

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-40-56

Д.Е. ШевелеваНезависимый исследователь,
127081 г. Москва, Российская Федерация

Организационно-педагогические условия инклюзивного образования в России и в Польше (сравнительный анализ)

В статье рассматриваются теоретические основы и некоторые прикладные подходы, образующие условия для интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в массовую школу в России и в Польше. На основании дифференциации различных патологий показаны организационно-педагогические условия и дидактические подходы в инклюзивном образовании, образовательной и социальной интеграции. Соответственно компаративистскому подходу сопоставлены теория и практика инклюзивного образования в двух странах, сделано заключение о педагогических основных совместного обучения и интеграции в массовую школу детей с ОВЗ в российской и польской педагогике. Обобщая результаты исследования, автор приходит к выводу, что специальной педагогикой двух стран разработаны содержательно близкие модели, внутри которых представлены различные варианты и организационные формы включения детей с ОВЗ в среду здоровых детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, индивидуализация обучения, образовательная и социальная интеграция, образовательные модели

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шевелева Д.Е. Организационно-педагогические условия инклюзивного образования в России и в Польше (сравнительный анализ) // Педагогика и психология образования. 2021. № 3. С. 40–56. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-40-56

© Шевелева Д.Е., 2021

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

D.E. Sheveleva

Independent researcher,
Moscow, 127081, Russian Federation

Organizational and pedagogical conditions of inclusive education in Russia and in Poland (comparative analyses)

The article reviews theoretical basis and some applied approach which make conditions for integration of disabled children into mainstream school in Russian and in Poland. Organizational and pedagogical conditions and didactic approaches in inclusive education, educational and social integration are shown on the basis of differentiation of various pathologies. According to the comparative approach, the theory and practice of inclusive education in the two countries were compared, and a conclusion was made about the pedagogical basic co-education and integration of children with disabilities into a mass school in Russian and Polish pedagogy. Summarizing the results of the study, the author comes to the conclusion that special pedagogy of the two countries has developed meaningfully similar models, within which various options and organizational forms of including children with disabilities into the environment of healthy children are presented.

Key words: inclusive education, disabled children, individualization teaching, educational and social integration, educational models

CITATION: Sheveleva D.E. Organizational and pedagogical conditions of inclusive education in Russia and in Poland (comparative analyses). *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 3. Pp. 40–56. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-40-56

Инклюзивное образование – широкомасштабный педагогический феномен конца XX – начала XXI вв., введенный в массовую школу на основании изменений в содержании и процессе обучения и создания соответствующих организационно-педагогических условий.

В масштабе интернациональной образовательной политики и глобальных решений страны, принявшие курс на инклюзию и интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в массовую школу, действуют на основании схожих стратегических и тактических целей и подходов. Обоснование и одобрения курса на интеграцию и его дальнейшее внедрение происходят при развитии теоретико-методологической базы, создании соответствующего нормативного поля и педагогических нововведениях в прикладной сфере школьного обучения – новых методик и дидактики. Вместе с тем, принимая за основу содержательно близкое обоснование совместного обучения и схожие прикладные пути его реализации, представляет интерес компаративистский (сравнительный) анализ процессов, происходящих в системах образования разных стран. Это позволит выявить общие и специфические особенности, представить наиболее удачные мировые образцы и обосновать условия для переноса и включения успешных инклюзивных практик в число школьных технологий других стран. Развитие и трансформация совместного обучения в соответствии с мировыми стандартами и наиболее положительным опытом позволит предоставить равные образовательные шансы большому количеству детей с ОВЗ, выявить и создать наиболее оптимальные организационно-педагогические условия для успешной реализации инклюзивного образования.

В методологии компаративистского подхода актуальны бинарные сравнения, рассматривающие педагогические феномены попарно в разных странах. Особенный интерес представляют страны, в системе образования которых можно предположить определенное сходство, обусловленное историческими и культурно-политическими условиями и причинами. Единство курса и государственного развития на определенном историческом этапе обуславливали схожие процессы в политической и экономической жизни, в развитии науки и образования. Позднее, при изменившейся геополитической ситуации, был сформирован новый социально-политический вектор, определивший отхождение от прежнего идеологического единства и предоставивший странам возможности для политического самоопределения и самостоятельного развития. (В данном случае это период середины – второй половины XX в. – объединение СССР и ряда восточноевропейских стран в социалистический лагерь и их жесткое противостояние с западными, капиталистическими державами, и последующая смена политических, экономических и социальных ориентиров). Новый социально-политический курс и глобальные экономическо-политические реформы образуют вопрос о развитии отдельных сфер и, в частности, педагогики и образования. Таким образом, бинарное сравнение может дать качественные

и количественные сведения о своеобразии в развитии педагогической науки и практики в отдельных странах и при их попарном сопоставлении. Проводя исследования с позиций компаративистского подхода, возможно указать на общие и различные характеристики – от теоретических основ до прикладных технологий, которые в разных странах определяют состояние и направляют развитие фундаментальной педагогики и практики обучения.

