

УДК 373.1

doi: 10.20310/1810-231X-2017-16-3-9-19

Теория и методология:
проблемы, тенденции**ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Сухова Елена Ивановна, Карпова Светлана Ивановна
Московский городской педагогический университет,
Россия, г. Москва
e-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru

В статье характеризуется формирование системы отечественного инклюзивного образования детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями с позиций анализа зарубежного опыта развития инклюзивного образования и сложившихся отечественных традиций воспитания и обучения особых детей в дореволюционный и Советский периоды. Рассматриваются особенности развития интеграционных и инклюзивных процессов в российском образовании, начиная с 90-х гг. XX в., выделяются основные этапы становления инклюзивного образования дошкольников как неотъемлемой части отечественной системы общего образования с представлением сложившейся в стране организационной структуры управления на всех уровнях (федеральном, региональном, муниципальном). Среди основных проблем, препятствующих развитию инклюзивного образования в стране на современном этапе и озвученных Министром образования и науки О. Васильевой, наиболее острыми являются: отсутствие должного для образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов количества коррекционных педагогов и сокращение дефектологических факультетов в вузах. Анализ данных мониторинга о состоянии инклюзивной практики в регионах, выступления и публикации специалистов, высказывания родителей и др., свидетельствующие о многочисленных проблемах, послужили основанием для принятия Министерством образования и науки РФ решения о сохранении сети учреждений коррекционного образования и дальнейшем развитии систем специального и инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Это решение предоставляет возможность осуществить эволюционный подход к обновлению системы образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ в современных условиях, сохранить лучшие, доказавшие свою высокую эффективность образовательные технологии Советского периода, и сформировать новые, с учетом положительного отечественного и зарубежного опыта.

Ключевые слова: дети с особыми возможностями здоровья, система образования, инклюзивные и интеграционные процессы, модели включения, государственная программа

Доступность качественного образования для всех детей, в том числе, для детей-инвалидов и детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), является одним из основополагающих принципов создания единого мирового образовательного пространства и вхождения в него России. Инклюзивное образование (франц. *Inclusive* – включающий в себя, от лат. *Include* – заключаю, включаю), предусматривает равный доступ к качественному образованию всех детей без исключения, вне зависимости от особенностей их психофизического развития и создание условий для продуктивного включения каждого особого ребенка в образовательный процесс вместе с нормально развивающимися сверстниками с целью адаптации к условиям социума и дальнейшей оптимальной социализации.

По мнению многих отечественных и зарубежных ученых в области специального образования (В. П. Зинченко, В. И. Лубовский, Э. Зиглер, Дж. Кауфман и др.), инклюзивное образование представляет собой наиболее радикальную форму интеграции, поскольку совместное обучение здоровых детей с детьми, имеющими разные типы нарушений развития, требует кардинальной перестройки системы массового образования [1; 2].

В большинстве развитых стран (Великобритания, Германия, Дания, Италия, Португалия, Швеция, Скандинавские страны, США) интеграционные процессы в образовании реализуются уже более полувека, в течение которого пройден сложный путь становления системы инклюзивного образования и накоплен

большой опыт его реализации. Историографический анализ научных отечественных и зарубежных источников позволяет условно выделить следующие основные этапы в развитии системы инклюзивного образования за рубежом: специальное образование (изолированное

обучение особых детей в специальных учреждениях); интеграция (обучение особых детей в окружении нормально-развивающихся сверстников); инклюзия (обучение особых детей вместе со здоровыми детьми в обычных классах массовых школ). Схема представлена на рис. 1.

