• Данная монография отражает результаты многолетней сотворческой деятельности по реализации проекта «Интеграция проблемных детей в общеобразовательные учреждения» коллектива Красноярского филиала Института рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования (ИРПТиГО) Международной академии гуманизации образования (МАГО, Сочи – Магдебург). Мы считаем: на данном этапе развития системы образования необходимо взвешенно, поэтапно, обдуманно, комплексно решать проблемы теоретического, методологического, нормативно-правового, материально-технического, кадрового, программно-методического и финансово-экономического обеспечения тех образовательных учреждений, которые готовы принять ребенка с особыми образовательными потребностями (с ограниченными возможностями здоровья) в свою общеобразовательную среду. И продумывать свои шаги к системной реализации этого инновационного проекта. Особо мы подчеркиваем значимость осмысленного, научно-обоснованного подхода к внедрению и реализации образовательной интеграции, опоры на современные философские и научные идеи, применения адекватной задачам методологии их решения.

Валерий Михайлович Дюков

Профессор РАЕ; почетный доктор наук РАЕ; действительный член трех академий; заслуженный работник науки и образования; неоднократный лауреат общероссийских выставок-презентаций учебно-методических изданий из серии «Золотой фонд отечественной науки»; за ряд изданий присвоен «Национальный сертификат качества» в номинации «Лучший информационный проект»

978-3-659-15916-9

Инклюзивное образование

Дюков, Бойдик, Семенов

Валерий Михайлович Дюков
Людмила Александровна Бойдик
Игорь Никитович Семенов

Теоретические и методологические основы инклюзивного образования

Инклюзивное образование

LAP LAMBERT Academic Publishing

Валерий Михайлович Дюков
Людмила Александровна Бойдик
Игорь Никитович Семенов

Теоретические и методологические основы инклюзивного образования

Валерий Михайлович Дюков
Людмила Александровна Бойдик
Игорь Никитович Семенов

Теоретические и методологические основы инклюзивного образования

Инклюзивное образование

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum / Выходные данные
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.
Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу http://dnb.d-nb.de.
Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Coverbild / Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Verlag / Издатель:
LAP LAMBERT Academic Publishing
ist ein Imprint der / является торговой маркой
AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Германия
Email / электронная почта: info@lap-publishing.com

Herstellung: siehe letzte Seite /
Напечатано: см. последнюю страницу
ISBN: 978-3-659-15916-9

Copyright / АВТОРСКОЕ ПРАВО © 2012 AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG
Alle Rechte vorbehalten. / Все права защищены. Saarbrücken 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 3

Выражение признательности 7

Резюме 13

Глава первая. О методологии 23

Глава вторая. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции 41

Глава третья. Развитие гуманистической педагогики – основы инклюзивного обучения 171

Глава четвертая. Организационная культура инклюзивной школы 213

Глоссарий по инклюзивному образованию 227

Приложения 249

Контексты 315

Контекст 1. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы 316

Контекст 2. Ключевые положения комплексного медико-социо-психо-педагогического сопровождения развития учащегося 329

Контекст 3. Дефектология 335

Контекст 4. Специальная психология 341
Контекст 5. Коррекционная (специальная) педагогика 348
Контекст 6. Ребенок с особыми образовательными потребностями 361
Контекст 7. Нарушения в психофизическом развитии детей 365
Контекст 8. Научись учиться 375
Руководящие документы 387
Литература 538

ПРЕДИСЛОВИЕ

Институт рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования (ИРПТиГО) Международной академии гуманизации образования (МАГО, Сочи-Магдебург) реализует проект «**Интеграция проблемных детей в общеобразовательные учреждения**».

Реализация настоящего проекта необходима для:

- проведения сравнительного анализа отечественных и зарубежных подходов к развитию инклюзивного образования, в том числе к разработке и осуществлению:
  - образовательной политики;
  - нормативно-правовой базы;
  - содержания, форм и методов обучения и воспитания,
  - образовательного лидерства и менеджмента;
- разработки электронного ресурсного пакета по вопросам научно-методического и кадрового обеспечения развития инклюзивного образования с учетом отечественного и международного опыта, в том числе:
  - глоссарий основных терминов;
  - нормативно-правовая база;
  - теоретические и практические образовательные материалы по ключевым вопросам инклюзивного

образования;

- создания модели повышения квалификации профессионального развития педагогических работников и руководящих кадров системы образования с учётом инклюзивного подхода;
- научно-методического сопровождения содержания подготовки учителей по реализации инклюзивного образования;
- разработки и издания научно-методических рекомендаций по развитию инклюзивного образования для учителей, руководителей общеобразовательных учреждений и органов образования;
- оказания научно-методической и материально-технической помощи учреждениям образования в подготовке и реализации программ развития инклюзивного подхода в обучении и воспитании учащихся;
- распространения лучшего опыта инклюзивного образования.

