

1.1 История инклюзивного образования за рубежом

Совместное обучение детей в Европе в XIX веке

Принято считать, что идея интегрированного обучения детей с отклонениями в физическом и психическом развитии (другими словами, идея совместного обучения с обычными детьми) возникла в начале 60-х годов XX века, и первые опыты интегрированного обучения принадлежат скандинавским странам. Однако история специальной педагогики свидетельствует о том, что почти 200 лет назад, в первые десятилетия XIX века проблема совместного обучения не только занимала умы прогрессивных педагогов, но и в целом ряде случаев была с успехом апробирована в условиях тогда еще не имевшей ценза народной школы некоторых европейских стран. Европейская педагогика начинает XIX век под знаком педагогических идей И.Г.Песталоцци (1746-1827) – о необходимости и возможности обучения всех детей и подготовки их к будущей трудовой деятельности, о разностороннем развитии ребенка в соответствии с его природой и потребностями, о важности обучения для детей с отставанием в умственном развитии, физически и социально неблагополучных. В контексте увлеченности педагогическими идеями Песталоцци естественным выглядит возникновение и обсуждение в европейской педагогической среде первой половины XIX в. идеи совместного с обычными детьми обучения детей с отклонениями в развитии в условиях элементарной школы и поиски путей ее реализации.

Пионером этой идеи считают Самуила Гейнике (1727-1790), основоположника немецкой сурдопедагогики и организатора и руководителя первого в Германии учебного заведения (школы) для глухих детей. Он предложил создавать в структуре массовой народной школы специальные классы для глухих детей, которых бы обучал специально подготовленный учитель, а также открыть постоянно действующий обучающий семинар для учителей массовой школы при школе (институте) для глухих детей для распространения опыта обучения глухих. В пользу совместного обучения прогрессивная педагогическая общественность приводила целый ряд аргументов. Это и возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как на всех детей этой категории не хватает специальных учреждений; это возможности использования воспитательного потенциала семьи, которая обычно исключается из процесса воспитания при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната (В.А.Егер). Многие учителя отмечали и то обстоятельство, что обучение детей с отклонениями в развитии (глухих, слепых) в условиях народной школы создает для них возможность установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить по окончании школы. Специалистами обсуждаются в это время экономические и социокультурные аспекты этой проблемы. Предполагается, что обучение глухих или слепых детей в массовой школе будет дешевле, чем в специальной школе-интернате (институте), если с ними будет работать специально подготовленный учитель. В 20-е и 30-е годы в некоторых провинциях Германии (например, земля Бранденбург, 1832, 1838 г. г.) в циркулярах органов управления образованием предписывалось принимать в элементарную школу слепых и глухих детей (там же, с.113). Уже в 1803 г. в г. Зайтц (Германия) в школе для бедняков открывается так называемый добавочный класс для «умственно ограниченных детей».

С 1850 г. эстафету опытов совместного обучения принимает Франция: Александр Бланше (1817-1867), доктор медицины, отоларинголог Парижского национального института глухонемых, открывает в парижских муниципальных школах классы для глухих детей. Слабослышащие дети помещаются в общие классы. Комиссия, проверявшая впоследствии результаты совместного обучения, констатировала, что присутствие глухих детей не мешает развитию слышащих, а уровень усвоения программы глухими и слабослышащими

детьми мало чем отличается от уровня слышащих. Подчеркивалось, что слышащие дети не чуждались глухих.

Во второй половине XIX в. интерес европейской педагогики к интегрированному обучению глухих и слепых детей в народной школе падает. Становится понятным, что для обучения детей с нарушенным развитием требуется особая педагогика, которая бы видела особенности развития этих детей, их особые образовательные и воспитательные потребности и соответственно этому особым образом строила процесс обучения и воспитания. Кроме того, создание специальных образовательных учреждений и обеспечение обязательного государственного образования силами квалифицированных педагогов в них для детей с ограниченными возможностями рассматривалось во второй половине XIX в. как новая, прогрессивная тенденция в образовании, нежели малоквалифицированная педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями в условиях массовой школы. Приоритет в развитии этой тенденции, которая вскоре стала общеевропейской, принадлежит скандинавским странам (1817 – в Дании принят Акт об обязательном обучении глухих; 1842 – распространение закона о начальном образовании на детей с ограниченными возможностями в Швеции), первыми приступившим к созданию системы отдельных от массовой системы образования школ для детей с отклонениями в развитии. Таким образом сформировалась **сегрегационная модель** обучения детей с отклонениями в развитии.

Каковы же уроки первого, «романтического», этапа интеграции в истории педагогики?

- наши предшественники увидели и верно оценили позитивные стороны (преимущества) интеграции, в том числе и преимущества в социальном воспитании (роль семьи, контактов со сверстниками в школе и по месту жительства, принятие ребенка с ограниченными возможностями в школьном коллективе);
 - необходимость гуманистической позиции у структур управления образованием и в организации школьной жизни и в деятельности педагогов для реализации интеграционных идей;
 - необходимость присутствия в массовой системе образования специально подготовленных педагогов-дефектологов;
 - ценз в школьном образовании является непреодолимым препятствием для обучающихся в массовой школе детей с отклонениями в развитии, если для них не создается специальная поддерживающая помощь (специальная образовательная среда);
 - обучение детей с отклонениями в развитии не может быть дешевле, так как требуется организация дополнительной помощи, в том числе и дополнительное финансирование профессиональной подготовки и работы педагогов-дефектологов;
 - решение социально-психологических, организационных, содержательных и экономических проблем образовательной интеграции возможно лишь при условии встречной активности и заинтересованности в этом процессе массовой системы образования;
 - педагогика массовой школы признала высокий дидактический и методический потенциал специальной педагогики и возможность обогащения за счет этого потенциала дидактики и методики общей педагогики, однако не воспользовалась им, чтобы сохранить в своей среде детей с ограниченными возможностями: перед ней стояли совсем другие задачи – обеспечение всего здорового детского населения обязательным минимумом образования;
 - для педагогов-практиков стала очевидной необходимостью предварительной, дошкольной подготовки ребенка с ограниченными возможностями к обучению в условиях интеграции.
- Через сто с лишним лет европейское образование будет заново открывать для себя образовательную интеграцию и по-новому решать связанные с этим проблемы.
- Исторически современная форма интеграции появляется во второй половине XX в. - начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно и в европейских странах (Скандинавские страны), и в США уже с начала 60-х годов XX в.

