

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ

Одним из наиболее перспективных направлений в развитии образования в Российской Федерации стало инклюзивное образование. Благодаря инклюзии дети с особыми образовательными потребностями получают шанс стать полноценными членами общества. Инклюзивное образование стремительно развивается как в России, так и в мире. Однако в нашем государстве оно все же находится на начальных этапах своего развития, и есть еще много проблем, которые нужно решать как можно быстрее. Именно поэтому так важно говорить об инклюзивном образовании, исследовать его и искать пути устранения недостатков, связанных с его функционированием в нашей стране. На основе анализа научно-теоретических подходов в статье освещается и характеризуется история формирования зарубежного и российского опыта реализации инклюзивного образования обучающихся с психофизическими нарушениями.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, зарубежный опыт, учащиеся с психофизическими нарушениями.

Идея инклюзивного образования глубже простого включения детей с особыми образовательными потребностями в учебный процесс общеобразовательных школ, она предполагает трансформацию полностью всех бытовых условий таких личностей в условия нормотипических людей. Стремление к этой цели закреплено в следующих международных правовых документах: Декларация ООН о правах умственно отсталых (1971), Декларация о правах инвалидов (1975), Конвенция о правах ребенка (1989). Декларация ООН впервые затронула тему правовой защиты и социальной поддержки умственно отсталых людей, являющихся равными членами общества [1. С. 28].

Попробуем вывести обобщенную формулировку образовательной инклюзивной среды: это методы, приемы и подходы, индивидуальные для каждого ребенка, модифицированная или адаптированная учебная программа;

это, при необходимости, команда сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями (дефектолог, логопед, психолог, реабилитолог и т.д.) и универсальный дизайн (информационное раскрытие этой темы в полной мере). В результате должны получить здорового счастливого члена общества. Следовательно, инклюзивное образование – это образование для всех вместе и для каждого в отдельности. Это образование, которое не делит людей на здоровых и больных, на белокожих и темнокожих, на мусульман и христиан, на женщин и мужчин, или на этнические группы [13. С. 5].

Закономерным этапом высокого уровня развития любого государства есть переосмысление в обществе собственного равнодушного отношения к лицам с психофизическими нарушениями на основе толерантности (терпимости) и открытости. Важное место в этом мировом процессе занимает проблема инклюзивного образования, которое предполагает совместное пребывание детей с разным уровнем психофизического развития, обеспечивая их основное право на образование по месту жительства в условиях общеобразовательного учреждения, согласно принципов гуманизации и индивидуализации. Усовершенствование этого процесса предполагает максимальный учет индивидуальных психологических особенностей детей с психофизическими нарушениями и создание благоприятных условий для полноценного развития личности [6. С. 82-85]. По утверждению ЮНЕСКО и ОБСЕ, инклюзивный подход является одним из приоритетных направлений развития международных национальных систем образования. В частности, ЮНЕСКО всячески поддерживает инициативы стран, направленные на выработку национальных стратегий и национальных планов действий по инклюзивному образованию [23. С. 302-305]. Следовательно, инклюзивное образование направлено на эффективное обеспечение качественного образования для всех детей с равным уровнем психофизического развития. Поэтому достаточно актуальна проблема изучения зарубежного опыта источников возникновения и развития инклюзивного образования и целью статьи является освещение и характеристика зарубежного опыта реализации инклюзивного образования обучающихся с психофизическими нарушениями.

Опыт организации совместного обучения детей с разным уровнем психофизического развития в условиях общеобразовательных учреждений в зарубежной специальной педагогике достаточно длительный и разнообразный. В частности, первым документированным свидетельством такого процесса в странах Западной Европы, является листовой отчет о его результатах испанского монаха Педро Понсе де Леона в 1578 году. А уже с середины XVII века появляются первые пособия для обучения детей с психофизическими нарушениями и открываются первые специальные школы.

Анализ исторического опыта европейских стран показал, что фактически до середины XX века дети этой категории находились изолирован-

но от своих сверстников с нормативным уровнем развития в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях [5. С. 56-61]. Тем не менее, феномен совместного обучения воспитанников с разным уровнем психофизического развития известен еще с момента зарождения общего образования, построенного на классно-урочной системе обучения. Интенсивное экономическое развитие европейских стран и внедрение всеобщего начального образования привели к необходимости привлечения к обучению детей с психофизическими нарушениями путем коррекционной педагогики и психологии и открытия для них специальных групп при общеобразовательных учреждениях.