В рамках данного проекта нами подготовлена монография **«Теоретические и методологические основы инклюзивного образования».** При подготовке монографии нами были учтены следующие ключевые положения.

1. Инклюзивное образование – это первая инновация в российской образовательной практике, инициированная родителями детей-инвалидов и теми педагогами, психологами, кто верит в ее необходимость не только для детей с ограниченными возможностями, но для всего образования в целом. При этом мы наблюдаем достаточно затянувшееся «самоопределение» субъектов образовательной политики и управленческой практики в отношении полезности, целесообразности, востребованности инклюзивного

образования для существующей образовательной среды. Дискуссии на страницах научных и профессиональных журналов не стихают, споры в залах научных конференций становятся все более напряженными, надежды на системное и стратегически корректное внедрение этого непростого дела становятся все более зыбкими.

2. Мы считаем: недопустимо государственной власти и педагогической общественности далее только рассуждать о востребованности, возможности или невозможности инклюзии, необходимо переходить к принятию управленческих решений и к их воплощению в жизнь для реального улучшения условий образования детей в уже состоявшейся «дикой инклюзии».

3. На данном этапе развития системы образования необходимо взвешенно, поэтапно, обдуманно, комплексно решать проблемы теоретического, методологического, нормативно-правового, материально-технического, кадрового, программно-методического и финансово-экономического обеспечения тех образовательных учреждений, которые готовы принять ребенка-инвалида, ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в свою общеобразовательную среду. И продумывать свои шаги к системной реализации этого инновационного проекта.

4. Проектируя работу по продвижению моделей инклюзивного образования в массовую практику, считаем необходимым учесть барьеры на пути к реализации этого сложного образовательного проекта, чтобы избежать рисков необдуманных инноваций, последствий тотального и плохо обеспеченного инклюзирования.

5. Такими барьерами на сегодняшний день являются:

- недостаточная разработка теоретической и методологической базы интегрированного и инклюзивного образования;

- слабое взаимодействие существующих элементов ППМС-сопровождения детей с ОВЗ, необходимость их интеграции в единую управляемую систему и обеспечение ее необходимыми ресурсами;
- недостаточность и неподготовленность кадровых ресурсов (учителей, воспитателей, психологов, логопедов, сурдопедагогов, тифлопедагогов, учителей-дефектологов);
- слабость материально-технической и программно-методической обеспеченности образовательных учреждений для работы с детьми с особыми образовательными потребностями;
- дефицит региональной нормативной правовой базы инклюзивного образования;
- отсутствие управленческого механизма перевода системы образования от частных достижений и имеющегося уникального опыта инклюзии к надежно функционирующей системе инклюзивного образования.

Особо мы подчеркиваем значимость осмысленного, научно-обоснованного подхода к внедрению и реализации образовательной интеграции, опоры на современные философские и научные идеи, применения адекватной задачам методологии их решения.

ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЗНАТЕЛЬНОСТИ

Самая большая благодарность – творческому коллективу Международного издательского дома «LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG» и лично Cristine Postica Acquisition Editor.

В 2012 году совместно с «LAP LAMBERT Academic Publishing» нами подготовлены к изданию шесть монографий:

- «Педагогическая инноватика в МДОУ инновационного типа»;
- «Индивидуальное здоровье человека. Основы»;
- «Введение в менеджмент» (два проекта);
- «Введение в человеческое сообщество детей с отклонениями в развитии»;
- «Системное определение качества образования».

В подготовке монографии **«Теоретические и методологические основы инклюзивного образования»** участвовала группа специалистов Института рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования (ИРПТиГО) Международной академии гуманизации образования (МАГО, Сочи-Магдебург) и Красноярского филиала данного института.

Первая благодарность – моим соавторам:

- Семенову Игорю Никитовичу;
- Бойдик Людмиле Александровне.

Список заслуг **Семенова Игоря Никитовича** велик:

- профессор Национального исследовательского университета - Высшей школы экономики;
- профессор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации;
- профессор Московского государственного университета экономики и статистики (МЭСИ);
- директор Института рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования (при Международной академии гуманизации образования (МАГО, Сочи-Магдебург);
- научный руководитель гимназии № 1526 г. Москвы;
- доктор психологических наук;
- профессор;
- действительный член Российской Академии Естествознания (РАЕ);
- лауреат премии Президента РФ в области образования;
- академик Академии педагогических и социальных наук (АПСН, Москва);
- академик Международной академии психологических наук (МАПН, Ярославль);
- академик Международной академии акмеологических наук (МААН, Москва);
- академик Международной академии гуманизации образования (МАГО, Магдебург);
- участник Всероссийской сетевой энциклопедии «Ученые России» (Москва, РАЕ, 2010) и «Научные школы России» (Москва, РАЕ, 2010).