Исходя из философии и методов компаративистики, целью этого исследования выступает качественный сравнительный анализ организационно-педагогических условий инклюзивного образования в России и в Польше. Выбор этих стран для исследования определяется их относительной географической и на определенных этапах истории политической близостью. И одновременно каждое из двух государств, следуя общемировому курсу по внедрению и развитию инклюзии, инициирует собственные теоретические и прикладные исследования, соотнося их с общей интернациональной и собственной национальной политикой в образовании. Таким образом, результатом сравнительного исследования может явиться расширение знаний о теории и практике совместного обучения. Также, при сохранении собственных педагогических традиций, путем осмысления и творческой переработки зарубежных исследований и опыта других стран появятся условия для обогащения отечественной педагогической школы и соотнесения ее подходов с образцами государств, которые придерживаются аналогичного курса на совместное обучение. Вследствие этих условий и в рамках этой статьи можно говорить об актуальности исследования, посвященного организационно-педагогическим условиям инклюзивного образования в России и в Польше.

Актуальность исследования определила цель и задачи статьи, раскрывая которые создается теоретическая модель и определяются организационно-педагогические условия инклюзивного образования в России и в Польше. Целью исследования, выполняемого в соответствии со сравнительно-педагогическим подходом, является анализ организационно-педагогических условий, при которых в России и в Польше осуществляется переход к совместному обучению и в массовой школе реализуется модель инклюзивного образования. Цель исследования определила его задачи: провести обзор российских и польских теоретических работ, в которых обосновывается интеграция детей с ОВЗ в массовую школу и раскрываются характеристики массовой школы при инклюзивном образовании; проанализировать способы индивидуализации обучения, позволяющие включать в общеобразовательный класс учеников с разными видами отклоняющегося развития и особыми образовательными

потребностями; охарактеризовать базовые образовательные модели при школьной интеграции. Таким образом, достигнув цели исследования и решив его задачи, будут выявлены основные характеристики и организационно-педагогические условия инклюзивного образования. Также результаты исследования позволят сопоставить теоретические и прикладные основы совместного обучения в России и в Польше.

Инклюзивные процессы в российском и польском образовании соответствуют общемировому глобальному курсу, в котором за основание приняты гуманистические ценности равноправия и открытого для всех детей доступа в массовую школу. Действуя в соответствии с международными документами и одновременно проводя собственную образовательную политику, Россия и Польша частично переориентируют массовую школу в направлении организационно-педагогических условий для интеграции детей с ОВЗ. В свою очередь, принимая во внимание сложный и системный характер инклюзивного образования, создается теоретическая база и определяются прикладные условия для совместного обучения.

В российской общей и специальной педагогике теоретические основы интеграции были заложены Л.С. Выготским. В рамках разработанной им культурно-исторической теории психическое развитие ребенка рассматривалось как взаимодействие двух движущих сил – биологических и социальных факторов. Биологические факторы у детей с ОВЗ нарушены вследствие органической или функциональной патологии; социальные факторы могут быть в норме или также нарушаться, что определяется социальной ситуацией развития ребенка, деятельностью социальных институтов и отношениями, в которые включен ребенок. Система образования и форма обучения относятся к наиболее значимым социальным факторам. При этом, обучаясь в специальной школе, отдельно от здоровых сверстников и не имея с ними контактов, дети с ОВЗ оказываются в неблагоприятной ситуации развития и формирование их психики (прежде всего, формирование личностных качеств и социальных компетенций) подвергается деформации. Это, в свою очередь, негативно сказывается на дальнейшей социальной интеграции детей. Позитивным вариантом развития при нарушении биологического фактора (физические или психические нарушения) Л.С. Выготский называл организацию совместного обучения и интеграцию детей с ОВЗ в массовую школу. Этими мерами дети с ОВЗ будут обеспечены более благоприятными условиями для развития и будет исключен значительный деформирующий фактор, сдерживающий внутренние и внешние социальные процессы. Посредством внешних факторов в виде организационно-педагогических условий для совместного обучения происходит

преобразование внутренних факторов психики. На основании преобразованных внутренних факторов дети расширяют свои возможности для социализации, для своей субъектной позиции и для социально активного поведения в среде других детей. Также, рассматривая возможности и условия интеграции детей с ОВЗ, Л.С. Выготский писал, что массовая школа должна заимствовать методы специальной педагогики и таким образом иметь дидактическое обеспечение для обучения детей с различными патологиями и особыми образовательными возможностями [1, с. 347].