Интеграция и инклюзия за рубежом

Совместное обучение детей с отклонениями в развитии в зарубежных странах реализуется с начала 90-х годов прошедшего столетия. Его закрепление и распространение прошло два этапа – от *интегрированной* (70-80 гг. XX в.) до *инклюзивной модели* (90-е гг. XX в. по настоящее время). Однако внедрение данной концепции в практику образования и реализация концепции в качестве образовательной политики было подготовлено целым рядом событий политического, социального, этического характера, происходивших в европейских странах и в США в течение последних тридцати лет.

Период Второй мировой войны и последующие годы заставили общество пересмотреть отношение к ценности человека и его жизни. Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США позволили создавать для реализации инклюзивного образования, наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру.

Клинические, психофизиологические и педагогические исследования рассматриваемого периода подтверждают уникальную значимость раннего периода развития ребенка для профилактики и коррекции вторичных нарушений и отклонений в его развитии. Будучи включенной в структуру семейной педагогики, *ранняя комплексная помощь ребенку* с отклонением в развитии и его семье *становится определяющим условием успешной интеграции ребенка на следующих этапах его возрастного развития.*

В середине 60-х гг. XX столетия в *скандинавских странах* в основу образа жизни обучения людей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями был положен *принцип «нормализации»* (*модель интеграции*) (авторы Н. Бенк и Б. Нирье), суть которого состояла в том, что «особенные» дети (независимо от тяжести состояния) должны находиться и обучаться в окружении нормальных сверстников или в среде, максимально приближенной к нормальной. Его практическая реализация предполагала полномасштабную и разностороннюю интеграцию «особенных» людей в общество: физическую (посещение обычной школы или получение работы), функциональную (обеспечение инвалидам доступа к местам общественного пользования и свободу передвижения), социальную (уважительное отношение общества), личную (участие в жизни общества), общественно-организационную.

В **Скандинавии** интеграция начинает реализовываться в основном нормативным и практическим путем. Так, в **Дании** парламентским решением (1969) дети с ограниченными возможностями получают право посещать вместе с остальными детьми массовую школу, чтобы не быть изолированными от сверстников и привычной для них среды жизнедеятельности. Сначала в **США**, затем в других ведущих европейских странах (**Великобритания**, 1981; **Швеция**, 1982 и др.) принимаются законодательные акты, закрепившие права детей и подростков с различными нарушениями на получение бесплатного образования. Кроме того, незначительная их часть, преимущественно с невыраженными нарушениями (зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата) получила возможность обучаться в общеобразовательных школах.

В **Великобритании** после принятия Акта об образовании (1981) число учащихся специальных школ составило 1,7% (данные на 1985 г). Кроме этого, в специальном образовании страны были упразднены все нозологические категории «особенности». С этого момента специальное образование в Великобритании продолжает развиваться в

условиях интегрированного обучения. Эффективность интеграции выразилась в общем снижении числа специальных школ; наличия оптимистичных данных о результатах интегрированного обучения отдельных представителей «особенных детей». По имеющимся данным наиболее успешно включены в процесс интеграции учащиеся с физическими отклонениями и с нарушениями зрения. По мнению авторов, «аргументы против интеграции, в основном, носят временный, переходящий характер, фокусируются на недостатках деятельности общеобразовательных школ и на определенных трудностях по обеспечению образованием детей с особыми потребностями»

Во **Франции** Закон об образовании 1989 года закреплял права на получение образования всех детей и подростков, проживающих на территории страны, независимо от социального происхождения, культурного уровня и национальной принадлежности. В этом же законе были также подтверждены интегративные тенденции в специальном образовании.

При некоторых школах для детей, имеющих отклонения в развитии, (чаще - интеллектуальные нарушения, создаются классы усовершенствования (или специальные классы). Решение о зачислении ребенка в такой класс принимает специальная комиссия, при обязательном согласии родителей (в письменном виде). Для нормальных детей, которым свойственны различные проблемы поведения, или трудности общения, а также для детей с временными задержками развития организуются классы адаптации. Пребывание ребенка в этих классах бывает временным, а в классах усовершенствования – постоянным, ибо здесь учатся, главным образом, дети с нарушением интеллекта легкой и умеренной степеней.

В рамках общеобразовательной школы, помимо указанных классов предусмотрены и другие варианты получения образования для детей с различными нарушениями. А именно:

1. Ребенок может учиться в обычном классе, по общей программе, но во время пребывания в школе и вне ее получать дополнительную помощь (лечебные процедуры, педагогическую и психологическую помощь и поддержку и т.д.). Например, дети с двигательными расстройствами могут посещать обычный класс и одновременно – адаптационный центр, открытый при школе или находящийся поблизости.
2. Обучение построено таким образом, что школьник может сочетать обычную и дополнительную программы (в условиях школы или вне её). Например, ребенок с выраженными, прогрессирующими нарушениями зрения посещая общеобразовательную школу, работает по общей учебной программе и одновременно осваивает шрифт Брайля. Также и ученик, имеющий выраженные нарушения слуха, и занимаясь со сверстниками по общеобразовательной программе, может в определенные часы бывать на занятиях по музыкальной или телесной ритмике (верботональный метод).
3. Обучение школьника в специальном классе, и специальной программе может сочетаться с совместным со сверстниками изучением некоторых предметов общеобразовательной программы.
4. Обучение проходит в специальном классе и по специальной программе, но ребенок участвует в общешкольных и досуговых мероприятиях (спортивных праздниках, экскурсиях) и разделяет со сверстниками многие режимные моменты (завтрак, обед) со своими сверстниками.

Важно подчеркнуть, что изменения учебных программ обучения допускаются только для детей и подростков со сниженным интеллектом. Школьники с иными нарушениями, как правило, обучаются, по программе общеобразовательной школы, с привлечением дополнительных «помогающих» стратегий, методов и приемов.

В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями которая и провозгласила принцип **инклюзивного образования** (*inclusive – включенный*) в обращении к правительствам всех стран - «принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе». Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы. Это также перестройка всего процесса массового образования для обеспечения образовательных потребностей *всех детей*. Декларация, принятая Саламанкской конференцией, призывает к тому, чтобы «детей и молодых людей с особыми образовательными потребностями следует учитывать в связи с разработкой мер в области образования, принимаемых в отношении большинства детей. Именно в этой связи возникла концепция инклюзивной школы».

Понимание значимости организационных, методических и дидактических преобразований в массовой школе для осуществления «правильной» интеграции привело к смене (уточнению) терминологии и появлению и употреблению в педагогическом обиходе системы образования США термина *inclusion – включение*. Значительное распространение в мире *концепции «включения»*, стало возможным только в 90-е годы XX столетия.

В **Италии** количество детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах, превышает 90%. По мнению исследователей, Италия стала апробационной площадкой инклюзивной модели образования для остального мира. Ранний период итальянцы называют «дикой интеграцией». Однако слова «интеграция» и «включение» для той ситуации весьма условны. По существу то, что происходило там с самого начала, было ближе к включению, потому что главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство *принадлежности*. И с самого начала принятие и уважение отличий, как неотъемлемых черт личности, ставилось на первый план. Вспоминая тот первый период, итальянские педагоги говорят, что они шли вперед, не зная ответов на все вопросы. Важнейшими для обеспечения успеха считалось тогда наличие следующих четырех факторов:

- Команда поддержки классного руководителя, состоящей из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда
- Разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества, как условие создания эффективной коалиции – альтернативы традиционной сегрегационной - медицинской модели обучения.
- Просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний.
- Наличие харизматических лидеров на начальной стадии процесса.

В 1971 г. появился первый «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» №118. Он постановляет что «образование учащихся в ситуации инвалидности должно происходить в обычных классах государственной школы, за исключением случаев, в которых ученики страдают от серьезных недостатков, умственных или физических недостатков такой тяжести, что возможность обучения или включение в нормальные классы сильно осложнена» (art.28). В 1977 г. были внесены изменения в «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» (№ 517) с целью направленности действий образования на «продвижение полного формирования личности учащихся» и в части установления определенных нормативов:

- максимальное количество детей в классе — 20;
- максимальное количество детей с особенностями развития в классе — 2;
- специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями «встроены» в занятия в классе;
- классы, занимающиеся по специальным программам, упраздняются;
- специальные педагоги объединяются в команды с обычными школьными учителями;
- обе категории педагогов взаимодействуют со всеми учащимися класса.

Официально соотношение количества специальных педагогов и учащихся с особыми потребностями 1:4, но, в действительности, получилось примерно 1:2. Если в классе есть слепой или глухой ребенок, то весь класс учит азбуку Брайля или язык жестов. Согласно этому Закону, все дети должны без ограничений приниматься в общие школы и им должны быть созданы все условия для получения качественного образования. Новый Закон №104 «О праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах», принятый в 1992 г., ставит во главу угла не только социализацию, но и качественное обучение академическим дисциплинам. Например, ст.13 гарантирует «поддержку деятельности специальными педагогами», и устанавливает, что такие преподаватели «принимают соучительство классов, в которых они работают, участвуют в составлении программ образования и обучения и анализе и проверки деятельности советов класса и колледжей, преподавателей». В набор помощи входит гарантии участия семьи в создании индивидуальной программы для ребенка. В 2003 году министерство образования обязывает всех директоров принять участие в тренинге без отрыва от работы, чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения. Всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год.

Отмечается, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций, относящихся к сфере здравоохранения, которые осуществляют диагностику и терапию. Среди этих специалистов врачи, психологи, социальные работники, медсестры, логопеды, функциональные и физические терапевты. Диагностика, помимо оценки развития ребенка, включает определение эмоциональных ресурсов семьи, чтобы на них можно было опереться. Такой подход к диагностике, когда ее цель – не выявление дефекта, а получение цельной картины, сейчас принят во многих странах. Он получил название «экологического».

В Италии, как и в США, большое внимание уделяется взаимной поддержке школьников в форме совместной работы над усвоением материала. Однако существуют и проблемы с включением детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу. Одна из них – обучение этих детей академическим дисциплинам в старших классах. При разработке индивидуальной учебной программы учитываются особенности личности, образовательные потребности учащегося; особенности семьи; определяются специалисты сопровождения, с учетом конкретных потребностей учащегося (дефектолог, логопед, психолог).

Учащихся-инвалидов, посещающих школу, можно разделить на три основные группы:

а) учащиеся, занимающиеся по обычной программе и получающие обычные дипломы по окончании обучения, однако нуждающиеся в специальной поддержке для того, чтобы пройти учебную программу вместе со своими одноклассниками (например, учащиеся с полной или частичной утратой слуха или зрения, или с нарушениями в опорно-двигательном аппарате). В этом случае учащимся предоставляется специальное оборудование и/или дополнительные пособия, помогающие им в процессе обучения, на уроках и выполнении тестовых заданий; по объективным причинам этим учащимся обычно отводится больше времени на выполнение различных заданий (Закон №104 /1992).

б) учащиеся, занимающиеся по несколько скорректированным и/или упрощенным программам. По итогам выпускного экзамена этим учащимся выдается документ, который несколько отличается от дипломов, выдаваемых остальным учащимся, но эквивалентный им.

с) учащиеся с различными физическими нарушениями и/или с психическими нарушениями, не позволяющими им заниматься по обычной программе. По окончании обучения в школе они получают справку о посещении, в которой детально описывается их опыт работы, умения и навыки.

Всем учащимся с особыми потребностями предоставляется гибкое расписание занятий с возможностью покинуть классную комнату и заниматься на индивидуальной основе. Доля учебного времени учащихся-инвалидов, охватываемого учителями-ассистентами и помощниками, пропорциональна степени инвалидности. К сожалению, практически невозможно охватить все учебное время учащихся с особыми потребностями: именно поэтому особое значение приобретает шефская работа.

Законодательство США об образовании инвалидов «Individual with Disabilities Education Act» – IDEA (в редакции 2004 года), не употребляя напрямую термина «инклюзия», предусматривает необходимое финансирование специального образования в системе местных школ, использование индивидуальных учебных планов и предоставление по мере необходимости учащимся с особыми образовательными потребностями специальной дополнительной помощи в общеобразовательной школе. Вместе с тем родители могут выбрать специальную государственную или частную школу, обучение в которой в большей степени оплачивается за государственный счет. Такие школы предназначались в основном детям с тяжелыми и множественными проблемами развития и поведенческими нарушениями. Соответственно, родители детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в местных общеобразовательных школах, получили возможность при помощи основного и дополнительного (специального) ваучера перевести ребенка в частную школу (не специальную), обеспечивающую лучшее обучение и сервис.

Таким образом, введение ваучерной системы стимулировало продвижение инклюзивного образования в частных школах, которые прежде были недоступны для большинства детей с отклонениями развития по причине особых стандартов приема и тестовых барьеров.

Современная политика США, проводимая в области специального образования, заключается в предложении слияния массового и специального образования. Предлагается три основных подхода этого слияния: «основное направление», «инициатива массового образования», «включение». Эти подходы вызывают оживленную дискуссию и споры в области специального образования. «Основное направление» предполагает помещение детей с отклонениями в развитии в классы массовых школ. Необходимость этого обуславливается тем, что поскольку эти дети, в конце концов, оказываются в обществе, то их следует направлять в школу, чтобы способствовать включению в социальную и учебную деятельность. Для многих учащихся, особенно с серьезными недостатками, размещение в учреждения этого направления может превратиться в серьезную неудачу. В настоящее время в США действует Акт об образовании лиц с нарушениями (1990 г.), гарантирующий бесплатное, соответствующее нуждам ребенка обучение в системе народного образования. Родители имеют право требовать от школ заключения об учебных возможностях ребенка, в котором дается обоснование наличия или отсутствия нарушений в развитии у ребенка. На школу возлагается обязанность выявлять детей с ограниченными возможностями. Закон дает право на получение не только специального образования, но и получение дополнительных услуг (транспорт, логопедические занятия, помощь психолога, аудиологическое обследование и пр.). По закону на каждого ребенка составляется письменное заключение и индивидуальная образовательная программа, предписывается обязательное обучение детей с ограничениями насколько это возможно, в массовых школах, а также включение их в среду с минимальными ограничениями

Правительство **Нидерландов**, начиная с 90-х гг. объединяет массовое и специальное образование, реализует государственный Проект «Идем в школу вместе». Его цель - обеспечить необходимую психолого-педагогическую помощь детям с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной школы, стабилизировать количество учащихся специальных школ; препятствовать росту школ для умственно отсталых и детей с задержкой психического развития.

В **Великобритании** в связи с усилением интегративных традиций совершенствуется законодательство в отношении детей и подростков с различными нарушениями. В 1995 по инициативе нескольких организаций принимается «Акт о дискриминации в отношении нарушений». Законом запрещаются любые формы дискриминации в отношении «особенных» детей и подростков: при приеме в общеобразовательные школы, во взаимоотношениях, в процессе обучения, а также вменяет в необходимость администрациям внедрять различные устройства, помогающие «особенным» детям комфортно ощущать себя в школах. Это касается как возможностей физического доступа (оснащения), так и реализации процесса обучения. Кроме того, администрациям запрещено исключать «особых детей» из общеобразовательных школ.

В 2001 году принимается акт «Об особых образовательных потребностях и нарушениях», который значительно расширяет контингент интегрируемых. Законодательство преследует цель полного включения всех категорий особенных детей в общеобразовательное пространство. Прежде всего, это касается детей и подростков, на которых ранее принятое законодательство практически не распространяется. Это лица с ранним детским аутизмом, с нарушениями поведения и эмоционально-волевыми

расстройствами; нарушениями языка и речи, коммуникативными нарушениями; дислексией; а также детей и подростков с умеренными трудностями в обучении.

Кроме того, законодательство предъявляет к общеобразовательным школам повышенные требования – вводятся новые стандарты для учителей, направленные на совершенствование деятельности учителя в распространении практики «включения» внутри школы. Это касается создания позитивной учебной атмосферы; обеспечения детей и подростков с различными нарушениями необходимыми знаниями и умениями; распространения сотруднической деятельности со специальными школами; установления доверительных взаимоотношений с родителями

Согласно статистическим данным, в настоящее время в специальных школах Великобритании обучается 1,1% от общего числа всех аномальных по стране, это составляет 94 000 человек. При этом около 2000 школьников посещает специальные школы на «двойственной» основе, т.е. проводят часть времени в обычной, часть - в специальной школе.

Вместе с тем, последовательно проводимая политика инклюзивного обучения сталкивается с определенными трудностями и проблемами. Прежде всего, это связано с нежеланием представителей школьных властей интегрировать в общеобразовательные школы детей и подростков с нарушением интеллекта, эмоциональными проблемами, проблемами в поведении.

И хотя инклюзивное образование законодательно закреплено и развивается, но специальные отдельные школы продолжают функционировать и рассматриваются как часть образовательного пространства для тех детей, чьи родители выбрали для них такой путь обучения. Ситуация резко меняется от одной местности к другой. Так, в округе Ньюхэм Лондона, закрыты буквально все специальные школы, в Англии и Уэльсе лишь 1,2 % всех детей школьного возраста посещают специальные школы, но разница между территориями колеблется между 0,32 и 2,6 %. Решение о закрытии специальной школы и переводе детей в общеобразовательную школу принимается управлением образования округа (LEA), и этот процесс закрытия специальных школ наиболее болезненно реагирует на общий процесс либерализации образования.

Швеция считается одной из стран, в которых продвижение идеи интеграции проходит успешно. Здесь процессы интеграции в огромной степени стали отражением политических процессов. Б. Персон отмечает, что начало курса на интеграцию относится к 1969 году, когда в Швеции появился соответствующий правительственный документ. В 1986 году в стране пришло к власти социал-демократическое правительство, и в 1989 году был принят новый закон о среднем образовании, а с 1990 г. – пересмотренная программа обучения специальных педагогов. В 1995 г. увидел свет новый образовательный стандарт, по-иному определяющий роль учителей, воспитателей и директоров. Стандарт задает лишь обязательный уровень знаний, который должен быть достигнут к окончанию 5 и 9 классов. Министерство образования рассчитывает, что учителя смогут сами определить методы преподавания, которые позволят достичь поставленные цели обучения. Общую ответственность за организацию учебного процесса несет директор школы. В рамках выполнения этой общей задачи директор также несет особую ответственность за реализацию специальных педагогических и социальных мероприятий, направленных на оказание необходимой помощи и поддержки тем учащимся, которые в ней нуждаются. Исторически деятельность учителей в Швеции строго регламентировалась инструкциями и указаниями сверху. С появлением же нового стандарта педагоги становятся более

независимыми в своей деятельности, но к ним одновременно предъявляются и более высокие требования в плане ожидаемых результатов их работы.

На дальнейшее развитие процесса интеграции оказал большое влияние экономический фактор. Шведские учителя были традиционно в привилегированном положении. В 1990 году расходы на образование составляли 7,7% ВВП. Только в Норвегии на образование выделялось больше средств. Однако недавно ситуация стала меняться. За последние несколько лет государственные ассигнования на нужды образования значительно сократились в связи с отказом от «шведской модели социализма» и усиливающимся влиянием рыночной идеологии в социальной сфере. Соответственно наполняемость классов растет, а программы специального обучения финансируются все хуже. По мере того как увеличивается количество детей в классе, растет и сегрегация, хотя этот факт может выглядеть парадоксальным. В больших классах учителям труднее уделить каждому ученику достаточно внимания, поэтому они обычно решают проблему путем создания более или менее однородных групп. Это делается неофициально, поскольку противоречит принципам официальной образовательной политики. Разделение на группы объявляется временной мерой, но фактически все понимают, что раз вступив на этот путь, очень трудно затем от него отказаться. Наблюдается также тенденция кооперации нескольких школ, чтобы хотя бы в одной были условия для удовлетворения особых потребностей учащихся.

Интересным представляется опыт **Белоруссии**, которая стартовала в интеграционном процессе одновременно с Россией конце 80-х годов XX века. На развитии процессов интеграции в Белоруссии сказалось признание новых ценностей образования как социальной системы, создающей условия для развития человека и общества. Учреждения специального образования не только осуществляют обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития, они призваны обеспечить их наиболее полную социализацию и интеграцию в общество. Интеграция становится ведущим направлением в развитии специального образования в стране. В Законе Республики Беларусь «О правах ребенка» обозначаются основные направления предпринимаемых действий: государство гарантирует детям-инвалидам, детям с недостатками умственного или физического развития бесплатную специализированную медицинскую, дефектологическую и психологическую помощь, возможность выбора родителями учебного заведения, базовое и профессиональное образование, трудоустройство в соответствии с их возможностями, социальную реабилитацию, полноценную жизнь в условиях, которые обеспечивают их пригодность, содействуют активному включению в жизнь общества. С принятием в 1995 г. «Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития» создались предпосылки для создания единого образовательного пространства, преодоления их изоляции и для организации совместного обучения с обычными детьми. Для успешного решения этой задачи все учителя начальных классов должны были получить второе, дефектологическое образование.

В Белоруссии определились и нашли государственную поддержку три формы (**модели**) **интегрированного обучения** детей школьного возраста.

1. Специальные классы при общеобразовательной школе. Наполняемость – от 6 до 12 человек в соответствии с установленным для каждой категории детей нормативным количеством учеников в классе. В них обучаются дети с различными отклонениями в психофизическом развитии. Эта форма организации обучения позволяет проводить внеклассную работу на более широкой интеграционной основе, чем в условиях специальной школы (школы-интерната).

2. *Классы интегрированного обучения.* Наполняемость – 20 человек. В классе должно быть не более 3 человек с тяжелыми нарушениями в развитии однородного характера (неслышащих, незрячих, с нарушением интеллекта или с множественными нарушениями) либо не более 6 человек с однородными менее выраженными тяжелыми нарушениями (слабовидящих, слабослышащих, с трудностями в обучении, с нарушениями речи, функций опорно-двигательного аппарата). Детей с неоднородными нарушениями может быть меньше: 2–4 человека (4 человека с неглубокими нарушениями, но не больше двух типов нарушений). Для их обучения привлекаются учитель и учитель-дефектолог. Учитель-дефектолог проводит отдельные занятия с детьми, имеющими особенности в развитии, по основным предметам или сложным темам этих дисциплин. Для создания специальных классов и классов интегрированного обучения требуется наличие в школе квалифицированных специалистов, необходимых условий и оборудования, которые позволяют обеспечить благоприятный режим и организовать коррекционно-развивающий учебный процесс.

3. *Коррекционно-педагогическое консультирование* как специально организованная форма обучения. Эта форма предназначена для детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в небольших школах, и для учеников, которые отстали в учебе и требуют временной помощи после перенесенного продолжительного заболевания, обусловившего устойчивые функциональные изменения. Учитель проводит коррекционно-педагогические занятия из расчета 8 ч в неделю на одного ученика с тяжелой формой нарушений и 4 ч в неделю на одного ученика с более легкой формой. Содержание и объем коррекционно-педагогической помощи определяются исходя из индивидуальных потребностей ученика. Помощь может носить системный, регулярный характер или эпизодический, когда она оказывается непродолжительное время. Учитель-дефектолог, как правило, проводит занятия с учеником по индивидуальной программе, направленной на развитие способностей ребенка и коррекцию имеющихся у него отклонений. Развитие компенсаторных способностей – обязательное условие успешной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития к жизни в современном обществе. Успешность образовательной интеграции, по наблюдениям белорусских специалистов, зависит от правильной организации социальной направленности учебно-воспитательного процесса, учета выраженности и характера психофизического нарушения у ребенка. Крайне важно соблюдать психолого-педагогические условия интегрированного обучения: индивидуализацию, создание положительной эмоциональной основы, проектирование положительного опыта социального взаимодействия учащихся. Значимым является взаимосвязь педагога (учителя, воспитателя) общеобразовательной школы и педагога-дефектолога, педагога и психолога, педагогов и родителей как главных действующих лиц, осуществляющих интегрированное обучение.

В современных условиях в Белоруссии признается успешность образовательной интеграции и необходимость параллельного существования специальных школ. Гибкость системы специального образования позволяет удовлетворять разнообразные нужды и потребности детей с особенностями развития. Вместе с тем предполагается усиление социализации обучения в пределах интегрированной системы, которая свяжет специальное и общее образование, обеспечит адекватные образовательные услуги, коррекцию нарушений развития и успешную интеграцию выпускников в общество.

В **Украине** дифференцированная система специального образования начала создаваться в середине XIX столетия. Сегодня оказание помощи детям дошкольного и школьного возраста с отклонениями в развитии находится под контролем государства. В стране приняты законодательные и правовые акты, регулирующие оказание помощи всем лицам с ограниченными возможностями здоровья. (Конституция Украины, законы «Об

образовании», «О социальной защищенности инвалидов», «О государственной помощи семьям с детьми» и др.) Мероприятия по содействию интеграции детей с психофизическими нарушениями предусмотрены Указом Президента Украины «О национальной программе профессиональной реабилитации и занятости лиц с ограниченными физическими возможностями». Министерством образования Украины утвержден Государственный стандарт специального образования, концепции «Специальное образование детей с особенностями психофизического развития на Украине на ближайшие годы и перспективу» и «Реабилитация детей с ограниченными физическими или умственными возможностями», завершена работа над стандартом начального специального образования. Экономическая политика в решении этих вопросов ориентирована на обеспечение финансирования не в целом специального обучения в учреждении, а на затраты, связанные с обучением в условиях инклюзии (включения) одного ученика; при этом форму обучения, уровень и диапазон образовательных услуг выбирают родители.

В школах обучение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется по специальным учебным планам, в которых определено содержание курсов, величина учебной нагрузки. В инвариантной части учебных планов выделены образовательные и коррекционные блоки, в вариативной – отражается специфика деятельности того или иного учреждения, осуществляющего подготовку учащихся с учетом их познавательных потребностей. Для детей с отклонениями в развитии проводятся уроки, индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, занятия по выбору. В школах создаются все условия для оказания психолого-медико-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. В рамках реализации интегрированного и инклюзивного образования подготовлен проект закона «О специальном образовании Украины». В дошкольных и школьных образовательных учреждениях осуществляется как интегрированное (специальные классы для детей с отклонениями в развитии с оказанием психолого-медико-педагогической помощи), так и инклюзивное обучение детей с психофизическими нарушениями (обучение детей с психофизическими нарушениями в одном классе учителем и помощником – ассистентом, владеющим дефектологическими знаниями и коррекционными технологиями). В классах инклюзивного обучения в будущем предполагается уменьшить количество учащихся.

В Украине в 2009 году стартовал первый проект по совместному обучению обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Украине», призванный коренным образом изменить отношение в обществе к проблеме инвалидности. В последние годы в Украине формируется модель совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с физическими ограничениями, но законодательная база, регулирующая этот процесс, отсутствует, что является одним из основных барьеров, сдерживающих развитие инклюзивного образования. Во исполнение решения итоговой коллегии Министерства образования и науки от 20 августа 2010 года (протокол N 8/1-2) и в целях реализации государственной политики по обеспечению права детей с особыми образовательными потребностями на получение качественного образования, интеграции их в общество, принят Приказ от 1 октября 2010 года N 912 «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования».

Проект «Инклюзивное образование для детей с особыми образовательными потребностями в Украине» (срок реализации: 2007-2013 гг.) осуществляется при поддержке Канадского агентства международного развития.

1.2 Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования в России

О современных элементах интегрированного обучения в России можно говорить с 60-х годов прошлого столетия, несмотря на то, что массовые школы практически всегда обучали детей со снижением слуха, зрения, с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Однако именно на тот период приходится организация специальных классов для детей с умеренной интеллектуальной патологией во вспомогательных школах. В 70-е годы начинается экспериментальная работа, результатом которой станет возможность обучать глухих детей в школах общеобразовательных (экспериментальная работа Э.И. Леонгард). Еще одной предпосылкой интегрированного обучения стала организация с 1992 при общеобразовательных школах классов компенсирующего (коррекционно-развивающего обучения). Данные классы были созданы для детей «группы риска», имеющих незначительные нарушения познавательной деятельности и речи и испытывающие трудности в обучении.

Интеграция, концепция интегрированного обучения получила признание «одной из стратегических задач развития специального образования» (Малофеев Н.Н., 1996) по целому ряду причин. Главными достоинствами интеграции провозглашены возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками, и гармонично развиваться в соответствии с собственными возможностями. Социальный аспект подчеркивался особо. Отдельные исследователи указывали, что в некоторых регионах России интеграция имеет вынужденный характер. Это происходит в тех случаях, когда из-за недостаточно развитой инфраструктуры специальных учреждений дети и подростки с различными нарушениями оказываются в общеобразовательной школе (детских садах).

В Москве в нескольких школах и дошкольных учреждениях (преимущественно в ЦАО) реализуются принципы инклюзивного обучения. В обычных классах вместе с нормально развивающимися детьми учатся школьники с легкой и умеренной степенью интеллектуального снижения, а также с физическими, сенсорными и сложными нарушениями.

В последние годы обнаруживается еще одна тревожная тенденция. Несколько лет назад отечественные исследователи довольно осторожно высказывались о возможности реализации интегрированного обучения, предупреждая, что это процесс длительный, который займет много времени, и потребует соблюдения целого ряда условий социального, общественного, политического, правового, юридического характера (Бгажнокова И.М., 2008; Малофеев Н.Н., 1996). Предлагались обобщенные рекомендации по реализации интегрированного обучения. Сама интеграция называлась эволютивной и предполагала сохранение традиционных форм оказания помощи всем категориям «особенных» детей, к которым добавлялись различные варианты интеграции. Анализируя существовавшую социальную и образовательную ситуацию, а также возможные последствия реализации интегрированного обучения, исследователи (Малофеев Н.Н., 1996) делали вывод о нецелесообразности его внедрения на государственном уровне в нашей стране по нескольким причинам: невозможность прямого копирования западной модели интеграции (различия в типах общественного устройства); сложности в подготовке законодательной базы; сложности финансирования; неготовность общества - педагогов, родителей, детей.

Как показала практика, идею инклюзивного обучения поддерживают родители и родительские организации «особенных детей»; остальная часть общества (педагогическая общественность, родители нормально развивающихся детей) относятся к данному процессу чрезвычайно осторожно. Кроме того, реализация концепции интегрированного обучения изначально содержит в себе ряд противоречий и проблем, которые достаточно сложно разрешить с организационной точки зрения. Это касается не только источников финансирования общего и специального образования, но и подготовки, переподготовки

специалистов и их трудоустройства; установления образовательного ценза для «особенных» детей и подростков в условиях массового обучения, академическая составляющая методического обеспечения процесса обучения; целесообразности введения дифференциации внутри общеобразовательной школы и т.д.

Инклюзивные тенденции закрепились в отечественном образовании и приобрели статус официальной государственной политики. Это отражено в новом законе Российской Федерации «Об образовании» (от 29 декабря 2012 года).

В заключение представим опыт интегрированного и инклюзивного обучения некоторых российских регионов.

Опыт Самарской области.

В Самарской области целенаправленная работа по изменению системы специального образования началась с 2000 года. Образовательная политика региона формировалась по двум приоритетным направлениям:

- 1) обеспечение своевременного выявления и коррекции отклоняющегося развития;
- 2) создание в образовательных учреждениях условий, необходимых для внедрения интегрированных форм образования детей с отклонениями в развитии.

В Самарской области с 1 января 2005 г. в каждом территориальном управлении созданы так называемые территориальные агентства специального образования (ТАСО). ТАСО являются, по сути, неким накопителем ресурсов и координатором в сфере обеспечения интегрированных форм образования. Здесь концентрируются программно-методические ресурсы (учебно-методические комплекты, адаптированные к потребностям детей с различными нарушениями, наглядные пособия, дидактические материалы, технические средства обучения); материально-технические ресурсы (специальное оборудование и аппаратура, приспособления и др.); кадровые ресурсы, в том числе педагоги-дефектологи для работы с малочисленными категориями детей (сурдопедагоги, тифлопедагоги). Здесь же имеется возможность организовать дополнительную специальную подготовку педагогов. Механизм обеспечения интегрированного образования через ТАСО выглядит следующим образом:

1. Ребенок с особыми образовательными потребностями перед поступлением в школу обследуется на ПМПК.
2. Родители выбирают общеобразовательное учреждение, в котором они хотели бы обучать своего ребенка, затем с заключением ПМПК обращаются в ТАСО.
3. Специалисты ТАСО с учетом рекомендаций ПМПК и пожеланий родителей формируют комплект необходимых для обучения ребенка ресурсов; материально-технические ресурсы направляются в образовательное учреждение.
4. ТАСО организует обучение педагогов, которым предстоит осуществлять обучение данного ребенка, выдает педагогу соответствующий пакет программно-методических материалов, обучает работать с данным пакетом.
5. ТАСО решает вопрос об организации необходимого ребенку сопровождения силами сотрудников образовательного учреждения или обеспечивает участие сотрудников ТАСО в работе консилиума, а также организует поддержку ребенка.

Опыт Костромской области

В настоящее время в Костромской области на базе нескольких сельских школ идет экспериментальная апробация модели инклюзивного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях малочисленной школы. Основным элементом этой модели является технология внутренней (внутриклассной) дифференциации образовательного процесса. Полное включение школьников с умственной отсталостью в общий образовательный процесс с нормально развивающимися детьми осуществляется на тех уроках и внеклассных мероприятиях, которые им доступны. При этом предъявляемые детям задания и система оценивания должны учитывать особенности их познавательной деятельности, мотивации и эмоционально-волевой сферы.

Большую часть времени дети с нарушением интеллекта обучаются в классе общего типа, но по программе VIII вида. На основе технологии обучения в малокомплектной школе учитель также поочередно выстраивает работу с детьми, обучающимися по общеобразовательной и коррекционной программе. Однако и здесь, в ходе урока, педагог может организовать совместную деятельность учащихся с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием, особенно при изучении близкой по содержанию темы. Так, ученику может быть предложено выполнить доступную для него часть общего задания (задачи, примера), прочитать вслух небольшой текст, например, условие задачи и т. д.

Изучение сложно усваиваемой темы для учеников с нарушениями интеллекта выносится на индивидуальные коррекционные занятия. Среди главных трудностей реализации данной модели организации инклюзивного обучения нужно отметить следующие:

- работа педагога с учащимися на уроке одновременно по двум программам, что не может не отразиться на качестве обучения, как детей с нормальным, так и нарушенным интеллектуальным развитием;
- более длительное время, чем в специальных (коррекционных) классах, учащиеся с умственной отсталостью вынуждены работать самостоятельно;
- высокие требования к квалификации и уровню профессионализма учителя, который одновременно должен выступать в качестве педагога-дефектолога, а также хорошо владеть технологией дифференцированного обучения;
- трудности организации интегрированного обучения в основном звене, где функцию дефектолога должны взять на себя учителя-предметники.

Наряду с этими недостатками, следует также принимать во внимание, что в условиях большинства сельских школ умственно отсталым школьникам может быть недоступна помощь со стороны логопеда, психолога, психоневролога (что предусмотрено Положением о СКОУ), ввиду отсутствия этих специалистов.

Опыт Москвы

В Москве 28 апреля 2010 года был принят Закон города Москвы № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», который впервые в отечественной законодательной практике определил инклюзивное образование как совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений. Этот документ стал основанием для разработки и проектирования необходимых изменений в системе образования Москвы, с одной стороны, обеспечил государственную поддержку инклюзивной политики, дал законодательное право для реализации инклюзивных принципов в образовании детей с ОВЗ, с другой стороны, поставил вопрос о нашей профессиональной готовности к качественной их реализации. По данным Департамента образования в г. Москве на начало 2011/12 учебного года 94 общеобразовательные школы и 96 дошкольных образовательных учреждения реализуют инклюзивную практику. Дети с ОВЗ, обучающиеся в инклюзивных классах школ и группах дошкольных образовательных учреждений, проходят психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) для получения рекомендаций, на основании которых образовательное учреждение организует сопровождение ребенка специалистами, разрабатывает индивидуальный учебный план, создает предметно-развивающую и реабилитационную среду.

По данным Департамента образования г. Москвы, среди детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных учреждениях и имеющих заключения ПМПК, большая доля (45%) имеют психосоматические заболевания, 16% – ОДА, в т.ч. ДЦП, 12% – нарушения речи. Среди детей с ОВЗ, включенных в дошкольные образовательные учреждения, большая доля (21%) имеют интеллектуальные нарушения, 18% – нарушения слуха, 16% – ОДА, в т.ч. ДЦП, 14% – нарушения зрения, 12% – нарушения речи.

Развитие инклюзивной практики в образовательных учреждениях г. Москвы носит плановый характер, включающий создание комплексных условий организации

инклюзивной образовательной среды для совместного образования детей возрастной нормы и детей с ОВЗ.

Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики в Российской Федерации

В ряде регионов РФ (Республика Чувашия, Псковская, Калининградская и Ростовская области) специальные (коррекционные) образовательные учреждения были определены ресурсными центрами по развитию инклюзивных процессов и организации психолого-педагогической поддержки процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах.

Например в **Псковской области** большая часть детей с ОВЗ, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью, обучаются в муниципальных общеобразовательных учреждениях. Интересно то, что причиной обучения детей с ОВЗ в системе общего, а не специального образования, в большинстве случаев является нежелание родителей расставаться с детьми, даже если специальная школа-интернат находится с ними в пределах одного района.

Приведем конкретный пример деятельности модели ресурсного центра в Опочецком районе области. Традиционно, дети с интеллектуальной недостаточностью обучались в специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида, рассчитанной на 120 детей. Но 23 ребенка с интеллектуальной недостаточностью, по желанию родителей, посещали муниципальные школы района. В 2008 году приказом Государственного управления образования была открыта экспериментальная площадка «Новая модель взаимодействия специального и общего образования по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, в варианте сетевого взаимодействия 4 средних, 5 основных муниципальных общеобразовательных учреждений и одного дошкольного образовательного учреждения».

Были обозначены задачи площадки:

- Обеспечение доступности и качества образования детей с ОВЗ в соответствии с требованиями российского законодательства и запросами граждан;
- Создание системы консультационных пунктов и сетевого сообщества на базе учреждения специального образования;
- Реализация индивидуальных образовательных программ в соответствии с потребностями каждого ребенка во всех школах района;
- Повышение профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в общеобразовательной школе;
- Обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребёнком, оказание им поддержки
- Изменение отношения общества к людям с ОВЗ.

Для выполнения поставленных задач, были определены основные направления работы:

- психолого-педагогическое сопровождение педагогов общеобразовательных школ, работающих с детьми с ОВЗ,
- организация психологической, педагогической и социальной работы с семьей, имеющей ребенка с ОВЗ,
- организация психологической и социальной работы по принятию ребенка с ОВЗ местными жителями, родителями всех учащихся и т.д.

Своеобразие представленной модели специального образования заключается в создании сетевого сообщества дистанционного обучения специалистов сопровождения на базе специальной коррекционной школы. В школе-интернате создан консультационный центр для педагогов и других специалистов Опочецкого района по обучению и сопровождению детей с нарушениями интеллектуального развития в общем образовании. Педагоги СКОУ организуют и проводят циклы семинаров, педагогические советы, индивидуальные консультации с учителями, не имеющими специального дефектологического образования, работающими с детьми с ОВЗ. Психолого-педагогическая поддержка осуществляется как

в очной, так и в заочной форме: педагоги общеобразовательных школ посещают открытые уроки в специальной (коррекционной) школе, а педагоги СКОУ организуют методическую поддержку по разработке индивидуальных планов включения детей с интеллектуальной недостаточностью в систему общего образования. Пользуясь оснащенностью всех учебных учреждений района компьютерным оборудованием, создано и успешно функционирует сетевое педагогическое сообщество – педагоги самых отдаленных школ имеют возможность задать вопросы и проконсультироваться по любым вопросам организации обучения детей с ОВЗ. Результатом сетевого взаимодействия стало:

- определение в каждой школе координатора группы сопровождения;
- разработка четкой стратегии профессиональной подготовки и психолого-педагогической поддержки педагогов;
- активное привлечение родителей к участию в процессе обучения и воспитания, разработке и согласованию индивидуального плана образования их ребенка;
- сотрудничество с общественными организациями людей с инвалидностью.

В **Калининградской области** приказом Министерства образования (от 13.05.2009 г. № 462/1) утверждено положение «О ресурсном центре специального (коррекционного) образовательного учреждения». Основными направлениями деятельности Ресурсного центра определены разработка, апробация и внедрение:

- новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, форм, методов и средств обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специализированных и общеобразовательных учреждениях;
- методик повышения квалификации педагогических работников, обучающихся, воспитывающих детей с ОВЗ на основе применения современных образовательных технологий;
- практики сетевого взаимодействия образовательных учреждений, направленной на обновление содержания образования и взаимную методическую поддержку.

Основная цель Ресурсного центра – формирование единого коррекционного пространства на основе сетевого взаимодействия образовательных учреждений на территории муниципальных образований, закрепленных за Ресурсным центром по приоритетным направлениям инновационной деятельности.

Задачами Ресурсного центра является:

- обеспечение сопровождения детей с ОВЗ по профилю школы-интерната (зрение, слух, интеллектуальные проблемы), обучающихся, воспитывающихся в массовых образовательных и общеобразовательных учреждениях;
 - научно-методическая и консультационная поддержка общеобразовательных школ и образовательных учреждений, реализующих интегрированное обучение детей с ОВЗ;
 - оказание ранней педагогической помощи детям с ОВЗ с обеспечением коррекции недостатков в развитии;
 - предоставление дошкольных образовательных услуг детям с ОВЗ;
 - обеспечение информационно-психологического сопровождения семьи;
 - консультирование родителей, педагогов, специалистов общеобразовательных учреждений по вопросам обучения, воспитания и психолого-педагогической коррекции детей с ОВЗ;
 - проведение обучающих семинаров и курсов повышения квалификации;
 - разработка, апробация и распространение программ, методик, технологий работы с детьми с ОВЗ;
 - организации обучения, воспитания, оказание коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ с дальнейшей их интеграцией в массовые образовательные учреждения.
- Необходимо подчеркнуть, что СКОУ I–II и III–IV видов, ставшие ресурсными по сопровождению инклюзивной практики детей отдельных нозологий (глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие), осуществляют сопровождение детей данных категорий не только в том районе, где находится СКОУ, но и в целом по области.

В Республике Чувашия наряду с дифференцированной сетью специальных (коррекционных) образовательных учреждений, предназначенных для организации обучения детей с различными нарушениями в развитии, развиваются процессы интеграции и инклюзии детей в общеобразовательную среду.

Одной из новых форм интегрированного образования и новой формой взаимодействия систем образования и социальной защиты населения Республики стало открытие на базе РГОУ «Кугесьская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» двух классов, в которые пришли 12 детей из Кугесьского детского дома-интерната для умственно отсталых детей (по Соглашению между Минобразования и Минздравсоцразвития Республики Чувашии).

1 сентября 2010 года в Республике была открыта РГОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 2», объединившая на одной территории классы для детей с тяжелыми нарушениями речи и с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Кроме того, в целях совершенствования системы общего и специального (коррекционного) образования и расширения спектра оказываемых образовательных, в том числе специальных (коррекционных), услуг, в структуре школы открыты два республиканских центра – центр дистанционного образования и ресурсный центр сопровождения инклюзивного образования.

Таким образом, поэтапное сближение региональных систем общего и специального (коррекционного) образования позволило выявить противоречия, существующие на современном этапе развития общего, интегрированного и инклюзивного образования и попытаться их преодолеть; разработать ряд документов, регулирующих эти отношения (договор между школами, родителями); выявить потребности учителей общеобразовательных школ в вопросах обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и разработать систему повышения их квалификации. Успешность этого опыта дает надежду на то, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям.