

*Церельникова А.Ю., старший преподаватель
кафедры педагогики профессионального образования
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет
ФГБОУ ВО «АмГПУ»*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

***Аннотация:** в статье изложен авторский взгляд на тенденции развития инклюзивного образования в России на современном этапе. Обсуждается специфика российской модели динамики процесса инклюзии в образовании. Рассматриваются основные направления методологии инклюзии.*

***Resume:** The article presents the author's view on the trends in the development of inclusive education in Russia at the present stage. The specifics of the Russian model of the dynamics of the process of inclusion in education are discussed. The main directions of the methodology of inclusion are considered.*

***Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные возможности, методология инклюзии, социальные эффекты образования.*

***Key words:** inclusion, inclusive education, disabilities, special educational opportunities, inclusion methodology, social effects of education.*

Инклюзия считается универсальным направлением современного образования. В настоящее время на этапе становления инклюзивного развития в российском образовании, когда установилась государственная политика в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), сложилась главная система внедрения принципа инклюзии, заявлены

федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые обеспечивают единые и полные варианты, стало понятно, что образование может стать инклюзивным только тогда, когда принцип инклюзии будет его внутренней программой и особенностью [2, с.49].

Отметим, что в настоящее время уже имеются нормы, процессы и решения, которые оказывают полное действие на процесс инклюзивного развития. Выделим главные принципы развития в российском образовании:

- принцип подушевого бюджетирования образовательной услуги,
- принцип местной доступности,
- особенность учебных организаций в процессе и проведении образовательных программ,
- сетевое взаимодействие организаций.

Данные принципы содействуют глобальному течению процесса инклюзивного образования.

Прежде чем анализировать тенденции инклюзивного образования, поговорим о моделях развития процесса инклюзии в образовании. Особенность российского типа может определяться некоторыми показателями меняющихся вариантов в образовании. Каждый такой уровень требует определение систем и мер, условий показателей и главных элементов инклюзивной практики.

1. Первый уровень – это системный, который формируется национальной и местной политикой. Он включает в себя мониторинговые программы и создает главные институциональные положения для развития процесса.

2. Второй уровень – организационный. Он развивается в учебной организации и выстраивается как культура со своими традициями и основными принципами, по которым планируется учебный процесс школы. Динамику изменений на данном уровне выстраивают следующие условия:

- разработка квалифицированных кадров,
- желание школы к прямому общению с социальным окружением и родителями,
- выстраивание системы содействия и квалифицированное взаимодействие.

3. Третий уровень – групповой. Это основной социально-психологический уровень включения. На данном уровне происходит решение глобального вопроса: можно ли принять особого ученика в коллектив, справится ли он и сможет ли стать активным участником школьной группы. Важным объектом изменений здесь будет область учебных связей и учебного взаимодействия. Чтобы измерить социально-психологические и личностные наблюдения здесь будут применяться социометрические инструменты и психологические методики.

4. Четвертый уровень – это индивидуальный, он сформирован на определении субъектности, на понимании своих учебных требований и доли отношений во взаимодействии. Инклюзия не может проходить без самостоятельной деятельности ребенка в развитии включения. Тогда возникает вопрос – какова особенность развития индивидуализации в деятельности с детьми с ОВЗ при сдерживании общественных контактов со сверстниками, которые имеют другие возможности. Следовательно, перед нами встает задача, которая предполагает выстраивание жизненных взаимоотношений, а не только учебных путей. При внимательном изучении нового стандарта для обучающихся с ОВЗ мы можем понять, что согласованность возрастных сторон развития и этапы образования при едином обучении детей с разными особенностями прекращаются, тем самым, личностные учебные этапы ребенка с ОВЗ предполагают специальное проектирование и планирование [5, с.107].

Проанализируем более глобальные вопросы в процессе инклюзивного развития в современном образовании.

Государственная программа «Доступная среда» предполагает долгосрочный показатель – к 2015 году до 71% детей с ОВЗ должны учиться совместно с другими детьми в нормальных школах. Особое внимание на категорию «ограниченные возможности здоровья» в процессе развития инклюзивного образования страны настаивает на профессиональных размышлениях. Определение «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» закреплено законодательно, так же выявлена формальная характеристика определения ОВЗ – заключение психолого-медико-педагогической комиссии. Это позволит следить за учетом детей с ОВЗ, организовывать классы и группы в соответствии с нормативами и требовать нужные ставки для сопровождения. Но, очень сложно донести до педагогов мысль о том, что инклюзивным образование будет только тогда, когда мы будем помогать любому нуждающемуся ребенку, в независимости от того, есть ли у него решение комиссии или нет. Международная практика инклюзии основана на определении «особые образовательные возможности». Понятие это сложное, но его значение наиболее полно показывает на ориентацию включения в учебные отношения. Различия вида «ограниченные возможности здоровья» общественной форме инклюзии способствует методологическому конфликту и противоречий в профессиональном мышлении учителей [8, с.39].

