

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 инклюзивных образовательных практик в Российской Федерации.....	64
ГЛАВА 2. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И СОДЕРЖАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (1985-2015)	77
2.1. Разработка и внедрение инклюзивных образовательных практик в учебно-воспитательный процесс.....	77
2.2. Характеристика содержания педагогического сопровождения инклюзивного образования.....	102
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	135
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	138

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 этот период возникла концепция системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации совместно со здоровыми детьми, опирающаяся на зарубежный и отечественный опыт 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 исследователи (Р. Джексон, 2011) полагают, что это единая образовательная среда; другие понимают инклюзию как философскую категорию, фундаментальной основой которой является признание обществом ценности каждого ребенка независимо от их индивидуальных различий (А. Ренцаглиа, 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. Артющенко, 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 комплексном 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 детей с ограниченными возможностями здоровья в общее образование;
- организационно-педагогическим опытом обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации и отсутствием всестороннего анализа историко-педагогических аспектов развития 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, инклюзивная практика в 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, где обучаются как дети с отклонениями в развитии, так и их нормально развивающиеся сверстники;

- дифференцированное обучение, которое в большинстве случаев не требуется в образовании нормально развивающегося ребенка;

- обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка и их особую целенаправленную подготовку силами специалистов.

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;

- применение различных психолого-педагогических и логопедических приемов коррекции речевых нарушений чтения и письма, что способствует адаптации детей в учебно-воспитательном процессе;

- 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, сформировалась в результате осознания ценности человеческого многообразия и отличий между людьми. С другой стороны, на определение содержания понятия инклюзии оказал существенное влияние использованный при его характеристике категориальный аппарат, который получил наименование «социальная модель» инклюзии в отличие от прежнего подхода, обозначенного как «индивидуальная модель». 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, включаю, вовлекаю) 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 лиц с особыми потребностями является Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН, утверждающая право людей с инвалидностью на образование [14].

Политика инклюзии декларирует необходимость изменения социума и социальных институтов, обеспечивающих вовлечение любого другого человека (другой расы, вероисповедания, культуры, человека 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. Самой главной проблемой на уровне восприятия идеи инклюзии является невнимание к теме тех границ инклюзии, которые не навязываются извне обществом и дискурсивными практиками, а выдвигаются самими участниками процесса как их выбор и проявление их автономии. На сегодняшний день не вызывает сомнения тот факт, 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, при этом важную роль в развитии играет обучение.

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 предполагает определенную модернизацию образовательной среды, которая включает проведение коррекционно-развивающей работы, составление индивидуальных учебных планов, 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. В соответствии с этим подходом идеи философской антропологии о человеке как духовном существе, преодолевающем физические и социальные условия, а потому свободном, открытом миру, возможностям развития, способном к самоопределению являются методологической основой инклюзивной педагогики. 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. Применительно к специальной педагогике экологический подход позволяет 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 строится на представлении о том, что современный мир является взаимозависимым и взаимодействующим, в котором признается равноправие всех философских взглядов, базирующихся на единой гуманистической системе ценностей, где уважают традиции и принимают инновации, устанавливаются диалогические и равноправные отношения между людьми вне зависимости от того, какими возможностями (интеллектуальными, физическими и др.) человек обладает. Одним из

векторов развития гуманизации общества является гуманизация образования, индивидуального и социального бытия как обычного человека, так 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 выстраивается соответствующая образовательная система, создаются условия для эффективного включения в социальную жизнь.

Гуманистическая этика, этика жизни рассматривает всех людей, принадлежащих к единому человеческому сообществу, вне зависимости от того, могут ли они что-либо дать обществу или нет, удовлетворяют ли они определенным критериям полезности, значимости для общества, установленным извне, или нет. Такая этическая концепция утверждает ценность жизни любого человеческого существа как единственного и неповторимого в этом мире, его безусловное право на полноценную жизнь вне зависимости от того, насколько пострадала его человеческая сущность вследствие дефекта или нарушения в развитии, а также его безусловное право на образование и специальную помощь в соответствии с его особыми потребностями, 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 системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве.

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 общеобразовательной организации.

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 наиболее общие принципы отечественного инклюзивного образования, а именно:

1. Принцип социальной адаптации.

Условия реализации данного принципа:

- создание адаптивной образовательной среды, способствующей интеграции детей с ОВЗ в социум;
- партнерское взаимодействие с семьей;
- включение в совместную деятельность детей, родителей, медицинских работников, социальных психологов, представителей образовательных учреждений.

2. Принцип гуманности.

Условия реализации данного принципа:

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

3. Принцип синергетичности.

Условия реализации данного принципа:

- междисциплинарный подход к определению методов и средств обучения и воспитания детей с ОВЗ;
- системный характер организационных и содержательных изменений в организации процесса обучения детей с ОВЗ;
- 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 ОВЗ с учетом его особенностей;
- поэтапность осуществления педагогической поддержки ребенка в процессе обучения;
- определение дальнейшего образовательного маршрута ребенка с ОВЗ.

5. Принцип индивидуализма.

Условия реализации данного принципа:

- диагностика функционального состояния ребенка с ОВЗ и выработка на основе этого индивидуальной траектории развития ребенка;
- определение индивидуального учебного плана и индивидуальной программы обучения и воспитания;
- наличие вариативной образовательной среды, позволяющей осуществлять индивидуальный подход к ребенку с ОВЗ.

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 – 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.

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» и основанная на ней концепция инклюзии, которая предусматривает, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к вхождению в нее любого ребенка.

Идеи интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество 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 образованию [2].

В Конвенции о правах ребенка (1989 г.) было закреплено право всех детей 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 всех категорий инвалидов как неотъемлемой части системы образования. 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 Стандартные правила по обеспечению равных возможностей для инвалидов, в которых говорится, что люди с инвалидностью, вне зависимости от возраста, имеют равные возможности при получении образования [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 в 1994 г. в г. Саламанка (Испания) на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями. В принятой Декларации о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями подчеркивалась необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями 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 парадигм развития педагогической науки и практики на основе гуманистических и культурных приоритетов.

Открывателями в этом процессе являются педагоги-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.), которые разработали новые формы и методы воспитания и обучения, развивая в них гуманистические идеи и опыт российского учительства.

На практике стали применяться идеи совершенствования обучения, воспитания и развития 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 родителями.

Деятельность и взгляды педагогов-новаторов вызвали большой общественный интерес и способствовали организации широкой дискуссии по проблемам образования.

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 и прагматический.

«Романтический» этап охватывает первую половину XIX века, когда возникла сама идея совместного обучения и были сделаны попытки ее реализации.

Второй, «реформаторский» этап, протекает в условиях становления реформаторской педагогики и длится с конца XIX до 60-х годов XX века. В этот период вырабатываются основные ценностные принципы совместного (интегрированного, инклюзивного) обучения.

Современные формы совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья появляются во второй половине 50-х гг. XX века, когда активно развивается гуманистическая и социально-правовая парадигма образования и принимаются основополагающие документы о социальной защите и образовании лиц с ограниченными возможностями. В целом этот этап длится до 90-х годов XX века.

Четвертый этап, так называемая «инклюзия без границ», охватил последнее десятилетие XX века и первую декаду века XXI, когда совместное обучение стало внедряться 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 подразделяется на призревательный и специально-образовательный этапы.

Призревательный этап – 1806-1917 – открытие первых специализированных учебных заведений для детей с ограниченными возможностями здоровья

По косвенным данным, первые училища для детей-сирот появились на Руси еще в IX веке. Русские князья видели в образовании детей одно из главных условий развития государства и духовного становления общества. Большую роль играла Русская Православная Церковь, выполняя три важнейших функции: обучение, лечение, призрение. Была создана система монастырей, где находили приют нищие и страждущие, обездоленные, сломленные физически и морально. При Петре I забота о нуждающихся детях вышла на государственный уровень в 1706 г.: появляются приюты для «засорных младенцев», а позднее и воспитательные дома. В 1798 г. было основано Попечительство о глухонемых детях. В 1806 году в Павловске открывается первое в России специализированное учебное заведение для глухонемых детей. Целью этого учебного заведения было воспитание и образование как общее, так и ремесленное детей обоего пола, родившихся глухонемыми или оглохших от болезни с потерей дара слова.

Александр I уделяет особое внимание детям с нарушением зрения. По его приказу была разработана оригинальная методика обучения незрячих детей. В этот период начинают строиться учреждения для этой категории детей, а в 1807 г. открывается первый институт слепых, где обучалось 15 слепых детей.

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

Значимым событием на рубеже XIX–XX вв. в России становится открытие медико-педагогических заведений для детей с ограниченными возможностями, отстающих детей, детей-сирот и детей с девиантным поведением. Среди первых основателей подобных заведений следует назвать И.В. Маляревского, открывшего врачебно-воспитательное заведение для детей с проблемами психического здоровья с целью содействия им в адаптации к трудовой жизни [151].

Также большой вклад в образование «особых детей» внес И.К. Арнольд, открывший в 1853 г. училище для глухонемых, в которое принимались дети без различия пола, сословия и вероисповедания в возрасте от 7 до 12 лет. Курс обучения был рассчитан на шесть-десять 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, только обучение) и введена плата. Дети из беднейших московских семей (по предоставлению справки о доходах родителей) могли попасть на бесплатные места.

Детей обучали не только речи и общеобразовательным предметам, но серьезно занимались и их духовным развитием. В целом обучение было схоже с программами уездных училищ. Девочек знакомили с техникой кройки и шитья и рукоделием. Мальчикам, в силу того, что в училище были

типография, а также переплётная, столярная, портновская и сапожные мастерские, давали соответствующие профессии [86].

Специально-образовательный этап – 1917-1985 – создание системы специального образования и сети спецшкол.

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. Целью обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья была «перековка» их в полезных граждан с обучением при изолированности, многократно усиленной в РСФСР идеологическими факторами.

Возникновение типологии организаций связано с 1926 г., когда вышел декрет СНК РСФСР «Об организациях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков», в котором были названы:

- детские дома для детей дошкольного возраста;
- школы для живущих и приходящих детей школьного возраста;
- вспомогательные группы для умственно отсталых детей и подростков при школах для нормальных детей и др.

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 фаталистической

обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и неизменной среды. В постановлении отмечалось, что практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложно-научным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т.п. Эти, якобы, научные «обследования», проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись, по преимуществу, против неуспевающих или не укладывающихся в рамки школьного режима детей и имели своей целью доказать, якобы, с «научной» «биосоциальной» точки зрения современной педологии наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения, найти максимум отрицательных влияний и патологических извращений самого школьника, его семьи, родных, предков, общественной среды и тем самым найти повод для удаления школьников из нормального школьного коллектива.

В этих же целях действовала обширная система обследований умственного развития и одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую почву из буржуазной классовой педологии и представляющая из себя форменное издевательство над учащимися, противоречащая задачам советской школы и здравому смыслу. Ребенку 6-7 лет задавались стандартные казуистические вопросы, после чего определялся его так называемый «педологический» возраст и степень его умственной одаренности. Это привело к тому, что все большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно отсталых, дефективных и «трудных».

На основании отнесения подвергшихся педологическому «изучению» школьников к одной из указанных категорий педологи определяли подлежащих удалению из нормальной школы детей в «специальные» школы и классы для детей «трудных», умственно отсталых, психоневротиков и т.д.

Также постановлением предписывался ряд мер 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 был запрещен, а педологам рекомендовалось переквалифицироваться в педагоги. С этого времени педология фактически продолжает свое существование в СССР под другим дисциплинарным названием и в рамках психологии, в частности, детской (возрастной) психологии и психологии детского развития [27].

С 1950-х годов начался постепенный возврат некоторых идей и методов педологии в педагогику и психологию, что было связано в целом с некоторым смягчением политического климата в стране, а также с развитием кибернетики, генетики и прикладных направлений психологии, в частности, в области инженерной, космической и индустриальной психологии и связанных с ними методов программированного обучения и т.п. в народном образовании и педагогике. В 1970-е годы была начата активная работа по использованию тестов в педагогике и системе образования, 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. При этом выпускники спецшколы-интерната для детей с задержкой психического развития сдавали экзамены на общих основаниях и получали свидетельство об окончании восьмилетней школы. Однако обучаться в таких интернатах 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 методико-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 образовательным организациям интернатного типа установлены общие характеристики статуса: содержание на полном государственном обеспечении; снижение предельной наполняемости классов и воспитательных групп; особый порядок приема детей. 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, в социалистический временной промежуток 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].

Таблица 1.

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

I вид	школа-интернат для глухих детей	Образовательный процесс ведется на трех ступенях образования: 1-я ступень - начальное общее образование (в течение 5-6 лет или 6-7 лет - в случае обучения в подготовительном классе); 2-я ступень - основное общее образование (в течение 5-6 лет); 3-я ступень - полное среднее общее образование (2 года, как правило, в структуре вечерней школы). Для детей, не получивших полной дошкольной подготовки, организуется подготовительный класс.	Учебная деятельность направлена на формирование и развитие словесной устной и письменной речи, общения, умения воспринимать и понимать речь окружающих на слухозрительной основе. Дети учатся использовать остаточный слух для слухового восприятия речи и слухозрительно с использованием звукоусиливающей аппаратуры. С этой целью регулярно проводятся групповые и индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию
----------	---------------------------------	--	--

			произносительной стороны устной речи. В школах, работающих на билингвистической основе, осуществляется равноправное обучение языку словесной и языку жестовой речи, но учебный процесс ведется на языке жестовой речи.
II вид	школа-интернат для слабослышащих и позднооглохших детей	<p>Подразделяется на 2 отделения: первое отделение – для детей с легким недоразвитием речи, связанным с нарушением слуха; второе отделение – для детей с глубоким недоразвитием речи, причиной которого является нарушение слуха.</p> <p>Образовательный процесс осуществляется в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования: 1-я ступень – начальное общее образование (в первом отделении 4-5 лет, во втором отделении 5-6 или 6-7 лет); 2-я ступень – основное общее образование (6 лет в первом и во втором отделениях); 3-я ступень – среднее (полное) общее образование (2 года в первом и во втором отделениях).</p>	<p>Развитие слухового и слухозрительного восприятия, формирование и коррекция произносительной стороны речи проводятся на специально организованных индивидуальных и групповых занятиях с использованием звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования и индивидуальных слуховых аппаратов.</p> <p>Развитие слухового восприятия и автоматизация навыков произношения продолжаются на занятиях фонетической ритмикой и в различных видах деятельности, связанных с музыкой.</p>
III вид	школа-интернат для незрячих детей	<p>В специальную школу III вида принимаются 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.</p> <p>В первый класс специальной школы III вида принимают детей 6-7 лет, а иногда и 8-9 лет. Наполняемость класса (группы) может быть до 8 человек. Общий срок обучения в школе III вида – 12 лет, за</p>	

		который ученики получают среднее (полное) общее образование.	
IV вид	школа-интернат для слабовидящих детей	В специальную школу IV вида принимаются 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. В эту школу могут быть приняты дети и с более высокой остротой зрения при прогрессирующих или часто рецидивирующих заболеваниях зрения, при наличии астенических явлений, возникающих при чтении и письме на близком расстоянии.	
V вид	школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи	<p>Может иметь в своем составе одно или два отделения.</p> <p>В первом отделении обучаются дети, имеющие общее недоразвитие речи тяжелой степени (алалия, дизартрия, ринолалия, афазия), а также дети, имеющие общее недоразвитие речи, сопровождающееся заиканием.</p> <p>Во втором отделении учатся дети с тяжелой формой заикания при нормально развитой речи. Внутри первого и второго отделений с учетом уровня речевого развития детей могут создаваться классы (группы), включающие воспитанников с однородными нарушениями речи.</p> <p>Если речевое нарушение устранено, ребенок может на основании заключения ПМПК и с согласия родителей перейти в обычную школу.</p> <p>В первый класс принимаются дети 7-9 лет, в подготовительный – 6-7 лет. За 10-11 лет обучения в школе V вида ребенок может получить</p>	

		<p>основное общее образование. Специальная логопедическая и педагогическая помощь оказывается ребенку в процессе обучения и воспитания, на всех уроках и во внеклассное время. В школе предусмотрен специальный речевой режим.</p>	
VI вид	школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	<p>Школа осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования: 1-я ступень – начальное общее образование (4-5 лет); 2-я ступень – основное общее образование (6 лет); 3-я ступень – среднее (полное) общее образование (2 года). В первый класс (группу) принимают детей с 7 лет, однако допускается прием детей и старше этого возраста на 1-2 года. Для детей, не посещавших детский сад, открыт подготовительный класс.</p>	<p>В школе установлен специальный двигательный режим. Образование осуществляется в единстве с комплексной коррекционной работой, охватывающей двигательную сферу ребенка, его речь и познавательную деятельность в целом.</p>
VII вид	школа или школа-интернат для детей с задержкой психического развития	<p>Образовательный процесс в этой школе осуществляется в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступеней общего образования: 1-я ступень – начальное общее образование (3-5 лет); 2-я ступень – основное общее образование (5 лет). Дети принимаются только в подготовительный, первый и второй классы, в третий класс – в виде исключения. У обучающихся сохраняется возможность перехода в обычную школу по мере коррекции отклонений в развитии, устранения пробелов в знаниях после получения начального общего образования. При необходимости уточнения диагноза ребенок может обучаться в школе VII вида в</p>	

		течение года. 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, имея качественно иное содержание. Основное внимание уделяется социальной адаптации и профессионально-трудовой подготовке при освоении учениками доступного им объема содержания образования по общеобразовательным предметам. В школу VIII вида ребенок может быть принят в первый или подготовительный класс в возрасте 7-8 лет. Подготовительный класс позволяет не только лучше подготовить ребенка к школе, но и дает возможность уточнения диагноза в ходе образовательного процесса и психолого-педагогического изучения возможностей ребенка.	Режим работы класса (группы) устанавливается по договоренности с родителями. Процесс обучения осуществляется в режиме прохождения каждым воспитанником индивидуального образовательного маршрута, определяемого специалистами в соответствии с психофизическими возможностями того или иного 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 СКОУ при увеличении числа обучающихся, что было

отмечено в письме Министерства образования от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 [17].

По состоянию на начало 2009/2010 учебного года в России функционировало 1804 СКОУ, в которых обучалось 207 тыс. детей с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии, в 2012/2013 учебном году, соответственно, 1708 СКОУ – 211 тыс. детей).

Минобрнауки России обеспокоено наметившейся тенденцией к тому, что развитие форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в регионах не всегда носит спланированный, последовательный характер, зачастую не сопровождается созданием необходимых условий. Часть субъектов Российской Федерации неоправданно сориентированы на сокращение сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений. В указанный период времени в большинстве субъектов Российской Федерации прекращена образовательная деятельность от 1 до 3 СКОУ, в Хабаровском крае – 4, Калининградской области – 5, Ивановской области – 6, Красноярском крае – 7, Тверской области – 8, Пермском крае – 9, Свердловской области – 10, Краснодарском крае – 14, Новгородской области – 18.

Также в письме отмечено, что инклюзивное (интегрированное) образование детей-инвалидов не должно становиться самоцелью, тем более приобретать формальный характер – инклюзия (интеграция) ради инклюзии (интеграции).

Развитие инклюзивных (интегрированных) форм обучения инвалидов должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации комплекса мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности (включая наличие соответствующей материальной базы, специальных образовательных программ, подготовку педагогических коллективов, проведение разъяснительной работы с обучающимися и их родителями). Иначе подобная мера не только не позволит обеспечить полноценную инклюзию (интеграцию) обучающихся детей-инвалидов, но и

негативно скажется на качестве работы образовательных учреждений с другими обучающимися.

Развитие совместного образования инвалидов и здоровых обучающихся не означает отказа от лучших достижений российской системы специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

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

Инклюзивный период подразделяется на интеграционный и инклюзивно-практический этап.

- Интеграционный этап – 1985 – 2000 гг. – 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. Тогда и возникла концепция системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации совместно со здоровыми сверстниками, опирающаяся на зарубежный и отечественный опыт 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, полагают, что это единая образовательная среда; другие, например, А. Ренцаглия, понимают инклюзию как философскую категорию, фундаментальной основой которой является признание обществом ценности каждого ребенка независимо от их индивидуальных различий.

- Инклюзивно-практический этап – 2000 г. – по н.в. – 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.

Актуальный характер приобрело создание условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, проектирование единого образовательно-воспитательного пространства 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 РФ гарантировалась возможность получения образования независимо от состояния здоровья. 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 гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки, в частности, бесплатное обучение в государственных общеобразовательных организациях, оборудованных, при необходимости, специальными техническими средствами.

Дальнейшее развитие инклюзии было отражено в Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», принятом в 1998 году, в котором устанавливаются основные гарантии прав и законных интересов ребенка, предусмотренных Конституцией РФ.

В законе определены организационные основы гарантий прав ребенка, представлены государственные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей, меры по защите прав ребенка на охрану здоровья, на отдых, на профессиональную подготовку и др.

В последующем в 2000 г. в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» 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 с учетом их медико-психологического сопровождения и создания специальных условий для обучения преимущественно 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. отмечалось, что обеспечение общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья будет реализовываться на основе внедрения специальных стандартов и вариативных образовательных программ [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 были определены повышенные нормативы финансирования обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья 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 ограниченными возможностями здоровья 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 основных направлений данной деятельности является выявление недостатков в развитии детей и организация коррекционной помощи [19].

В том же году, 24 сентября, была ратифицирована Конвенция о правах инвалидов, в которой в статье 24 отмечается, что государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом к тому, чтобы инвалиды получали возможность 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 Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Свердловской, Томской и ряде других областей.

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

- создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья 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, необходимых для индивидуального развития всех учащихся, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, на основе осуществления индивидуального психолого-медико-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 ограниченными возможностями здоровья, который может послужить основой для создания аналогичных документов для каждой категории «особых» обучающихся в соответствии с их потребностями и возможностями.

Данный стандарт определяет требования к структуре основных образовательных программ общего образования, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их объему; 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 учитывались:

- особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и необходимость создания для них специальных условий получения образования;

- неоднородность состава группы детей с ограниченными возможностями здоровья;

- диапазон возможностей освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья образовательных программ и вариативность условий их образования.

Стандарт утверждает основные принципы:

- создания благоприятной социальной ситуации развития и образования каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями, особыми образовательными потребностями, в том числе, и создание специальных условий для получения образования

- взаимодействия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, не имеющими таких ограничений;

- приобщения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к общечеловеческим ценностям, социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Стандарт направлен на:

- обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации в сфере общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- обеспечение всем обучающимся с ограниченными возможностями равного доступа к получению качественного общего образования с учетом индивидуальных образовательных потребностей независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;

- обеспечение вариативности образовательных Программ (по уровню сложности, объему содержания и направленности) и разнообразия

организационных форм их реализации с учётом особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и мнения их родителей;

- обеспечение государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения.

Стандарт является базой для:

- разработки примерной адаптированной образовательной программы общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- разработки и реализации образовательной организацией основной образовательной программы общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- разработки и реализации образовательной организацией адаптированной основной образовательной программы общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- определения нормативов финансового обеспечения реализации программы, в том числе, индивидуальной, для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- формирования учредителем государственного (муниципального) задания в отношении образовательной организации;

- объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности организации и подготовки обучающихся, осваивающих образовательные программы, при осуществлении государственной аккредитации и государственного контроля в сфере образования;

- подготовки, профессиональной переподготовки, повышения квалификации и аттестации педагогических и руководящих работников образовательных организаций, осуществляющих образование детей с ограниченными возможностями 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».

Стратегия определяет законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование).

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 ограниченными возможностями, 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 ограниченными возможностями здоровья 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 сегодняшний день 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 равной ценности для общества 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» отмечена необходимость признания права на специальные условия проведения образовательного процесса для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Правительство Москвы в 2003 г. приняло 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 города 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 форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной; 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 психолого-медико-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.

Поставлена задача к 2020 г. дать возможность практически всем московским детям-инвалидам, родители которых изъявляют желание, посещать дошкольные и школьные образовательные организации общего типа [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 статье 1 определяется круг лиц, на который распространяется действие данного Закона. Среди них – дети-инвалиды, иные лица, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные ограничения возможностей здоровья и нуждающиеся в создании специальных условий обучения (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. Членами совета являлись специалисты управления образования и методического центра, руководители образовательных организаций различных видов и типов, представители родительской общественности и общественных организаций, реализующие концепцию инклюзивного образования [80].

Основным направлением деятельности совета было обсуждение вопросов, касающихся эффективного внедрения инклюзивного образования, а также управление процессами, связанными с устойчивым функционированием и развитием создаваемой образовательной системы. Итогом работы явилось достижение следующих результатов:

- 1) создана локальная нормативно-правовая база функционирования инклюзивного проекта;
- 2) школы распределены по уровням включения в процесс инклюзивного образования;
- 3) в каждой образовательной организации назначен координатор по внедрению инклюзивного образования с возложением на него обязанностей по взаимодействию с ресурсным центром, разработке совместного плана по взаимодействию с ОУ внутри районной образовательной вертикали, по

участию ОУ в окружных и городских мероприятиях по инклюзивному образованию;

4) решением координационного совета по развитию и внедрению инклюзивного образования 25% педагогического состава в каждой образовательной организации должны пройти курсовую подготовку по проблемам инклюзивного образования;

5) усовершенствована система информационного обмена среди образовательных организаций внутри образовательной вертикали, а также среди всех участников проекта.

Интересен опыт обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Северо-Восточного административного округа, где 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, в которых создавались надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и (или) психического развития в здания и организации их пребывания и обучения в этих организациях. Также в округе функционирует три школы надомного обучения.

Осуществляется непрерывное 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 и инвалиды, среди которых инвалиды по зрению (69,5%) и по слуху (75%) 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 % от общего числа опрошенных)**

	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, доступности дополнительного образования для инвалидов, их дезадаптированность и слабость мотивации к получению высшего образования.

Особо отмечается, что реализация 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. Именно посредническая составляющая, а также ориентация на индивидуальные потребности учащегося и составляют основу

современного тьюторства. Сегодня тьютор – это лицо, которое организует условия для складывания и реализации индивидуального образовательного маршрута учащегося. В России система тьюторства возникла не так давно, но быстро развивается. Важным событием стало открытие в Московском государственном педагогическом университете в 2015 г. первой в России кафедры индивидуализации и тьюторской деятельности.

Таким образом, 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.

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 условиях, когда особенности обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья были отражены в 1992 году в Федеральном законе «Об образовании». Началась реализация национального проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», в 11-ти регионах были открыты экспериментальные площадки по данной проблематике.

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 приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года учебных дисциплин «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». 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 следующие условия успешной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в школы массового типа:

- интегрированное обучение должно осуществляться лишь на основании желания родителей;
- ребенку с особыми образовательными потребностями при обучении должна предоставляться специальная педагогическая помощь;
- забота о детях с особыми образовательными потребностями не должна осуществляться в ущерб остальным учащимся;
- ребенок с особыми образовательными потребностями должен принимать участие в деятельности школы вместе с остальными учащимися.

Были всесторонне исследованы актуальные проблемы социально-психологической адаптации данных детей в систему школьного образования. Особое внимание было обращено на первоочередное развитие дифференцированного, индивидуального, оздоровительного подходов, а также психолого-педагогического сопровождения [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, их особых образовательных потребностей; дидактическое обеспечение учебного процесса; внедрение социокультурного подхода и 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, в которой отмечалось, что интеграция – одна из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы образования 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 провозглашалась реализация 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. предусматриваются меры для получения образования обучающимися 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

тифлосурдопереводчиков; 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.

Базовым документом республиканского уровня, который посвящен внедрению инклюзивных образовательных технологий, является «Концепция развития инклюзивного образования в Республике Бурятия», принятая в мае 2013 г. Идея включения детей с особыми образовательными потребностями в социальную действительность и ее приспособление под возможности всех детей, является признаком социальной модели инвалидности, отраженным в Концепции.

Целью Концепции стало «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, проводится множество республиканских мероприятий и программ, в том числе «Уроки доброты», 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 2001-2003 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, которое предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном учебном заведении [37]. При этом они по-прежнему могут получить образование и в специальных организациях. Предполагается также, что 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;
- существует серьезная проблема совмещения 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, автотранспорт для учеников с ограниченными возможностями здоровья, который позволял бы им добираться до места учебы и домой;
- неэффективно реализуются программы по трудоустройству выпускников с ограниченными возможностями.

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

- создание образовательных организаций нового типа, где обучаются как дети с отклонениями в развитии, так и их нормально развивающиеся сверстники;
- дифференцированное обучение, которое в большинстве случаев не требуется в образовании нормально развивающегося ребенка;
- обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка и их особую целенаправленную подготовку силами специалистов.

Развитие инклюзии в общеобразовательных организациях 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 главе 1

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 – 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.

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 дети, не имеющие таких ограничений;

- дифференцированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья;

- обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка с ограниченными особенностями здоровья, предварительную подготовку родителей к этому.

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 соответствии с российскими законодательно-нормативными требованиями инклюзивному обучению по программе общеобразовательной школы (при наличии соответствующих условий) подлежат дети, имеющие:

- снижение слуха (в речевой области) до 60 Дб без сопутствующих отклонений в развитии;
- остроту зрения не ниже 0,1 без сопутствующих отклонений в развитии;
- нарушения речи и потенциально сохранные возможности интеллектуального развития;
- нарушения опорно-двигательного аппарата и потенциально сохранные возможности интеллектуального развития;
- задержку психического развития и потенциально сохранные возможности интеллектуального развития [49].

Российские педагоги были одними из первых, кто стал инициировать и изучать специфику подготовки детей с сенсорными нарушениями (с нарушениями зрения и слуха) к обучению в массовой общеобразовательной школе (Н.Д. Шматко и др.).

Получили развитие 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, у детей с ограничением слуха в течение младшего и старшего школьного возраста меняется отношение к разным учебным предметам. 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 абстрактно-понятийного мышления.

В педагогической науке разработаны 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 уровней 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, 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:

- соответствие уровня выполняемых ребенком заданий его возрасту, двигательным возможностям и степени сохранности анализаторов;

- 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.

Специфику обучения и воспитания в едином общешкольном пространстве имеют дети с задержкой психического развития. Данная группа учащихся характеризуется следующими особенностями:

1) неустойчивость внимания, ведущая к снижению продуктивности, обуславливающая сложности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствующая о незрелости нервной системы;

2) пониженная концентрация внимания, которая заключается в сложностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости, что свидетельствует о наличии органических факторов соматического или церебрально-органического генеза;

3) снижение объема внимания, т.е., ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом.

Дети этой группы с трудом овладевают сложными видами памяти. Вплоть до 4 класса большинство учеников с ЗПР 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, а также дети с выраженными поведенческо-эмоциональными расстройствами, в том числе дети с различной степенью выраженности расстройств аутистического спектра.

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 таких 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 (на всех уровнях, включая и высшее) в общеобразовательном пространстве. При этом реализуются как образовательные профессиональные программы (в соответствии с государственным стандартом), так и реабилитационные мероприятия [21].

Основой 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 обучающихся, 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 интеллектуальными нарушениями (ЗПР);
- дети с нарушениями речи;
- 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;
- применяются технологии индивидуализации учебного плана и образовательных программ в условиях интеграции детей со специальными образовательными потребностями в образовательное пространство массовой школы;
- 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 следующие задачи:

1. Психолого-диагностическое изучение обучающихся в классах КРО:

- диагностика интеллектуальной готовности (развитие наглядных и словесно-логических форм мышления, внимания, памяти, воображения и т.д.);
- диагностика социальной готовности на различных возрастных этапах развития;
- эмоционально-волевая готовность (умение ответственно относиться к учебе, выполнять требования учителя, решать задания по образцу и словесному указанию педагога).

2. Специальное педагогическое изучение (логопедическое и дефектологическое) обучающихся в классах КРО:

3. Разработка форм взаимодействия специалистов, составляющих психолого-медико-педагогический консилиум.

4. Разработка индивидуальных коррекционных программ педагогом, психологом, дефектологом, их согласование с учебными программами.

5. Анализ успешности усвоения учебного материала.

6. Диагностическое психолого-педагогическое изучение учащихся.

7. Отслеживание и анализ полученных результатов работы по интеграции учащихся на массовые формы обучения.

8. Разработка рекомендаций педагогу и родителям по психолого-педагогической коррекции трудностей обучения, воспитания и общения учащихся [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 целесообразно рассматривать в качестве эффективного средства организации образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно 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, 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 самообслуживания, поведения в быту и в общественных местах, самоконтролю, а также коммуникативным навыкам и другим приемам бытовой адаптации;
- организация игротерапии детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в учебной и внеучебной работе, в семье, в свободное время;

- осуществление патронажа семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в вопросах их семейного воспитания и развития [101].

Важная роль в развитии инклюзивного образования отводится психолого-медико-педагогическим комиссиям (ПМПК). Необходимость совершенствования системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях стала отправным моментом в развитии таких направлений деятельности центральной ПМПК, как:

- оказание помощи общеобразовательным организациям в формировании индивидуальной программы интегрированного обучения;
- разработка рекомендаций различных форм интегрированного обучения (комбинированная, смешанная, полная модель интеграции);
- содействие государственным областным и муниципальным организациям медико-социальной экспертизы в составлении индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида.

С целью формирования профессионально ориентированных компетенций всех участников образовательного процесса (дети, родители, педагоги) специалистами ЦПМСС разработаны и внедряются в практику образовательных организаций программа «Шаг навстречу» по психолого-педагогическому сопровождению родителей, воспитывающих детей-инвалидов, и полифункциональный блок коррекционно-развивающих программ по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Важнейшим принципом развития качества и доступности образовательных услуг является совершенствование информационного обеспечения всех направлений деятельности организации. Для повышения качества услуг, предоставляемых специалистами ЦПМПК, 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 эмоционального, сенсорного, моторного и когнитивного развития детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с их потребностями;

- создание адекватной возможностям детей с особыми образовательными потребностями образовательной среды, что достигается обеспечением общеобразовательных организаций соответствующими учебными изданиями, индивидуальными техническими средствами обучения, необходимыми дидактическими средствами;

- организация социального взаимодействия здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, направленного на исправление либо преодоление 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) и обучение в индивидуальной форме (в школе или на дому у учащегося), 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 ребенка 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 психологом, логопедом, дефектологом и другими специалистами.

Индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с ограниченными возможностями здоровья разрабатывается на определенный период (учебный год, полугодие или четверть). В данный документ вносятся изменения по ходатайству педагогов, родителей (законных представителей), членов окружной ПМПК [84].

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:

1. Выбор учебно-методического комплекта:

а) учет возрастных особенностей и индивидуальных возможностей;

б) опознавательные знаки для разного уровня сложности;

в) удобная знаково-символическая система;

г) развитие мыслительных операций и общеучебных навыков;

д) наличие заданий по выбору;

е) единая концептуальная линия;

ж) красочное оформление.

2. Организацию пространства в инклюзивном классе:

а) «особым» детям следует предоставлять наиболее удобные для них места для посадки;

б) желательно сажать этих детей рядом со старательными и хорошо успевающими учениками или рядом с тем, кто является носителем положительной ролевой модели;

в) избегать посадки с отвлекающими внимание предметами;

г) необходима безопасная, свободная от препятствий среда и адекватное пространство для передвижения;

д) организовать учебные места так, чтобы для учащихся было возможно работать и взаимодействовать на уроке в гибких 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:

а) сокращенные задания, содействующие усвоению ключевых понятий;

б) подготовка тестов, направленных на отработку правописания наиболее функциональных слов;

в) лепка;

г) рисование;

д) четкое разъяснение заданий;

е) поэтапное разъяснение заданий с последовательным их выполнением, а также неоднократное повторение учащимся инструкции к выполнению задания;

з) обеспечение 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 параллельно реализуются две основные модели обучения – детей с ограниченными возможностями здоровья: собственно инклюзия, когда дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются в обычных классах, и отделение, приспособленное для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В отделении сформированы классы с небольшой наполняемостью (до восьми человек), закуплена специальная мебель, учебники для слабовидящих детей. Отделение полностью приспособлено для детей с ограниченными возможностями здоровья: пандусы, специальные туалеты, широкие дверные

проёмы, трёхъярусные перила на лестницах, тактильные указатели на полу, таблички на кабинетах, написанные шрифтом Брайля, и многое другое.

Для каждого «особенного» ребенка составляется индивидуальный учебный план, что позволяет соблюсти баланс между возможностями школьника и его желанием учиться.

Все учителя, взаимодействующие с детьми, и в отделении для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, и в рамках классической инклюзии, имеют соответствующий опыт, в большинстве прошли специальную подготовку.

Положительные результаты достигнуты в ГБОУ Центр детского творчества «Строгино» Северо-Западного округа в формировании индивидуального образовательного маршрута в инклюзивном дополнительном образовании.

В этом Центре в подразделении социально-творческой реабилитации «Круг» был создан комплекс мастерских, включающий мастерские керамики и войлоковаления, где основным орудием труда является рука человека, а также мастерские лозоплетения, ткачества, швейного и столярного дела, арт-мастерскую и мастерскую театрального костюма, в которых между рукой и объектом труда находятся инструменты разного уровня сложности.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья можно выделить три основных этапа освоения программ ремесленных и творческих мастерских.

Первый – коррекционно-развивающий. На этом этапе большая часть занятий представляет собой действия, напоминающие игры и упражнения, направленные на развитие сенсорной интеграции.

На втором этапе – образовательном – главным содержанием занятий становится возможность коллективного переживания культурных смыслов совместной деятельности, что служит формированию целостной картины мира в представлениях ребенка. Цель этапа – освоение универсальных

учебных действий, таких как умение видеть процесс деятельности целиком, ориентироваться на результат, планировать деятельность.

Третий этап – собственно творческой деятельности – связан с развитием индивидуальных способностей. Задачей этого этапа является формирование у детей способности к самостоятельной работе в группе. Итогом освоения третьего этапа является участие в творческих проектах мастерской или всего подразделения.

Освоив программу, ребенок имеет как возможность роста внутри конкретной мастерской в качестве ассистента педагога, так и возможность перехода в другие мастерские и программы подразделения социально-творческой реабилитации, а также в другие образовательные организации.

В городе Москве Институтом семьи и воспитания РАО осуществлен опрос по теме «Проблема доступности среднего образования для несовершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья» [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

Из предложенных вариантов ответов родители чаще всего отмечали такую ведущую цель образования, как «возможность дальнейшей интеграции в социум»: почти четверть опрошенных выбрали именно эту позицию (в основном ее выбирали родители детей с нарушениями умственного развития – более 90%; около половины родителей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; около 35% родителей детей с хроническими

заболеваниями; более 40% родителей детей с нарушениями речи). Близка к ней по роли образования в жизни ребенка и позиция «развитие навыков общения с другими детьми, расширение круга общения» – еще 4,5% опрошенных (результаты представлены в таблице 4).

На третьем месте по распространенности стоит позиция «получение качественного образования как важный этап дальнейшего профессионального выбора» – 16,2%. Эту позицию в основном отмечали родители детей с сохранным интеллектом и нарушениями опорно-двигательного аппарата – 34% и нарушениями слуха и речи – 66%. Всесторонне изучался и важный вопрос выбора родителями форм обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья (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 домашнего обучения	16,4	9,0	7,3	0,1

По мнению исследователей, специалистов и практиков, инклюзивное образование в обычных школах является оптимальным вариантом для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, детей с хроническими заболеваниями, влияющими на общее самочувствие и возможность переносить учебные нагрузки; обучение в обычных школах, но в специальных классах – для детей с задержкой психического развития.

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

Частичная инклюзия рассматривается как своего рода необходимая модель, целесообразность которой обусловлена неготовностью к полной инклюзии, с одной стороны, самих детей, с другой – системы образования.

Объективными причинами использования частичной инклюзии вместо полной выступают следующие факторы:

- возможность негативного отношения к детям с отдельными нарушениями здоровья и вследствие этого ухудшение их самочувствия;
- необходимость обучения детей по индивидуальным программам, значительно отличающимся от обычных, специфика результатов итоговой аттестации по учебным дисциплинам;
- осуществление подготовки квалифицированных учителей и тьюторов.

Реализация модели полной инклюзии возможна для детей с легкой степенью нарушений, либо с различными ограничениями, но без снижения уровня интеллектуальной деятельности.

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. При подушевом финансировании школы оно отнимает неоправданно (для стороннего наблюдателя) большое количество ресурсов. Проводимый в настоящее время курс на увеличение численности классов и укрупнение школ входит в противоречие с принципами 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. Реализация 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 детей.

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

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

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

В октябре 2015 г. при поддержке столичного правительства состоялся I съезд московских семей, воспитывающих детей-инвалидов и инвалидов с детства. Участниками мероприятия, кроме родителей «особенных» детей, стали представители органов законодательной, исполнительной власти и Общественной палаты. В рамках секционной работы удалось обсудить актуальные вопросы доступности образования, здравоохранения и реабилитации. В последующем планируется проводить подобные съезды ежегодно.

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;
- применение различных психолого-педагогических и логопедических приемов коррекции речевых нарушений чтения и письма, что способствует адаптации детей в учебно-воспитательном процессе;

- 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

Тенденции развития инклюзии обеспечивают взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья и сверстников 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 политики государства по отношению к детям 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 обучению, 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 организационно-образовательных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе (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 массовой 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, в рамках которой были достигнуты следующие результаты:

- выделены и описаны социокультурные факторы, определяющие закономерность развития интеграции/ инклюзии в образовании;
- разработана отечественная концепция совместного со здоровыми сверстниками (интегрированного, инклюзивного) обучения;

- доказана непродуктивность противопоставления совместного со здоровыми сверстниками (интегрированного, инклюзивного) обучения в системе специального образования;
- разработаны, апробированы и внедряются в широкую практику вариативные модели совместного обучения, позволяющие подбирать любому ребенку доступную и полезную для него долю интеграции;
- исследованы формы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, которые могут быть реализованы в образовательных организациях различных видов;
- обобщен опыт организации совместного со здоровыми сверстниками обучения детей с различными ограничениями здоровья;
- изучено 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 активно внедрять интеграцию детей с учетом уровня развития каждого ребенка помогли разработанные модели:

- комбинированной интеграции, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1-2 человека на равных обучаются в массовых группах (классах), получая постоянную коррекционную помощь специального учителя специальной группы (класса);
- частичной интеграции, при которой дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются лишь на часть дня (например, на его вторую половину) в массовые группы (классы) по 1-2 человека;

- временной интеграции, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

При этом полная интеграция может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному со здоровыми сверстниками обучению. Такие дети по 1-2 человека включаются в обычные группы детского сада или классы школы, при этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения, либо в группе кратковременного пребывания, либо в разнообразных центрах.

Федеральным институтом развития образования открыты экспериментальные площадки по темам:

- Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной организации.
- 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 создан 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, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в различных образовательных организациях города, повышения их профессиональной квалификации и переподготовки;
- внедрение различных моделей сопровождения и психолого-педагогической поддержки родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающихся и обучающихся в образовательных организациях города.

В образовательную практику вводится модель «открытого обучения», которая характеризуется четырьмя группами показателей:

- 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 детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные организации и обобщили их авторским коллективом во главе с В.М. Дюковым 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. Багдасарьян, А.В. Чистохина издали монографию «Основы инклюзивной педагогики: теоретические основания модели», в которой на конкретном материале показали возможности создания для детей с ограниченными возможностями здоровья в школе образовательных сред, индивидуальных образовательных маршрутов и культурного пространства [60].

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 [99].

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:

- равенство всех учеников в школьном сообществе, независимо от происхождения, языка, пола, религии, состояния здоровья;
- равный доступ всех учеников к процессу обучения в течение учебного дня;
- равные возможности для установления и развития важных социальных контактов для всех учеников;
- тщательное планирование и проведение обучения наиболее эффективным способом;
- педагоги и все сотрудники школы, вовлеченные в процесс обучения, владеют стратегиями и педагогическими технологиями осуществления инклюзивного образовательного процесса;

- программа обучения и педагогические методы, применяемые в обучении, учитывают потребности каждого ученика;
- активное участие семей в жизни школы.

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» и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [45].

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 [128].

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, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, выбор оптимальных методик и технологий на основе:

- применения экспериментальных методов обучения, стимулирующих активность;
- внедрения способов поэтапного усвоения нового материала;
- разработки индивидуализированных видов деятельности, исходя из потребностей и способностей каждого;

- оказания специализированной помощи обучающимся в обычной школе детям с особенными потребностями [91].

Одной из актуальных проблем практического применения инклюзии является разработка технологий обучения, воспитания и развития 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 решение следующих задач:

- организация учебно-воспитательного процесса с учетом зрительных возможностей учащихся;
- создание щадящего режима в учебно-воспитательном процессе (соблюдение определенных санитарно-гигиенических норм, дозировка

зрительной нагрузки, использование специальных методов и средств обучения).

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 обосновали возможность интегрированного обучения при условии раннего выявления нарушений у ребенка, опоры на его потенциальные способности и обеспечение 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 организационно-педагогические, психолого-педагогические, учебно-воспитательные, социально-адаптирующие, личностно-развивающие, лечебно-оздоровительные компоненты.

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 [119; 176]. 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 образование в объеме соответствующих ступеней учебного заведения;

- в учебных планах и программах 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 особые образовательные потребности 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 современные научные разработки, лучшие образцы мирового и российского опыта проектирования и внедрения моделей инклюзивного образования;
- развитие сотрудничества с научными и экспертными организациями по вопросам обучения, воспитания и развития 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» являет собой вариант «регулируемой» инклюзии, основанный на ключевой роли управления образования.

Модель «Новая школа» – действующее школьное интеграционное/инклюзивное образовательное пространство, принципиально новое, инновационное в своих подходах к образованию детей с особенностями развития.

Модель «Директор» – интеграционное пространство для детей, имеющих выраженные особенности развития с тем, чтобы обеспечить им доступ к образованию.

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

В ГОУ СОШ № 960 Северо-Восточного округа города Москвы (ныне ГБОУ «Школа «Многопрофильный комплекс Бибирево») в ходе

экспериментальной работы в рамках городской экспериментальной площадки разрабатывалась модель взаимодействия специалистов школьного ПМПк, предполагавшая совместную деятельность по сопровождению субъекта образовательного процесса (ребенка, группы, класса), направленную на решение задач развития, обучения, воспитания и социализации детей и подростков и обеспечивавшая комплексный подход в решении проблем ребенка. Была апробирована модель командного взаимодействия, предполагающая наличие определенной иерархической структуры, представленной двумя уровнями – административным и содержательным, на каждом из которых 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, обучение в 4 классе направлено на подготовку 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 равных прав и возможностей в образовательном процессе для

детей с ограниченными возможностями здоровья наряду с их здоровыми сверстниками, а с другой – на создание условий и возможностей для самоопределения, самореализации и самоутверждения ребенка с ограниченными возможностями здоровья на максимально достижимом для него уровне.

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 развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложных разделов программы.

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

3. Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания и коррекцию познавательной деятельности и речи ребенка, преодоление индивидуальных недостатков развития.

4. Определение оптимального содержания учебного материала и его отбор в соответствии с поставленными задачами.

Важное место занимает 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 системы обучения и комплексного сопровождения в образовательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с здоровыми сверстниками в условиях общеобразовательной школы. 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 наиболее болезненно протекает адаптационный синдром:

- дошкольник – первоклассник (6,5-7 лет);
- выпускник начальной школы – пятиклассник (9-10-11 лет);

- младший подросток – старшеклассник (15-16 лет).

Технология помощи ребенку в процессе обучения. Реализация организованной помощи ребенку в успешном освоении программного материала посредством развития комплекса учебных умений, развития его познавательных процессов.

Технология сопровождения – научно обоснованная, логически выстроенная и воспроизводимая система действий субъектов, направленная на достижение целей социализации, развития и самоактуализации личности.

Технология взаимодействия с семьей. Взаимодействие школы и семьи в вопросах воспитания ребенка позволяет оказывать систематическую помощь семье и формировать единую воспитательную среду для ребенка [166].

Особое внимание уделяется созданию 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. Учеными на базе областного социально-реабилитационного центра «Подсолнух» (г. Ульяновск) было проведено экспериментальное исследование, цель которого – создание и функционирование инклюзивной воспитательной среды для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников.

В ходе эксперимента разрабатывалось понятие «инклюзивная воспитательная среда» – материальное, духовное, предметное пространство взаимодействия детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников, в котором формируются гуманистические ценности, разнообразные социальные навыки, осуществляется совместная полезная деятельность.

Экспериментальная работа проводилась в течение двух календарных лет, в ней 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.

При создании инклюзивной воспитательной среды на базе социально-реабилитационного центра были организованы:

- материально-техническое подпространство, которое предполагало обеспечение детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников всеми необходимыми предметами, устройствами, литературой, игрушками и т.д.;
- социокультурное подпространство, создающее возможности для культурно-ценностной деятельности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников как внутри воспитательной среды, так и за ее пределами;
- предметно-деятельностное подпространство – включение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в предметно-практическую, духовно-практическую, спортивную, игровую деятельность и свободное общение;
- психолого-педагогическое подпространство, необходимое для создания комфортной, доступной, учитывающей современные требования среды;

- эмоционально-ценностное подпространство – формирование общих ценностных ориентаций [138].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах разрабатываются различные социовоспитательные 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, их 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 работы по подготовке и реализации собственными силами реального социально полезного дела.

