

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Педагогическая идея совместного обучения обычных детей и детей с отклонениями от нормативного развития встречается уже в «Великой дидактике» Яна Амоса Коменского. Он писал: «...этим недостаткам и уклонениям в способностях лучше можно помочь, пока они новы... должен быть такой порядок, чтобы медленные были перемешаны с быстрыми, тупые с более понятливыми, упрямые с послушными и чтобы все руководились одними и теми же наставлениями и примерами, пока нуждаются в руководителе... Это перемешивание я разумею не только в отношении места. Но еще более в отношении помощи...» [1].

Под интегрированным обучением и воспитанием понимается такая форма организации образовательного процесса, при которой обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) и детей, не имеющих таких нарушений, осуществляются совместно в учреждениях дошкольного, общего среднего образования, иных организациях, у индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право реализовывать образовательную деятельность [2].

Инклюзивное образование как образование «для всех» подразумевает обеспечение доступности, приспособление образовательной системы и каждого учреждения образования к разнообразию особенностей и специфике образовательных потребностей каждого ребёнка, в том числе и детей с ОПФР [3].

Основная часть. В свои исследования Н. Н. Малофеев выделяет пять периодов эволюции отношения общества к людям с нарушениями развития:

– первый — «от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с отклонениями в развитии» (IX—VIII вв. до нашей эры — XII в., Россия: 996—1715);

– второй — «от осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них» (начало XII — конец XVIII в., Россия: 1715—1807);

– третий — «от осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трёх категорий детей: с нарушением слуха, зрения, умственно отсталых» (конец XVII — начало XX в., Россия: 1807—1930);

– четвёртый — «от осознания необходимости обучения части аномальных детей к пониманию необходимости обучения всех детей» (начало XX в. — 70-е гг. XX в., Россия: 1930—1991);

– пятый — «от изоляции к интеграции» (1971—1975 гг. — по настоящее время, Россия: 1991 г. — по настоящее время) — характеризуется перестройкой организационных основ специального образования, сокращением числа специальных школ и резким увеличением количества специальных классов в общеобразовательных школах, идёт «кардинальная реорганизация взаимодействия структур массового и специального образования». Этот период знаменует переход к инклюзивному (включающему) образованию [4].

Третий период эволюции отношения общества к людям с нарушениями в развитии считается временем начала становления систем специального образования на территории России, а затем и Советского Союза (1806—1930). В это время создаётся сеть специальных образовательных учреждений трёх видов (для незрячих, неслышащих и детей с интеллек-

туальной недостаточностью), а после революции 1917 г. система специального образования впервые становится частью государственной образовательной системы [3].

Проблема интегрированного обучения детей с ОПФР рассматривалась в 40-е гг. XX в. в Англии, Германии, Дании; в 60-е гг. XX в. — в скандинавских странах, США и Японии. В 1962 г. В США М. С. Reynolds опубликовал программу специального образования, предусматривающую достижение возможно большего участия детей с ОПФР в общем образовании. В 1970 г. E. N. Deno предложил модель «Каскад», которая предусматривает систему поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребёнку с ОПФР как можно меньше выходить из «общего потока» (mainstream). Как результат, появилось понятие «мейнстриминг» (mainstreaming), получившее широкое распространение в Беларуси в 90-е гг. XX в. В это же время в США начали использовать новый термин — «инклюзия» (фр. *inclusif* лат. *include* включаю).

С середины XX в. в Дании и ряде других скандинавских стран шла огромная социально-педагогическая работа, направленная на осмысление и освоение интеграции педагогами, родителями и всем населением в целом. Интеграция осуществлялась «снизу», продвигаемая и поддерживаемая социал-демократическим движением, позитивным социальным и экономическим развитием страны. Только тогда, когда страна в целом практически и нравственно освоила феномен интеграции, он стал узаконенной реальностью. В Швеции специальным школам отводятся классные комнаты в помещениях обычных школ. В Великобритании официально процесс интеграции начался с принятия Положения о специальных образовательных потребностях. В Германии интегрированное обучение в начальной школе представлено несколькими моделями: интегрированный класс, кооперативный класс, стимулирующий класс, класс с постоянной опекой учителя-дефектолога. В интегрированных классах широко используются индивидуальные учебные планы, практикуется индивидуальная опека, общение организуется в рамках школьной жизни. В кооперированных классах процесс обучения частично проходит совместно и дополняется общением. В стимулирующих классах общие учебные планы подкрепляются специальными программами [5].

Пятый период (1991 г. — по настоящее время) — переход к моделям интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования: на базе массовых учреждений образования открываются специальные классы и группы, а также классы и группы интегрированного обучения и воспитания, постепенно формируется инклюзивная культура учреждений дошкольного и общего среднего образования, способная удовлетворить особые образовательные потребности каждого ребёнка [3].

Распространению интеграционных процессов в середине прошлого века способствовала выдвинутая скандинавскими учёными Н. Э. Бенк-Миккельсен, Б. Нирье концепция «нормализации», являющаяся законодательно закреплённой позицией социальной политики в отношении к лицам с ОПФР. Основным положением данной концепции является идея нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами, идея о том, что жизнь и быт лиц с ОПФР должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

Инклюзия понимается и реализуется как благо для всех, как «шанс для всего гражданского общества, получающего возможность на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека». Понятие «инклюзия» (Мадлен Вилл, 1994) принято на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями и отражено в Саламанкской декларации. Важный принцип образовательной инклюзии — высокое качество образования для всех. В Великобритании инклюзивное образование развивается как часть государственной системы образования уже с 1978 г. В зарубежных странах школьная интеграция сопровождается соответствующим законодательным реформированием общего образования под задачи интеграции и инклюзии. С 70-х гг. XX в. принят ряд нормативных правовых документов, регламентирующих осуществление инклюзивных процессов.

В Республике Беларусь процесс перехода к инклюзивному образованию находится на этапе становления: принимаются нормативно-правовые документы, регламентирующие интеграционные и инклюзивные процессы в образовании; создаются классы интегрированного обучения и воспитания, их количество постоянно увеличивается; адаптируется образовательная среда; проводится работа по подготовке педагогов к работе в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

Заключение. Отношение к лицам с ОПФР в ходе исторической эволюции человеческого общества было неоднозначным и «прошло сложный многовековой путь от нетерпимости к проявлению недостатка, жестокости по отношению к его носителю до сострадания, милосердия, защиты и непосредственной материальной и моральной помощи людям, имеющим физическое или психическое нарушение» [4].

Приведённые данные свидетельствуют о трансформации отношения людей и общества к лицам с ОПФР, к перестроению системы образования с учётом создания условий для социализации в общество и обучения всех детей независимо от степени нарушения в их развитии. Это проявляется в создании законодательной базы; подготовке специалистов; разработке методических рекомендаций, технологий и примеров работы с детьми с ОПФР в условиях образовательной инклюзии; просвещении общества о сущности инклюзии и инклюзивного образования.

Список цитируемых источников

1. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский ; пер. А. Адольфа и С. Любомудрова. — М. : Изд. кн. магазина К. И. Тихомирова, 1896.
2. Жук, О. Л. Беларусь: инклюзивное образование и требования к компетенциям учителей по осуществлению инклюзивной педагогической деятельности / О. Л. Жук. — Минск, 2012.
3. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014.
4. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 1997. — № 4.
5. Иванова, Н. И. Из истории интегрированного обучения / Н. И. Назарова // Образование и воспитание. — 2016. — № 4. — С. 10—12.

УДК 376

Е. В. Кравчук

Государственное учреждение социального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Барановичского района», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «СЕНСОРНАЯ СТИМУЛЯЦИЯ» ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ И/ИЛИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Введение. В исследованиях З. М. Богуславской, Л. С. Венгера, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, А. А. Катаевой, Н. Н. Поддякова, А. П. Усовой подчеркивается значимость сенсорно-перцептивного развития детей дошкольного возраста, а сенсорное воспитание выделяется как одно из ведущих направлений развития ребенка. Разработка проблемы сенсорного воспитания детей осуществляется в рамках исследований восприятия как своеобразной сенсорно-перцептивной деятельности. В целом проблема