

Изучение опыта инклюзивного образования в мировой практике

Әлікен Дәурен Ғалымұлы
преподаватель
НАО "КАЗАСТ"

В отличие от зарубежной системы образования, в которой инклюзия имеет богатый опыт и законодательное закрепление, наша система инклюзивного образования только недавно начала складываться и развиваться. Инклюзивное образование само по себе осуществить нельзя, оно связано с переменами на ценностном, нравственном уровне. Трудности его организации в прогрессивной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как общественный институт нацелена на школьников, которые способны двигаться в темпе, предусмотренном нормальной программой, на тех, для кого необходимыми считаются типовые способы педагогической работы.

Одной из более своевременных задач прогрессивной системы образования считается становление инклюзивных подходов к обучению. В базу концепции инклюзивного образования была положена мысль о равных правах на воспитание всех школьников вне зависимости от их телесных, психологических, умственных, культурно-этнических, языковых и других индивидуальностей, провозглашенная в этих основных документах, как Повальная Декларация прав человека (ООН, 1948 г.); Декларация прав ребёнка (ООН, 1959 г.); Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960 г.); Декларация общественного прогресса и становления (ООН, 1969 г.); Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базисных образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, г. Джомтьен, 1990 г.); Саламанкская декларация о принципах, политике и практических деяниях в сфере образования лиц с особенными необходимостями (Всемирная конференция по образованию лиц с особенными необходимостями: доступ и качество (г. Саламанка 1994 г.) и др.

Первые инклюзивные образовательные учреждения в нашей стране были замечены на этапе 1980–1990-х гг., но за это время инклюзивные школы скорее работали на свой страх и риск: буквально отсутствовала нормативно-правовая основа, в высшей степени низок был и уровень доступности образовательной среды.

Сопоставляя инклюзивное и интегрированное образование, почти все авторы обращают внимание на значительную разность в его содержании. Так, с точки зрения Р. Дименштейна и И. Лариковой, в

случае если интеграция (от лат. *integratio* – соединение) есть процесс становления, итогом которого считается достижение целостности и единства внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных предназначенных составляющих, то инклюзия (калька с англ. *Inclusion* – включение) является добавлением, присоединением чего-нибудь. Исходя из этого, можно сделать вывод, что интеграция – процесс двусторонний, симметричный, а инклюзия – однонаправленный, асимметричный. Интеграция в нашем осознании подразумевает возведение поочередно усложняющихся образовательных (коммуникативно-познавательных) сред, которые позволяют определенному ребенку поменьше увеличивать личный образовательный и общественный потенциал. Любая из данных сред обязана помогать расширению возможностей детей и подготовить их к переходу на следующую степень интеграции. В отличие от интеграции, инклюзия, терминологически, считается более узким термином. Как видно из словарного анализа термина, инклюзия – однобокий процесс, который представляет «внедрение» кого-либо куда-то (очевидный носильный оттенок), итогом которого считается присутствие в некоей среде постороннего для нее «тела» [4с., 232].

Представленный терминологический спор notwithstanding на то, что активно продолжается в среде специалистов, не считается, с нашей точки зрения, важным. Абсолютно бесспорно, что есть группы школьников, организация общего обучения которых с нормальными школьниками невыполнима по ряду беспристрастных оснований, но настолько же обоснованно и представление о том, что излишняя сегрегация и изоляция значимо ущемляет права тех школьников, которые готовы учиться и развиваться в обыкновенной школьной среде. Данный вывод подтверждается уже образовавшейся практикой выделения в общеобразовательных школах классов, в которых учатся дети, которые требуют увеличенного внимания. Аналогичная система очень развита в тех же США, а еще Канаде и Англии, где особые программы образования «настроены» на обеспечение потребностей всякого отдельного подростка. Специальные преподаватели дают конкретный перечень предложений, в рамках которого ориентируется уровень помощи на базе персональных потребностей детей. В любом случае

ориентируется формат обучения: коррекционная или же обыкновенная школа, а в случае, если принимается решение об обучении в обыкновенной школе, разрабатывается отдельная учебная программа, учитывается поддержка специалистов, гарантируется передача предназначенных приспособлений, которые очень максимально упрощают подростку роль в образовательной среде. В аналогичных программах предусматриваются, в том числе и такие аспекты, как возможность подростка добираться до учреждения, доступность отдельных классов, эмоциональные потребности. К примеру, в случае если комиссия определяет, что учащийся не может писать от руки по причине телесных дефектов, то школа выделяет ребенку компьютер. В случае если учащийся не может выполнять письменные задания, то он может отвечать устно и т.п. Учтены еще особые реабилитационные кабинеты и помещения для специальных занятий.

Обзор мировой практики демонстрирует, что возможно отметить некоторое количество форматов обучения школьников с особыми образовательными потребностями:

- специальные учреждения;
 - выделение в рамках общеобразовательного учреждения отдельных классов для школьников с особыми потребностями, которые учатся по особым программам;
 - комбинированное обучение, при котором учащийся часть программы осваивает совместно с одноклассниками, но, кроме этого, получает вспомогательную образовательную помощь, к примеру, логопедическую, эмоциональную и др. Ряд предметов подросток может исследовать и по иным программам;
- обучение, при котором подросток всецело интегрирован в обычную школьную среду.

В Европе можно выделить три основных направления развития инклюзивного образования.

Первое направление включает себя страны, которые разрабатывают политику, ориентированную на включение практически всех учащихся в общеобразовательную практику. Это подтверждается широким разнообразием ресурсов и возможностей в основной школе (Испания, Греция, Италия, Португалия, Швеция, Исландия и Норвегия).

Второе охватывает те страны, которые используют несколько подходов для включения. Они предлагают широкий спектр услуг в рамках двух образовательных систем: обычной и специальной (Дания, Франция, Люксембург, Австрия, Финляндия и др.). Третье направление включает две разные системы образования. Учащиеся с особыми образовательными потребностями, как правило, обучаются в специальных школах или специальных классах.

Эти системы регулируются отдельным законодательством для специального образования и обычного образования (Бельгия, Швейцария, Германия, Нидерланды) [4].

В качестве примера особенностей европейской образовательной системы рассмотрим инклюзивное образование в Испании.

Испания следует глобальным инициативам в области инклюзивного образования. В последние годы были предприняты большие усилия для осуществления законодательного развития в соответствии с международными декларациями о людях с особыми потребностями в области образования.

До начала XX века специальное образование в Испании считалось образовательной системой, параллельной обычной. Первые изменения связаны с реформой образования 1970 года и одобрением Конституции Испании в 1978 году.

Закон 14/1970 об образовании и финансировании образовательной реформы влечет за собой введение специального образования в систему общего образования в качестве альтернативы обычным формам образования, направленным как на отдельных лиц с ограниченными возможностями здоровья и проблемами адаптации, так и на таких, как одаренные ученики. На основании Закона об общем образовании были созданы первые классы специального образования в обычных школах для облегчения интеграции [5].

1. Вскоре после этого Конституция Испании 1978 года в своей статье 27 подтвердила право граждан основным результатом, по этим правам и обязанностям стать лучшими в нашем исследовании, реальностью.

является признание того, что все европейские страны и страны других континентов содействуют инклюзивному образованию на основе законодательства. На первом месте стоят такие межкультурные ценности, как толерантность, эмпатия, гуманность, все больше приобретающие моральные, социальные и трансцендентные значения.

2. С точки зрения законов, защищающих права всех людей на образование, многое было достигнуто, но современное общество нуждается в принятии мер по содействию со стороны правительств подлинно инклюзивному образованию.

3. Многие страны уже имеют законодательство, основанное на принципах включения. Результаты исследования показывают, что государству необходимо обеспечить людей с ограниченными возможностями здоровья равными правами обязанностями наряду с обычными людьми, а также оказать существенную помощь в гарантировании ресурсов, которые позволят

4. Учитывая особенности каждой страны, развитые

страны придерживаются сходных закономерностей, когда речь идет об обучении своих учеников с особыми образовательными потребностями. В европейских странах существует четкая тенденция к включению, признанию одинаковых прав всех людей социальной справедливости.

5. Необходимо изменить убеждения и аксиологические ценности в отношении человеческих различий, а также концепцию образования и роль школы в жизни каждого ребенка и особенно детей с ОВЗ и ООП.

В 1990-х гг. в США и странах Европы вышел ряд публикаций, посвященных проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов, общественной активности взрослых инвалидов и защитников их прав, способствовавшие популяризации идей инклюзивного образования.

Исследования экономической эффективности инклюзивного образования, проведенные в 1980 – 1990-х гг. и демонстрируют преимущества интегрированного образования в терминах выгоды, пользы, достижений.

На сегодняшний день в большинстве западных стран сложился определенный консенсус относительно важности интеграции детей-инвалидов. Государственные, муниципальные и школы получают бюджетное финансирование на детей с особыми потребностями, и, соответственно, заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных как инвалиды.

Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренной Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года. Мировая практика показывает, что ограничение социальных возможностей и фактически выбрасывание особых детей из социума имеют негативные последствия для развития общества. Отчуждение человека, который имеет какие-то особые потребности, — это проявление унижения и дискриминации. Такие явления присущи бездуховному и прагматичному обществу, в котором не ценится личность.

Исходя из этого, западные страны формируют адекватное восприятие людей с инвалидностью как органичной составляющей общества. Они его полноценные члены, заслуживающие уважения и возможностей для самореализации.

Такое отношение формирует в первую очередь образовательная система. На Западе разработано несколько технологий взаимодействия детей с ограниченными возможностями (ОВ) и обычных ребят, среди которых:

- Расширение доступа к образованию. Согласно ему, решение получать общее образование — самостоятельное решение человека с ограниченными

возможностями или его опекунами. Государственные формы образования при этом не претерпевают сложных изменений.

- Мэйнстриминг — форма социальных контактов, ограничивающихся праздниками и совместным проведением досуга.

- Интеграция предполагает приведение детей-инвалидов к стандартам общего образования. То есть система обучения остается той же, а вот с детьми проводится педагогическая и коррекционная работа, которая позволяет им на уровне с обычными детьми осваивать материал.

- Инклюзия — включение детей-инвалидов в общеобразовательную систему путем изменения методик, материально-технических баз для полноценного обучения.

Последний метод оказался наиболее гуманным и эффективным. Рассмотрим, как он реализован в Великобритании:

1. В Англии более 22% всех несовершеннолетних — дети, которые имеют особые образовательные потребности. С 1976 года дети-инвалиды в Великобритании получили право обучаться в обычных школах, но тем, у кого тяжелые формы нарушений, рекомендовано учиться в специальных учебных центрах.

2. В Британии все ступени образования (дошкольное, начальная школа и средняя) взаимосвязаны — это единый учебный конгломерат. Поэтому психологи и педагоги с ранних лет предоставляют консультации и наблюдают за особенными детьми, формируют у них необходимые навыки и умения. Эта тенденция распространяется и на старшую школу.

3. Школы Англии, в которых реализована программа инклюзивного образования, поддерживаются государством — им выделяют ассигнования. Проводится подготовка специалистов.

4. Дети с ОВ учатся в обычных классах наравне с другими учениками. Учителя контролируют, чтобы не возникало деления детей на более или менее развитых, с плохим или хорошим здоровьем, умственно зрелых и отстающих в развитии.

5. Школы предоставляют детям-инвалидам по необходимости ассистента, создают индивидуальную образовательную программу, выдают приспособления и средства, которые защищают их от запугиваний и преследований.

6. В школах и дошкольных учреждениях Англии с младенчества формируют позитивное отношение к людям с ограниченными возможностями. Например, детям в саду предлагают играть с куклами, у которых очевидны признаки инвалидности, или приспособлениями, которые сопровождают жизнь инвалида, например кукольной инвалидной

коляской.

7. Инклюзивное образование позволяет человеку с ограниченными возможностями почувствовать себя полноценным членом общества, найти свою стезю и стать полезным окружающим.

8. Те же, кто совместно с такими детьми получает образование и не относится к категории инвалидов, учится милосердию, терпимости, разнообразию, пониманию потребностей и возможностей, учится преодолевать эгоизм, формирует позитивное отношение к миру.

По состоянию на 2017 год в Казахстане 495 детских садов стали работать по инклюзивному типу. В них получали соответствующее образование и воспитание более 6 тыс. детей. Более 3 тыс. казахстанских школ создали условия для внедрения инклюзивного обучения. В этой программе приняли участие 40 тыс. школьников с особыми потребностями. Предполагается, что к 2020-м гг. в Казахстане такие средние учебные учреждения составят около 70% от общего количества таких заведений, а дошкольные — 30%.

Многие относятся с сомнением к перспективе инклюзивного образования. В первую очередь это касается родителей школьников, развитие которых описывается как нормальное. Не всем хочется, чтобы ребенок учился в классе, где есть мальчик или девочка с инвалидностью, особенно если отклонения касаются не только физиологической, но

и психической и психологической стороны их личности.

Список использованных литератур.

1. Агавелян О.К. Некоторые вопросы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы. // Дефектология. 1974. №
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
3. Ефименко О.В. Особенности состояния здоровья детей раннего возраста в домах ребёнка. Автореф. дисс. канд. мед. наук. М.: 1991. – 28 с.
4. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. – М., 2003. 232 с.
5. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Ученое пособие / Сост. Н.В. Новоторцева. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: КАРО, 2006. 138 с.
6. UNESCO. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París: Autor, 1994.
7. Dunn L.M. Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable?
8. Exceptional Children. 1968. 35. P. 5-22. Nirje B. The normalization principle and its human management implications
9. Changing patterns in residential services for the mentally retarded / Eds. R.D. Kugel, W.P. Wolfensberger. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. P. 179-195.