Бойдик Людмила Александровна:

- директор муниципального образовательного учреждения Средней общеобразовательной школы № 95 г. Красноярска Красноярского края;
- квалификационная категория (для руководителей) – высшая;
- академик Академии Творческой Педагогики;
- награждена:
  - нагрудным знаком «Почётный работник общего образования Российской Федерации» за заслуги в области образования;
  - почетной грамотой Министерства образования Российской Федерации;
  - нагрудным знаком Государственного комитета Российской Федерации по статистике «За активное участие во Всероссийской переписи населения 2002 года».
- Лауреат конкурсов:
  - «Академическая школа 2006 года»;
  - «Академическая школа 2007 года»;
  - «Школа России – 2002 года»;
  - «Школа России – 2006 года»;
  - «Школа России – 2007 года»;
  - «Школа России – 2008 года»;
  - «Народный педагог – 2004 года».

Монография подготовлена в тесном сотрудничестве с членами проекта «**Интеграция проблемных детей в общеобразовательные учреждения**», в том числе:

- Вояшевой Юлией Алексеевной (руководитель проекта);
- Шайхутдиновой Раисой Васильевной (советник РАЕ).

Поскольку подготовка и публикация этой монографии –

коллективный труд, я хотел бы выразить признательность многим, кто нам помогал.

Во-первых – моему ассистенту **Александровой Светлане Александровне,** которая в настоящее время проходит обучение в магистратуре Национального исследовательского университета - Высшей школы экономики**:**

- имеет высокие рабочие показатели, чутко улавливает главные ценности, интуитивно выбирает лучший способ выхода из сложной ситуации в ходе реализации проектной деятельности;
- с радостью берется за трудные задачи, не теряет ощущение реальности;
- способна ловко расправляться с многообразными требованиями к проектам, не теряя сосредоточенности и энергии, и чувствует себя комфортно в неизбежно полной неопределенности организационной жизни.

Во-вторых – моему второму ассистенту **Морозовой Алёне Алексеевне:**

- её самое важное качество можно заключить в одном слове; это слово – энергия;
- следующие её качества – умение видеть и предвидеть, мечты, приверженность своему делу и желание добиться своего;
- её орудия достижения успеха – талант и способности;
- она является IT-специалистом высокого класса;
- для нее характерны стремление к новизне, творческое начало, интеллектуальная честность, любознательный ум, четкие морально-этические принципы, приверженность интересам клиентов.

Сотворческая деятельность нашего коллектива осуществляется

по направлениям:

- «Новые подходы к качеству образования России на пороге нового будущего» в рамках проекта «ФОРСАЙТ»;
- «Формирование общества, основанного на знаниях» в рамках проекта «Новые задачи высшей школы»;
- «Интеграция проблемных детей в общеобразовательные учреждения»;
- «Видение стратегии развития муниципальной системы образования до 2020 года»;
- «Программное инновирование образовательных учреждений»;
- «Реализация комплексной модели «Интеграторы успеха образовательного учреждения»;
- «Получение и использование информации о будущем»;
- «Системно-деятельностный, рефлексивно– акмеологический и логико-структурный подходы к организации проектной деятельности».

Отдельное спасибо коллективам:

- Философско-экономического ученого собрания Московского государственного университета (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва);
- Академии педагогических и социальных наук (АПСН, Москва);
- Европейской Академии Естествознания;
- Петровской академии наук и искусств (ПАНИ, Санкт-Петербург).

Все они сыграли большую роль в моем становлении в качестве учёного.

Отдельное спасибо также коллективам, в которых я непосредственно осуществляю свою деятельность:

- Красноярского филиала Института рефлексивной психологии

творчества и гуманизации образования Международной академии гуманизации образования;

- Фонда инновационных идей «Форсайт» (Красноярск);
- Красноярского регионального общественного движения «Союз женщин Сибири»;
- Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Общеобразовательное учреждение гимназия № 14 управления, экономики и права» г. Красноярска.

И наконец, выражаю благодарность **своей семье** за постоянную помощь и вдохновение. Спасибо Кнопочке, которая постоянно поддерживает мой эмоциональный интеллект на должном уровне. Спасибо Андрею за большую техническую поддержку моих проектов. Спасибо Константину и Алексею, без помощи которых многое не осуществилось бы. Спасибо Галине Борисовне, что терпеливо сносит мой характер, пока я обдумывал, как изложить на страницах этой монографии всё, чему я научился у сотен людей в ходе своей профессиональной карьеры.

Дюков Валерий Михайлович, почетный доктор наук Российской академии естествознания (РАЕ), профессор РАЕ, заслуженный работник науки и образования, лауреат серебряной медали имени В.И. Вернадского за выдающиеся достижения в области науки и образования, лауреат золотой медали «Элита Российского образования» за особые успехи в Российском образовании, участник Всероссийской сетевой энциклопедии «Ученые России».