Далее. Местная динамика процесса включения детей с ОВЗ в группы общеобразовательных школ отличается и обладает свойством непостоянности. Скорее всего, это происходит из-за различий в политике на местном уровне, также нормативные и финансовые характеристики процесса, выбор родителей и путей деятельности центральных и территориальных психолого-медико - педагогических комиссий. Главным моментом влияния оказывается инициатива социальных и родительских групп и средств массовой информации.

Ученые показывают так же региональное неравенство в приемлемости образования. Только в 8 регионах имеются все виды коррекционных школ.

Часть особых классов в стране, где создаются все правила для беспрепятственного доступа инвалидов – всего 32,6%. Кроме разнообразия баз и финансового содержания, различной остается плотность населения – более 93% населения страны занимает треть территории России. Примерно 30% территории – поселок, в которых наблюдаются не только медийный голод и нехватка кадров, но и развиваются устойчивые шаблоны по ликвидации сложного ребенка из массовых детских садов и школ, проявляется низкая степень терпения людей к этим детям [1, с.52].

На местном уровне очень трудно реализовывать федеральные требования, активные изменения, высокие нормы, которые в настоящее время развиваются учебной политикой. Причины здесь кроются не только в социально-экономических основаниях, но и исходят из взглядов руководителей, которые принимают решения. Скорее всего, на это дается время и спускаются средства, чтобы бросить пыль в глаза, что все происходит так, как надо. Так как степень финансового развития регионов может отличаться в 16 и более раз, требования для развития инклюзивного образования не могут быть равными.

Чтобы достичь системные изменения необходим общий метод к оценкам, также утвержденные меры слежения за процессом. Нужно глобальное изучение поэтапного развития инклюзивного образования, при этом учитывать всерегиональные особенности и равновесие местных систем для удовлетворения нужд семей с детьми с ОВЗ и инвалидностью на специальные условия получения образования [6, с.14].

Формирование общего процесса требует экономических затрат. Непросто размышлять об инклюзивности, не говоря о проблемах, которые связаны с затратами на организацию специальных условий образований. Отметим, что имеется положительный опыт, при котором общее обучение было дополнено другими средствами, но есть и другое. В регионах, которые приняли региональные нормативно-правовые акты, которые утверждают

механизм экономической поддержки государственных услуг на обеспечение образования детям с ограниченными возможностями здоровья, процесс формируется качественно и поступательно.

Даже, если мы и наблюдаем стабильность образовательной политики в развитии инклюзивного образования, но есть вероятность, что новые введенные положения и нормы будут удачно зачеркнуты таким понятием, как «оптимизация». На основе изучения практики видно, что рост подушевого бюджетирования может быть занижен, тем самым, цель на его сохранение будет являться очевидным удержанием развития положений инклюзии. Данное направление будет проявляться в увеличении наполняемости классов, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. В данном положении отмечается, что введение одного ученика с ОВЗ будет сокращать всю заполняемость группы всего на двух учеников. Отсюда возникает потребность в гибкой координации методов обучения и поддержания, что предполагает наличия специальных кадров [3, с.81].

В настоящее время резко стоит проблема содержания инклюзивного образования. Можем предполагать, что поиском данного вопроса будет являться развитие инклюзивной практики, которое основано на научных исследованиях. Развитие научного мышления педагога, которое будет подкреплено психологическими сведениями, сделает учебную практику наиболее действенной с точки зрения развития детей с разными учебными потребностями.

Отметим, что в иностранной психологии изучены два подхода к методологии инклюзии, но данные подходы одинаковы во взгляде о потребности работать с социальными идеями. Первый подход переосмысливает определение успешности в структуре образования, он рекомендует противоположное определение приспособляемости ребенка не как носителя высшего интеллекта, а как готового создавать общественные отношения и по максимуму занимать возможности социальной группы

(концепция нормализации) [B. Nirje, E. Goffman]. Второй подход предполагает построение области и правил обучения с целью обеспечить «особые потребности» и отследить индивидуальный прогресс ребенка, который обучается в инклюзивном классе [A. Renzaglia, M. Karvonen, E. Drasgow, C.C. Stoxen, J.W. Whitworth].