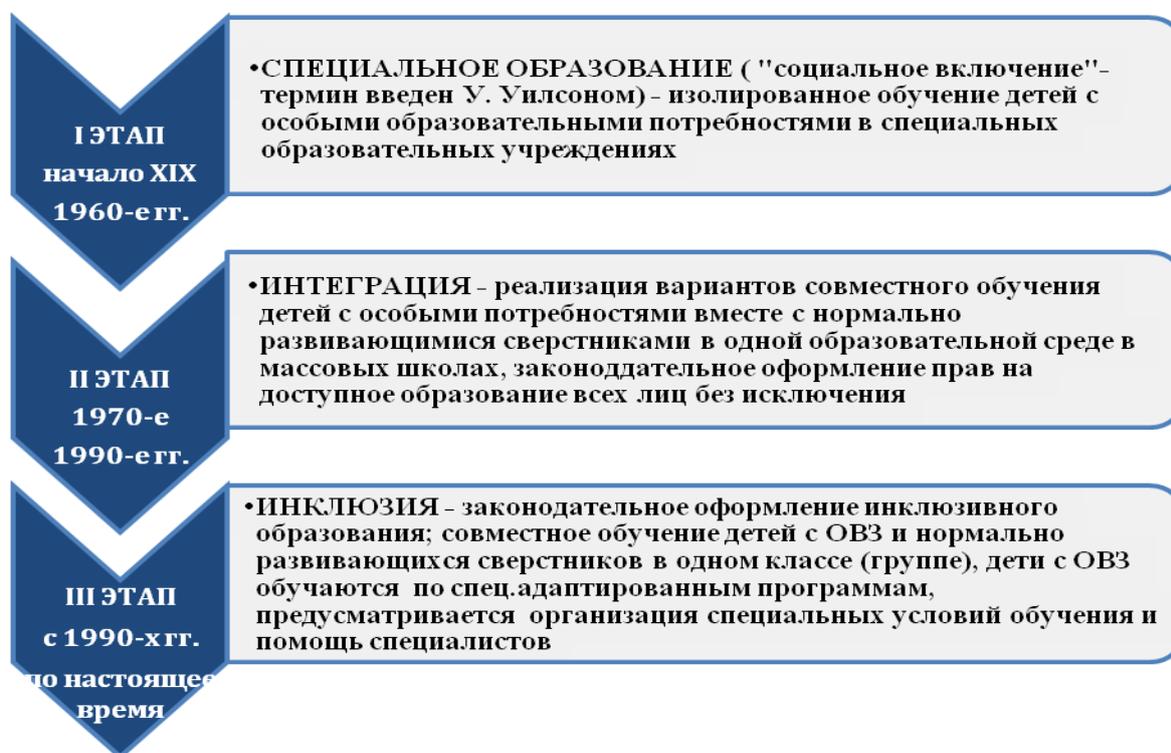


Рис. 1. Основные этапы становления инклюзивного образования за рубежом

Что касается инклюзивного образования детей дошкольного возраста с проблемами развития, то период его активного формирования приходится на 1990-е гг. Инициатором интеграции, в том числе, и инклюзии, являются США, причем эта инициатива была обусловлена не данными научных исследований о преимуществах совместного обучения детей с нарушением развития со здоровыми сверстниками в массовых школах (которые не проводились в то время), а социально-политическими причинами (противостояние любым видам дискриминации). Тем не менее, принятый в США Закон об образовании лиц с ограниченными возможностями (1975) послужил стимулом для начала активного формирования законодательной базы, в том числе, и международных нормативно-правовых документов в области предоставления лицам с нарушением развития равных прав получения доступного образования по месту жительства. Одновременно с развитием законодательства проводи-

лись разработки и апробации различных стратегий и моделей «включения» особых детей в процессе обучения со здоровыми сверстниками в массовых школах. Современный этап развития инклюзивного образования за рубежом характеризуется усилением международного сотрудничества стран, реализующих инклюзивное образование, расширением границ взаимодействия всех участников (семьи, школ, общественных организаций), модернизацией программ профессиональной подготовки педагогов и руководителей школ, повышением внимания к качеству обучения детей с ОВЗ, улучшению их образовательных результатов [3].

Анализ образовательной практики указывает на факты увеличения количества детей дошкольного возраста с особыми потребностями, воспитывающихся в инклюзивных детских садах (в США – более 50 %; в Германии, Швеции и Португалии – более 80 %). Интерес представляет система сопровождения образо-

вательного процесса в условиях инклюзии. В Британии в инклюзивных детских садах и школах созданы специальные условия для обучения детей с особыми потребностями: учителя и воспитатели проходят специальную подготовку, детям с тяжелыми и множественными нарушениями выделяются помощники – воспитателя (учителя); работа педагогов координируется и направляется школьными координаторами по работе с особыми детьми. С целью консультирования и подготовки педагогов для работы с особыми детьми и помощи образовательным учреждениям действуют ресурсные центры. Также существуют ресурсные школы – особый вид инклюзивных школ, имеющих специальные ресурсы (специалисты, диагностическая аппаратура, специальные средства обучения), необходимые для образования определенных категорий детей и частично исполняющие по отношению к другим школам функцию ресурсного центра [4]. При формировании отечественной системы инклюзивного образования был заимствован опыт создания аналогичных ресурсных центров в российских регионах и муниципальных образованиях (городских округах).

Анализ публикаций о зарубежном опыте организации системы инклюзивного образования свидетельствуют о сложности проблемы, практически в каждой стране существуют определенные трудности, среди них:

- неготовность педагогов работать с особыми детьми; зависимость отношения учителей к инклюзии от вида инвалидности учащихся; необходимость разработки программ повышения квалификации и подготовки учителей (B. Cagran, M. Schmidt, C. Forlin, D. Chambers) [5; 6];

- нейтральное или негативное отношение учителей к инклюзии в системе начального общего образования (A. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaer) [7];

- проблемы социального взаимодействия учащихся со специальными потребностями в обычных начальных школах (M. Koster, M. E. Timmerman, H. Nakken, S. J. Pijl, E. J. van Houten) [8];

- влияние источников информации об инвалидности на отношение здоровых учащихся к людям с ограниченными возможностями (Kam Pun Wong D.) [9];

- различия в когнитивных способностях, осложняющие процесс обучения в обычных

условиях начальной школы детей с особыми потребностями (B. Cagran и M. Schmidt) [10];

- проблема наставничества (тьюторства), разработка стратегий сопровождения «Тьюторство над классом» (Class Wide Peer Tutoring, CWPT) и кроссвозрастное тьюторство (R. Bond и E. Castagnera) [11] и др.