РЕЗЮМЕ

В образовательной практике понятия «интеграция» и «инклюзия» подразумевают внедрение ребенка с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников, они означают несколько различные процессы, требующие создания новых педагогических условий, специально разработанной нормативно-правовой базы и особой организации педагогического процесса в образовательном учреждении.

Интеграция – слово иностранное, оно имеет несколько трактовок и объяснений.

Интеграция в переводе с латинского языка *{integer* – целый) – процесс воссоединения, объединения в целое ранее разрозненных частей и элементов.

Как научный термин интеграция своим появлением скорее всего обязана математике *(Чапаев, 1998).* Термин «интеграция» трактуется как процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов.

В педагогике понятие «интеграция» употребляется при характеристике сложного целостного объекта или состояния связности отдельных дифференцированных функций системы, а также при создании целого из разных систем *(Основы педагогических*

технологий: краткий толковый словарь, 1995).

Интеграция как целостность и как процесс не сглаживает и не обеспечивает специфику дифференцированных функций, необходимых для жизнедеятельности целого (интеграции).

Под интеграцией понимается процесс; однако, интеграцией часто называют и результат. Для нас же важно рассмотреть интеграцию, прежде всего как процесс, поэтому мы будем говорить о процессе, называемом «образовательной интеграцией».

Интеграция – это, прежде всего, не сумма составляющих ее частей, а качественно новое образование, возникающее на основе:

- интегративной цели;
- интегративной деятельности: вместе, взаимозависимо;
- взаимозависимых отношений, порождающих «коллективный дух»;
- взаимного согласия и договоренности о наиболее полном участии в общем деле.

Один из основных аспектов интеграции в образовании – правильно организованные условия обучения для конкретного ребенка. В условиях интеграции ребенок должен быть готов осваивать программу, предназначенную для здоровых сверстников, в этом случае можно говорить и о готовности к данному процессу, как самого ребенка, так и его окружения, то есть о внешних и внутренних условиях интеграции.

К внешним условиям, которые обеспечивают эффективную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями, относятся:

- раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни;

- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность помогать ему в процессе обучения;
- наличие возможностей оказывать интегрированному ребенку квалифицированную помощь;
- создание условий для реализации вариативных моделей интегрированного обучения.

К внутренним условиям или показателям, способствующим эффективной интеграции, относятся:

- уровень психического и речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;
- возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;
- психологическая готовность ребенка к интегрированному обучению.

П. Миттлер (1988) считал, что интеграция может быть успешной при соблюдении следующих условий:

- интегрированное обучение должно осуществляться с согласия родителей ребенка;
- ребенку должна оказываться специальная педагогическая помощь;
- забота об аномальных детях в обычном классе не должна идти в ущерб остальным детям;
- интеграция должна осуществляться на основе эффективного использования всех средств, имеющихся в распоряжении школы;
- аномальный ребенок должен принимать участие во всех мероприятиях класса, школы;
- специальную методическую подготовку должны получить все учителя школы.

Поэтому интеграция – встречная активность субъекта и среды, готовность к взаимным изменениям. Интеграция ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную среду – процесс необходимый, прежде всего для самого ребенка, однако не для каждого ребенка этот процесс будет полезен. К тому же не все учителя и родители готовы к этому процессу. Возникает много «но». И это, прежде всего, связано с тем, что далеко не все дети с особыми образовательными потребностями могут быть интегрированы в образовательную среду, но есть дети, которым это необходимо, и для них данный процесс будет важным подспорьем в их дальнейшей социальной адаптации в сообществе здоровых людей.

По сути, вся дальнейшая жизнь человека с ограниченными возможностями здоровья и будет направлена на социальную адаптацию к среде здоровых людей, поэтому крайне важно отработать персонифицированные механизмы социальной адаптации для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированной школы.

Я. Есенский (1993) определяет интеграцию аномальных детей, рассматривая ее как состояние совместного проживания аномальных и здоровых людей. Интеграцию можно, согласно Я. Есенскому, осуществить посредством оптимизации развития личности, социализации инкультурации. По его мнению, для интеграции характерно следующее:

- интеграция не зависит от того, возможно ли устранить дефект;
- интеграция зависит от устраняемости признаков дефективности;
- интеграция отличается динамическим изменчивым характером, ей постоянно угрожает регрессия;
- интеграции можно добиться при условии специальных

реабилитаций, образовательных, инкультуративных и эргономических мер;

- интеграция предполагает высокую степень развития способностей к самореабилитации, самовоспитанию, самореализации;
- интеграция зависит от адаптированности материально-технических условий существования аномальных детей.

Р. Фриман (1981) при оценке состояний выделяет два уровня: интеграция и мейнстриминг (включение аномального ребенка в обычный класс массовой школы).

По мнению Д. Лернера, введение разнообразных форм интегрированного обучения для детей с особыми образовательными потребностями гораздо более эффективно в плане социальной адаптации и интеграции этих детей в общество. Он подчеркивает, что около 90 % детей с особыми образовательными потребностями, с невыраженными нарушениями, закончив общеобразовательные массовые школы по индивидуальным программам, обеспечивают себе сами полноценную жизнь в обществе.

Для достаточно значительного числа детей с особыми образовательными потребностями интеграция в образовательную среду будет весьма затруднительна вследствие различных факторов, это:

- и тяжесть имеющегося заболевания;
- и несоответствие уровня психического и речевого развития уровню здоровых детей;
- и трудности освоения программ массовых школ.

Таких детей необходимо не интегрировать в образовательную среду, а включать или инклюзировать такими, какими они являются, а

сама образовательная среда должна максимально адаптироваться к возможностям и способностям такого ребенка.

Итак, ***инклюзия*** (калька с англ. *inclusion)* – включение, добавление, прибавление, присоединение; инклюзия – односторонний процесс, представляющий «внедрение» кого-то куда-то, результатом которого является наличие в некоей среде инородного для нее «тела».

Так, в минералогии инклюзией (включением) называются «посторонние твердые, жидкие и газообразные тела, захваченные минералами при росте и заключённые внутри кристаллов». В биологии это «включения (инклюзы) растений, пауков, клещей и насекомых в янтаре» и т. п.

В специальном образовании под инклюзией понимается процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, в первую очередь имеющих трудности в физическом развитии. Он предполагает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни.

Итак:

- ***интеграция - процесс двусторонний, симметричный;***
- ***инклюзия - процесс однонаправленный, асимметричный.***

Таким образом, инклюзия – глубокое погружение ребёнка в адаптированную образовательную среду и оказание ему поддерживающих услуг *(Е. А. Екжанова, 2008).*

При таком подходе инвалидность – это не обделённость судьбой, это, скорее, такой образ жизни при сложившихся обстоятельствах, который может быть очень интересен инвалиду и окружающим его людям, если инвалидность рассматривать в рамках социальной концепции.

Тогда главный смысл процесса инклюзии можно обозначить так: «Всем здесь рады!» Или он может стать невыносимым ежедневным страданием для всех членов общества, если инвалидность рассматривать только в рамках биологической концепции, когда «инвалид – человек, который полностью или частично лишен трудоспособности вследствие какой-либо аномалии, ранения, увечья, болезни» *(С. И. Ожегов, 1992).*

Инклюзивное (включающее) образование дает возможность всем в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института. Благодаря этому школа превращается в такое образовательное пространство, которое стимулирует и поддерживает не только учеников, но и собственных сотрудников. Здесь развивается сообщество, которое поддерживает и высоко ценит достижения каждого члена.

Такое образование базируется на восьми принципах:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие активизирует все стороны жизни человека.

Инклюзивные школы открыты для всех – для каждого ребенка и подростка. Инклюзивные школы приспосабливаются ко всем детям,

вне зависимости от их психологических, умственных, социальных, эмоциональных, языковых или любых других особенностей. В них могут обучаться дети с инвалидностью и особыми дарованиями; дети, живущие на улицах; дети кочевых народов и народов, живущих в изолированных условиях: на Крайнем Севере или в горах, дети, принадлежащие к языковому, этническому или культурному меньшинству; дети из необеспеченных регионов и ущемленных в правах социальных групп *(Декларация Саламанки, 1994 г.).*

В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка.

Поэтому основным отличием интегрированного образования от инклюзивного является то, что интегрированное образование подразумевает обеспечение доступности обычной образовательной программы внутри школьных стен для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего – с нарушениями передвижения (в медицинской терминологии – с нарушениями опорно-двигательного аппарата), а инклюзивное образование – создание и поддержание условий для совместного обучения в классе обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья по разным образовательным программам, соответствующим их возможностям.

Особенности обычного, специального, интегрированного и инклюзивного образования выглядят следующим образом:

- ***обычное образование*** нацелено на обычных детей, предполагает обычных педагогов и обычные школы;
- ***специальное образование*** предполагает работу с особыми

детьми, под них подстраиваются и школа, и педагоги;

- ***интегрированное образование*** с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального ребенка к обычному образованию;
- ***инклюзивное образование***, воспринимая ребенка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования.

Понятие, ***интегрированное обучение*** подразумевает обучение и воспитание детей с различными нарушениями психофизического развития в учреждениях общей системы образования (массовых общеобразовательных школах и детских садах) вместе с нормально развивающимися детьми *(Нигаев, Алексеев, Шиврина, 1997).*

В современной системе образования России обозначилась довольно сильная тенденция постепенной интеграции обучения. Идея интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии прогрессивна, однако осуществление её требует специальных условий и существенного социально-экономического обеспечения.

