

---

---

## ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИИ В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Душина Д. С.\*

*В статье рассматриваются проблемы внедрения инклюзии в систему образования России: несовершенство законодательной базы, отсутствие всероссийской программы социальной интеграции детей с ОВЗ, повышения уровня толерантности, самосознания и помогающего поведения со стороны здоровых людей; отсутствие специального медицинского сопровождения детей с ОВЗ и т. д., а также специалистов для работы в условиях инклюзии.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, ребенок с ОВЗ, личностно-ориентированный подход.

## THE PROBLEMS OF INTRODUCTION OF INCLUSION INTO RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

Daria S. Dushina

*The article considers the problems of introduction of inclusion into Russian education system: imperfection of legislative framework, absence of Russian program of social integration of disabled children, insufficient tolerance and self-consciousness level of healthy people; absence of special medical support of disabled children, shortage of specialists working in the conditions of inclusion.*

**Keywords:** inclusive education, disabled children, person-centered approach.

В Российской Федерации в последние двадцать лет серьезно изменились социально-экономические условия, которые повлекли за собой трансформацию в различных сферах социальной и общественной жизни страны, в том числе в системе образования.

Произошли кардинальные перемены в структуре общего и профессионального образования, инновации захватили систему специального образования. Особое внимание со стороны Министерства образования и науки РФ и общественных организаций в настоящее время направлено на перестройку обучения и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также создание инклюзивного образовательного пространства.

На государственном уровне инклюзивным образованием в России стали заниматься только в конце первого десятилетия XXI в. В качестве результата внимания руководства страны к данной проблеме можно считать новые ФГОСы, которые учитывают не только интересы детей, обучающихся в общеобразователь-

---

\* Душина Дарья Сергеевна – ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».  
Dushina Daria Sergeevna – Stavropol State Pedagogical Institute.

ных организациях, но и потребности детей с ОВЗ, которые до недавнего времени учитывались только в системе специального образования.

На основании вышеизложенного целью нашей работы стал аналитический анализ проблем, возникающих в процессе внедрения инклюзии в образовательное пространство России.

Специальное образование многие годы являлось основной формой работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Однако, обучаясь в специальном учреждении, ребенок с ОВЗ изолирован от реального общества, что значительно ограничивает его в развитии. При этом он, как и любой ребенок нуждается не только в образовании, но и в общении со сверстниками. Поэтому основной целью инклюзивного образования является включение ребенка с ОВЗ в социальную жизнь. Инклюзия предоставляет возможность детям с особенностями развития ходить в обычные школы и учиться вместе с другими детьми.

С другой стороны, инклюзивное образование позволяет формировать у здоровых детей высокий уровень эмпатии, понимания состояния других людей (не только детей с ОВЗ), они становятся более общительными и терпимыми, что в настоящее время является особенно актуальным для нашего общества, где отмечается крайне низкий уровень толерантности ко всем «инаким». Важно отметить, что включение здоровых детей и детей с ОВЗ значительно снижает иерархические проявления в учебном коллективе, что также является элементом профилактики жестокости среди детей и подростков.

Вместе с тем необходимо отметить, что внедрение инклюзивного образования в России сталкивается с рядом трудностей. Так, по мнению Н. Н. Малофеева, основные сложности связаны с отсутствием всероссийской программы социальной интеграции детей с ОВЗ, повышения уровня толерантности, самосознания и помогающего поведения со стороны здоровых людей. Без создания и апробации такой программы внедрение инклюзии в систему образования будет сопровождаться серьезными проблемами и непониманием ее необходимости со стороны участников образовательного процесса [Малофеев, Шматко 2008: 86–93]. Существует серьезная проблема совмещения темпов преподавания и объема знаний, доступных детям с ОВЗ и здоровым детям. Для снижения уровня стресса и сохранения имеющихся способностей и навыков ребенка с ОВЗ необходимо помещаться в ту социальную среду, которая в данный момент соответствует его индивидуальным возможностям обучения.

Важно отметить, что объективно возникают трудности во взаимодействии детей с ОВЗ и здоровых детей. В отношениях возникает эмоциональная напряженность, контакты между детьми выстраиваются медленно. Настороженное, а порой и негативное отношение здоровых детей к детям с особенностями в развитии во многом формируется родителями. Родительская общественность здоровых детей в большинстве случаев не готова к инклюзивному образовательному процессу и категорически не желает совместного обучения своих детей с детьми, имеющими различные функциональные особенности.

Еще одна проблема, возникающая в процессе инклюзии, – отсутствие специального медицинского сопровождения в учебном заведении. В образовательных организациях, как правило, не предусмотрен школьный транспорт для учеников с ОВЗ, который позволял бы им добираться до места учебы и домой. Не полностью сформирована законодательная база, регламентирующая права детей-

инвалидов, а также неэффективны программы по трудоустройству выпускников с ОВЗ.

Другой весьма острой проблемой является отсутствие специалистов для работы в условиях инклюзии. В школе возникает необходимость введения в штат образовательного учреждения должности тьютора, а также обязательной подготовки всех педагогов к работе в инклюзивном пространстве и обучения их технологиям инклюзивного образования с использованием личностно-ориентированного подхода.