Анализируя проблему качества и содержания инклюзивного образования, необходимо отметить, что продуктивность развития инклюзии содержится в общественных структурах образования. Результатом здесь выступает этап принятия и заинтересованности каждого в общей деятельности, так же стимул и инициатива, в принципе которой находится понимание индивидуальной эффективности. Данный принцип предполагает, что любой индивид в большей или меньшей степени уверен, что может сотрудничать с окружающим социумом, при этом, эффективно добиваться своих личных целей. В обстановке инклюзивного образования для большего количества детей с ОВЗ учебный результат оставляет место жизненным потребностям. Возрастающим развитием в данном курсе изменений является определение «специальная индивидуальная программа развития», которую смогут изучать дети с интеллектуальными нарушениями. СИПР устанавливается под каждого ребенка индивидуально, обеспечивая его сферу ближайшего развития нужными учебными положениями и правильной помощью взрослого [4, с.72].

Продуктивность инклюзивного развития образования актуальна только при его технологической оснащенности. Здесь можно сказать и об информационной технологии образовательной коммуникации, и о педагогической технологии, которая основана на высоком мастерстве учителей. Новейшая модель педагога предполагает владение современными образовательными методами, актуальными формами и способами педагогической деятельности. От этих принципах зависит и развитие идеи инклюзивного образования в российском обществе, и эффективные результаты от ее внедрения.

Тем не менее, профессиональная неготовность кадров по сей день остается главной проблемой формирования инклюзии в образовании и настаивает на развитии системы, которая будет ориентирована на изучении и распространении плодотворной практики инклюзии. Жизненный шаблон образовательной системы, который говорит о том, что «больным» ребенком должны заниматься только дефектологи, разрушен. «Особые» дети сейчас вместе со всеми приходят в обычные школы и садятся в такие же классы [7, с.91].

Отметим, что в современных условиях не хватает того, чтобы применять только силу морального убеждения или ссылаться на законные положения. Необходимы актуальные научные знания, стабильная рефлексия проблем, творческий подход и поиск новых путей решения. В настоящее время, экстенсивный путь, то есть путь, который привлекает дополнительные ресурсы, крайне затруднен. Необходимы глубокие методы развития, которые предполагают высокую ресурсность существующих возможностей. Это приводит к высокому напряжению и формирует серьезную борьбу в научной среде.

Положительным направлением формирования инклюзии в общем образовании становится принятие детей из учреждений социальной защиты. Данное образование не только предлагает насущную возможность детям из детских домов-интернатов, но и создает им такой уровень образования, помогающий избавиться от клейма «недееспособный». Выезд в обычную школу позволяет сменить обстановку, дети знакомятся с транспортом, ездят в метро, пользуются социальной картой. Изучение практики внедрения детей из учреждений социальной защиты глубоко ставит вопрос о профессиональном обучении коррекционных педагогов, о изменяемости методов обучения и приспособляемости стандартов оценки учебных достижений. Методы помощи и волонтерства являются поддержкой и главным условием педагогического успеха инклюзивного образования [1, с.86].

Как раз данное направление реализует задачу по сохранению коррекционных школ и снабжения их материально-технического уровня. Проблема поддержки коррекционных школ остро рассматривается во всех сообществах. Настойчиво предпринимается возвращение к сегрегационным типам, устанавливается положение о высоком качестве образования «особых» детей в коррекционной школе. Заметим, что разногласий между «специальным» и «общим» образованием нет. Эта дискуссия основана на других предположениях. Образование ребенка в специальной школе не будет являться гарантией качественного образования. О качестве будем говорить тогда, когда вокруг ребенка создаются специальные учебные условия и имеются квалифицированные педагоги. Специальное образование – это часть общего образования, со своим багажом знаний и опыта, которым и делится с общим образованием. Специальное образование будет там, где есть ученик, который нуждается в специальных методиках, способах и средствах.

Формирование инклюзивного образования способствует процессам популярности дополнительного образования, приспособлению его правил к детям с особыми учебными потребностями. Дополнительное образование осуществляет задачи «социального лифта» для большей части учеников, которые не могут получить необходимый объем или качество учебных ресурсов в семье и школах, предлагает другие способы для учебных и общественных достижений детей с ограниченными возможностями здоровья [2, с.47].