В современной российской общей и специальной педагогике, придерживаясь положений Л.С. Выготского и показывая преемственность философии интеграции, проводятся многочисленные исследования, которые посвящены роли и структуре совместного обучения. Основываясь на теории Л.С. Выготского о первичных и вторичных дефектах, российские ученые З.И. Лаврентьева, Э.Ф. Шакирова, Е.А. Шкаптова, В.К. Зарецкий включают нарушения в число факторов, которые не только определяют психофизическое состояние ребенка, но и формируют особую социальную среду. В прежней методологии специального обучения нарушения развития стойко коррелировали с отдельным обучением. В соответствии с современной теорией, форма обучения должна не подтверждать аномалии и проблемы ребенка, отделяя его от здоровых детей, а выступать обоснованием его особых образовательных потребностей; дети с ОВЗ должны обеспечиваться способами для интеграции и условиями позитивного развития. Также, руководствуясь современными гуманистическими трактовками, новое значение приобрело понятие «реабилитация». Относительно детей с ОВЗ это понятие утратило исключительно естественнонаучный, медицинско-восстановительный смысл. В настоящее время реабилитация получила и гуманитарную коннотацию как наиболее полное развитие ребенка в условиях его альтернативности и формирование активной, творческой личности, способной к самореализации и при функциональных ограничениях. Условия для позитивных внутренних преобразований, включая развитие социальной сферы, должны быть созданы внутри массовой школы, функционирующей в соответствии с принципами инклюзии [3; 5 и др.].

Российские ученые (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Кутепова, Н.Я. Семаго, С.В. Алехина и др.) пишут, что инклюзивное образование обеспечивается открытостью массовой школы к разнообразию учебных способностей, и обращаются к показателям «гибкость» и «вариативность» как условиям совместного обучения. При гибкости учебной программы и вариативности педагогических подходов ученики с ОВЗ вводятся в учебный процесс и устраняются барьеры, обусловленные спецификой

их познавательных качеств. При анализе сущностных характеристик инклюзивного образования Е.Л. Кутепова указывает на необходимость изменений образовательной ситуации в массовой школе с привнесением в нее нового содержания [4, с. 219]. Таким образом, инклюзивное образование в нашей стране рассматривается как масштабная педагогическая технология, являющаяся результатом разработки и внедрения подходов к обучению каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными качествами.

В Польше одним из первых теоретиков, еще в 1970-х гг. обосновавшим идею интеграции, является А. Хуллек. В своих теоретических работах он писал, что для благополучного и всестороннего развития дети с ОВЗ должны находиться в насыщенной, с различными стимулами среде, аналогичной среде, в которой находятся здоровые дети. Следствием этого положения являлся вывод, что дети с ОВЗ должны быть социально интегрированы и всесторонне развивать свои способности в различных социальных группах. Организационной структурой, обеспечивающей условия для интеграции, А. Хуллек называл систему общего образования – дошкольного и школьного уровней [Цит. по: 12]. В этой концепции, согласно положениям о совместном обучении и воспитании, даже значительные отклонения в психофизическом развитии не являются сдерживающим фактором, который уменьшает или исключает возможности для объединения детей разных категорий здоровья и их совместного пребывания в образовательных учреждениях общего типа. При соответствующих организационно-педагогических условиях детские сады общего типа и массовые школы являются наиболее значимыми структурами социализации и социальной интеграции детей с ОВЗ.

В теоретическом плане система общего образования представляется как пространство, включение в которое обеспечивает детям с ОВЗ их социализацию, пребывание, рост и развитие в «нормотипичной» среде. Как писал А. Хуллек, массовая школа (и детские сады общего типа) должны подвергнуться определенным изменениям и иметь ресурсы для удовлетворения особых образовательных потребностей. Тем самым будут введены новые, совместные формы обучения и воспитания, обеспечивая детям с ОВЗ среду, которая тождественна или очень близка среде для здоровых детей [Цит. по: 12].

Польский ученый А. Мащаж, анализируя интеграцию применительно к воспитанию в детских садах и к школьному обучению, отмечала, что новый курс предусматривает изменения и реорганизацию в системе общего образования. Этим в отношении детей с ОВЗ будет реализовано право на их пребывание в среде, тождественной среде и окружению

здоровых детей, и, соответственно, право на наиболее благоприятные условия развития [Цит. по: 12, с. 45].

Рассматривая инклюзию не только с педагогических, но и с психологических позиций, другие польские исследователи обращались к значению совместного обучению и к социальной интеграции, которые были отнесены к значимым внешним условиям в психологическом и, прежде всего, личностном развитии детей с ОВЗ. Для данных исследований в тезаурус психологии и педагогики было введено понятие «ценность», которое синтезирует когнитивные способности, эмоциональные реакции и поведение человека. отождествляя себя тем или иным образом и придавая себе определенную ценность, человек формирует свою идентичность и действует в соответствии с внутренними ценностными ориентирами. Также, согласно этой теории, человек не является автономной, замкнутой системой, развивающейся исключительно в соответствии с внутренними факторами; формирование внутренней системы ценностей и позитивная самоидентификация происходят только при наличии внешних факторов в виде понимания и удовлетворения образовательных и социальных потребностей. Из этого, как заключают авторы исследований (Я. Федорчук, И. Федорчук, Л. Ружаньская) следует, что социальная и образовательная интеграция является эффективной организационной формой, в рамках которых у детей с ОВЗ формируются позитивная самоидентичность и ценностное самоотношение. Тем самым, как пишут польские специалисты, не позиционируясь полностью изолированным, самостоятельным феноменом, инклюзивное образование представляет собой часть социальной интеграции и, функционируя в общей логике, обеспечивает детям с ОВЗ всестороннее развитие, многоаспектную поддержку и единое со здоровыми детьми пространство [11, с. 20; 15].

Относительно психофизических ограничений и, как их следствие, особых образовательных потребностей, в концепциях инклюзии Польши содержится отказ от негативной коннотации. Особые образовательные потребности детей и часто сниженные учебные возможности понимаются не как отрицательные качества ребенка, которое требуют особых педагогических условий и исключают обучение в массовой школе. Психофизические и учебные особенности принимаются в качестве индивидуальных качеств ребенка, которые отличают его от здоровых сверстников, но при этом не препятствуют образовательной интеграции. В другой трактовке психофизические отклонения часто взаимосвязаны и указывают на особые образовательные потребности; в свою очередь, особые образовательные потребности также не исключают детей из массовой школы, а рассматриваются в качестве основания

для адаптации и изменений организационно-педагогических условий внутри общего образования [7].

Аналогично важным постулатом инклюзии выступает высокое качество обучения для всех учеников, включая детей, в отношении которых требуются специальные педагогические условия и технологии. В международном исследовании, посвященном развитию специального и, в частности, инклюзивного образования в Польше, говорится, что дети с ОВЗ должны иметь открытый доступ к образованию. Открытый доступ к образованию понимается как организационно-педагогические меры, введение которых позволяет каждому ребенку, независимо от его психофизических особенностей, осваивать учебную программу и в процессе обучения приобретать различные учебные навыки [10]. Таким образом, согласно общей стратегии развития общего и специального образования, для каждого ребенка с ОВЗ / особыми образовательными потребностями (ООП) предоставляется адаптированный учебный маршрут. В процессе разработки учебного маршрута как комплекса образовательных целей и педагогических способов их достижения учитываются данные об общем развитии ребенка, характере и степени его психофизических нарушений; определяются сохраненные и компенсаторные внутренние возможности для выстраивания всего его обучения.

Единой характеристикой для инклюзивного образования России и Польши выступает определенное дидактическое обеспечение, которое позволяет интегрировать в общеобразовательный класс детей с различными патологиями и разным уровнем учебных возможностей. Для детей с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, но при этом имеющих нормативное или близкое к норме интеллектуальное развитие, предусмотрены технологии, которые адаптированы к их сенсорной и двигательной сферам. Для учеников этой категории предусматривается возможность получать учебную информацию и выполнять задания в той форме, которая наиболее соответствует их психофизическим особенностям и позволяет демонстрировать высокие (положительные) результаты в учебе. Адаптация обучения в его процессуальной стороне – при сохранении учебной программы в неизменном виде для общеобразовательной школы – выравнивает (относительно здоровых детей) образовательные шансы учеников с нарушениями сенсорной и двигательной сфер. Тем самым массовая школа, продолжая обучение по традиционной учебной программе (или учебным программам), дифференцирует образовательное пространство и на его основе решаются интеграционные задачи включения детей с ОВЗ в общеобразовательный класс.

Интеграция в общеобразовательный класс детей с нарушениями и отрицательным отклонением от нормы в интеллектуальном развитии происходит на иных основаниях. Дети этой категории вследствие органической или функциональной патологии головного мозга не способны обучаться по общеобразовательной программе, предназначенной для здоровых учеников с нормативным уровнем интеллектуального развития. Таким образом, принимая во внимание когнитивные и учебные особенности, для детей предлагаются индивидуальные учебные программы, которые используются при образовательной интеграции и соответствуют особым образовательным потребностям и возможностям. На сегодняшний день в странах, проводящих образовательную интеграцию и, в частности, интеграцию детей с когнитивными нарушениями, предлагаются технологии и подходы к созданию индивидуальных, адаптированных учебных программ. В российских и польских педагогике и образовании адаптированные учебные программы создаются путем слияния общеобразовательной программы (программы для массовой школы) с программами и их отдельными элементами и разделами для специальных (коррекционных) школ.

В России в рамках инклюзивного образования программы, предназначенные для учеников с когнитивными нарушениями, разрабатываются как сочетание общеобразовательной программы с темами и разделами из учебных программ для специальных (коррекционных) школ. В образовательных планах, отражающих гибкость обучения при инклюзии, для адаптации содержания образования элементы программы для массовой школы сочетаются с учебным материалом из программ для школ V типа (для детей с тяжелыми нарушениями речи), VII типа (для детей с задержкой психического развития и трудностями обучения), VIII типа (для детей с умственной отсталостью) [2, с. 95].

В Польше для возможности обучаться в общеобразовательном классе детям с интеллектуальной недостаточностью учебный план составляется на основании программы «Школа жизни». В своем первоначальном замысле эта программа разрабатывалась для специальных (коррекционных) школ, но позже была заимствована инклюзией и вводится в массовой школе для учеников с интеллектуальными нарушениями. Особенность данной программы – присутствие задач, которые стимулируют познавательную деятельность ребенка посредством организации его наблюдения, решения практических и коммуникативных ситуационных проблем. Также, ввиду того что наравне со сниженным интеллектом у детей часто наблюдаются нарушения и иных психических функций, в программе «Школа жизни» присутствует большой коррекционный

блок. Работа проводится в направлениях: формирование у детей способности к подражанию (подражание является одной из основ всего обучения в широком смысле этого слова), развитие восприятия, крупной и мелкой моторики, зрительно-моторной координации, коммуникации и активной речи [14; 15].

Российскую и польскую общую и специальную педагогику содержательно объединяют теоретические положения о возможностях интеграции в массовую школу детей с различными патологиями и разной степенью отклонений в развитии. Общим для современной теории и практики двух стран выступает заключение о невозможности и нецелесообразности тотальной интеграции, которая охватывает все время работы массовой школы и распространяется на всех детей с ОВЗ, имеющих патологии от легкой до значительной степени тяжести. Польский педагог А. Хулек, развивая собственные теоретические положения об интеграции, писал, что в режим совместного обучения не могут быть введены все дети, имеющие различные формы и степень выраженности патологии. Для некоторых детей с наиболее значительными нарушениями развития, особыми образовательными потребностями и выраженно сниженными учебными возможностями надлежит специальное, раздельное обучение без интеграции со здоровыми детьми. Вместе с тем, следуя положениям об условиях развития и социального включения, должны быть разработаны иные организационные формы, обеспечивающие пространство для контактов и взаимодействия между детьми разных групп здоровья и имеющих уровень психофизического развития от нормы до значительного отставания от средневозрастных показателей. То есть в отношении детей с наиболее выраженными и сложными нарушениями вопрос об их интеграции не утрачивает свою актуальность – определяются иные формы, кроме совместного обучения, позволяющие ввести детей в среду здоровых сверстников [12, с. 47]. (Согласно теоретическим положениям иных специалистов Польши, для детей с наиболее тяжелыми нарушениями недоступны никакие формы интеграции, в образовательном и в социальном планах они не могут находиться в общем со здоровыми детьми пространстве, общаться и взаимодействовать с ними. Тем самым для любого вида интеграции существуют ограничения, которые не могут быть преодолены вследствие патологического психофизического состояния ребенка и его внутренних факторов, не обеспечивающих внешнюю, социальную деятельность и коммуникацию с другими детьми).

В соответствии с теоретическими исследованиями и следующими за ними выводами, школьная интеграция не может являться самоцелью и безальтернативной формой обучения детей с ОВЗ. Интеграционные

процессы в обществе и в образовании должны включать разнообразные организационные формы и типы объединения детей с ОВЗ со здоровыми сверстниками. При этом главными критериями, определяющими предпочтение той или иной формы интеграции, являются уровень психофизического развития ребенка, тип и степень тяжести его патологии, возможности адаптироваться в социуме и наличие внутренних механизмов компенсации. Дополнительно также учитывается ресурсность системы общего образования и массовой школы, позволяющая удовлетворять особые образовательные потребности и включать в учебный процесс детей с различными психофизическими нарушениями.

В теоретическом плане польский ученый А. Хулек выделяет локальную, социальную и функциональную интеграцию. Локальная интеграция представляет собой наименее эффективную и недостаточно обеспеченную форму интеграции. Данный вид объединения здоровых детей и детей с ОВЗ заключается в организации совместного обучения, но при этом содержание и процесс обучения остаются неизменяемыми – без адаптации и соотнесения с особыми образовательными потребностями некоторых учеников. Социальная интеграция – объединение детей разных категорий здоровья во внеурочное время; при этом обучение детей с ОВЗ происходит отдельно от здоровых сверстников, в специальных классах, которые организуются внутри массовой школы. Функциональная интеграция как наивысший тип интеграции заключается в совместном обучении, при котором принимаются и удовлетворяются особые образовательные потребности и имеются условия для всесторонней педагогической и психологической поддержки учеников с психофизическими ограничениями [12, с. 46].

В российской и польской специальной педагогике разработаны содержательно близкие модели, внутри которых представлены различные варианты и организационные формы включения детей с ОВЗ в среду здоровых детей. В российском специальном образовании представлены следующие формы интеграции: постоянная полная интеграция, комбинированная интеграция, частичная интеграция, временная интеграция.

Постоянная полная интеграция предполагает обучение ребенка с ОВЗ исключительно в общеобразовательном классе. При этом, в случае необходимости, обучение этого ребенка строится на основе индивидуально-го подхода и с дополнительной психолого-педагогической помощью.

Комбинированная интеграция – сочетание обучения в общеобразовательном классе и специальных занятий, которые проводятся учителем-дефектологом.

Частичная интеграция представляет собой способ социализации детей, обучение которых проводится по специальным программам

в коррекционных классах; общение со здоровыми детьми происходит во внеурочное время (например, в группе продленного дня).

Временная интеграция подразумевает объединение детей с разным уровнем психофизического развития для проведения различных мероприятий (не реже двух раз в месяц).

Критериями для выбора той или иной формы интеграции называются уровень психофизического и речевого развития детей. Разработана зависимость: чем выше показатели психофизического и речевого развития детей и чем более их состояние приближено к норме, тем больше времени они способны проводить и обучаться совместно со здоровыми детьми, вплоть до полного включения [6, с. 76].

В Польше для разъяснения инклюзивных процессов и образовательных моделей внутри их И. Коссеvsка разделяет образовательную и социальную интеграцию [12; 13]. Под образовательной интеграцией понимается обучение детей с ОВЗ в общеобразовательном классе, под социальной – контакты со здоровыми детьми, совместное времяпрепровождение, которые могут происходить не только в учебное время, но за пределами обучения. Схема, предложенная И. Коссеvsкой, получила название «Модель каскада»: даются рекомендации относительно формы включения в зависимости от состояния и соотношения у детей сохраненных и поврежденных функций.

Дети с легкой степенью отклонений имеют возможность постоянно обучаться в общеобразовательном классе, получая необходимую им педагогическую поддержку. Поддержка выражается как в индивидуальном подходе и сочетании во время обучения методов общей и специальной педагогики, так и в помощи со стороны педагога из системы специального образования (вся помощь оказывается внутри общеобразовательного класса). В этом случае присутствует полная образовательная и социальная интеграция.

Для детей с умеренными отклонениями в развитии рекомендовано сочетание обучения в общеобразовательном и вспомогательном (коррекционном) классах. Обучение в общеобразовательном классе происходит с индивидуальным подходом и при помощи дополнительного педагога. Этот специалист постоянно присутствует на уроках, помогает ребенку с ООП в обучении и, в случае необходимости, консультирует основного учителя по вопросам специальной педагогики. Такая организация обучения, внутри которой сочетаются его совместная и раздельная формы, относится к частичной образовательной и глубокой социальной интеграции.

Для детей со значительными нарушениями развития рекомендуется исключительно социальная интеграция и обучение в специальных

классах, организованных в массовой школе. Контакты и взаимодействие со здоровыми детьми происходят во внеучебное время – в столовой, во время занятий физкультурой и музыкой, в рамках дополнительного образования (в кружках).

Детям с глубокой степенью нарушений психофизического развития ни образовательная, ни социальная виды интеграции недоступны [13].

Схемы включения, разработанные в российской и польской педагогике, указывают на неоднородность и сложность системы по образовательной и социальной интеграции детей с ОВЗ. При признании современного курса по внедрению совместного обучения и по использованию всевозможных мер для его практической реализации приоритетом является индивидуальный, дифференцированный подход. Этим подходом в центр образовательного процесса помещается ребенок с ОВЗ как носитель индивидуальных черт, сохранных и поврежденных психофизических функций. На основании данных о психофизических и учебных возможностях ребенка и в соответствии с двумя задачами – эффективное обучение и условия для социальной интеграции – выбирается модель включения, внутри которой успешно решаются учебная и социальная задачи. Тем самым, основываясь на исследованиях в России и Польше, возможен вывод: в настоящее время инклюзивное образование не является нерасчленимым феноменом, предлагающим для всех детей с ОВЗ единый и безальтернативный образовательный маршрут. В рамках гуманизации образования в разных странах, включая Россию и Польшу, происходит работа по вариативности форм обучения, соблюдению образовательных и социальных прав каждого ребенка, и в связи с этим вводятся разнообразие организационно-педагогические условия для обучения.

По итогам сопоставления различных характеристик, образующих инклюзивное образование в его теоретических и прикладных аспектах, можно сделать вывод о схожей траектории развития науки и практики России и Польши. В теории и практике совместное обучение понимается как организационная социально-педагогическая форма, обеспечивающая детям с ОВЗ интеграцию в массовую школу и в среду здоровых детей.

В теоретическом плане российскую и польскую педагогику сближают позиции ученых, согласно которым оптимальные условия для развития дети с ОВЗ получают при интеграции в среду здоровых детей. Из этого следует, что инклюзивное образование должно являться приоритетной формой обучения детей с ОВЗ. Также, в соответствии с теоретическими моделями, в системе общего образования возможны организационно-педагогические условия, которыми обеспечено обучение при нарушениях в физическом и психическом развитии.

Относительно прикладных аспектов в российской и польской педагогике, прояснены условия, при которых может состояться образовательная и социальная интеграция. В педагогике и школьной практике двух стран дифференцированы формы патологий и типы особых образовательных потребностей, в соответствии с которыми происходит индивидуализация обучения и для каждого ученика с ОВЗ создается адаптированная учебная среда с соответствующим педагогическим обеспечением.

Вместе с тем, при приоритетном значении инклюзии, которое зафиксировано в теории и практике, совместное обучение и тотальная образовательная интеграция не рассматриваются в качестве единственного варианта, отвечающего современному мировоззрению равноправия и социального включения всех детей. В России и в Польше отсутствует модель «поглощения», при которой полностью ликвидируется специальное образование и связанные с ним организационные формы. Напротив, внедрение и развитие совместного обучения происходит внутри модели «сосуществования», сохраняющей различные формы обучения и интеграции. Основываясь на модели «сосуществования», можно заключить, что вариативность организационных форм отвечает образовательным потребностям, учебным и социальным возможностям детей с различными типами отклоняющегося развития.

Таким образом, российская и польская педагогическая наука и практика развиваются в содержательно близком направлении: переход массовой школы к совместному обучению при внимании к психофизическому состоянию детей; в системе образования параллельно имеются формы для совместного или раздельного обучения, из которых для детей с ОВЗ выбирается наиболее оптимальная. Следовательно, в двух рассматриваемых странах – в России и в Польше, в рамках инклюзивного образования проводятся широкомасштабные теоретические и прикладные исследования по развитию образования, открытого для всех. На базе различных концепций, в духе гуманистических ценностей утверждаются равенство образовательных шансов для всех детей, включая детей с ОВЗ, и предоставляется большой выбор организационно-педагогических условий для наибольшего соответствия школы (массовой или специальной) когнитивным и социально-психологическим возможностям каждого ребенка.

Библиографический список / References

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб., 2003. [Vygotzky L.S. Osnovy defektologii [Basises of defectology]. St. Petersburg, 2003.]

2. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. М., 2008. [Yekzhanova E.A., Reznikova E.V. *Osnovy integrirovannogo obucheniya* [Basises of integraten training]. Moscow, 2008.]
3. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблеме развития особых детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. 2005. № 1. С. 83–94. [Zareckij V.K. Ten conferences on the problem of development of special children – ten steps from innovation to norm. *Psychological Science and Education*. 2005. No. 1. Pp. 83–94. (In Rus.)]
4. Кутепова Е.Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы Международной научно-практической конференции / Сост. О.Н. Ертанова. М., 2011. С. 33–38. [Kutepova E.N. On the issue of training specialists for the implementation of inclusive practices in the education system. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya*. O.N. Ertanova (compiler). Moscow, 2011. Pp. 33–38. (In Rus.)]
5. Лаврентьева З.И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Новосибирск, 2009. [Lavrenteva Z.I. *Pedagogicheskaya reabilitatsiya v protsesse sotsialnogo razvitiya podrostkov* [Pedagogical rehabilitation in the process of social development of adolescents]. PhD thesis. Novosibirsk, 2009.]
6. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71–78. [Malofeev N.N., Shmatko N.D. Basic models of integrated learning. *Defectology*. 2008. No. 1. Pp. 71–78. (In Rus.)]
7. Савина А.К. Польша: когда особые дети идут в обычный детский сад // Дошкольное воспитание. 2012. № 5. С. 114–123. [Savina A.K. Poland: When special children go to a regular kindergarten. *Doshkolnoe vospitanie*. 2012. No. 5. Pp. 114–123. (In Rus.)]
8. Шакирова Э.Ф. Методика формирования социальной активности студентов с ограниченными возможностями здоровья в педагогическом колледже // Проблемы современной школы и пути их решения: инклюзивное образование: Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. С.И. Ануфриева, Л.В. Ахметовой. Томск, 2008. С. 382–386. [Shakirova E.F. Methods of formation of social activity of students with disabilities in the pedagogical college. *Problemy sovremennoy shkoly i puti ikh resheniya: inklyuzivnoe obrazovanie*. S.I. Anufriev, L.V. Akhmetova (eds.). Tomsk, 2008. Pp. 382–386. (In Rus.)]
9. Шкатова Е.А. Интегрированное обучение детей с интеллектуальными недостатками в условиях общеобразовательной школы с использованием средств индивидуализации: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. [Shkatova E.A. *Integrirovannoe obuchenie detey s intellektualnymi nedostatkami v usloviyakh obshcheobrazovatelnoy shkoly s ispolzovaniem sredstv individualizatsii* [Integrated education of children with intellectual disabilities in the conditions of a general education school using means of individualization]. PhD Diss. Ekaterinburg, 2003.]
10. Children with special educational needs in Polish education system. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Children-with-special-educational-needs-in-Polish.pdf> (accessed: 21.12.2020).

11. Fiedorczyk J., Fiedorczyk I. System wartości młodzieży szkół integracyjnych. *Szkoła specjalna*. 2013. No. 1. Pp. 17–24.
12. Komorowska A. Kształcenie integracyjne – szansa czy zagrożenie? *Kultura i Edukacja*. 2005. No. 4. Pp. 43–51.
13. Kossewska I. Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. *Sudia psychologica*. 2003. No. 1. URL: http://libproxy.up.krakow.pl/~biblio/plikownia/pdf/kossewska_02.pdf (accessed: 04.03.2013).
14. Rola psychologa w diagnozie i terapii dziecka w szkole dla dzieci upośledzonych umysłowo (tzw. szkoła życia). URL: http://www.integra.rsl.pl/p,s,terapia_rehabilitacja_wsparcie,s2,diagnoza_terapia.html (accessed: 25.12.2020).
15. Różańska L. Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej. URL: <http://www.edukacja.edux.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php> (accessed:17.01.2013).
16. Skibska J., Warchał M. Edukacja inkluzyjna dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej a integracja społeczna. URL: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/7777/08_Edukacja_inkluzyjna.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed: 16.12.2020).

Статья поступила в редакцию 14.01.2021, принята к публикации 20.04.2021

The article was received on 14.01.2021, accepted for publication 20.04.2021

Сведения об авторе / About the author

Шевелева Дария Евгеньевна – независимый исследователь, г. Москва

Daria E. Sheveleva – independent researcher, Moscow

E-mail: dsheveleva@yandex.rii