Как видим, перечень проблемных вопросов, рассматриваемых в работах зарубежных исследователей, свидетельствует об их актуальности и схожести характера с проблемами, встречающимися в отечественной практике реализации инклюзивного образования. Многие зарубежные специалисты считают, что успех инклюзии ребенка с особыми образовательными потребностями в обычную школу во многом зависит от позиции педагога и грамотной системы информирования детей с нормальным развитием о сущности инвалидности, разъяснения необходимости оказания помощи и поддержки детям с нарушениями развития, внимания к их образовательным потребностям [12].

Ретроспективный анализ развития интеграционных и инклюзивных процессов в системах образования разных стран показал, что все страны на пути к инклюзивному образованию прошли период становления национальных систем специального образования.

Анализ отечественного опыта образования детей с проблемами в развитии свидетельствует о том, что до начала 1990-х гг. идеи интеграции широкого распространения не имели. Так, Н. Н. Малофеев отмечает, что в дореволюционной России к началу XX в. была создана сеть специальных образовательных учреждений (приюты, вспомогательные школы, лечебно-воспитательные заведения и др.), где воспитывались и обучались глухие, незрячие, умственно-отсталые и слепоглухонемые дети. Во второй половине XIX в. активно развиваются отечественные традиции деятельной благотворительности и попечительства как широкой заботы о будущем детей-инвалидов, включающей обучение грамоте и ремеслу. Автор подчеркивает демократический подход к организации обучения детей-инвалидов: при приеме детей в школу на обучение пол, национальность, конфессиональная принадлежность не имели никакого значения. Формируется профессиональное сообщество, в которое входят специалисты (ученые врачи, воспитатели, учителя, психологи и др.), занимающие

ся лечением, обучением и воспитанием детей с аномалиями развития [13].

Теоретические принципы педагогической интеграции были разработаны Г. Я. Трошиным (1874-1938), основоположником отечественной коррекционной педагогики и психологии, автором антрополого-гуманистической концепции аномального детства, основные идеи которой представлены им в двухтомном труде «Антропологические основы воспитания: сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915), и В. П. Кащенко (1870-1943), в работе «Воспитание и обучение трудных детей» (1914). Среди основополагающих принципов интеграционной работы ученые особо выделяли взаимосвязь медико-психологического и педагогического аспектов, опору на положительный потенциал ребенка, индивидуализацию обучения, роль ручного труда, предоставление творческой самостоятельности ребенку [14]. Также есть данные о том, что в начале XX века предпринимались практические попытки интеграции детей с проблемами развития из специальной школы в обычную школу, но к успеху не привели.

В Советский период идеи интегрированного и инклюзивного обучения успешно реализовывалась в основном с детьми, имеющими речевые нарушения. В детских садах успешно функционировали логопедические группы, в общеобразовательных школах – логопункты, где нуждающиеся получали квалифицированную помощь специалистов (логопедов). В 80-е гг. XX в. для детей с трудностями в обучении в общеобразовательных школах действовали коррекционные классы, классы компенсирующего обучения и классы выравнивания. Но в целом, Советское государство поддерживало и стимулировало углубление дифференциации в системе образования детей с нарушениями развития. Отечественными учеными проводились исследования, направленные на создание оптимальных условий для организации обучения каждого типа нарушений развития с целью достижения детьми наиболее высокого, доступного для них уровня знаний, умений и навыков деятельности. Активные исследования в этом направлении велись с середины 50-х гг. XX в. специалистами Института дефектологии АПН СССР (ведущее учреждение) совместно с учеными Института дошкольного воспитания, Института общей и педагогической психологии АПН СССР и Московского института

психиатрии Минздрава РСФСР. Результатом многолетней исследовательской работы стало создание уникальной, не имеющей аналогов в мире, государственной системы специального образования, доказавшей свою высокую эффективность дифференцированного обучения детей даже со слабовыраженными недостатками [15].