Часто посещение кружка или секции становится важным общественным стартом у ребенка с инвалидностью или с ограниченными возможностями здоровья, наибольший результат появляется как раз здесь, в области деятельности, которая не связана с научными, учебными, метапредметными или предметными достижениями. Как раз в таких сообществах, где создаются все творческие условия, «особый» ребенок будет чувствовать личный успех. В настоящее время планы дополнительного образования разрабатываются в

любой школе, тем самым, вне учебная работа, которая строится на положениях инклюзии, обязательно принесет свои результаты. Необходимо разработать эффективные механизмы социально-психологического перехода, которые были сформированы в дополнительном образовании, средства развития в образовательное взаимодействие.

Образование, которое было построено на правилах инклюзии, как один из общественных институтов дает возможность для воплощения жизненных ступеней человека. Л.С. Выготский отмечал тот факт, что «любой ребенок будет развиваться из перспективы на будущее». Возникает проблема – куда может сегодня прийти ребенок, который получил опыт инклюзивного образования. Внедрение будет осуществляться исходя из социальной роли, которая задает жизненные планы. В данном контексте, включение будет ограниченным, пока не сформируется положительный образ человека с инвалидностью в современном обществе. Дальнейшее образование и трудоустройство – основные задачи, которые покажут результаты совместного обучения в школе [5, с.103].

Проблема квалифицированной ориентации детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время является самой важной, но структурного совокупного подхода к этой задаче еще не сложилось. Трудности могут проявиться в разработке ступеней по профориентации детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования (большинство учителей общих школ не владеют методологией данной работы с инвалидами) и поиск решений трудовой занятости детей с множественными нарушениями, которые не могут сделать самостоятельный выбор. Здесь необходимо не только иметь варианты трудовой работы для «особых» детей, но и предоставлять им помощь со стороны социальных служб.

Проблема профессионального образования является проблемой самостоятельной жизни людей с инвалидностью. Часть студентов с ОВЗ и инвалидностью в профессиональном образовании с каждым годом будет

расти. Сегодня мы наблюдаем необходимость в поступлении в высшее учебное заведение 54% выпускников школ, которые имеют инвалидность, в техникумы хотели бы пойти учиться 20% выпускников школ с инвалидностью. Во все ФГОС ВПО внесены изменения. Так, увеличен срок обучения, адаптация форм, специальная структура изучения отдельных дисциплин, возможность выбора учреждений для практики, снабжение упрощенными электронными учебными ресурсами. Тем не менее, около 50% студентов с ОВЗ не заканчивают высшие учебные заведения, встают на биржу труда, а не занимаются профессией. Популярность профессионального образования определяет число участия людей с инвалидностью в жизни нашего общества [8, с.92].

Необходимо заметить, что направления развития социума и его общественных институтов влекут высокий ход развития инклюзивного процесса. Социальная инженерия, дистанционные технологии, технические новшества, персональная нейроэлектроника оказывают большое влияние на общественные взгляды о возможностях, трансформируют модель нашей информации. Кохлеарные импланты убедили по-другому оценить педагогическую работу с глухими детьми. Дистанционные программные средства для учащихся с инвалидностью приспособляются под их сенсорные особенности. Одна из программ Министерства образования и науки связана с внедрением образца Учебно-методического центра по адаптации учебных ресурсов для студентов с различными видами нарушений.

Очевидно, сущность образования является социальной, т.е. ориентированной на единое для всех. Ученые общественного развития говорят о том, что при различных социальных вариантах развития недопустим культурный разрыв. Чтобы этого не произошло, необходимо сохранить взаимодействие между главными условиями и способностью реализации. Культурные источники инклюзивного образования состоят в принятии. Если общество не примет, мысль не осуществится.

Библиографический список:

1. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова //Справочник руководителя образовательного учреждения. - 2009. - № 1. - С. 42—54.
2. Савенков А.И. Инклюзивное образование: предпосылки и барьеры: Учебник XXI века / А.И. Савенков. - М.: Генезис, 2010. – 287 с.
3. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании /С.В. Алехина //Психологическая наука и образование. – 2011. - № 1. – С.83-92.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
6. Кузьмина О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Вестник Омского университета. – 2013. - № 2. – С. 2-9.
7. Яковлева И.М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И.М. Яковлева // Вестник МГОПУ Серия «Педагогика». - 2009. - № 6. - С. 140–144.
8. Сластёнин В.А. Педагогика профессионального образования / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2008. – 368 с.