Понятие «личностно-ориентированный подход», по мнению ряда ученых, определяется как концентрация внимания педагога на целостной личности человека, забота о развитии не только его интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовной личности с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями развития.

Исследователи отмечают, что на основе личностно-ориентированного подхода формируется «личностно-ориентированное образование» и указывают, что целью личностно-ориентированного образования является создание условий для полноценного развития следующих функций индивида: способность выбирать, умение рефлексировать и адекватно оценивать свою жизнь, способность к творчеству, ответственность за совершаемые действия, независимость суждений, автономность личности [Афанасьева 2001: 7–10; Кутепова 2013: 588–592; Самарцева 2011: 312–314].

В личностно-ориентированном образовании ученик – главное действующее лицо всего образовательного процесса. Педагог при этом становится не столько «источником информации» и «контролером», сколько диагностом и помощником в развитии личности ученика.

К проблеме подготовки будущих учителей к условиям работы в системе инклюзивного образования обращались различные специалисты, в том числе Е. Л. Агафонова, М. Н. Алексева, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова и др. Эти ученые определяют уровень готовности педагога к деятельности в инклюзивном пространстве посредством оценки их профессиональной и психологической готовности.

В структуре профессиональной готовности авторы выделяют комплекс компетенций, которые, по их мнению, должны являться базовыми составляющими, определяющими профессионализм педагога. К ним указанные специалисты относят: владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексию профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию.

Помимо этого ученые в психологической готовности выделяют ряд параметров, направленных на оценку педагога с точки зрения его личных психологических качеств. Это мотивационная готовность, которая включает в себя личностные установки (нравственные принципы педагога, его личное отношение к инклюзии); эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии; готовность включать таких детей в образовательную деятельность [Алехина 2011; Дмитриева 2010: 5–7].

Такое внимание к психологическому портрету педагога, реализующего инклюзивное образование, связано с тем, что, по мнению специалистов, первичным и важнейшим этапом подготовки педагогов к такому виду деятельности является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов.

В своих работах А. С. Сиротюк расширяется спектр компонентов, обуславливающих психологическую готовность, а структура профессиональной компетентности представлена следующими ее составляющими: профессионально-специализированные компетенции, профессионально значимые качества личности и профессионально-личностная позиция [Сиротюк 2012: 66–70].

Точка зрения А. С. Сиротюк позволяет рассмотреть профессиональную компетентность как цельную многогранную структуру.

Многие исследователи (Т. П. Дмитриева, Е. Н. Кутепова, Н. Я. Семаго, М. С. Староверова) отмечают, что подготовка специалистов для инклюзивного образования может стать эффективной лишь при условии полного понимания значимости инклюзивного образования, определения приоритетов инклюзии для различных возрастных групп детей. Ученые акцентируют свое внимание на том, что инклюзивное образование предусматривает учет принципов включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство, базируется на современном научном понимании психических особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития [Дмитриева 2010: 5–7; Инклюзивное... 2011; Кутепова 2013: 588–592; Семаго 2011: 51–58].

Авторы, являясь сторонниками синергетического подхода, предлагают проектировать подготовку специалистов, реализующих инклюзивную практику, комплексно. При этом учеными выделяются три аспекта подготовки: ценностный, организационный, содержательный, а программа подготовки построена по модулям. Это позволяет не только формировать ценностные ориентиры педагогов на инклюзию, но и развивать умение правильно организовывать совместное обучение детей с нормативным и нарушенным развитием.

Подобная идея отмечается и в работах Т. Ю. Четвериковой, где автор акцентирует внимание на необходимости включения в подготовку педагогов концептуальных позиций: сведений об инклюзивном образовании, особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями [Четверикова 2014: 475–485].

На основании вышеизложенного можно констатировать, что в настоящее время в России идет создание нового инклюзивного пространства, которое призвано решить целый ряд проблем касающихся как социализации детей с ОВЗ, так и формирования у здоровых детей эмоциональной чуткости, толерантности, эмпатии. Процесс создания инклюзивной образовательной среды сопровождается проблемами, среди которых недостаточность методической и правовой базы, необходимость изменения профессиональной подготовки педагогов, способных реализовывать программы инклюзивного образования и использовать личностно-ориентированный подход к детям с ОВЗ.

*Литература*

Алехина С. В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: матер. междунар. науч. конф. – М.: МГППУ, 2011.

Афанасьева Н. Личностный подход в обучении // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 7–10.

Дмитриева Т. П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. – М.: Школьная книга» 2010. – С. 5–7. Серия «Инклюзивное образование». – Вып. 3.

Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: метод. пособие / под ред. М. С. Старовойтовой. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 167 с.

Кутепова Е. Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е. Н. Кутепова, Ж. Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С. В. Алехина. – М., 2013. – С. 588–592.

Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Интеграция и специальное образование: необходимость перемен // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86–93.

Самарцева Е. Г. Модель формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей // Новые педагогические технологии: мат-лы Междунар. науч.-практ. конференции. – М., 2011. – С. 312–314.

Сиротюк А. С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2012. – № 4. – С. 66–70.

Семаго Н. Я. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51–58.

Четверикова Т. Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1(53). – С. 475–485.