Современный период развития отечественного инклюзивного образования связан с кардинальной сменой курса образовательной политики на основе демократических принципов организации образования. Интегрированное, а затем и инклюзивное образование признается в качестве ведущего инструмента социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями. В 1992 г. в стране началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», в рамках которого в одиннадцати регионах были созданы экспериментальные площадки, несколько образовательных учреждений (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.) стали работать в режиме интеграции. В стране стали проводиться международные конференции (1995, 1998, 2001 и т. д.), где активно обсуждаются результаты эксперимента по интеграции с учетом международного опыта реализации инклюзивного образования. На международной научно-практической конференции 2001 г. была принята Концепция интегрированного образования лиц с ОВЗ, основными положениями которой явились: формирование родительской толерантности; ранняя дифференциация, коррекция и контроль за развитием детей; оказание квалифицированной консультативной помощи педагогам и родителям; подготовке специалистов в области дефектологии.

В дошкольных учреждениях комбинированного вида начинают действовать смешанные группы, в которых одновременно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети и дети с определенными отклонениями развития. Комплектование смешанной группы происходит по заявлению родителей (законных представителей) и на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

В последующие годы проявилась тенденция к дифференциации форм дошкольного образования, закрепленная Постановлением Правительства Российской Федерации от 12 сентября 2008 г. № 666 «Об утверждении Типово-

го положения о дошкольном образовательном учреждении» (утратило силу с 2012 г.). В детских садах комбинированного вида реализуется образовательная программа дошкольного образования в группах общеразвивающей, компенсирующей, оздоровительной и комбинированной направленности в разном сочетании. Одной из основных задач становится коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с проблемами развития. Цель коррекционно-развивающей работы – создание условий для всестороннего развития ребенка с ОВЗ в целях обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников.

Дошкольным учреждениям предоставляется право проводить реабилитацию детей-инвалидов при наличии в них соответствующих условий. В группах комбинированной направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ в соответствии с основной программой дошкольного образования, разрабатываемой ДОО на основе примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральных государственных требований (ФГТ) с учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей.

В группы могут включаться дети как одного возраста, так и разных возрастов (разновозрастные группы). Дети с ОВЗ, дети-инвалиды принимаются только с согласия родителей на основании заключения ПМПК, и дошкольное учреждение обязано обеспечить необходимые условия для организации коррекционной работы. Развиваются вариативные формы дошкольного образования: группа ранней помощи (ГРП), лекотека, группа кратковременного пребывания (ГКП) и др., семьям предлагаются различные образовательные маршруты, формы взаимодействия с педагогами и специалистами дошкольного учреждения (психологом, логопедом и т.д.). Можно констатировать, что к 2010 г. сформировался определенный механизм, регулирующий порядок получения дошкольниками с ОВЗ образования вместе с нормально развивающимися сверстниками в дошкольных образовательных учреждениях по месту жительства.

В 2011 г. была принята государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011-2015 гг. (впоследствии продлена до 2020 г.), ставшая главным документом в решении основных задач по обеспечению доступности образования на всех его уровнях. С. В. Алехи-

на отмечает, что первые два года реализации Программы были начальным этапом становления инклюзии в российском образовании: происходило оформление нормативно-правовой базы; предлагались и апробировались первые модели организации инклюзии в общеобразовательных учреждениях; определялись различия инклюзии и интеграции, медицинского, социального и психолого-педагогического подходов; начиная с 2013 г., активно формировалась система инклюзивной практики в образовательных учреждениях дошкольного и основного общего образования. Такая логика развития инклюзивных процессов, по мнению С. В. Алехиной, способствует согласованию научной и практикоориентированной позиции в понимании основных направлений реализации задач развития отечественного инклюзивного образования [16].

В 2012 г. Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов и закрепила ее положения законодательно. Новый Закон «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) раскрывает содержание понятия «инклюзивное образование», определяет государственные гарантии реализации права на образование лиц с ОВЗ; предоставляет полномочия органам власти субъектов РФ и местного самоуправления создавать необходимые условия для получения лицам с ОВЗ качественного образования для коррекции нарушений развития и социальной адаптации и т. д.

Образование дошкольников с ОВЗ на современном этапе регламентируется требованиями, представленными в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), который предусматривает выравнивание стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений, в том числе, и детей с ОВЗ, обеспечение условий для инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях.

Интенсивному развитию отечественного инклюзивного образования способствует активно развивающаяся нормативно-правовая база на всех уровнях государственного управления: федеральном, региональном (субъектов РФ), муниципальных территориальных образований (городских округов), регламентирующая функционирование системы инклюзивного образования в стране.

Таким образом, в настоящее время сформировалась определенная структура органи-

зации и управления инклюзивным образованием в стране на всех уровнях власти (федеральном, региональном (субъектов РФ) и муниципальном), на каждом уровне осуществляются определенные функции.

На федеральном уровне реализуются функции по формированию государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социальной защиты населения (Минобрнауки России; Минтруд России; Минздрав России).

На региональном уровне – управление инклюзивным образованием на территории конкретного региона. Основными функциями являются: финансово-экономическое, нормативно-правовое и научно-методическое сопровождение инклюзивного образования.

Финансово-экономическое сопровождение предполагает расчет нормативов финансирования, расчет общего объема субвенций, и предоставление их местным бюджетам для осуществления государственных полномочий по обеспечению гарантий реализации прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования в дошкольных образовательных организациях, располагающихся на территории муниципальных образований, входящих в состав региона. Субвенции включают расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игровых пособий, в том числе, средства для дополнительного профессионального образования педагогических работников (повышение квалификации, переподготовка и др.), и расходов на организацию предметно-пространственной среды.

Нормативно-правовое сопровождение обеспечивает разработку комплекса нормативных правовых актов с перечнем требований к организации инклюзивного образования на территории региона, в том числе, к организации деятельности региональных ресурсных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ЦППМС), службы ранней помощи (СРП) детям от рождения до 3-х лет.

Научно-методическое сопровождение реализуют региональные ресурсные центры, на базе которых действует психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК): обследование ребенка с ОВЗ (сложные случаи) и рекомендации к составлению индивидуального об-

разовательного маршрута (ИОМ) и индивидуальной образовательной программы, определение приемлемого варианта инклюзии и психолого-педагогического сопровождения. Специалисты ресурсных центров принимают участие в научных исследованиях, разрабатывают программы повышения квалификации педагогов и программы мониторинга качества инклюзивного образования в образовательных организациях, осуществляющих инклюзивную практику на территории региона и т. д.

На муниципальном уровне осуществляется организационное, финансово-экономическое и ресурсное обеспечение реализации инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных школах, расположенных на территории муниципального образования (расходы на содержание зданий и оплата коммунальных услуг, производимых из средств бюджетов муниципальных образований); а также психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации инклюзивного образования в образовательных организациях.

Основные направления работы, реализуемые на муниципальном уровне: организация инклюзивного образования в детских садах и школах, создание муниципальных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС центров); формирование порядка взаимодействия различных учреждений, реализующих инклюзивное образование на территории муниципалитета.

В региональных и муниципальных (районных, городских) ППМС центрах сосредоточены программно-методические, материально-технические и кадровые ресурсы: учебно-методические комплекты, адаптированные к потребностям детей с различными нарушениями, наглядные пособия, дидактические материалы, технические средства обучения, специальное оборудование и аппаратура, проводят занятия специалисты (коррекционные педагоги, специальные психологи, логопеды и др.).

Особая роль принадлежит Психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которая является инструментом междисциплинарного взаимодействия для организации и сопровождения инклюзивного образовательного процесса. С учетом административного деления создаются республиканские, региональные, городские, окружные и межрайонные ПМПК, которые решают вопросы комплектования специальных (коррекционных) учреждений, а также оказывают консультативно-диагностическую и коррекционную помощь всем, кто в этом нуждается.

Основными задачами дошкольных образовательных организаций являются: предоставление доступного качественного образования для дошкольников с ОВЗ, обеспечение системы средств коррекции нарушений развития; методическое сопровождение педагогов, создание условий для повышения их инклюзивной компетентности; создание безбарьерной развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей необходимые условия для реализации программ дошкольного образования различной направленности для детей с ОВЗ. Если в дошкольной организации выявляется небольшое количество детей с ОВЗ, и не представляется возможным ввести в штат специалистов (логопедов, специальных психологов, коррекционных педагогов), то в таких случаях заключается договор с муниципальным ППМС центром на оказание консультативных услуг, диагностики, составления индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), индивидуальных образовательных программ, включая занятия со специалистами. В декабре 2017 г. Минобрнауки России планирует разработку примерных адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования и внесение их в реестр примерных основных образовательных программ (ПООП).

Следует отметить, что правительство страны обратило особое внимание на важность организации ранней доступной помощи ребенку и семье, охватывающей медицинский, социальный и образовательные аспекты с целью диагностики, выявления, а затем своевременной комплексной реабилитации и абилитации ребенка. Федеральными министерствами (Минтрудом России совместно с Минздравом России, Минобрнауки России) и Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, был разработан проект распоряжения Правительства Российской Федерации «Об утверждении межведомственной Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года». (Концепция утверждена Распоряжением Правительства РФ от 31.08.2016 г. № 1939).

Цель Концепции – создание условий для предоставления услуг ранней помощи детям на межведомственной основе. В Концепции под ранней помощью детям понимается комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, которые оказываются на межведомственной основе и включаются в

программу ранней помощи для каждого ребенка. Предусматривается возможность пролонгации оказания услуг до достижения ребенком возраста 7-8 лет при наличии у него стойких нарушений функций организма или ограничениях жизнедеятельности. Выявление детей целевой группы будет выявляться как учреждениями системы здравоохранения, так и дошкольными образовательными организациями, центрами психолого-педагогической и методико-социальной помощи, специалистами психолого-медико-педагогической комиссии, социальными службами, органами опеки и попечительства. Концепция будет реализовываться в соответствии с планом реализации Госпрограммы «Доступная среда» 2011-2020 гг. Схема организации инклюзивного образования представлена на рисунке 2.

Основными критериями оценки качества организации инклюзивного образования рассматриваются: увеличение количества детей дошкольного возраста с проблемами развития, включенных в систему инклюзивного образования и количество образовательных организаций, реализующих практику инклюзивного образования.

Анализируя путь становления отечественной системы инклюзивного образования, можно выделить следующие основные этапы:

1-й этап (Дореволюционный период), конец XIX-начало XX вв., создание сети специальных учреждений для детей инвалидов, обоснование идей педагогической интеграции и разработка теоретических принципов интеграционного образования Г. Я. Трошиным и В. П. Кащенко;

2-й этап (Советский период), 1950-е гг. по 1989 г., завершение становления системы специального образования, реализация интегрированного и инклюзивного образования детей с речевыми нарушениями в детских садах и школах (логопедические группы и логопункты); создание в общеобразовательных школах классов компенсирующего обучения, коррекционных и классов выравнивания;

3-й этап (Современный), включает два периода:

1-й период (1992-2011 гг.), характеризуется формированием различных вариантов интегрированного образования и апробацией моделей инклюзивного образования на экспериментальных площадках;



Рис. 2. Схема организации инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ

2-й период (2012 г. по настоящее время) – закрепление инклюзивного образования на законодательном уровне, формирование правовых и теоретико-методологических основ; развитие системы инклюзивной практики в образовательных организациях дошкольного, основного общего и профессионального образования; подготовка педагогических кадров. Основные этапы становления отечественного инклюзивного образования дошкольников представлены на рисунке 3.

Анализ современного состояния реализации инклюзивного образования свидетельствует о следующем: создана необходимая нормативно-правовая база, разработаны программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов, постоянно проводятся научные исследования и экспериментальная работа, совершенствуется нормативно-правовая база. В тоже время, образовательная практика постоянно сталкивается с большим количеством всем известных проблем (неготовность зданий, отсутствие системы тьюторского сопровождения, некомпетентность педагогов и др.). До сих пор не

утихают споры ученых о целесообразности реализации инклюзии как наиболее радикальной формы интеграции, многие специалисты указывают на факты отсутствия убедительных научных данных, свидетельствующих о преимуществах инклюзии по сравнению с дифференцированным обучением детей с нарушениями развития в специальных образовательных учреждениях.

Одной из острых проблем образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ является отсутствие необходимого количества коррекционных педагогов. На эту проблему указала в своем выступлении в мае 2017 г. Министр образования и науки РФ О. Ю. Васильева. Она сообщила, что в школах, интернатах и детских садах, количество работающих коррекционных педагогов вчетверо меньше необходимого: если по нормативу на каждого специалиста должно приходиться 15-20 детей, то в настоящее время на каждого специалиста приходится в среднем 60 детей. В вузах осталось крайне мало дефектологических факультетов и это в ситуации, когда потребность в дефектологах только растет [17].

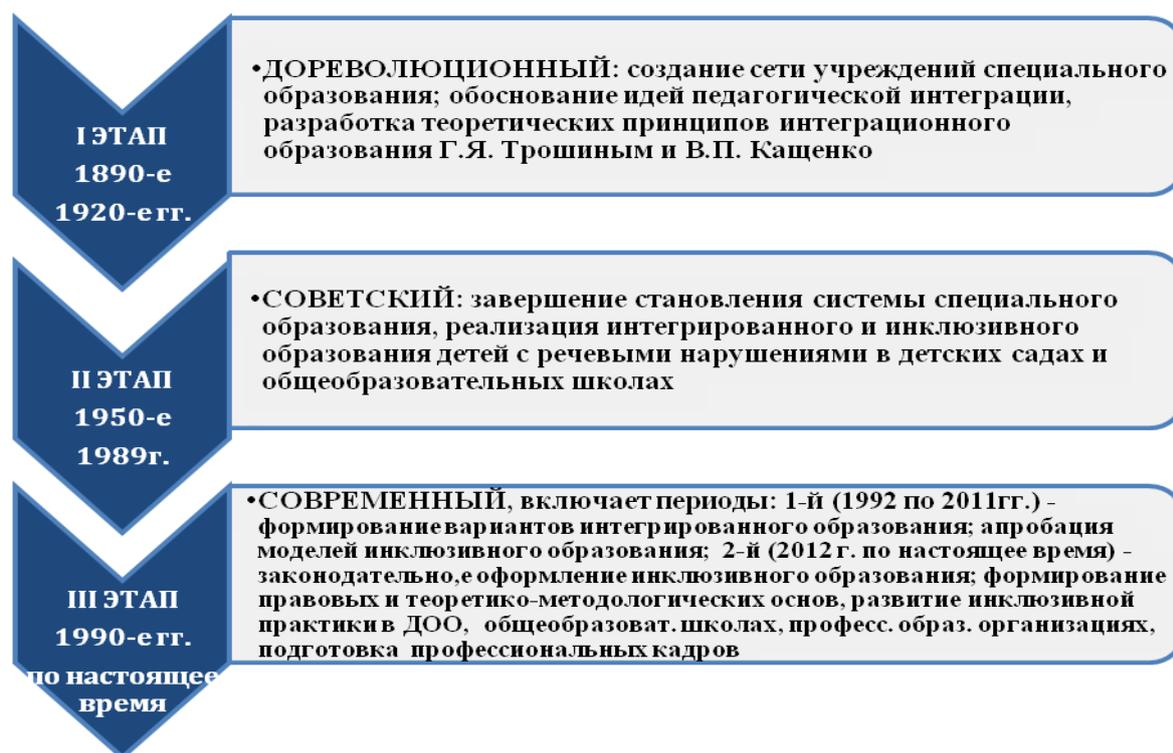


Рис. 3. Основные этапы становления отечественного инклюзивного образования дошкольников

Со времени начала активного внедрения инклюзивного образования прошло достаточно времени, чтобы осознать результаты проведенных изменений и не допустить развития деструктивных процессов, иногда имеющих необратимый характер. В нашей стране период становления инклюзивного образования, к сожалению, сопровождался разрушением системы специального образования (закрытие коррекционных образовательных учреждений, массовое сокращение ставок специалистов: логопедов, специальных психологов, дефектологов и т. д.). Желание в максимально короткие сроки внедрить западные образовательные модели повлекли за собой негативные последствия, в том числе и те, о которых сообщила О. Ю. Васильева. Данные мониторинга о состоянии инклюзивного образования, проводимого в регионах, выступления специалистов на конференциях разного уровня, многочисленные публикации, высказывания родителей и педагогов на форумах и в социальных сетях, в целом, свидетельствуют о неготовности отечественной системы образования для широкой реализации инклюзии на всех уровнях.

Осознание сложившейся ситуации, по-видимому, явилось основанием для выработки Министерством образования и науки РФ

правильного управленческого решения о сохранении сети учреждений коррекционного образования и дальнейшем развитии систем специального и инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Коррекционные школы и детские сады включены в государственную программу «Доступная среда» до 2020 г.

Принятый правительством курс на дальнейшее развитие инклюзивного и специального образования предоставляет возможность реализации эволюционного подхода (Н. Н. Малофеев) к обновлению системы образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ в современных условиях, сохранить лучшие, доказавшие свою высокую эффективность, образовательные технологии Советского периода, и сформировать новые, с учетом положительного отечественного и зарубежного опыта.

Литература

1. Лубовский В. И. Инклюзия – тупиковый путь // Специальное образование. 2016. № 4. С. 77-87.
2. Hallenbek B. A., Kaufman J. M. United states // Comparative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). Washington, D. C. : Galaudet Univ. Pr., 1994. P. 403-417.

3. Сигал Н. Г. Современные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом // В мире научных открытий. 2015. № 5.3 (65). С. 1039-1051.
4. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М., 2011.
5. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. 2011. Vol. 37. № 2.
6. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // AsiaPacific Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 39. № 1.
7. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 3.
8. Koster M., Timmerman M. E., Nakken H., Pijl S. J., van Houten E. J. Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary Schools // European Journal of Psychological Assessment. 2009. Vol. 25. № 4.
9. Kam Pun Wong D. Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities // Research In Developmental Disabilities. 2008. Vol. 29.
10. Schmidt M., Cagran B. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs // Educational Studies. 2006. Vol. 32. № 4.
11. Bond R., Castagnera E. Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource // Theory Into Practice. 2006. Vol. 45. № 3.
12. Левенцева Н. А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы // Современная зарубежная психология. 2012. № 1. С. 20-27.
13. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М., 2009.
14. Ратнер Ф. Л., Юсупова, А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М., 2006.
15. Лубовский В. И., Валявко С. М. Интеграция в системе общего образования и новые задачи психологов // Системная психология и социология. 2015. № 3 (15). С. 38-43.
16. Алехина С. В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы / под ред. С. В. Алехиной. М., 2015.
17. Глава Минобрнауки заявила об острой нехватке в школах дефектологов // Российская Газета RGRU//RUL:URL: <https://rg.ru/2017/05/29/glavaminobrnauki-zaiavila-ob-ostroj-nehvatke-v-shkolah-defektologov.html> (дата обращения 17.06.2017).