4. Изменение общественного мнения, 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 «Перспектив» 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 отметил, что школьное инклюзивное обучение представлено во Франции двумя формами: в обычном классе совместно с остальными детьми под руководством неспециализированного учителя, либо 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, объединяющую время от времени и при необходимости учеников средней и старшей школы для необходимого сопровождения и контроля, требующих 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 начал подготовку бакалавров по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования». При разработке учебного плана особое внимание уделялось вариативной части,

отражающей специфику инклюзивного образования и включающей такие учебные дисциплины, как:

- 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;
- дисциплины по выбору студента.

Планируемые результаты обучения по профилю «Инклюзивное образование» ориентированы на то, что бакалавр сможет вести работу по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, а также детей с ограниченными возможностями здоровья; осуществлять дифференциальную диагностику для определения типа отклонений и психологическое обследование детей с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями разного возраста; проводить занятия с обучающимися по коррекционным программам; работать с педагогами и родителями с целью организации эффективного взаимодействия и общения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях и в семье. Выпускники смогут работать в качестве педагога-психолога в ДООУ, осуществляющем инклюзивное образование; воспитателя инклюзивной группы в обычном ДООУ; учителя начальных классов; психолога в инклюзивной школе; тьютора, обеспечивающего психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья; ассистента

учителя в инклюзивном классе; педагога-психолога в центре диагностики и консультирования; психолога в психологических центрах и т.п.

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 усиления и углубления подготовки специалистов: специально-предметная подготовка (подготовка специалиста, владеющего образовательными технологиями, которые ориентируют учащихся в основах как научных знаний, так и востребованных современным обществом социально значимых практических умениях); психолого-педагогическая подготовка (особое значение должно придаваться проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся, организации тьюторской деятельности педагога); общепедагогическая подготовка (требует усиления блока знаний, умений и компетенций, связанного с педагогическими инновациями на уровнях идей, технологий, отдельных форм и методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья с учетом личностных особенностей).

В то время как за рубежом накоплен богатый опыт и разработаны конкретные программы оптимизации взаимоотношений инвалидов – здоровый ребенок, в современном российском обществе исследований проводилось недостаточно. Единичные публикации в научной литературе затрудняют не только разработку мер по гармонизации социального взаимодействия инвалидов и здоровых детей, но и формирование социальной политики по отношению к инвалидам в целом.

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 – 20,9%;
- матери-одиночки – 18,2%;
- 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%.

Лишь 2,7% респондентов полагали, что предпочтения не следует оказывать никому, и если нельзя помочь всем, то лучше вообще не помогать, таково мнение некоторых специалистов в области социальной защиты, учителей.

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 образования в школе 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 неоспорима. Большая часть родителей (54%) по своим субъективным ощущениям не имела возможности выбора формы обучения своего ребенка. При этом в половине случаев (41 %) выбранная форма обучения была однозначно рекомендована специалистами соответствующих комиссий, у 33% не было информации о других формах обучения, выбора практически не было. 12% родителей ребенка пытались 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 главе 2

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;

- применение различных психолого-педагогических и логопедических приемов коррекции речевых нарушений чтения и письма, что способствует адаптации детей в учебно-воспитательном процессе;

- 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. Успешную реализацию обучения в рамках школьной системы должны поддерживать разноуровневые образовательные программы, предусматривающие наличие разнообразных типовых индивидуализированных планов обучения и воспитания.

4. Одним из условий осуществления инклюзивного образования является технология сопровождения – научно обоснованная, логически выстроенная и воспроизводимая система действий субъектов, направленная на достижение целей социализации, развития и самоактуализации личности.

5. Большое 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 педагогического коллектива к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики.

Создание системы инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья – трудный, длительный, глубоко 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 нового типа, где обучаются как дети с ограниченными возможностями здоровья, так и дети, не имеющие таких ограничений;
- 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, 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.

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 – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf
2. Всемирная программа действий в отношении инвалидов от 03.12.1982. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog.shtml
3. Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml
4. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 297. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.rosmintrud.ru/docs/government/133>
5. Государственный доклад «О положении инвалидов в Российской Федерации» / Администрация Президента Российской Федерации, Совет по делам инвалидов при Президенте РФ, Гос. 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 – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml
7. Декларация прав ребенка от 20.11.1959. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml
8. Закон г. Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве» от 28 апреля 2010 года № 16 – [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://perspektiva-inva.ru/protect-rights/law/regional/moscow/vw-670/>

9. Закон об общем образовании в г. Москве от 10 марта 2004 года N 14. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <http://docs.cntd.ru/document/3652388>
10. Закон РФ «Об образовании» № 3266-1 от 10 июля 1992. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
11. Инструктивное письмо Министерства просвещения СССР от 21 ноября 1974 г. № 102-М. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_8444.htm
12. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (принята Генеральной Ассамблеей ООН 14 декабря 1960 г.; ратифицирована Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 июля 1962 г.).
13. Конвенция о правах ребенка от 20 ноября 1989 г. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
14. Конвенция ООН о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.un.org/russian/disabilities/convention/disabilitiesconv.pdf>
15. Конституция Российской Федерации – Собрание законодательства РФ, 26.01.2009, № 4, ст. 445.
16. Концепция инклюзивного образования Республики Саха (Якутия) на 2012–2016 годы – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://sakha.gov.ru/node/71031>
17. О коррекционном и инклюзивном образовании детей: 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. // Постановление Правительства Москвы от 25 марта 2008 г. № 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 апреля 2008 г. – [Электронный ресурс] – Режим доступа –

<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=433853;dst=100007#043348445679554537>

20. Письмо Минобразования «О сохранении системы специализированного коррекционного образования». № ВК-2270/07 от 28 октября 2014 г. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.mouoslog.ru/document/?SECTION_ID=297&ELEMENT_ID=2730&set_filter=Y

21. Письмо Минобразования РФ от 16.04.2001 № 29/1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)».

22. Положение об инклюзивном (интегрированном) обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – www.kyshtovgrad.ru/sites/default/files/polozhenie_inklyuziv.docx

23. Постановление Правительства Москвы от 30 сентября 2008 г. № 877-пп «Об утверждении положения о Департаменте образования города Москвы».

24. Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы». – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.programs-gov.ru/razvitie_obrazovaniya/25-o-federalnoy-celevoy-programme-razvitiya-obrazovaniya-na-2011-2015-gody.html

25. Постановление Правительства РФ от 23.12.2005 № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы». – [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 декабря 1990. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_17729.htm

27. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 04 июля 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 февраля 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 октября 2010 г. – 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».

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 – <http://iv-edu.ru/content/services/projects-and-programs/distance-learning-ovz>

32. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями от 10.06.94. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf

33. Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов от 20.12.1993. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml

34. Стратегия повышения качества жизни инвалидов в городе Москве на период до 2020 г. // Постановление Правительства Москвы от 17 февраля 2009 г. № 115-ПП. – 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 г. № 373. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://методкабинет.рф/index.php/fgosnoo.html>

36. ФГОС основного среднего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>

37. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – М.: Госдума, 2012. – 146 с.

38. Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования» от 10 апреля 2000 г. № 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: 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: 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: материалы науч. практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – 315 с.
43. Алексеев, Ю.В. Современная энциклопедия социальной работы / 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 / 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: практикоориентированная монография / А.Д. Барбитова, С.Б. Гнедова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2013. – 159 с.
46. Барг, М.А. Критерии и методы исторической науки / М.А. Барг. – М.: Наука, 1984. – 342 с.
47. Батыгина, Т.И. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: учебно-методическое пособие / Т.И. Батыгина. – Петрозаводск, Изд-во КГПА, 2009. – 63 с.
48. Безрогов, В.Г. Мир детства как мир памяти // Московское детство: память поколений / В.Г. Безрогов. – М.: РГГУ, 2008. – 215 с.
49. Белявский, Б.В. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации, странах Европы и США: аналитический обзор / Б.В. Белявский – М.: ФИРО, 2012. – 123 с.
50. Блинков, Ю.А. Основы формирования полноценной жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями: 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 / 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: монография / С.В. Бобрышов. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – 300 с.
53. Богданова, А.А. Организация работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / А.А. Богданова, О.Ф. Богатая, Н.Н. Иванова и др. – Красноярск: ЦНИ Монография, 2014. – 175 с.
54. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии / М.В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
55. Богуславский, М.В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст) / М.В. Богуславский // Профессиональное образование. Столица. – М., 2010 – 48 с.
56. Борисова, Н.В. Инклюзивное образование: ключевые понятия / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – М.: Транзит-икс, 2009. – 47 с.
57. Борисова, Н.В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика: пособие / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – М.: Б.и. – 2009. – 127 с.
58. Будницкая, И.И. Ребенок идет в школу / И.И. Будницкая, А.А. Катаева. – М.: «Педагогика», 1985. – 160 с.
59. Бут, Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу / Под ред. Марка Вогана / Пер. с англ.: И. Аникеев; Научный ред.: Н. Борисова; Общая ред.: М. Перфильева. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
60. Бутенко, А.В. Основы инклюзивной педагогики; теоретические основания модели и методология анализа практик: монография /

А.В. Бутенко, А.В. Чистохина, И.С. Багдасарьян и др. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – 232 с.

61. Вендровская, Р.Б. Очерки истории советской дидактики: монография / Р.Б. Вендровская. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.

62. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: методические рекомендации / отв. ред. С.В. Алехина: Моск. городской психолого-пед. ун-т, Ин-т проблем интегративного (инклюзивного) образования [и др.]. – М.: МГППУ, 2012. – 208 с.

63. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.

64. Выготский, Л.С. Основы дефектологии // 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: метод. пособие для педагогов, воспитателей массовых и спец. организаций и родителей / 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 / И.М. Гилевич, Л.И. Тигранова // Дефектология. – 1995. – №3. – С.39-46.

68. Голиков, Н.А. Ребенок-инвалид: обучение, оздоровление, развитие / Н.А. Голиков. – Тюмень: Вектор Бук, 2006. – 215 с.

69. Голубева, Л.В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / Л.В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 95 с.

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

71. Гордеева, А.В. Реабилитационная педагогика: 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: учеб-метод 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 / 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» / 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 / Л.К. Грачев. – М.: АСТ, 2006. – 210 с.

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

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

79. Грузинова Т. Дети с ограниченными возможностями: мифы, реальность, пути интеграции / Т. Грузинова // Директор школы. – 1999. – №4. – С.59-64

80. Демакова, И.Д. Понятие “детство” в психологии и педагогике / И.Д. Демакова // Ценности и смыслы. М., 2012.- С.14-22.

81. Демакова, И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: 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 / Н.Ф. Дементьева. – М., 1996. – 121 с.

83. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе организаций Департамента образования города Москвы. – М.: Школьная книга, 2007. – 95 с.

84. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. – М.: ООО «Аспект», 2005. – 448 с.

85. Дети-инвалиды: правовая защита семей, воспитывающих детей-инвалидов: Сб. нормативных актов. – М.: Изд. дом «Социал. защита», 1996. – 238 с.

86. Долгов, Д.В. Из истории Московского городского Арнольдотретьяковского училища глухонемых (1853-1917) / Д.В. Долгов. – М.: «Спутник», 2015. – 138 с.

87. Дюков, В.М. Теоретические основы инклюзивного образования // 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 // С.Ф. Егоров. – М.: ИТРИМИО. – 1994. – 253 с.

89. Если ваш ребенок не такой, как другие... Книга для родителей детей с ограниченными возможностями / Под ред. О.И. Волжиной. – М.: НИИ семьи, 1997. – 214 с.

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

91. Жукова, Е.И. Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья: 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: учебное пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Academia, 2012. – 208 с.
93. Зайцев, Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Д.В. Зайцев // Педагогика. – 2003. – №1. - С.21-30.
94. Зарецкий, В. Проблемы поддержки детей с особенностями развития / В. Зарецкий // Школьные технологии. – 1997. – № 3. – С. 55-66.
95. Инклюзивная форма образования: проблемы, поиск, перспективы – М.: УОЮАО, 2010. – 195 с.
96. Инклюзивное (интегрированное) образование: от теории к практике: материалы научно-практической конференции с международным участием 14 июня 2013 г. – Омск: Омский пед. колледж № 1.– 218 с.
97. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции. – 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 / ред. С.Д. Тарских. – Чита: ЗабГГПУ, 2010. – 235 с.
99. Инклюзивное образование младших школьников. – Красноярск. Полицом, 2007. – 156 с.
100. Инклюзивное образование: методология, практика, технология / Мат-лы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011г., Москва) / сост. О.Н. Ертанова. – М., МГППУ, 2011. – 244 с.
101. Инклюзивное образование: опыт и перспективы: материалы международной научно-практической конференции 14-17 ноября 2008 года. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009. – 423 с.

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

103. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: 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: 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 / Департамент образования г. Москвы; отв. ред. Л. Е. Курнешова. – М.: Школьная книга, 2007. – 238 с.

106. Интегративные тенденции современного специального образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрир. обучения лиц с огранич. возможностями здоровья (с особыми образоват. 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: 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: 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 / А.Н. Копыл. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2004. – 329 с.

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

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

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

113. Котова С.А. Проблемы инклюзивного образования. Концепция социальной полезности // Аккредитация в образовании. – Электронный ресурс – Режим доступа – http://www.akvobr.ru/problems_inkluzivnogo_obrazovania.html (дата обращения: 23.06.2016).

114. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / 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 2001-2003 гг.: 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 итоги: 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: 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 / 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:

методические рекомендации / И.Ю. Левченко и др. – М., СПб.: Нестор-история, 2012. – 203 с.

120. Лельчицкий И.Д. Образование: историко-культурные основания и перспективные направления развития : 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: 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 / А.Р. Маллер. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 76 с.

123. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: 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 / 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 / Т.Н. Матюшева // Современное право. – 2010. – № 6. – С. 147-151.

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

127. Международный опыт в области инклюзивного образования: Канада – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.edu-open.ru/Default.aspx?tabid=225> (дата обращения: 27.06.2016).

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

129. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / 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: 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: Монография / Н.М. Назарова. – М.: Спутник+, 2009. – 158 с.

133. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии: 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 / 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: 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: 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: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=468> (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: 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: монография / А.Ю. Пасторова. – СПб.: СПбГУ, 2012. – 95 с.

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

142. Петрова, Е.Э. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе: 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: 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: 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: сборник научно-методических материалов / М.Л. Позывайлова. – М.: ГБОУ ЦДиК «Участие», 2012. – 145 с.

146. Полищук, В.В. Надомное обучение: организация, содержание, перспективы развития: практ. рекомендации по орг. индивидуал. надом. обучения больных детей в общеобразоват. 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 - www.kyshtovgrad.ru/sites/default/files/polozhenie_inklyuziv.docx (дата обращения: 01.07.2016).

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

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

150. Равкин, З.И. История образования и педагогической мысли / 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 / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: Владос, 2006. – 174 с.

152. Репина, Л.П. История исторического знания // 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: 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 / 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: 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 – <http://www.scienceforum.ru/2015/1174/13918> (дата обращения: 20.06.2016).

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

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

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

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

162. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями: 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: 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: 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 // 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: учеб.-метод. пособие / Г.А. Степанова. – М.; Сургут: РИО СурГПИ, 2003. – 158 с.

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

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

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

170. Теоретические и прикладные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями: 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 / А.П. Тряпицына // Электронный научно-педагогический журнал. – 2001. – № 5. – С.6-13.

172. Учащиеся вспомогательной школы (клинико-психологическое изучение) / 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: 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: методические рекомендации / сост. С.Г. Шабас. – Екатеринбург: Екатеринбургский дом учителя, 2012. – 92 с.

175. Шипицына, Л.М. Навстречу друг другу: пути интеграции. / Л.М. Шипицына, В.К. Рейсвейк // Спец. образование в массовых школах в России и Нидерландах. – СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 1998. – 132 с.

176. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич / 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: Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. СПб., 1997. – 256 с.

178. Ярская-Смирнова, Е.Р. Социальная интеграция детей-инвалидов: к понятию инклюзивного образования / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Право и образование. – 2003. – № 3. – С.192-204.

179. Яшкова, Н.В. Наглядное мышление у глухих детей / Н.В. Яшкова. – М.: Педагогика, 1988. – 141 с.

180. Dyson, A. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education // In Daniels H, Garner P. (eds.) Inclusive Education. London: Kogan Page, 1999. – 153 с.

181. Florian, L., Special Education and School Reform in the United States and Britain / L. Florian, D. Pullin // London and New York: Routledge, 2000. – 78 с.

182. Prospects. – Geneva: Unesco, 2009. – Vol.39, № 3. – С.59-63.

183. Thomas, G. The Making of the Inclusive School / G. Thomas, P. Walker, J. Webb // London and New York: Routledge Falmer, 1998. – 234 с.

184. Wright E.B. Full Inclusion of Children with Disabilities in the Regular Classroom: Is It the Only Answer? / E.B. Wright // Social work in Education. Vol. 21.No. 1. Jan. 1999. – C.11-22.