Первым опытом инклюзивного образования является «мангеймская система», обоснованная в 1899 году Й. Зиккингером, которая предполагала доступность образования для всех и каждого [17. С. 37-45].

В ряде стран Европы государственные системы образования представлены несколькими моделями: сегрегационная (медицинская), реабилитационная, экономическая, социальная, культурная, британская, модель HANDICAP, интеграционная и инклюзивная.

Сегрегационная (медицинская) модель (начало XX века – 60-е годы XX ст.) предусматривала создание необходимых особых условий обучения детей с психофизическими нарушениями в специальном заведении (специальные материально-технические средства, наличие специальных образовательных программ и специальных профессионально подготовленных педагогов). В частности, медицинская модель определяет, что человек с особенностями развития – это больной человек, нуждающийся в медицинском вмешательстве в особых заведениях. Однако данная система предполагает изоляцию ребенка от здоровых сверстников, семьи и т.д. [11. С. 395-403].

Разновидностью медицинской модели является реабилитационная (рассматривает инвалидность, как потребность в услугах реабилитолога) и экономическая модель (предусматривает перераспределение доходов между разными категориями населения).

Социальная модель (М. Оливер, П. Хант) рассматривает инвалидность как общественную проблему, не отрицая наличие физиологических отличий [10. С. 13-18]. Культурная модель (1990-е гг.) рассматривает инвалидность как «особый культурный феномен», предполагающий сплочение людей через культуру и искусство [21. С. 673-680]. Британская модель направлена на уменьшение сети интернатов для лиц с психофизическими нарушениями, а также развитие различных форм их обслуживания и поддержки непосредственно по месту жительства. Модель HANDICAP (Ф. Вуд) является одновременно социальной и медицинской концепцией (термин *handicap* – с англ. «рука в шляпе» – игра, которую придумали люди, пытаясь организовать свой досуг без игровых материалов, однако, с перевязанной рукой) [8. С. 14-17].

Концепция нормализации (интеграции) – от изоляции до интеграции (середина 1960-х – середина 1980-х гг.) – акцентировала внимание на воспитание ребенка с психофизическими нарушениями в среде обычных сверстников. Она характерна для некоторых европейских стран, включая страны постсоветского пространства [14. С. 102-112].

Современными учеными (О.М. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Н.Н. Назарова, Л.И. Солнцева и др.) определены следующие модели интеграции: 1) интернальная (интеграция внутри системы специального образования); 2) экстернальная (взаимодействие специального и общего образования); 3) частичная (обучение ребенка с психофизическими нарушениями в специальном образовательном учреждении с периодическим посещением отдельных занятий); 4) комбинированная (обучение 1-2 детей, близких по психическому развитию к возрастной норме, в общеобразовательных группах); 5) временная, предусматривающая процесс подготовки детей с психофизическими нарушениями в условиях полной или частичной интеграции в общеобразовательных учреждениях; 6) псевдоинтеграция, возникающая в результате либо полного отсутствия специальных образовательных учреждений, или значительной удаленности их от места жительства ребенка, а также нежелание родителей обучать детей в специальном заведении; 7) обратная (обучение детей с нормальным развитием в специальном учреждении как результат неправильной диагностики психического развития) [22. С. 6-8].

В тоже время, Л.М. Шипицына определяет две формы интеграции: а) социальную, предполагающую адаптацию детей с психофизическими нарушениями к общей системе социальных отношений в рамках той образовательной среды, в которую они интегрируются; б) педагогическую, которая предполагает формирование у детей указанной категории способности к усвоению учебного материала, определенного учебным планом [15. С. 75-82].

В данном контексте интеграция рассматривается как процесс ассимиляции, что требует принятия культурных общественных норм. А в отношении детей дошкольного возраста рядом российских ученых (М.М. Малофеев, М.М. Маркович, Н.Д. Шматко) рекомендовано следующие модели интеграции: постоянно полная (обучение и воспитание в обычной группе ДОУ), постоянно неполная (обучение и воспитание в группе комбинированной направленности), постоянно частичная, временно частичная и эпизодическая (обучение и воспитание в специальной группе) [19. С. 271].

Примечательно, что в трудах как отечественных исследователей, так и ученых ближнего зарубежья (страны СНГ) обоснована концепция интегрированного образования (Белопольская Н.Л., Дмитриева Е.Е., Коробейников И.О., Коноплева О.М., Лещинская Н.Л., Малофеев М.М., Назарова Н.М., Соловьева Т.А., Сорокоумова Е.А., Стребелева Е.А., Ульянова В.В.,

Шматко Н.Д., Шипицына Л.М. и др.), основные принципы которой состоят в обеспечении «психологической готовности» к общему обучению детей с разным уровнем психофизического развития, а также готовности общеобразовательных учебных заведений к их приему, выработка родительской терпимости, учет зон актуального и ближайшего развития, ранняя дифференциация, коррекция и контроль развития ребенка, предоставление консультативной помощи педагогам и родителям и т.д. Сторонники данного подхода утверждают, что ребенок должен «заслужить» возможность учиться в общеобразовательном заведении, продемонстрировав свои «способности» при исполнении общей программы [18. С. 233-235].

Таким образом, интеграция понимается, как процесс, результат и состояние, при котором члены общества имеют психофизические нарушения, не являются социально обособленными и изолированными, а активно участвуют во всех видах и формах социальной жизни и наряду с другими. Тем не менее, мировой опыт осуществления интегративных программ привел, с одной стороны, к применению индивидуального подхода в учебно-воспитательном процессе, а с другой – исключение «особых» детей из социальной жизни образовательного учреждения, создавая определенные барьеры в общении и взаимодействии со своими сверстниками. То есть, данная модель также не была совершенной, поскольку предполагала готовность ребенка к обучению в общеобразовательном заведении, а не наоборот; не учитывая при этом индивидуальные отличия их развития.

Концепция нормализации акцентирует внимание на воспитании ребенка, который имеет психофизические нарушения, в духе культурных норм, принятых в обществе, в котором он живет. Таким образом, интегрированное обучение предполагает формирование специальных условий в пределах существующей образовательной системы, в которых наблюдается дезадаптация воспитанников.

С конца XX ст. (середина 1980-х г. – наше время) в ряде англоязычных стран на смену термину «интеграция» пришел термин «инклюзия» (включение/привлечение), что существенно отличается от интеграции за содержанием. В основе данной модели лежат политика и процесс, которые предполагают получение больших возможностей в обучении и социальной жизни для всех лиц, в том числе детей с психофизическими нарушениями. Основой инклюзии (включения) является совместное сотрудничество детей в соответствии с потребностями и обеспечением возможностей их реализации каждого воспитанника [12. С. 5-8].

Важным требованием образовательной инклюзии в современной международной практике является высокое качество образования «для всех». В этих условиях признается необходимость изменения требования «образование на всю жизнь» на парадигму непрерывного образования «через всю жизнь». То есть с 80-х годов XX ст. по настоящее время функциони-

рует инклюзивная модель образования. Особое внимание следует обратить на отдельные географические терминологические преимущества. К примеру, в рамках ЕврАзЭС (европейско-азиатского экономического сообщества) формируется единое образовательное пространство, которое характеризуется единой нормативно-правовой базой, которая регламентирует реализацию права граждан-членов общества на равный доступ к образованию в повседневной практике, а также возможность его получения по месту жительства. В этих странах осуществляется всяческая поддержка и развитие интегрированного обучения как действенной меры, что способствует предотвращению дискриминации лиц с психофизическими нарушениями, повышение толерантности общества, воспитание взаимопонимания между людьми, активное вовлечение родителей в построение инклюзивного пространства для своих детей [20. С. 106-111].

Анализируя зарубежный опыт инклюзивного образования детей с психофизическими нарушениями, можно утверждать, что все страны находятся на разных этапах ее внедрения. Это, прежде всего, зависит как от уровня экономического и социального развития стран, так и трудностей и полифакторности процессов инклюзии, которые невозможно внедрить мгновенно. Поэтому, начиная с 70-х годов XX века, ведется создание, проработка и внедрение пакета нормативных актов, направленных на способствование расширению образовательных возможностей таких лиц.

Рассмотрим развитие и состояние инклюзивного образования в некоторых западных странах мира. Так, одной из первых начала внедрять интегрированное и инклюзивное обучение Италия. Это произошло в 1971 г., когда в этой стране был принят Закон «Об образовании». Закон предоставил право родителям выбирать учебное заведение, в котором будет обучаться их ребенок, государство же со своей стороны должно обеспечивать поддержку в получении образования лицами с особенностями психофизического развития [3. С. 327-333]. В 1992 г. Закон обновлен и дополнен пунктами взаимодействия школ с учреждениями разного подчинения с целью предоставления разносторонней помощи школьникам с особыми образовательными потребностями разнопрофильными специалистами, которые должны работать в тесном взаимном контакте и взаимопонимании; вовлечение родителей в процесс обучения с особенностями развития и т.д.

Сегодня страна может позволить себе почти стопроцентный охват инклюзивным образованием (90% детей с особыми образовательными потребностями получают образование именно в такой форме). В Италии действуют консультативные службы, диагностирующие детей и определяющие их особенности, а в школах работают ассистенты учителя.

В Дании законодательно закреплена не только возможность получения инклюзивного образования, но и прописываются процедуры реализации. А ответственность за внедрение инклюзивного образования возлагается на национальный ресурсный центр, управляющий внедрением инклюзии.

Существует оперативная группа из представителей разных университетов страны, проводящих исследования в области инклюзивного образования, которые следят за работой муниципалитетов в области внедрения инклюзивного обучения [9. С. 86-98].

Специалисты в области инклюзивного образования готовятся на уровне бакалавриата и магистратуры. Во время обучения студенты изучают различные проблемные педагогические ситуации и действия учителей в этих случаях. В программе подготовки есть обязательный курс специального образования, и при желании можно углубленно усвоить практические аспекты работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

В Дании также существует право выбора учебного заведения для всех детей. В школах действуют команды сопровождения, как мы называем их в России. Юные датчане с особенностями развития посещают дополнительные формы обучения при необходимости. В школе создают специальные консилиумы для рассмотрения трудностей в инклюзивном обучении для каждого конкретно взятого ребенка.

Но все это европейские страны, а теперь обратим внимание на азиатскую страну – Японию, которая также активно развивает инклюзивное образование.

С 1990 г. Япония расширяет законодательную базу социальной политики и принимает законы «Об образовании» и «О социальной политике». На практике внедрение инклюзивного образования в стране координирует Национальная ассоциация по изучению проблем лиц с ограниченными возможностями. Инклюзией охвачены все уровни образования: от детского сада до высшей школы [24. С. 123-129]. В учебных заведениях не просто могут учиться совершенно разные дети, но и там работают над воспитанием у учащихся толерантности, учат заботе о людях с недостатками развития, проводятся совместные игры. Как и в России, в японских школах действуют ресурсные комнаты, а также учителям помогают ассистенты. Главной проблемой, с которой сталкиваются японские учителя – это большая наполняемость классов (до 40 учащихся). В такой ситуации учителю трудно уделить внимание каждому [4. С. 10-12].

Зарубежные специалисты прошли длительный путь осознания достижений и недостатков, а также переосмысления собственно концепции включения детей с нарушениями психофизического развития общества. Замена термина «интеграция» на термин «инклюзия», происходила в процессе смены парадигм помощи инвалидам – перехода от модели нормализации к социальной модели.

Другими словами, интеграция предполагала механическое включение ребенка с психофизическими отклонениями в коллектив его здоровых сверстников. Предполагалось, в частности, что ребенок должен быть максимально «нормализованным» и готовым к пребыванию в коллективе.

То есть, инклюзия понималась как двусторонний процесс, предполагающий взаимную адаптацию и готовность коллектива принять «особого» ребенка. В частности, американская педагогика трактует инклюзию как акцентирование кардинальных преобразований общеобразовательного учреждения под задачи и нужды совместного обучения детей с нормативным уровнем развития и сверстников с психофизическими нарушениями [16. С. 62-67].

В немецкоязычных странах больше применяются такие термины как «интеграция», «включение», «совместное обучение». В частности, российскими учеными используется термин «интегрированное обучение» или «интеграция аномальных детей в среду здоровых сверстников». В то же время в Европе наиболее распространенным является термин «включено обучение». Страны, ориентированные на американскую образовательную модель (к напримеру, Белоруссия или Украина), термин «инклюзия» в профессиональное и научное употребление внедряют в виде кальки [2. С. 69-76].

Заметим, что современное инклюзивное образование означает предоставление одинаковых возможностей всем детям получать высококачественное образование, развитие собственного потенциала, несмотря на статью, возраст, социально-экономический статус, необходимость специального образования и т.д. Спектр проблем, связанных с широким пониманием инклюзии, затрагивает практически все аспекты функционирования и развития национальных образовательных систем, являющихся важным направлением научного поиска области разработки теоретико-методологических основ инклюзивного образования [7. С. 51-62].

В современных условиях реализация инклюзивного образования является приоритетным направлением развития социальной и образовательной политики большинства развитых стран, а также тех, которые развиваются. Наиболее полный анализ данной тенденции отражен в материалах научных периодических изданий в сфере специальной и педагогической психологии США и европейских стран, посвященных проблематике самоорганизации родителей, чьи дети имеют психофизические нарушения, общественной активности взрослой группы инвалидов и защитников их прав, способствовавших популяризации идей инклюзивного образования. В частности, в центре внимания зарубежных специалистов находятся проблемы усовершенствования содержания, методов и форм психолого-педагогического сопровождения, направленного на процесс включения ребенка с психофизическими нарушениями в общеобразовательном учреждении.

Таким образом, многолетние зарубежные исследования разных аспектов инклюзивного образования различных групп воспитанников по уровню их включения в образовательный процесс, позволяют условно определить следующие виды инклюзии:

1) эпизодическая (воспитанник включается в коллектив сверстников) только на праздники, кратковременно в игре или на прогулке);

2) частичная (предусматривает включение ребенка в режиме половины дня или неполной недели, например, когда дошкольник находится с группой сверстников, усваивая непосредственно учебный материал в ходе индивидуальной работы, но при этом принимает участие в развивающих занятиях – по изобразительной деятельности, физической культуре, музыке и т.д. совместно с другими);

3) полная инклюзия – заключается в посещении ребенком психофизическими нарушениями возрастной группы в формате полного дня самостоятельно или с сопровождающим. То есть такой дошкольник принимает участие во всех занятиях с детьми с нормативным уровнем развития, и при этом выбираются задачи разного уровня сложности, дополнительные игры и упражнения.

4) обратная инклюзия – ребенок продолжает посещать специальное заведение, но в такую коррекционную систему включаются ее здоровые сверстники, которые в рамках занятий с коррекционным педагогом берут участие в совместной деятельности (1-2 ребенка с психофизическими недостатками и 2-3 ребенка с нормативным уровнем развития. Главная цель этого вида инклюзии заключается в обучении навыкам социального взаимодействия и общения с ровесниками. Также обратная инклюзия может быть подготовительным этапом для частичной инклюзии. Участие ассистента в данном процессе не требуется, поскольку занятие проводит подготовленный коррекционный педагог. То есть, обратная инклюзия – это процесс включения здоровых детей в среду их сверстников с психофизическими нарушениями.

Заметим, что любой опыт инклюзивного образования, в том числе такие его важные черты, как организация ранней помощи или создание инклюзивных форм дошкольного образования, как определенное социокультурное явление, нельзя просто перенести в другую страну, однако, это поможет разрешить и в дальнейшем избежать некоторых стандартных и изученных на практике ошибок.

Таким образом, вполне очевидно, что у России много общих черт в практике внедрения инклюзивного образования с западными странами. Но будет существенным заблуждением просто копировать чужой опыт. Заимствуя сторонние наработки, нужно адаптировать его под отечественные реалии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Бессарабова И.С. Влияние идей постмодернизма на становление инклюзивного образования в США и России // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3.

2. Бикбулатова А.А. Зарубежный опыт инклюзивного образования // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. Т. 15. № 5.

3. Бобровская А.А. Опыт реализации инклюзивного образования в России и Японии: сравнительные аспекты // Архитектура международных отношений в XXI веке и глобальные тренды современности: теория и реальность.

4. Борзова О.А. Принципы инклюзивного образования в условиях современной школы // Вестник Института образования человека. 2020. № 2.

5. Бурнашев Р.Ф., Абдусаматова Ш.Ш. Особенности организации инклюзивного образования // Современное состояние и перспективы развития науки и образования / Сборник научных трудов по материалам XXX Международной научно-практической конференции. 2022.

6. Верендеева Е.И. Особенности организации инклюзивного образования в США и России: сравнительный анализ // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 68.

7. Волосникова Л.М. Социальная модель инвалидности: смена вех в зарубежном дискурсе // Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии. 2020.

8. Гончарова В.В., Кузнецова Н.В. Путь к инклюзивному образованию в скандинавских странах // Современное педагогическое образование. 2022. № 1.

9. Жусипбек Г.О., Нагаева Ж.М., Бактыбек А. Важность модели социального государства в создании инклюзивного общества // Аль-Фараби. 2021. Т. 75. № 3.

10. Ишимеева А.С., Герасимова Д.И., Сафина Е.А. Инклюзивное образование как перспектива социального развития общества // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2015. № 3.

11. Кетова Л.С. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования в школе // Аллея науки. 2021. Т. 1. № 8.

12. Краснопецева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 1.

13. Куневская Л.В. Модели обучения детей с особыми образовательными потребностями // ИФМИЭО ФГБОУ ВО «НГПУ». 2015. № 4.

14. Литвак Р.А. Теория и практика развития инклюзивного образования детей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12. № 3.

15. Максименко М.А. Особенности организации инклюзивного образования в США // Проблемы современного образования. 2020. № 3.

16. Помелов В.Б. О некоторых зарубежных типах школ и педагогических концепциях XX в. // Вопросы педагогики. 2018. № 3.

17. Поникарова В.Н., Грицай Л.А. Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: особенности и тенденции // Приоритетные направления развития науки и образования. 2018.

18. Попова М.Ю., Костина Н.А. Инклюзивное образование: перспективы инклюзии // Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований. 2018.

19. Степанова П.С., Обносов В.Н. Организация образовательного процесса детей с отклонениями психического развития в системе инклюзивного образования // Наука и Образование. 2020. Т. 3. № 2.

20. Сучков М.А. Внедрение модели развития инклюзивного образования с учетом этнокультурных особенностей стран (Россия и Кыргызстан) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 8.

21. Тахтамышева Г.Ч. Проблемы развития профессионального партнерства педагогов образовательных организаций в реализации инклюзивного образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. № 2.

22. Хуторской А.В. Принцип человекообразности в инклюзивном образовании // Вестник Института образования человека. 2020. № 1.

23. Цыварев Д.А. Инклюзия в Японии // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. 2019.

24. Якубова Ф.Р. Инклюзивная культура-ключевой фактор успешности инклюзивного образования // Наука и школа. 2020. № 1.

V.A. RAKUNOV

*Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor, Siberian State University
geosystems and technologies,
Novosibirsk, Russia*

HISTORY OF THE ORIGIN, FORMATION AND DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION: FOREIGN AND RUSSIAN EXPERIENCE

Inclusive education has become one of the most promising areas in the development of education in the Russian Federation. Thanks to inclusion, children with special educational needs get the chance to become full members of society. Inclusive education is rapidly developing both in Russia and in the world. However, in our country it is still at the initial stages of its development, and there are still many problems that need to be addressed as quickly as possible. That is why it is so important to talk about inclusive education, explore it and

look for ways to eliminate the shortcomings associated with its functioning in our country. Based on the analysis of scientific and theoretical approaches, the article highlights and characterizes the history of the formation of foreign and Russian experience in the implementation of inclusive education for students with psychophysical disabilities.

Key words: *inclusion, inclusive education, foreign experience, students with psychophysical disabilities.*