Говоря об интегрированном обучении, нельзя предполагать всеобщую интеграцию. Пока речь идёт лишь о некоторых категориях детей с отклонениями в развитии.

Таким образом, мы видим, что инклюзия для ребенка с ограниченными возможностями здоровья имеет больше преимуществ, чем интеграция.

Инклюзия означает ***раскрытие каждого ученика*** с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Инклюзия учитывает потребности так же, как и специальные условия, и поддержку, что необходимо ученикам и учителям для достижения успеха. В инклюзивной школе каждого принимают и считают важным членом коллектива, это дает

«особому» ребенку уверенность в себе и воспитывает в детях без инвалидности отзывчивость и понимание. Ученика со специальными потребностями поддерживают сверстники и другие члены школьного сообщества в процессе реализации его особых образовательных потребностей.

Исходя из вышесказанного, ***интеграцию можно рассматривать как один из шагов перехода к инклюзии в образовании***. Хотя это не всегда и необходимо, так как для некоторых детей с ограниченными возможностями здоровья может быть более целесообразна интеграция, которая способствует более успешной адаптации в обществе.

Поэтому сама школа в зависимости от образовательной концепции должна для себя решить, какая она: интегрированная, инклюзивная, массовая общеобразовательная или специальная коррекционная.

Кстати, Н. Н. Малофеев на основе анализа опыта западных стран утверждает, что около 2 % детей школьного возраста, в силу объективных обстоятельств, смогут обучаться только в коррекционных школах.

ГЛАВА ПЕРВАЯ
О МЕТОДОЛОГИИ

Во многих областях науки исследователи довольно часто проявляют удивительно малую осведомленность или вовсе девственную неосведомленность о науке вообще и о методологии в частности. Нередко бытует предубеждение против методологии, понимаемой весьма упрощенно – как некоторой абстрактной области философии, не имеющей прямого отношения ни к конкретным научным исследованиям, ни к потребностям практики.

Недостаточный интерес исследователей к вопросам методологии объясняется также тем обстоятельством, что в самой методологии остается много неясного в ее сущности, в вопросах соотношения методологических и теоретических проблем науки, соотношения методологии и философии.

Тем более туманной, неясной областью является методология инклюзивного образования для практических работников сферы образования.

Эти неясности имеют свои исторические причины. Чтобы понять их суть и происхождение, рассмотрим сначала современные общие энциклопедические определения методологии:

- «Методология (от «метод» и «логия») – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности»

(*Советский энциклопедический словарь*).

- «Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» (*Философский энциклопедический словарь*).

В современном науковедении под **методологией** понимают прежде всего ***учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.***

Методология науки дает характеристику компонентов исследования – его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач.

Всякая методология выполняет регулятивные и нормативные функции. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной, либо в прескриптивной форме, т.е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности (Э.Г.Юдин).

Дескриптивная методология как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования. Дескриптивный анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания.

Прескриптивная методология – направлена на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности.

В структуре методологического знания Э.Г.Юдин выделяет

четыре уровня:

- философский;
- общенаучный;
- конкретно-научный;
- технологический.

Первый уровень – ***философская методология;*** в её состав входят общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень – ***общенаучная методология*** – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин.

Третий уровень – ***конкретно-научная методология,*** т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, как, например, проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень – ***технологическая методология*** – составляют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При

этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

Попробуем, следуя завету К. Пруткова «Зри в корень!» дать определение методологии, очистив его от излишних наслоений. А такое простое определение напрашивается само собой.

Методология – **это учение об организации деятельности.** Такое определение однозначно детерминирует и предмет методологии – организация деятельности. Этим определением мы и пользуемся.

В этом случае методологию можно рассматривать очень широко:

- с одной стороны, как учение об организации любой человеческой деятельности: и научной, и любой практической профессиональной деятельности, и художественной, и игровой и т.д.
- с другой стороны – и индивидуальной, и коллективной деятельности.

Таким образом, методология рассматривает ***организацию деятельности.*** Организовать деятельность означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, ***логической структурой*** и процессом ее осуществления – ***временно́й структурой*** (исходя из пары категорий диалектики «историческое (временно́е) и логическое»).

Логическая структура включает в себя следующие компоненты:

- субъект;
- объект;
- предмет;

- формы деятельности;
- средства деятельности;
- методы деятельности;
- результат деятельности.

Внешними по отношению к этой структуре являются следующие ***характеристики деятельности*:**

- особенности;
- принципы;
- условия;
- нормы.

Исторически известны разные типы культуры организации деятельности. Современным является ***проектно-технологический тип,*** который состоит в том, что продуктивная деятельность человека (или организации) разбивается на отдельные завершенные циклы, которые называются ***проектами*.**

Процесс осуществления деятельности рассматривается в рамках проекта, реализуемого в определенной временно́й последовательности по фазам, стадиям и этапам, причем последовательность эта является общей для всех видов деятельности.

Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

- ***фаза проектирования,*** результатом которой является построенная модель создаваемой системы и план ее реализации;
- ***технологическая фаза,*** результатом которой является реализация системы;
- ***рефлексивная фаза,*** результатом которой является оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее

дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта.

Таким образом, можно предложить следующую «**схему структуры методологии**»:

1. ***Основания методологии:***

- философия;
- психология;
- системный анализ;
- науковедение;
- этика;
- эстетика.

2. ***Характеристики деятельности:***

- особенности;
- принципы;
- условия;
- нормы деятельности.

3. ***Логическая структура деятельности:***

- субъект;
- объект;
- предмет;
- формы;
- средства;
- методы;
- результат деятельности.

4. ***Временна́я структура деятельности:***

- фазы;
- стадии;
- этапы

Такое понимание и построение методологии позволяет:

- с единых позиций и в единой логике обобщить различные имеющиеся в литературе подходы и трактования понятия «методология» и его использование в самых разнообразных видах деятельности;
- отсечь от методологии традиционно приписываемые ей излишние наслоения;
- найти общую логику таких широко обсуждаемых в современной литературе вопросов, как инновационная деятельность, проектирование систем, технологии, рефлексия и др.

Общенаучная методология может быть представлена **системным подходом**, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности.

Системный подход возможно представить в виде ***последовательности следующих этапов***:

- выделение объекта исследования из общей массы явлений, объектов; определение контура, пределов системы, его основных подсистем, элементов, связей с окружающей средой;
- установление цели исследования: определение функции системы, ее структуры, механизмов управления и функционирования;
- определение основных критериев, характеризующих целенаправленное действие системы, основные ограничения и условия существования (функционирования);
- определение альтернативных вариантов при выборе структур или элементов для достижения заданной цели; по возможности необходимо учесть факторы, влияющие на систему и варианты решения проблемы;

- составление модели функционирования системы, с учетом всех существенных факторов; значимость факторов определяется по их влиянию на определяющие критерии цели;
- оптимизация модели функционирования или работы системы; выбор решений по критерию эффективности при достижении цели;
- проектирование оптимальных структур и функциональных действий системы; определение оптимальной схемы их регулирования и управления;
- контроль за работой системы, определение ее надежности и работоспособности;
- установление надежной обратной связи по результатам функционирования.

Системный подход ориентирует исследователя и практика на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития.

Системный подход требует реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики. Педагогическая практика является действенным критерием истинности научных

знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично проверяются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория, следовательно, дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований.

Системный подход ориентирует:

- на выделение в педагогической системе и развивающейся личности интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений;
- на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным.

Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого.

В этом отношении системный подход очень тесно связан с **личностным подходом,** который означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности.

Раскрывая сущность личностного подхода в образовании, мы основываемся на идеях:

- личностного подхода (Г.В. Селевко, Н.К.Тихомиров);
- личностно ориентированного подхода (К.А. Абульханова, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, И.С.Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);
- личностно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя);

- гуманно-личностного подхода (Ш.А. Амонашвили).

Все эти подходы разработаны в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Ведущей идеей личностного подхода является развитие личности ребенка.

Что есть «личность»? На какую личность мы должны ориентироваться в процессе воспитания и обучения?

Мы рассматриваем личность как особое системное ***качество*** человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения, в результате которого формируется ***образ*** человека – как «идеальная» модель образования, проекция культуры и носитель ее ценностей.

Личность может быть представлена в образе:

- ***«человека ощущающего»*** (человек как сумма знаний, умений и навыков; человек как устройство по переработке информации);
- ***«человека-потребителя»*** (нуждающийся человек; человек как система инстинктов и потребностей);
- ***«запрограммированного человека»*** (в поведенческих науках – человек как система реакций; в социальных – как репертуар социальных ролей);
- ***«человека-деятеля»*** (человек, осуществляющий выбор; человек как выразитель смыслов и ценностей)

  (А.Г. Асмолов, А.В.Петровский, 1993).

Ориентируясь на культурно-историческую парадигму образования и учитывая то, что главной культурной ценностью является сам человек, ради которого осуществляется развитие общества, мы обращаемся к образу «***человека-деятеля***» и рассматриваем личность ребенка с трех позиций.

- ***Ребенок*** как участник историко-эволюционного прогресса, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, входе которого им осуществляются преобразования природы, общества и самого себя (функция личности в обществе).
- ***Ребенок*** как особое качество человека, приобретаемое им в ансамбле межличностных отношений в процессе совместной деятельности и общения (функция личности в коллективе).
- ***Ребенок*** как целостное системно-смысловое образование человека, приобретаемое им в процессе усвоения культурных ценностей (функция личности в себе самой – в самости).