References

1. Lubovskij V. I. Inklyuziya – tupikovyj put' [Inclusion – a dead end path] //Spetsial'noye obrazovaniye. 2016. №4. S.-77-87.
2. Hallenbek, B. A. United states / B. A. Hallenbek, J. M. Kaufman // Comparative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). – Washington, D. C.: Gallaudet Univ. Pr., 1994. P.403-417.
3. Sigal N. G. Sovremennye tendentsii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya za rubezhom [Modern trends in the development of inclusive education abroad] // V mire nauchnykh otkrytij. 2015. № 5.3 (65). S. 1039-1051.
4. Inklyuzivnaya praktika v doskol'nom obrazovanii [Inclusive practice in preschool education] / pod red. T. V. Volosovets, E. N. Kutepovoj. M., 2011.
5. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. 2011. Vol. 37. № 2.
6. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // AsiaPacific Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 39. № 1.
7. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 3.
8. Koster M., Timmerman M. E., Nakken H., Pijl S. J., van Houten E. J. Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary Schools // European Journal of Psychological Assessment. 2009. Vol. 25. № 4.
9. Kam Pun Wong D. Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities // Research In Developmental Disabilities. 2008. Vol. 29.
10. Schmidt M., Cagran B. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs // Educational Studies. 2006. Vol. 32. № 4.
11. Bond R., Castagnera E. Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource // Theory Into Practice. 2006. Vol. 45. № 3.
12. Leventseva N. A. Problemy prakticheskoy realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v SShA i stranakh Evropy [Problems of practical realization of inclusive education in the USA and European countries] //Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. 2012. № 1. S. 20-27.
13. Malofeev N. N. Spetsial'noye obrazovaniye v menyayushchemsya mire. Evropa. [Special education in a changing world. Europe] M., 2009.
14. Ratner F. L., Yusupova, A. Yu. Integrirovannoye obucheniye detej s ogranichennymi vozmozhnostyami v obshchestve zdorovykh detej [Integrated education of children with disabilities in the society of healthy children]. M., 2006.

15. Lubovskij V. I., Valyavko S. M. Integratsiya v sisteme obshchego obrazovaniya i novye zadachi psikhologov [Integration in the system of general education and new problems of psychologists] // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. 2015. № 3 (15). S. 38-43.

16. Alekhina S.V. O monitoringe inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii // Inklyuzivnoye obrazovaniye: rezultaty, opyt i perspektivy [On monitoring the inclu-

sive process in education] / pod. red. S. V. Alekhinoj. M., 2015.

17. Glava Minobrnauki zayavila ob ostroj nekhvatke v shkolakh defektologov [The head of the Ministry of Education and Science announced the acute shortage of defectologists in schools] // Rossijskaya Gazeta RGRU. URL: <https://rg.ru/2017/05/29/glava-minobrnauki-zaiavila-ob-ostroj-nehvatke-v-shkolah-defektologov.html> (data obrashcheniya 17.06.2017).

* * *

STAGES OF FORMATION OF DOMESTIC INCLUSIVE EDUCATION OF PRESCHOOLERS

Sukhova Elena Ivanovna, Karpova Svetlana Ivanovna
Moscow City Pedagogical University, Russia, Moscow
e-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru

The article describes the formation of a system of domestic inclusive education of preschool children with special educational needs from the standpoint of analyzing foreign experience in the development of inclusive education and the prevailing national traditions of raising and teaching special children in the pre-revolutionary and Soviet periods. The authors consider the peculiarities of the development of integration and inclusive processes in Russian education, starting from the 1990s, highlight the main stages of the formation of the inclusive education of preschool children as an integral part of the national system of general education, with the introduction of the organizational structure of management that has developed in the country at all levels (federal, municipal). Among the main problems hampering the development of inclusive education in the country at the current stage and voiced by the Minister of Education and Science O. Vasilieva, the most acute are: the lack of the number of correctional pedagogues for the education of children with HIA and disabled children and the reduction of defectology faculties in universities. Analysis of monitoring data on the status of inclusive practices in the regions, speeches and publications of specialists, statements by parents, etc., which testify to numerous problems, served as the basis for the adoption by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of the decision to maintain a network of correctional education institutions and further development of special and inclusive education systems by children with disabilities and children with HIA. This solution provides an opportunity to implement an evolutionary approach to updating the education system for disabled children and children with HIA in modern conditions, to preserve the best, proven high-technology educational technologies of the Soviet period, and to form new ones, taking into account positive domestic and foreign experience.

Key words: children with special abilities of health, education system, inclusive and integration processes, inclusion models, state program

Об авторах:

Сухова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва

Карпова Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва

About the authors:

Sukhova Elena Ivanovna, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Preschool Education Department, Institute of Education Pedagogy and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow

Karpova Svetlana Ivanovna, Doctor of Pedagogics, Professor of the Preschool Education Department, Institute of Education Pedagogy and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow