

**Тенкачева Татьяна Рашитовна,**

старший преподаватель, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tenkacheva@mail.ru.

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РОССИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инклюзия; интеграция; ограниченные возможности здоровья; дети дошкольного возраста; дошкольные образовательные учреждения.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены основные подходы к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста, разведены понятия инклюзии и интеграции, приведена типология детей дошкольного возраста с особыми образовательными возможностями.

**Tenkacheva Tatiana Rashitovna,**

Senior Lecturer of the Chair of Logopedics and Clinics of Disontogenesis, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**INCLUSIVE EDUCATION OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN IN RUSSIA**

**KEY WORDS:** inclusion; integration; limited physical abilities; preschool-aged children; preschool educational establishments.

**ABSTRACT.** The article deals with the main approaches to inclusive education of preschool-aged children, defines the notions of inclusion and integration and offers a classification of preschool children with specific educational abilities.

**В** настоящее время стратегия инклюзивного образования детей с особыми потребностями, при которой детям с ограниченными возможностями в развитии создаются дополнительные специальные условия и оказывается дополнительная помощь в усвоении образовательных программ, стала ведущей для большинства развитых стран мира (США, Великобритания, Швеция, Россия).

Как показывают исследования (С. О. Брызгалова, В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова и др.), процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в общую систему образования в разных странах мира происходит с учетом конкретных социокультурных условий и политической воли руководства. Так, построение и функционирование системы специального образования в США обусловлено «Законом об образовании индивидов с аномалиями» от 1990 г. Основные споры в области специального образования ведутся вокруг места обучения и обслуживания аномальных детей.

В России реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования, что подтверждается в новом законе «Об образовании в РФ», вступившем в силу 1 сентября 2013 г. (2; 9). Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных

видах профессиональной и социальной деятельности.

Содержание термина «интегрированное обучение» и история соответствующих идей рассматривали многие ведущие российские ученые: Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицына, В. В. Коркунов, Н. Д. Шматко, Л. С. Волкова, А. М. Волков, Н. Е. Граш, Е. И. Казакова, Н. М. Назарова, Е. А. Ямбург и многие другие. В широком смысле *интеграция* (лат. *integratio* – соединение) – процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов (3). Н. Н. Малофеев считает, что подлинная интеграция в обучении детей с особыми потребностями предполагает организацию в общеобразовательном учреждении оптимальных условий для каждого ребенка (5). По мнению В. В. Коркунова, аномальные дети при совместном обучении получают больше внешних стимулов к развитию, чем при раздельном (4).

В педагогике понятие «интеграция» употребляется при характеристике сложного целостного объекта или состояния связности отдельных дифференцированных функций системы, а также при создании целого из разных систем. Интеграция как целостность и как процесс не сглаживает и не подчеркивает специфику дифференцированных функций, обеспечивающих жизнедеятельность целого. *Интеграция* не сумма составляющих частей, а качественно новое образование, возникающее на основе:

- 1) интегративной цели;
- 2) интегративной деятельности: вместе, т. е. взаимозависимо;

- 3) взаимозависимых отношений, порождающих «коллективный дух»;
- 4) взаимного согласия и договоренности о полном участии в общем деле (8; 9).

По мнению Л. М. Шипициной, в настоящее время в России развиваются две формы интеграции:

- интернальная;
- экстернальная.

**Интернальная интеграция** – интеграция внутри системы специального образования.

**Экстернальная интеграция** предполагает взаимодействие специального и массового образования.

В свою очередь, у экстернальной формы интеграции могут быть выделены три основных вида:

- сегрегация;
- социальная интеграция;
- интеграция учебных планов (8).

Термин «сегрегация» характеризует ситуацию, при которой учащиеся со специальными нуждами в обучении включены в учебный процесс отдельно, изолированно от других детей того же возраста.

Социальная интеграция происходит тогда, когда учащиеся со специальными нуждами, получающие отдельное обучение в специальных классах, смешиваются с учениками обычных классов для выполнения разных видов деятельности и получают возможность общения со сверстниками. Например, может быть организован отдельный класс внутри массовой школы, в котором для учащихся с особыми нуждами проводится часть совместных занятий со сверстниками из массовых классов (такие занятия, как спорт, рисование или музыка).

Термин «интеграция на уровне учебных планов» отражает ситуацию, когда дети со специальными нуждами и обычные дети обучаются вместе в одно и то же время, в одном и том же классе и одними и теми же учителями. Это не исключает возможности того, что с некоторыми из них в специальных группах отдельно от всего класса в течение определенного периода школьного дня проводятся коррекционные занятия.

Н. Д. Шматко выделены следующие виды интеграции:

- *комбинированная интеграция*, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим возрастной норме или близким к ней, по 1-2 человека на равных воспитываются в массовых группах и классах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

- *частичная интеграция*, при которой дети с проблемами в развитии, еще не способные на равных со здоровыми сверст-

никами овладевать образовательным стандартом, вливаются в массовые группы и классы лишь на часть дня (например, на его вторую половину, на отдельные занятия) по 1-2 человека;

- *временная интеграция*, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 1-2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера, например на праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях и т. п. (11).

Для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют нормам и психологически подготовлены к совместному со здоровыми сверстниками обучению, может быть эффективна *полная интеграция*. Такие дети (по 1-2 человека) включаются в обычные группы детского сада и класса школы (близлежащих к дому); при этом они, как правило, не получают коррекционную помощь в самом образовательном учреждении. Вместе с тем они остро нуждаются в систематической медико-психологической поддержке, которая может оказываться в разных организационных формах: например, в логопедическом пункте детского учреждения или в поликлинике по месту жительства (детям с нарушениями речи), в группе кратковременного пребывания специальных детских садов или школы, в разнообразных центрах (например, детям с нарушенным слухом – в сурдологических кабинетах системы здравоохранения).

Свою типологию детей для целей интегрированного обучения предложил В. В. Коркунов (5):

- дети с низкими учебными способностями и развитыми адаптивными и коммуникативными качествами;

- дети с низкими учебными способностями и неразвитыми средствами коммуникации в сочетании с нарушенной адаптацией;

- умственно отсталые дети с сохраненными адаптивными свойствами;

- умственно отсталые дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы и неадаптивным поведением.

Каждая из перечисленных категорий детей, отмечает В. В. Коркунов, требует своих условий обучения, которые могут быть созданы через индивидуальные программы, особую учебную базу, привлечение необходимого количества специалистов психолого-педагогического и медицинского профиля.

Современные исследователи отмечают, что в массовых детских садах и школах России обучается достаточно много детей с от-

клонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам. Условно их можно разделить на четыре группы:

1) дети, чья «интеграция» обусловлена тем, что отклонение в развитии не было выявлено;

2) дети, родители которых, зная об особых проблемах ребенка, по разным причинам хотят обучать его в массовом детском саду или школе. К сожалению, лишь для части из них такую форму обучения можно признать эффективной, многие через несколько лет обучения, не соответствующего особым нуждам детей, всё же оказываются в специальных учреждениях или даже полностью «выпадают» из системы образования;

3) дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой родителями и специалистами, подготовлены к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, в результате чего специалисты рекомендуют им интегрированное обучение. В дальнейшем такие дети, как правило, получают лишь эпизодическую коррекционную помощь, при этом связь между учителем-дефектологом, психологом и педагогами детского сада или школы осуществляется в основном (часто только) через родителей;

4) воспитанники специальных дошкольных групп и классов в массовых детских садах и школах, чье обучение и воспитание осуществляется с учетом отклонений в их развитии, но специальные группы и классы часто оказываются обособленными, изолированными (5).

В 80-е гг. прошлого века в США вводится новый термин, обозначающий ситуацию активного участия каждого ученика в совместном обучении, *inclusion* – включение. Он получил быстрое распространение в мире благодаря международным документам, ставшим руководством к действию для целого ряда развитых стран. В 1994 г. в г. Саламанка (Испания) проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая вводит в международный обиход термин «инклюзия» и провозглашает принцип инклюзивного обучения.

Инклюзия – это процесс признания разнообразия потребностей всех учащихся и реагирования на него. Инклюзивное образование – образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в общий процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать рав-

ноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Вместе взрослея, дети учатся принимать собственные особенности и учитывать особенности других людей (1).

Инклюзивное образование базируется на следующих принципах.

**Принцип индивидуального подхода** предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике его функционального состояния и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития. Индивидуальный подход проявляется не только во внешнем внимании к нуждам ребенка, но и в предоставлении самому ребенку возможности реализовать свою индивидуальность.

**Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка.** Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности – личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность» – феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

**Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников** предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

**Принцип междисциплинарного подхода.** Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психо-

лог, дефектолог при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий как для конкретного ребенка, так и для группы в целом.

**Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания.** Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способности педагога использовать разнообразные методы и средства работы как общей, так и специальной педагогики.

**Принцип партнерского взаимодействия с семьей.** Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросам родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

**Принцип динамического развития образовательной модели детского сада.** Модель детского сада может изменяться со включением новых структурных подразделений, специалистов, развивающих методов и средств (7).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгалова С. В., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // *Специальное образование*. 2010. № 3.
2. Исаков А. Ю. Правовые основы развития образовательной интеграции в Российской Федерации // *Нормативные документы образовательного учреждения*. 2009. № 11.
3. Коркунов В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998.
4. Коркунов В. В., Брызгалова С. О. Современная модель специального образования в контексте интеграции ребенка со специальными образовательными потребностями с общеобразовательной средой // *Специальное образование*. 2006. № 9.
5. Малофеев Н. Н. Инновационные тенденции развития специального образования в Российской Федерации // *Специальное образование: традиции и инновации : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 8–9 апр. 2010 г.)*. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Минск, 2010.
6. Прочухаева М. М., Бородин М. В. Инклюзивный детский сад. М., 2009.
7. Прочухаева М. М., Самсонова Е. В. Инклюзивное образование. Вып. 4. Метод. рекомендации по организации инклюзивного процесса в детском саду. М. : Центр «Школьная книга», 2010.
8. Репина З. А., Ступак Л. В. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // *Специальное образование*. 2012. № 3.
9. Репина З. А., Мельникова О. А. Характеристика результатов исследования опосредованной памяти детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии // *Специальное образование*. 2012. № 2.
10. Репина З. А., Филатова И. А. Подготовительный этап логопедической работы по формированию фонетической системы языка у дошкольников с дизартрией // *Специальное образование*. 2012. № 3.
11. Шипицина Л. М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // *Инновации в российском образовании: специальное (коррекционное) образование*. 2000. М. : Изд-во МГУП, 2000.
12. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // *Дефектология*. 1999. № 2.

В рамках российской системы образования реализуются следующие формы инклюзивного образования детей дошкольного возраста:

1. Дошкольное образовательное учреждение компенсующего вида, в котором обучаются дети с определенной формой дизонтогенеза. В данных учреждениях организована специальная предметно-развивающая среда с учетом образовательных потребностей определенной категории детей.

2. Детские сады комбинированного вида. В таких детских садах наряду с детьми, не имеющими отклонений от возрастной нормы, обучаются дети, имеющие различные особые образовательные потребности. Кроме того, в таком виде образовательных учреждений также используется специальная предметно-развивающая среда, учитывающая образовательные потребности определенной категории детей.

3. Детские сады, на базе которых реализуются дополнительные службы: лекотека, службы ранней помощи, консультативный пункт.

4. Массовые дошкольные образовательные учреждения с группами кратковременного пребывания «Особый ребенок».

Так как понятие инклюзии выделено только в последней редакции закона об образовании РФ, система инклюзивного образования в нашей стране находится только на начальных стадиях своего развития и требует разработки не только полноценной нормативной, но и методологической базы.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. И. А. Филатова.