала;
- разработки индивидуализированных видов деятельности, ориентируясь на потребности и способности каждого особого ребенка;
- оказания специализированной помощи детям с ограниченными возможностями в обычной школе [91].

Одной из актуальных проблем практического применения инклюзии является разработка технологий обучения, развития и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, которые предусматривают отсутствие жестких программных требований, безотметочное обучение, пересмотр подходов к аттестации, широкую вариативность структуры и содержания образовательного процесса.

Широкое распространение получила проектная работа, решающая следующие исследовательские задачи:

- психологическое исследование возрастно-нормативных моделей развития детской личности;

- педагогическое конструирование образовательных программ и технологий реализации этих моделей;
- соорганизация всех участников образовательного процесса;
- сбор, обработка и анализ результатов внедрения инклюзивного образования.

Выделяются следующие уровни проектной работы в современном инклюзивном образовании:

- на уровне отдельного педагога – проектирование индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- на уровне руководителя образовательной структуры – проектирование модели инклюзивного образования, обеспеченного системой научной, организационной, образовательной и психолого-педагогической поддержки.

Основой развития творческой поисковой деятельности является психолого-педагогический эксперимент, обеспечивающий проведение исследовательской деятельности, предназначенной для проверки выдвинутой гипотезы, разворачиваемый в естественных или искусственно созданных контролируемых и управляемых условиях, результатом которого является новшество и нововведение, включающее в себя существенные изменения, влияющие на результаты развития инклюзивного образования.

Важное место в опытно-экспериментальной работе отводится изучению возможности обучения и воспитания ряда социальных групп детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

При организации этой работы особую роль играют исследования об образовательно-воспитательных возможностях детей, имеющих ограничение слуха.

Отечественные ученые А.А. Катаева-Венгер, Т.В. Розанова, Н.Г. Морозова и др. разработали конкретные научно-методические рекомендации для организации общеобразовательной работы со слабослышащими детьми, которые заключаются в следующем:

- возможность создания образовательных программ в общеобразовательной школе для детей, имеющих данные особенности;
 - развитие образовательной среды на основе учета индивидуальных особенностей, межличностного взаимопонимания и овладения умениями и навыками обучающей и воспитывающей деятельности.

Особенности обучения и воспитания детей со сниженным зрением в общеобразовательной школе раскрыты в научных работах А.В. Бирилева, М. Сизерана, Ф. Цеха и др., в которых отмечается, что для достижения образовательных целей целесообразным будет учитывать зрительные возможности учащихся при организации учебно-воспитательного процесса, а также создавать щадящую зрительную нагрузку.

Дети с речевыми нарушениями в общеобразовательной школе имеют специфические особенности и трудности в учебно-воспитательном процессе.

В настоящее время отечественными учеными (Н.М. Назарова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.) проведены исследования, которые обосновывают возможность интегрированного обучения при условиях раннего выявления нарушений у детей, опоры на его потенциальные способности и обеспечения коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса. Поэтому важнейшим условием эффективности образовательной интеграции является комплексная системная коррекционно-педагогическая работа, осуществляемая всем коллективом школьных педагогов и специалистов – службой психолого-медико-социального сопровождения образовательной организации. Структурно-содержательные условия образовательной интеграции детей с речевыми нарушениями

включают в себя следующие компоненты: организационно-педагогические, психолого-педагогические, учебно-воспитательные, социально адаптирующие, личностно-развивающие, лечебно-оздоровительные.

В современный период актуализируются проблемы обучающей и воспитывающей работы в школьной общеобразовательной среде с детьми, имеющими опорно-двигательные нарушения. Проблемы обучения и реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата всесторонне рассмотрены в отечественных исследованиях, которые осуществлены М.В. Ипполитовой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько и другими. В научных работах отмечается, что для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата имеются хорошие условия для обучения в общеобразовательной школе, которые заключаются в следующем:

- обеспечивается обучение в объеме соответствующих ступеней учебного заведения;
- в учебных планах и программах учебного заведения реализуется принцип индивидуального и дифференцированного подхода;
- содержание обучения и воспитания строится в едином образовательном пространстве.

Значительные психолого-педагогические особенности обучения и воспитания в едином общешкольном пространстве имеют дети с задержкой психического развития. В исследованиях Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской и других отмечается, что при обучении проявляется отсутствие у таких учащихся желания применять учебно-воспитательный процесс для усвоения знаний в различных образовательных областях. По мнению ученых, дети со слабовыраженными формами ЗПР могут обучаться в массовых классах при организации индивидуального подхода или в классах компенсирующего обучения.

В отечественной педагогике и психологии определены направления исследований по следующим актуальным проблемам инклюзивного общеобразовательного процесса:

- разработка содержательных учебных программ, ориентированных на индивидуальную специфику и учитывающих особые образовательные возможности детей с ограниченными возможностями здоровья;
- внедрение вариативного подхода, обеспечивающего взаимосвязь единого федерального стандарта обучения и воспитания всех детей и психолого-педагогического обеспечения их личностного развития;
- создание системы оценивания знаний с учетом признания значимости личностных достижений всех детей вне зависимости от уровня их психофизиологического развития и академических способностей;
- осуществление подбора и внедрения коммуникативных техник и приемов взаимодействия, где каждый ребенок способен занять активную позицию и выступить в роли субъекта [91].

В настоящий период реализуется стратегия научно-методической помощи в развитии инклюзии в общеобразовательных организациях, которая предполагает:

- опору на имеющийся отечественный и зарубежный опыт создания моделей инклюзивного образования;
- развитие сотрудничества с научными и экспертными организациями по вопросам сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе;
- проведение регулярных мониторинговых исследований по вопросам развития инклюзии в общем образовании.

С 2003 г. в Москве и Улан-Удэ осуществляется научно-педагогическое сотрудничество по реализации проектов инклюзивного образования на

основе разработки и внедрения четырех моделей: «Регуляция», «Новая школа», «Директор», «Инициатива».

Модель «Регуляция» является собой вариант «регулируемой» инклюзии, основанный на ключевой роли управления образованием.

Модель «Новая школа» – действующее школьное интеграционное/инклюзивное образовательное пространство, основанное на инновационном подходе к образованию детей с особенностями развития.

Модель «Директор» – интеграционное пространство для детей с ограниченными возможностями здоровья, которое позволяет им получить качественное образование.

Модель «Инициатива» – интеграционное/инклюзивное образовательное пространство как социальный проект экспертной общественной организации, осуществляющей свою деятельность в сфере защиты прав инвалидов [57].

В ГОУ СОШ № 960 Северо-Восточного округа города Москвы (ныне ГБОУ «Школа «Многопрофильный комплекс Бибирево») в рамках городской экспериментальной площадки в ходе работы разрабатывалась экспериментальная модель взаимодействия специалистов школьного ПМПк. Данная модель предполагала совместную деятельность по сопровождению образовательного процесса отдельного ребенка или группы/класса, которая была направлена на решение задач обучения, развития, воспитания и социализации «особых» детей и подростков и обеспечивавшая комплексный подход в решении данных проблем. В учебном заведении была апробирована интересная модель командного взаимодействия. Она предполагала наличие определенной иерархической структуры в школе, представленной двумя уровнями – административным и содержательным. На каждом из уровней реализовывались разные формы взаимодействия.

В средней общеобразовательной школе №169 с 2010-2011 учебного года работала экспериментальная площадка Федерального института

развития образования по теме: «Создание организационно-педагогических условий для вариативного обеспечения доступного образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы». Реализовывалась следующая модель обучения:

1 класс – адаптационный;

2 класс – диагностический;

3 класс – основной;

4 класс - подготовка к переходу в среднюю школу.

Образовательные программы в 1-3 классах разрабатывались на основе программы начального общего образования. При необходимости производилась их адаптация путем замены отдельных учебных тем на темы из программ специальных (коррекционных) школ V-VIII вида. На основании результатов первичной диагностики уровня психофизического развития каждого из учащихся разрабатывалась индивидуальная образовательная программа, учитывающая их индивидуальные образовательные возможности и личностные особенности.

В Ульяновске осуществляются меры, направленные, с одной стороны, на обеспечение в образовательном процессе равных прав и возможностей для детей с ограниченным потенциалом здоровья наряду с их сверстниками, а с другой – на создание определенных условий для полноценного самоопределения, самореализации и самоутверждения в обществе ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В Екатеринбурге учеными разрабатываются научно-методические принципы организации учебно-воспитательного процесса для таких детей. В центре внимания находятся вопросы проектирования индивидуального образовательного маршрута на основе создания условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в освоении образовательной программы через осуществление подбора форм, методов и способов учебной

деятельности и организацию психолого-педагогического сопровождения с привлечением специалистов различного профиля.

В индивидуальном образовательном маршруте реализуются следующие педагогические особенности:

1. Включение в содержание обучения тем, позволяющих восполнить пробелы предшествующего изучения наиболее сложных разделов программы.

2. Активизацию методов и приемов обучения, способствующих реализации потенциальных возможностей учащихся с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка.

3. Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса, позволяющая при необходимости вносить изменения в индивидуальную программу развития ученика с ограниченными возможностями здоровья.

4. Определение содержания учебного материала, которое является оптимальным для него, его отбор в соответствии с поставленными задачами.

Большое значение имеет индивидуальная карта развития, составляющаяся с учетом рекомендаций узких специалистов, на основе изучения заключения ПМПК.

На практике разрабатывается понятие «индивидуальная образовательная траектория», предусматривающее наличие индивидуального образовательного маршрута, а также способ его реализации.

В Пермском государственном университете создана технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы. Данная модель предполагает организацию в условиях общеобразовательной школы системы обучения и комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе совместно с здоровыми сверстниками. Целью такого образовательной организации является создание системы

программно-методического, нормативного и информационного обеспечения процессов обучения, коррекции, компенсации и реабилитации; развитие различных форм альтернативного обучения, комплексного сопровождения всех учащихся. Для учащихся с ограниченными возможностями здоровья в учебном плане предусмотрено: 3 часа занятий с дефектологом + 1 час в неделю обязательных консультаций для педагогов и родителей; 2 часа занятий с логопедом + 1 час в неделю обязательных консультаций для педагогов и родителей; 1 час ЛФК; 1 час коррекционной ритмики.

В городе Ижевске, в МБОУ Общеобразовательная школа № 77, силами ученых проводился эксперимент «Комплексное сопровождение участников педагогического процесса в условиях реализации инклюзивного образования». Совместно с педагогическим коллективом осуществлялось научно-методическое проектирование нескольких педагогических технологий.

Технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени. В процессе обучения школьник переживает процесс адаптации несколько раз. Выделяются три возрастные группы, для которых характерна сложная адаптация:

- старший дошкольник – первоклассник (6,5-7 лет);
- выпускник начальной школы – пятиклассник (9-10-11 лет);
- подросток – старшеклассник (15-16 лет).

Технология помощи ребенку в процессе обучения основана на реализации специально организованной помощи «особому» ребенку в освоении учебной образовательной программы посредством развития комплекса учебных умений и развития его познавательных процессов.

Технология сопровождения основана на признании ценности личности каждого ребенка, предполагает субъект-субъектное взаимодействие, способствует социализации, развитию и самоактуализации личности.

Технология взаимодействия с семьей основана на активном привлечении родителей к процессу воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья [166].

Большое значение имеет создание специальной системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья – комплексной технологии поддержки и помощи данным детям в решении задач обучения, воспитания и развития; основанная на принципах научности, гуманизма, общедоступности, приоритета общечеловеческих ценностей, свободного развития личности, защиты прав и интересов данной категории детей.

В современный период в российских общеобразовательных школах осуществляется научно-методический поиск моделей инклюзивного образования.

Важное место занимают актуальные проблемы создания инклюзивной воспитательной среды.

В Ульяновске на базе областного социально-реабилитационного центра «Подсолнух» было проведено исследование, посвященное анализу инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников.

В ходе экспериментальной работы рассматривалось понятие «инклюзивная воспитательная среда», которое подразумевало материальное, духовное, предметное пространство взаимодействия детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников. Рассматриваемое пространство включало формирование гуманистических ценностей, разнообразные социальные навыки, осуществление совместной полезной деятельности.

В экспериментальной работе, проводимой в течение двух календарных лет, принимали участие дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья: с детским церебральным параличом и с интеллектуальными

нарушениями (задержка психического развития и легкая степень умственной отсталости) и их здоровые сверстники в возрасте от 10 до 16 лет.

Инклюзивная воспитательная среда, созданная на базе социально-реабилитационного центра, включала систему сред, а именно:

- социокультурную среду, которая способствовала формированию системы ценностей детей с ограниченными возможностями здоровья, приобретению социокультурного опыта как внутри воспитательной среды, так и за ее пределами;
- предметно-деятельностную среду, которая позволяла включить в предметно-практическую, духовно-практическую, спортивную, игровую деятельность и эффективное общение детей с ограниченными возможностями здоровья;
- психолого-педагогическую среду, способствующую созданию благоприятного психологического климата [138].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах разрабатываются различные социо-воспитательные проекты. В Волгограде был запущен социальный проект «Мы разные, но мы вместе!». Проект направлен на решение проблемы социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в обществе и привитие другим участникам образовательного процесса навыков толерантного поведения и общения с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Вначале была выдвинута гипотеза: социальная адаптация детей с ЗПР к условиям начальной школы и позитивное общественное мнение об обучающихся с особыми образовательными потребностями будут иметь больший успех и обеспечат навыки толерантного поведения.

Целью стало привлечение внимания школьников, других участников образовательного процесса, к актуальным социальным проблемам, в частности, к необходимости толерантного поведения и общения с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Задачами

социального проекта стали: создание условий для социальной адаптации детей с ЗПР к условиям начальной школы; создание условий для совместного участия взрослых и подростков в общественно-значимой деятельности; повышение общего уровня культуры детей и подростков за счет получения дополнительной информации.

Результатами социального проекта стали:

1. Повышенная социальная активность учащихся и готовность принять личное практическое участие в улучшении социальной ситуации в местном сообществе.

2. Реальный вклад учащихся в изменение социальной ситуации в школе. Положительные изменения в сознании детей и подростков, повышение уровня общей культуры школьников.

3. Наличие у членов проектных групп сформированных навыков коллективной подготовки и реализации собственными силами реального социально полезного дела.

4. Изменение общественного мнения, а также увеличение числа учащихся, готовых лично включиться в практическую деятельность по улучшению социальной ситуации [164].

Надо отметить, что в этот период вопросы развития инклюзии в общешкольной практике актуализировались и за рубежом. В 2009 году в журнале «Перспекты» были опубликованы материалы дискуссии по вопросам западноевропейского инклюзивного образования. Финский ученый Х. Саволайнен отметил, что в Финляндии накоплен опыт по реализации международной концепции инклюзивного образования, по достижению качества и равенства в образовании, в основном в области специальной педагогики. Этот опыт предполагает включение детей всех уровней развития, с трудностями в обучении в систему общего образования, а также сокращение разрыва в успеваемости среди учащихся и другие достижения.

Наряду с позитивными результатами были зафиксированы и существенные недостатки инклюзии. Английский исследователь М. Уоткинс, говоря о путях развития инклюзивного образования, указал на такие негативные тенденции, как идеалистичность и оторванность от жизни. По его мнению, необходимо постепенное решение проблем инклюзии по частям, начиная с самых острых проблем обучения исключенных учащихся и образования неграмотных взрослых.

Исследователь С. Петерс, рассматривая вопросы инклюзивного образования в США, некоторых странах Европы и Латинской Америки, обратил внимание на то, что сложность достижения качества и равенства путем включения в образование всех детей, независимо от расы, этнического происхождения, социально-экономического статуса связана с уровнем умственного и психического развития, отставания в учебе при высокой планке тестирования и продолжающейся практике исключения многих детей из системы образования [182].

В 2010 году в Санкт-Петербурге на международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: европейский опыт, российские тенденции» французский исследователь Ж. Саго из Сюренского высшего государственного института образования заметил, что во Франции школьное инклюзивное обучение представлено двумя формами: в обычном классе совместно с остальными детьми под руководством неспециализированного учителя и в классе для детей-инвалидов под руководством специального учителя.

В первом случае это называется «Класс школьной инклюзии» (CLIS). Это открытый класс, в который ученик записан и в котором учится. Однако он покидает его в определенные моменты школьного дня и школьной недели, чтобы учиться в другом классе школы. Время интеграции постепенно увеличивается, что позволяет ребенку перейти от CLIS к полной

индивидуальной интеграции, что и является первоочередной задачей такого класса.

Во втором случае появляется класс педагогической интеграции (UPI), который представляет собой открытую систему, которое в определенное время или при необходимости объединяет учеников средней и старшей школы для определенного сопровождения и контроля, требующего больших временных затрат.

Слабее же всего инклюзия представлена в старшей школе и в высшем образовании. Поэтому тем, кто решил осуществлять инклюзивную образовательную программу в массовой школе, можно рекомендовать следующее:

1. Нужно понимать, что каждый ребенок имеет право на школьное обучение, и чем ближе это школьное обучение к обычному, тем лучше будет развиваться школьная инклюзия. Это этический принцип, который не должен быть подчинен экономическим соображениям.

2. Необходимо учитывать роль общественных ассоциаций, привлекать их к решению проблем, так как они являются своего рода рупорами и могут, и должны выявлять нужды и «узкие места».

3. Надо иметь в виду, что инклюзия – это процесс, который выстраивается и обогащается каждый день. Необходимы время, терпение, большие усилия и умение объяснить обществу необходимость обучения детей-инвалидов в школах микрорайона, а также ресурсы подготовки специализированных учителей. Поэтому нужен закон, который юридически закрепит инклюзию.

Вопросы совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями являются предметом обсуждения в Западной Германии с 70-х гг. XX в. Ученый Г. Вахтель, представляющий Университет им. Гумбольдта (Германия), выступил с итогами исследования «Школа для всех: к вопросу об актуальной ситуации в

Германии». Он подчеркнул, что совместное обучение с нормально развивающимися детьми сегодня признано на общенациональном уровне одной из форм обучения детей с особыми образовательными потребностями. Такое обучение закреплено всеми школьными законами. Однако – и это принципиально важно – оно закреплено как одна из возможностей, с указанием, что его осуществление зависит от готовности и способности школы обеспечить нужные ресурсы для обучения «особого» ребенка. Успешную реализацию обучения в рамках школьной системы должны поддерживать разноуровневые образовательные программы, предусматривающие наличие разнообразных типовых индивидуализированных планов обучения и воспитания.

Сложилась и определенная система подготовки специалистов по инклюзии в высшем педагогическом образовании. С 2010 г. Новосибирский государственный педагогический университет стал осуществлять подготовку бакалавров по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования». В учебном плане специфику подготовки специалиста в области инклюзивного образования отражает вариативная часть, которая включает следующие специальные учебные дисциплины, а именно:

- Философия и модели организации инклюзивного образования;
- Основы реабилитации детей и подростков;
- Организация деятельности консилиума образовательной организации;
- Особенности и формы взаимодействия с семьей и ребенком с ограниченными возможностями здоровья;
- Нейропсихологический подход к индивидуально ориентированному коррекционно-развивающему (инклюзивному) обучению;
- Содержание и организация развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты обучения в Новосибирском государственном педагогическом университете по профилю «Инклюзивное образование»

показали, что выпускник вуза может вести работу по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, а также детей с ограниченными возможностями здоровья. Студенты на практике осуществляли дифференциальную диагностику особенных детей для определения типа отклонений и психологическое обследование детей разного возраста с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями. Выпускники с успехом проводили занятия с обучающимися по коррекционным программам, работали с педагогами и родителями с целью организации эффективного взаимодействия и общения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях и в семье.

В московском общеобразовательном пространстве появилось новое направление – повышение квалификации педагогов инклюзивного образования, которое осуществляется по различным специализациям: сетевой методист, учитель инклюзивного обучения, тьютор, педагог-психолог и нацелено на приоритетное формирование компетенций обучения и воспитания детей ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде.

В Московском городском педагогическом университете развиваются следующие направления дифференцированной подготовки специалистов: специально-предметная подготовка (подготовка специалиста, владеющего образовательными технологиями, позволяющими формировать социально значимые практические умения); психолого-педагогическая подготовка (подготовка специалиста, способного проектировать и реализовывать индивидуальные образовательные траектории учащихся, организовать тьюторскую деятельность); общепедагогическая подготовка (подготовка специалиста, компетенции которого позволяют использовать педагогические инновации при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья с учетом личностных особенностей).

Несмотря на то, что в других странах накоплен богатый опыт и разработаны конкретные программы эффективных взаимоотношений инвалид – здоровый ребенок, в современном российском обществе исследований проводилось недостаточно. На сегодняшний день можно говорить об отдельных публикациях в данной сфере, однако попытки систематизировать имеющиеся научные разработки уже предпринимаются.

С целью исследования данного аспекта взаимоотношений в Брянске в 2010 г. был проведен опрос различных групп населения на предмет выявления отношения общества к детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования.

Согласно результатам исследования отношения к детям-инвалидам у взрослого населения и детей школьного возраста, на вопрос о том, кто в наибольшей степени нуждается в помощи, были получены следующие ответы:

- дети с ограниченными возможностями – 52,7%;
- старики в домах для престарелых – 47,3%;
- дети в детских домах – 46,45%;
- взрослые инвалиды – 26,3%;
- пострадавшие от аварии на ЧАЭС – 20,8%;
- матери-одиночки – 18,3%;
- многодетные семьи – 15,5%;
- беженцы из разных регионов страны – 10%;
- люди, пытающиеся бросить пить и употреблять наркотики – 10%;
- больные СПИДом, бывшие воины-интернационалисты – по 9%;
- инвалиды Великой Отечественной войны – 6,4%.

Только 2,7% респондентов отметили, что предпочтения не следует оказывать никому, и в случае отсутствия возможности помочь, не помогать никому. В состав респондентов вошли также специалисты образовательных учреждений, педагоги.

На вопрос: «Знаете ли Вы о детях-инвалидах?», респонденты ответили следующим образом:

- лично знакомы с детьми-инвалидами – 42,3% опрошенных;
- знают таких, хотя близко не знакомы с ними – 35,7%;
- знают об инвалидах из сообщений по телевидению, радио, прессе, читали о них в книгах, видели в кино – 20,9%;
- ничего не знают об инвалидах – 1,1% опрошенных.

На вопрос: «Какие чувства Вы испытываете к детям-инвалидам?», ответы распределились следующим образом:

- сострадание – 57,2%;
- жалость – 39,7%;
- раздражение – 0,7%;
- никаких чувств – 2,4%.

Никто из опрошенных не назвал такое чувство, как пренебрежение. Чувство жалости к детям с ограниченными возможностями здоровья особенно ярко выражено у школьников и людей пожилого возраста.

При изучении отношения к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья родители таких детей осознают необходимость обучения не столько для получения знаний детьми, сколько для социализации в обществе и детском коллективе. Для подавляющего числа матерей (74%) детей с особыми возможностями здоровья, которые принимали участие в мониторинге, возможность получения детьми образования несомненна. У более, чем половины родителей (54%) отсутствовала возможность выбора формы обучения своего ребенка. Многим родителям (41 %) форму обучения рекомендовали специалисты, 33% родителей не владели информацией о других формах обучения. 12% родителей ребенка предпринимали попытки выбрать другие формы обучения, но им было отказано.

Следующим этапом исследования было изучение отношения родителей здоровых детей к детям с ограниченными возможностями здоровья. На вопрос: «Как вы относитесь к тому, что в классе, где учится Ваш ребенок, будет учиться ребенок с ограниченными физическими возможностями?», были получены следующие ответы:

- 33,64% ответили: «против»;
- 27,65% считают, что это ухудшит качество обучения;
- 17,51 % считают, что это будет тяжело для самих детей-инвалидов;
- 16,59% ответили: «это окажет положительное влияние на моего ребенка»;
- 2,76% ответили: «только за»;
- 1,38% – ответили: «возможно, но при сопутствующих условиях»;
- 0,46% – считают, что «это будет тяжело для моего ребенка».

На вопрос: «Как Вы относитесь к возможности совместного обучения с детьми-инвалидами, имеющими трудности с передвижением, нарушения слуха, речи или зрения, задержку умственного развития?», – респонденты ответили следующим образом:

- положительно 13,2%, если дети имеют нарушения опорно-двигательного аппарата;
- положительно 9,7%, если дети с нарушением речи, слуха, зрения.

Около 49% высказались за то, чтобы дети с нарушениями в умственном развитии учились в отдельной школе.

Младшие школьники отнеслись к идее совместного обучения доброжелательнее всех, а старшеклассники – с пониманием, но и с большей, чем другие, осторожностью.

На вопрос о влиянии включения детей-инвалидов в общеобразовательный процесс на качество образования были получены следующие ответы: 15% учителей и 19% родителей предполагают, что

качество может возрасти, 35% и 31% (соответственно) опасаются обратного [104].

В российском научном педагогическом сообществе на конференциях, семинарах всесторонне обсуждались вопросы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общее образование, развитие инклюзивного образовательного процесса.

В 2012 г. в г. Мурманске на Всероссийской научно-практической конференции состоялось профессиональное обсуждение состояния и путей развития научно-методического обеспечения инклюзии как важного фактора образовательной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья.

На региональных конференциях в центре внимания находились следующие вопросы:

- в 2007 г. в Красноярске обсуждались роль для детей с ограниченными возможностями здоровья педагогики интеграции, направленной на личностное развитие в условиях общеобразовательной школы;

- в 2010 г. в Чите были рассмотрено содержание инклюзивного образовательного процесса и выработаны рекомендации по дальнейшему проектированию моделей инклюзивного образования;

- в 2013 г. в Омске обобщен опыт создания инклюзивной образовательной среды.

Всесторонне обсуждались вопросы международного сотрудничества отечественных и зарубежных ученых, педагогов и специалистов по данной проблематике.

На международных научно-практических конференциях в центре внимания находились следующие вопросы:

- в 2010 г. в Санкт-Петербурге анализировался уровень развития инклюзивного образования в Европе и России;

- в 2013 г. в Москве обсуждались вопросы обеспечения доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья, разработки инклюзивных образовательных технологий, в Пензе – задачи оптимизации процесса образования и воспитания данных детей.

Таким образом, на конкретном документальном материале раскрыт историко-педагогический процесс формирования основных тенденций педагогического сопровождения развития инклюзивного образования.

Выводы по второй главе

1. Особенности внедрения инклюзивных практик в учебно-воспитательный процесс включают:

- системную коррекционно-педагогическую работу, осуществляемую всем коллективом школьных педагогов и службой психолого-медико-социального сопровождения образовательной организации;

- создание и эффективное использование адаптивной образовательной среды для отдельных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья;

- разработку индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленного на раскрытие гуманных творческих возможностей каждого.

2. Реализация инклюзивного образования предполагает наличие инклюзивной воспитательной среды – материального, духовного, предметного пространства взаимодействия детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников, в котором формируются гуманистические ценности, разнообразные социальные навыки, осуществляется совместная полезная деятельность.

3. Образовательные программы, предусматривающие наличие разнообразных индивидуальных планов обучения и воспитания, способствуют эффективному включению инклюзии в систему общего и среднего образования.

4. Одним из важнейших факторов инклюзивного образования является технология сопровождения, основанная на признании ценности каждого ребенка, предполагающая субъект-субъектное взаимодействие и способствующая социализации, развитию и самоактуализации личности.

5. Существенное значение в инклюзивном образовании имеет индивидуальная образовательная траектория ребенка с ограниченными возможностями здоровья, предусматривающая наличие индивидуального образовательного маршрута, а также разработанный способ его реализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Внедрение инклюзии в образовательную систему России является одним из вопросов, требующих всестороннего изучения реализации данной практики в истории отечественной педагогики.

Методологическое и научно-теоретическое осмысление историко-педагогического процесса становления и развития инклюзивного образования в России основано на обосновании историко-педагогического подхода (изучение процесса развития инклюзии в общеобразовательных организациях); цивилизационного (всесторонний анализ включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную систему); культурологического (раскрытие феномена инклюзивного образования в историческом измерении) и других, которые позволяют изучить инклюзивное образование в конкретном историческом измерении и наметить пути совершенствования внедрения инклюзивных практик в систему отечественного образования. При этом под инклюзивной практикой в образовании мы понимаем совокупность форм, методов и способов деятельности образовательной организации, направленных на социализацию и адаптацию в обществе обучающегося с особенностями развития, а также создание образовательной среды, способствующей гармоничному развитию детей независимо от их психофизического состояния.

Основные этапы историко-педагогического процесса развития инклюзивного образования в России включают доинклюзивный, который подразделяется на призывательный и специально-образовательный этапы, и инклюзивный, предполагающий интеграционный и инклюзивно-практический этапы. Анализ инклюзивных практик на протяжении каждого этапа позволяет определить различные аспекты реализации образовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей, индивидуального учебного плана, внедрение

вариативных форм и методов организации учебной и внеучебной работы, состояние психолого-педагогического сопровождения и оказания всесторонней помощи, содержание специальной подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики.

Формирование системы инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья - индивидуальный процесс, эффективность которого во многом обусловлена реализацией принципов инклюзивного образования, а именно: принцип социальной адаптации; принцип гуманности; принцип синергетичности; принцип поддержки самостоятельной активности ребенка с ограниченными возможностями здоровья и принцип индивидуализма.

Развитие инклюзивной образовательной системы осуществляется по следующим направлениям:

- создание образовательных организаций, в которых имеют возможность обучаться как здоровые дети, так и дети с ограниченными возможностями здоровья;
- дифференцированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья;
- обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка с ограниченными особенностями здоровья, предварительную подготовку родителей к этому.

Результаты проведенного исследования подтвердили, что эффективность применения инклюзивных практик в общеобразовательных организациях России может быть достигнута при соблюдении следующих условий:

- готовность педагогического персонала к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья; индивидуальный подход к каждому «особому» ребенку с учетом его возможностей,

потребностей и особенностей (определение индивидуального образовательного маршрута, тьюторская поддержка, психологопедагогическое сопровождение и т.д.);

- работа с ближним окружением ребенка (семьей, классным коллективом и т.д.);

- материально-техническое, ресурсное и научно-методическое обеспечение необходимых образовательных условий для всех категорий «особых» детей; обеспечение перехода «особых» детей на следующую ступень образования, их профессиональное самоопределение и востребованность на рынке труда.

Перспективы дальнейшего развития инклюзивного образования могут быть направлены на создание в школе дифференцированной образовательной системы, отвечающей запросам и потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья в получении образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей от 9.03.1990 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2BESI0D>
2. Всемирная программа действий в отношении инвалидов от 03.12.1982 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2w7o0Iq>
3. Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/1tZYCPD>
4. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 гг. / Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 297 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2NaeKd3>
5. Государственный доклад «О положении инвалидов в Российской Федерации»[Текст] / Администрация Президента Российской Федерации, Совет по делам инвалидов при Президенте РФ, Государственное предприятие «Национальный фонд содействия инвалидам РФ». – М.,1995. – 235 с.
6. Декларация о правах умственно отсталых лиц от 20.12.1971 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2BF3zYD>
7. Декларация прав ребенка от 20.11.1959 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/1NEXxRi>
8. Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве» от 28.12.2010 № 16 – [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://bit.ly/2wgA6OG>
9. Закон об общем образовании в г. Москве от 10.03.2004 N 14 – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <https://bit.ly/2Ncmv2c>
10. Закон РФ «Об образовании» № 3266-1 от 10.07.1992 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2PC8FrA>
11. Инструктивное письмо Министерства просвещения СССР от

21.11.1974 № 102-М. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2whG9Ta>

12. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [Текст] (принята Генеральной Ассамблеей ООН 14.12.1960; ратифицирована Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2.07.1962).

13. Конвенция о правах ребенка от 20.11.1989 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/1Ndr0rd>

14. Конвенция ООН о правах инвалидов от 13.12.2006 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2MO9r67>

15. Конституция Российской Федерации – Собрание законодательства РФ, 26.01.2009, № 4, ст. 445.

16. Концепция инклюзивного образования Республики Саха (Якутия) на 2012–2016 гг. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2MO5AGi>

17. О коррекционном и инклюзивном образовании детей [Текст] : Письмо Министерства образования и науки РФ от 07.06.2013 № ИР-535/07.

18. Основные направления стратегии Правительства Москвы по реализации государственной политики в интересах детей «Московские дети» на 2008-2017 гг.[Текст] // Постановление Правительства Москвы от 25.03.2008 № 195-ПП – Вестник Мэра и Правительства Москвы, № 21, 09.04.2008.

19. Письмо Минобразования «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» № АФ-150/06 от 18.04.2008 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2o2TA5F>

20. Письмо Минобразования «О сохранении системы специализированного коррекционного образования». № ВК-2270/07 от 28.10.2014 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2o1gFWu>

21. Письмо Минобразования РФ от 16.04.2001 № 29/1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными

возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)» [Текст].

22. Положение об инклюзивном (интегрированном) обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2N>

23. Постановление Правительства Москвы от 30.09.2008 № 877-пп «Об утверждении положения о Департаменте образования города Москвы» [Текст].

24. Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы». – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2PyugwB>

25. Постановление Правительства РФ от 23.12.2005 № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 гг.» – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://base.garant.ru/189041/>

26. Постановление Совета Министров СССР «О мерах по улучшению работы специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков, имеющих недостатки в физическом или умственном развитии» № 1238 от 08.12.1990 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2PyugBe>

27. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 04.07.1936 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4084.htm

28. Приказ Министерства просвещения СССР «О введении в действие типового положения о специальной общеобразовательной школе-интернате для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами» № 14 от 01.02.1978 – [Электронный ресурс] – Режим доступа - <http://base.garant.ru/70587788/>

29. Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного

процесса и оборудования учебных помещений» № 986 от 4.10.2010 [Текст]–
Российская газета. – № 32. – 16.02.2011

30. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р «О
Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».
[Текст].

31. Рекомендации по организации деятельности по созданию
условий для дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в
обучении на дому в субъекте Российской Федерации: утверждены Письмом
Министерства образования от 10.12.2012 № 07-832. – [Электронный ресурс]
– Режим доступа – <https://bit.ly/2MqFIGt>

32. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической
деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями от 10.06.94
– [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2MJ4U4S>

33. Стандартные правила ООН по обеспечению равных
возможностей для инвалидов от 20.12.1993 – [Электронный ресурс] – Режим
доступа – <https://bit.ly/2wiQfmT>

34. Стратегия повышения качества жизни инвалидов в городе
Москве на период до 2020 г. // Постановление Правительства Москвы от
17.02.2009 № 115-ПП. [Текст] – Вестник Мэра и Правительства Москвы. – №
13. – 03.03.2009.

35. ФГОС начального образования. Утверждён
приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от
06.10.2009 № 373. – [Электронный ресурс] – Режим доступа –
<https://bit.ly/2Lkl28c>

36. ФГОС основного среднего образования. Утверждён приказом
Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 №
413. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2whJbqw>

37. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»
от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Текст]– М.: Госдума, 2012. – 146 с.

38. Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования» от 10.04.2000 № 51-ФЗ. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://base.garant.ru/181929/>

39. Циркулярное письмо Министерства просвещения СССР «О порядке организации обучения детей с умственными и физическими недостатками» от 22 января 1969 г. № 1/8-Ц. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6992.htm

40. Абрашина, Н.А. Дорога – это то, как ты идешь по ней...: социал.реабилитационная работа с семьей нетипичного ребенка [Текст]: Учеб. Пособие / Н.А. Абрашина, Л.Н. Бабич, Е.Ю. Герасимова и др.; Под общ. ред. В.Н. Ярской, Е.Р. Смирновой. – Саратов: Изд-во Поволж. фил. Рос.учеб. центра, 1996. – 152 с.

41. Аксенова, Л.И. Специальная педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Л.И. Аксенова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2010. – 394 с.

42. Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования [Текст]: материалы науч. практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – 315 с.

43. Алексеев, Ю.В. Современная энциклопедия социальной работы [Текст]/ Ю.В. Алексеев и др.; под ред. В.И. Жукова. – М.: РГСУ, 2008 – 406 с.

44. Асанова, Т.А. Пособие по технологиям работы с детьми с ограниченными возможностями [Текст]/ Т.А. Асанова, Л.Г. Гусякова, Н.И. Куликова и др. – Барнаул; Шумановка: Каф. соц. работы УНПК «СПС» АГУ, 2000. – 123 с.

45. Барбитова, А.Д. Инклюзивное образование: от теории к практике: практико ориентированная [Текст]: монография / А.Д. Барбитова, С.Б. Гнедова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2013. – 159 с.

46. Барг, М.А. Критерии и методы исторической науки [Текст] / М.А. Барг. – М.: Наука, 1984. – 342 с.

47. Безрогов, В.Г. Мир детства как мир памяти [Текст] // Московское детство: память поколений / В.Г. Безрогов. – М.: РГГУ, 2008. – 215 с.

48. Белявский, Б.В. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации, странах Европы и США [Текст]: аналитический обзор / Б.В. Белявский – М.: ФИРО, 2012. – 123 с.

49. Блинков, Ю.А. Основы формирования полноценной жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями [Текст]: учеб. пособие / Ю.А. Блинков, Е.А. Губарев, А.М. Черных. – М.: Курск, КГМУ, 1999. – 401 с.

51. Блинов, В.И. Задачи дисциплины «История образования» в подготовке к научно-педагогической деятельности [Текст]/ В.И. Блинов // Отечественная и зарубежная педагогика. – № 1 (10). – 2013. – С. 93-97.

52. Бобрышов, С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория [Текст]: монография / С.В. Бобрышов. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – 300 с.

53. Богданова, А.А. Организация работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [Текст]: монография / А.А. Богданова, О.Ф. Богатая, Н.Н. Иванова и др. – Красноярск: ЦНИ Монография, 2014. – 175 с.

54. Богуславский, М.В. История педагогики [Текст]: методология, теория, персоналии/ М.В. Богуславский. – М.: Издательский центр ИЭТ, ИТИП РАО, 2012. – 436 с.

55. Богуславский, М.В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст) [Текст]/ М.В. Богуславский // Профессиональное образование. Столица. – М., 2010 – 48 с.

56. Борисова, Н.В. Инклюзивное образование: ключевые понятия [Текст] / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – М.: Транзит-икс, 2009. – 47 с.

57. Борисова, Н.В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика [Текст]: учебное пособие / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – М.: Б.и. – 2009. – 127 с.

58. Будницкая, И.И. Ребенок идет в школу [Текст] / И.И. Будницкая, А.А. Катаева. – М.: «Педагогика», 1985. – 160 с.

59. Бут, Т. Показатели инклюзии [Текст]: Практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу / Под редакцией Марка Вогана / пер. с англ.: И. Аникеев.– М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
60. Бутенко, А.В. Основы инклюзивной педагогики. Теоретические основания модели и методология анализа практик [Текст]: монография / А.В. Бутенко, А.В. Чистохина, И.С. Багдасарьян и др. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 232 с.
61. Вендровская, Р.Б. Очерки истории советской дидактики [Текст]: монография / Р.Б. Вендровская. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
62. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования [Текст]: методические рекомендации / Под ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 208 с.
63. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст]/ Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
64. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст]// Собрание соч. в 6 тт – М., «Педагогика», 1983, т. 5. – 368 с.
65. ГАОУ РМЭ «Лицей Бауманский» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://my18.ru/>
66. Гилевич, И.М. Дети с отклонениями в развитии: методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и спец. организаций и родителей [Текст]/ И.М. Гилевич, Е.А. Забара, М.В. Ипполитова и др. – М.: Аквариум, 1997. – 125 с.
67. Гилевич, И.М. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе [Текст] / И.М. Гилевич, Л.И. Тигранова // Дефектология. – 1995. – №3. – С.39-46.
68. Голиков, Н.А. Ребенок-инвалид: обучение, оздоровление, развитие [Текст]/ Н.А. Голиков. – Тюмень: Вектор Бук, 2006. – 215 с.
69. Голубева, Л.В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт [Текст]/ Л.В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 95 с.

70. Гончарова, М.Н. Реабилитация детей с заболеваниями и повреждениями опорно-двигательного аппарата [Текст]/ М.Н. Гончарова, А.В. Гринина, И.И. Мирзоева. – М.: Медицина, 1986. – 210 с.

71. Гордеева, А.В. Реабилитационная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / А.В. Гордеева. – М.: Акад. проект; Королев: Парадигма, 2005. – 317 с.

72. Горинова, З.В. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями [Текст]: учебно-методическое пособие / З.В. Горинова, Т.В. Егорова; Балашов. фил. Сарат. гос ун-та им Н Г Чернышевского. – Балашов; Николаев, 2002. – 82 с.

73. Горшкова, Е.А. Реабилитационная педагогика: история и современность [Текст] / Е.А. Горшкова, Р.В. Овчарова. – Архангельск, 1992. – 153 с.

74. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1321 "Ковчег"» [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://sch1321uv.mskobr.ru/>

75. Государственный доклад «О положении инвалидов в Российской Федерации» [Текст]/ Администрация Президента Российской Федерации, Совет по делам инвалидов при Президенте РФ, Гос. предприятие «Национальный фонд содействия инвалидам РФ». – М.,1995. – 235 с.

76. Грачев, Л.К. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов [Текст]/ Л.К. Грачев. – М.: АСТ, 2006. – 210 с.

77. Григорьев, С.Л. Словарь основных понятий по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями [Текст]/ С.Л. Григорьев, Л.Г. Гусякова, Л.Д. Демина, Л.К. Синцова. – Барнаул: Алт. регион. науч. центр СО РАО, 1997. – 64 с.

78. Григорьева, Г.Ф. Дети должны учиться вместе [Текст]/ Г.Ф. Григорьева // Национальные проекты. – 2009. – № 12. – С.70-71

79. Грузинова Т. Дети с ограниченными возможностями: мифы, реальность, пути интеграции [Текст]/ Т. Грузинова // Директор школы. – 1999. – №4. – С.59-64
80. Демакова, И.Д. Понятие “детство” в психологии и педагогике [Текст]/ И.Д. Демакова // Ценности и смыслы. М., 2012.- С.14-22.
81. Демакова, И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига [Текст]: методологический аспект /И.Д. Демакова// Образование и саморазвитие, Казань, 2013, № 4.- С. 22-30.
82. Дементьева, Н.Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями [Текст] / Н.Ф. Дементьева. – М., 1996.–121 с.
83. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе организаций Департамента образования города Москвы. [Текст]. – М.: Школьная книга, 2007. – 95 с.
84. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании [Текст]: хрестоматия / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. – М.: ООО «Аспект», 2005. – 448 с.
85. Дети-инвалиды: правовая защита семей, воспитывающих детейинвалидов [Текст]: Сб. нормативных актов. – М.: Изд. дом «Социал. защита», 1996. – 238 с.
86. Долгов, Д.В. Из истории Московского городского АрнольдоТретьяковского училища глухонемых (1853-1917) [Текст]/ Д.В. Долгов. – М.: «Спутник», 2015. – 138 с.
87. Дюков, В.М. Теоретические основы инклюзивного образования [Текст] // В.М. Дюков, Л.А. Бойдик, И.Н. Семенов. – Саарбрюкен, Lambert Academic Publishing, 2012. – 547 с.
88. Егоров, С.Ф. Российское образование: история и современность [Текст]// С.Ф. Егоров. – М.: ИТРИМИО. – 1994. – 253 с.
89. Если ваш ребенок не такой, как другие... Книга для родителей детей с ограниченными возможностями [Текст]/ Под ред. О.И. Волжиной. – М.: НИИ семьи, 1997. – 214 с.

90. Жаворонков, Р.Н. Правовое регулирование инклюзивного образования в Российской Федерации [Текст]: научно-практическое пособие / Р.Н. Жаворонков. – М.: НИПИ, 2012. – 58 с.

91. Жукова, Е.И. Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: монография / Е.И. Жукова и др. под ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Центр информации, 2012.– 282 с.

92. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Academia, 2012. – 208 с.

93. Зайцев, Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Д.В. Зайцев // Педагогика. – 2003. – №1. - С.21-30.

94. Зарецкий, В. Проблемы поддержки детей с особенностями развития [Текст]/ В. Зарецкий // Школьные технологии. – 1997. – № 3. – С. 55-66.

95. Инклюзивная форма образования: проблемы, поиск, перспективы [Текст] – М.: УОЮОАО, 2010. – 195 с.

96. Инклюзивное (интегрированное) образование: от теории к практике[Текст]: материалы научно-практической конференции с международным участием 14.07.2013– Омск: Омский пед.колледж №1.–218с.

97. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции. [Текст] – М.: Школьная книга, 2011. – 312 с.

98. Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийского симпозиума с международным участием, 22-23 апреля 2010 г.: секционные доклады [Текст]/ ред. С.Д. Тарских. – Чита: ЗабГГПУ, 2010. – 235 с.

99. Инклюзивное образование младших школьников. [Текст] – Красноярск. Поликом, 2007. – 156 с.

100. Инклюзивное образование: методология, практика, технология [Текст]: Материалы международной научно-практической конференции (2022 июня 2011 г., Москва) сост. О.Н. Ертанова. – М., МГППУ, 2011. – 244 с.

101. Инклюзивное образование: опыт и перспективы [Текст]: материалы международной научно-практической конференции 14-17 ноября 2008 года. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009. – 423 с.

102. Инклюзивное образование [Текст]: право, принципы, практика. – М., Владимир: Транзит-икс, 2009. – 127 с.

103. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология [Текст]: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г. / ред. С.В. Алехина. – М.: Буки Веди, 2013. – 711 с.

104. Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы [Текст]: материалы Всероссийской виртуальной научно-практической конференции, 1 февраля-31 марта 2011 г. / ред. Т.В. Кузьмичева, А.В. Гущина. – Мурманск: МГГУ, 2012. – 121 с.

105. Инновационная деятельность в организациях для детей с ограниченными возможностями в здоровье [Текст]/ Департамент образования г. Москвы; отв. ред. Л. Е. Курнешова. – М.: Школьная книга, 2007. – 238 с.

106. Интегративные тенденции современного специального образования [Текст]: материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями), 26-28 ноября 2003 г., Минск, Беларусь. – М.: Полиграф-Сервис, 2003. – 281 с.

107. Интегрированное образование как условие включения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в современное развивающееся общество [Текст]: материалы научно-практической

конференции (г. Новокузнецк, 17 декабря 2008 г. / ред. Н.И. Квятковская, Т.Н. Ивочкина. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2009. – 90 с.

108. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: история педагогики как педагогическая и историческая наука [Текст]: Материалы X международной конференции 10.10.2014. – М.: АСОУ, 2014 – 188 с.

109. Копыл, А.Н. Парадигмально-цивилизационный подход к осмыслению истории русской педагогики: X-XX века [Текст] / А.Н. Копыл. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2004. – 329 с.

110. Корнетов, Г.Б. История педагогики: теоретическое введение [Текст]: учебное пособие / Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий. – М.: АСОУ, 2013. – 172 с.

111. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст]: Монография / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2013 – 460 с.

112. Котлярова, И.О. Системное представление об исследовании [Текст]/ И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – Челябинск, ЧГТУ, 1996. – 135 с.

113. Котова С.А. Проблемы инклюзивного образования. Концепция социальной полезности [Текст]// Аккредитация в образовании. – Электронный ресурс – Режим доступа - <https://bit.ly/2Lkk8Zj> (дата обращения: 23.06.2016).

114. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования [Текст]/ В.В. Краевский. – Самара: СГПИ, 1994. – 287 с.

115. Кузнецова, Е.В. Социокультурная реабилитация детей-инвалидов: комплекс. целевая программа реабилитации инвалидов в г. Москве на 20012003 гг. [Текст]: метод. пособие / Е.В. Кузнецова, В.И. Ломакин-Румянцев, Ю.С. Моздокова и др. – М.: Рос. ин-т культурологии, 2003. – 141 с.

116. Кураков, Л.П. Интегрированное образование. Истоки и итог [Текст]: в 2 кн. / Л.П. Кураков. – Чебоксары: Изд-во Чуваш.ун-та, 2000. – кн. 1. – 307 с., кн. 2. – 297 с.

117. Кучмаева, О.В. Проблема доступности среднего образования для несовершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве [Текст]: Научный отчет. / О.В. Кучмаева, И.Ф. Дементьева, Г.В. Сабитова, А.Б. Синельников, О.Л. Петрякова. – М.: ФГНУ ИСВ РАО, 2012. – 208 с.

118. Левитская, А.А. Наше общество восприимчиво к инклюзии [Текст] / А.А. Левитская // Аккредитация в образовании. – 2009. – № 33: Октябрь. – С. 64-67.

119. Левченко, И.Ю. Особенности обучения ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательной организации [Текст]: методические рекомендации / И.Ю. Левченко и др. – М., СПб.: Нестористория, 2012. – 203 с.

120. Лельчицкий И.Д. Образование: историко-культурные основания и перспективные направления развития [Текст]: учеб. пособие / И. Д. Лельчицкий, М. А. Лукацкий, М. Е. Остренкова и др.; под ред. И.Д. Лельчицкого, И.Ф. Комогорцевой; Твер. гос. ун-т. – Тверь: Тверской государственный университет, 2003. – 247 с.

121. Лукацкий, М.А. Педагогическая наука [Текст]: история и современность: учебное пособие / М.А. Лукацкий. – М.: Гэотар-медиа, 2012. – 670 с.

122. Маллер, А.Р. У вас особенный ребенок: книга для родителей [Текст]/ А.Р. Маллер. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 76 с.

123. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов: в 2 ч. / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010. – ч. 1. – 319 с., ч. 2. – 320 с.

124. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 150 с.

125. Матюшева, Т.Н. Правовое регулирование образования детей-сирот, детей-инвалидов и детей с девиантным поведением в

дореволюционной России и СССР [Текст] / Т.Н. Матюшева // Современное право. – 2010. – № 6. – С. 147-151.

126. Мёдова, Н.А. Инклюзивное образование в схемах и таблицах [Текст]: Методическое пособие / Н.А. Мёдова. – Томск, 2012. – 24 с.

127. Международный опыт в области инклюзивного образования [Текст]: Канада – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2PvVQyR> (дата обращения: 27.06.2016).

128. Мельник, Ю.В. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика [Текст]: монография / Ю.В. Мельник, Н.А. Одинокова, А.А. Смирнова. – Новосибирск: Сибпринт, 2013. – 205 с.

129. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе [Текст]/ Н.Г. Морозова. – М.: Знание, 1979. – 48 с.

130. Назарова, Н.М. Инклюзивное обучение: историческая динамика и перспективы / Н.М. Назарова // Педагогика. – 2015. – № 9. – С. 10-17.

131. Назарова, Н.М. Специальная педагогика в 3 т. [Текст]: учебное пособие / Н.М. Назарова и др. – М.: Академия, 2009. – 1 т. – 360 с., 2 т. – 352 с., 3 т. – 400 с.

132. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров [Текст]: Монография / Н.М. Назарова. – М.: Спутник+, 2009. – 158 с.

133. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии [Текст]: монография / З.Г. Нигматов. – Казань, Познание, 2014. – 217 с.

134. Новотворцева, Н.В. Приоритетные направления в совершенствовании профессиональной подготовки педагогических кадров для региональной системы специального образования [Текст] / Н.В. Новотворцева // Медико-психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2005. – С. 3-13.

135. Нозикова, Н.В. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [Текст]: монография / Н.В. Нозикова и др.; под общ. ред. Н.В. Лалетина. – Краснодар: АНО «Науч.-образовательный центр «Перспектива», 2013. – 147 с.

136. Обеспечение доступной образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, приоритеты и пути решения [Текст]: материалы IV Международно-практической конференции. – М.: МГГЭИ, 2013. – 268 с.

137. Образование без границ: информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://bit.ly/2ML2BOU> (дата обращения: 28.06.2016).

138. ОГКУСО Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Подсолнух» [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.rcpodsolnuh.ru/> (дата обращения: 30.06.2016).

139. Оптимизация процесса образования и воспитания детей с ограниченными возможностями: Международная научно-практическая конференция, май 2013 [Текст]: сборник статей / ред. Л.П. Блохина. – Пенза: АННОО «Приволжский дом знаний», 2013 – 81 с.

140. Пасторова, А.Ю. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге [Текст]: монография / А.Ю. Пасторова. – СПб.: СПбГУ, 2012. – 95 с.

141. Педагогика интеграции: основания, ресурсы и практика [Текст]: материалы I Всероссийской конференции (Красноярск, 15-16 октября 2007 г.) / ред. Т.В. Фуряева и др. – Красноярск: ИПК СФУ, 2008. – 211 с.

142. Петрова, Е.Э. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе [Текст]: методическое пособие / Е.Э. Петрова, Л.И. Дегтярева, Е.Г. Тиндетникова. – Новосибирск, изд-во НИПКиПРО, 2013. – 107 с.

143. Петрова, Е.Э. Специфика организации инклюзивного обучения в общеобразовательной организации [Текст]: методическое пособие для

директоров ОУ, педагогов, психологов, коррекционных педагогов / Е.Э. Петрова, Л.И. Дегтярева. – Новосибирск: изд-во НИПКиПРО, 2009. – 128 с.

144. Пискунов, А.И. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века [Текст]: учебное пособие для педагогических учебных заведений / А.И. Пискунов. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 490 с.

145. Позывайлова, М.Л. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции [Текст]: сборник научно-методических материалов / М.Л. Позывайлова. – М.: ГБОУ ЦДиК «Участие», 2012. – 145 с.

146. Полищук, В.В. Надомное обучение: организация, содержание, перспективы развития [Текст]: практ. рекомендации по орг. индивидуального надомного обучения больных детей в общеобразовательных школах / В.В. Полищук. – Барнаул: Б.и., 1996. – 95 с.

147. Положение об инклюзивном (интегрированном) обучении детей с ограниченными возможностями здоровья – [Электронный ресурс] – Режим доступа - <https://bit.ly/2N80dP0> (дата обращения: 01.07.2016).

148. Попова, О.А. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования [Текст]: учеб-метод. пособие / О.А. Попова. – Новокузнецк, 2012. – 70 с.

149. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий детей с ограниченными возможностями здоровья. [Текст] – Екатеринбург, 2012. – 351 с.

150. Равкин, З.И. История образования и педагогической мысли [Текст]/ З.И. Равкин, В.Г. Пряникова. – М.: Новая школа, 1995. – 96 с.

151. Ратнер, Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей [Текст]/ Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: Владос, 2006. – 174 с.

152. Репина, Л.П. История исторического знания [Текст]// Л.П. Репина, В.В. Зверева, М.Ю. Парамонова. – М.: Дрофа, 2004. – 288 с.

153. Репринцева, Г.И. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями [Текст]: Пособие для соц. работников, психологов, педагогов реабилитац. центров / Г.И. Репринцева, Е.Ю. Петрова, С.И. Заморев и др. / Под ред. С.А. Беличевой. – М.: Консорциум «Соц. здоровье России», 1997. – 210 с.

154. Розанова, Т.В. Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения [Текст]/ Т.В. Розанова, Т.Н. Прилепская, М.Ю. Рау и др. – М.: Педагогика, 1991. – 174 с.

155. Рудь, Н.Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения [Текст]: Методическое пособие / Н.Н. Рудь. – М.: Перспектива, 2011. – 28 с.

156. Саввиди, М.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / М.И. Саввиди, И.А. Истомина // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://bit.ly/2P53I9J> (дата обращения: 20.06.2016).

157. Система образования для детей с проблемами в здоровье [Текст]: Выпуск 7 / отв. ред. Л.Е. Курнешова. – М.: Школьная книга, 2006. – 271 с.

158. Система образования для детей с проблемами в здоровье. [Текст] / Профильное обучение детей с ограниченными возможностями в здоровье. Выпуск 10. – М.: Школьная книга 2008. – 256 с.

159. Система образования для детей с проблемами в здоровье. [Текст]/ Профильное обучение детей с ограниченными возможностями в здоровье. Выпуск 11. – М.: «Школьная книга», 2009. – 240 с.

160. Смоленский, Н.И. Теория и методология истории. [Текст] – М.: Академия, 2008. – 272 с.

161. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. [Текст]– Красноярск, КГУ 2013. –196 с.

162. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями [Текст]: учеб. план и прогр. по специализации: Для высш. учеб. заведений, занимающихся подгот. и переподгот. специалистов по социал. работе / Ред. А.Г. Пашков, Н.С. Степашов. – М. – Курск: Изд-во КГМУ, 1996. – 196 с.

163. Социальные условия нормального развития особенного ребенка [Текст]: материалы секции XII Всерос. конф. «Педагогика развития», 27-29 апр. 2005 г. – Красноярск: Фонд соц. инноваций, 2006. – 118 с.

164. Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии [Текст]: материалы III Международного научно-методического семинара, г. Волгоград, 30-31 октября 2013 г. / ред. Е.А. Лапп. Волгоград, ВолГУ, 2013. – 164 с.

165. Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью [Текст]// Проблемы образования детей с особенностями развития и инвалидностью: материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф., 24-28 марта 1997 г. – вып. 1. – М.: Ин-т пед. инноваций, 1998. – 299 с.

166. Степанова, Г.А. Социализация и реабилитация детей с ограниченными возможностями [Текст]: учеб.-метод. пособие / Г.А. Степанова. – М.; Сургут: РИО СурГПИ, 2003. – 158 с.

167. Строгова, Н.А. История коррекционной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов физ. культуры / Н.А. Строгова. – М.: Спутник, 2003. – 59 с.

168. Сунцова, А.С. Теория и технологии инклюзивного образования [Текст]: учебное пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

169. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст]/ Г.Е. Сухарева. – М.: Медгиз, 1955. – 458 с.

170. Теоретические и прикладные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями [Текст]: сб. материалов юбил.

Герцен, чтений 24-25 марта 1997 г. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Образование, 1997. – 214 с.

171. Тряпицына, А.П. Методологические предпосылки построения педагогической теории образования [Текст] / А.П. Тряпицына // Электронный научно-педагогический журнал. – 2001. – № 5. – С.6-13.

172. Учащиеся вспомогательной школы (клинико-психологическое изучение) [Текст]/ Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1979. – 232 с.

173. Чирва, Е.И. Особенности воспитания детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.И. Чирва. – Барнаул, 2005. – 22 с.

174. Шабас, С.Г. Проектирование индивидуальных траекторий развития детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: методические рекомендации / сост. С.Г. Шабас. – Екатеринбург: Екатеринбургский дом учителя, 2012. – 92 с.

175. Шипицына, Л.М. Навстречу друг другу: пути интеграции. [Текст] / Л.М. Шипицына, В.К. Рейсвейк // Специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 132 с.

176. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич [Текст]/ Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб., «Дидактика-Плюс», 2001. – 272 с.

177. Шипицына, Л.М. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира [Текст]: Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. СПб., 1997. – 256 с.

178. Ярская-Смирнова, Е.Р. Социальная интеграция детей-инвалидов: к понятию инклюзивного образования [Текст] / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Право и образование. – 2003. – № 3. – С.192-204.

179. Яшкова, Н.В. Наглядное мышление у глухих детей [Текст]/ Н.В. Яшкова. – М.: Педагогика, 1988. – 141 с.

180. Dyson, A. Inclusion and inclusions [Текст]: theories and discourses in inclusive education// In Daniels H, Garner P. (eds.) Inclusive Education. London: Kogan Page, 1999. – 153 c.

181. Florian, L., Special Education and School Reform in the United States and Britain [Текст]/ L. Florian, D. Pullin // London and New York: Routledge, 2000.
– 78 c.

182. Prospects. [Текст] – Geneva: Unesco, 2009. – Vol.39, № 3. – C.59-63.

183. Thomas, G. The Making of the Inclusive School [Текст]/ G. Thomas, P. Walker, J. Webb // London and New York: Routledge Falmer, 1998. – 234 c.

184. Wright E.B. Full Inclusion of Children with Disabilities in the Regular Classroom: Is It the Only Answer? [Текст]/ E.B. Wright // Social work in Education. Vol. 21.No. 1. Jan. 1999. – C.11-22.