Личностный подход настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в образовании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Деятельность – основа, средство и решающее условие развития личности. Этот факт обусловливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным **деятельностного подхода**.

Его значение показал в своих работах А.Н. Леонтьев. «Для овладения достижениями человеческой культуры, — писал он, — каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями».

В психологии понятие «деятельностный подход» чаще всего употребляется в двух значениях.

В более широком смысле под деятельностным подходом

понимается методологическое направление исследований, в основу которого положена категория предметной деятельности (К. Маркс).

Это направление развивается в исследованиях большинства психологов, придерживающихся философской методологии марксизма. К их числу относятся основатели советской психологической науки Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, Д. Б. Эльконин и С. Л. Рубинштейн.

Особенно большой вклад в разработку деятельностного подхода внесен А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном.

Деятельностный подход также нашел свое выражение в исследованиях таких зарубежных психологов, как Ж. Политцер, А. Валлон, Л. Сэв, Т. Томашевский, М. Форверг и др.

В более узком смысле «деятельностный подход» есть теория, рассматривающая психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов (А. Н. Леонтьев).

Вот почему, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в различные виды деятельности, т.е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

Деятельностный подход требует перевода ребенка в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, требует реализации **полисубъектного (диалогического) подхода**, который вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность.

Полисубъектный подход основан на вере в позитивный

потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются неизолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики.

Реализация вышеназванных методологических подходов осуществляется во взаимосвязи с **культурологическим подходом.** Культура при этом понимается как специфический способ человеческой деятельности. Являясь универсальной характеристикой деятельности, она, в свою очередь, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов.

Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов творческой деятельности.

В педагогике методология определяет ту или иную систему принципов, способов организации, построения теоретической и практической деятельности; учение об основах познания и преобразования педагогической действительности.

Методологические принципы конкретизируются в педагогические парадигмы, подходы, концепции, системы, технологии.

Понятие парадигмы – ключевое понятие в философии и методологии. Оно введено в научный язык в 1922г. американским

философом Томасом Куном. С помощью этого понятия обозначают совокупность убеждений, ценностей и технических средств, принятых научным сообществом и обеспечивающих существование научной традиции. Как правило парадигма находит свое воплощение в учебниках или классических трудах ученых и на многие годы определяет круг проблем и методов их решения в той или иной области науки.

Под ***педагогическими парадигмами*** понимают научно-педагогические сообщества ученых (теоретиков) и учителей (практиков), создающих, развивающих и воплощающих в жизнь определенные принципиальные положения, позволяющие сформулировать и внедрить в практику целостные методы образования (См: Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.)

В более узком значении педагогическую парадигму можно понимать как систему теоретических положений, на которых строится та или иная педагогическая система.

История педагогики выделяет **три вида педагогических цивилизаций.**

1. ***Природная педагогика*** – стихийное воспитание детей в семье и в первобытной общине, основанное на подражании взрослым и на целостном непосредственном восприятии мира, включающее натуралистические игры.

2. ***Репродуктивно-педагогической цивилизации*** свойственно соблюдение общепринятых требований к воспитанию и образованию, к критериям воспитанности и образованности. Качества человека как космо- био- социального существа отодвигаются на второй план.

3. ***Креативно-педагогической цивилизации*** свойственны пересмотр моделей образования по критериям гуманности,

стремление к щадящим формам взаимодействия с Природой и Космосом, к ненасильственным взаимодействиям в социуме.

В настоящее время массовая практическая педагогика (педагогическая реальность) находится на ступени ***репродуктивно-педагогической цивилизации,*** но наблюдается тенденция перехода на третью ступень, что частично уже реализуется в высшем образовании, особенно в процессе самостоятельной научной и инженерной деятельности студентов. Существенным является воздействие на учащихся условий жизни, СМИ, стереотипов, принятых в обществе, “группового” конформизма, то есть, по сути, у большинства учащихся отсутствует или подавляется "внутренняя" свобода.

В педагогической науке выделены **три педагогические парадигмы**, включающие смысл и содержание образования.

1. ***Научно-технократическая парадигма.*** Ее основа – доказательность истинности конкретными научно-обоснованными способами, проверенными опытом. Ее ценности – точные знания. Ее норма – соблюдение четких правил. Для нее характерны бинарные шкалы оценок: "да – нет", "знает – не знает", "воспитан – не воспитан". Эталон готовности ученика к выполнению будущей социальной функции, формируется на общественно-государственном уровне. Система оценок сеет состязательность и неравенство, предпочтение отдается "сильным" на данный момент, что снижает уровень ответственности преподавателей и учащихся за качество знаний. Основа педагогической технологии – монолог преподавателя (ответы на вопросы, которые ученики не задают). Принято, что знания прибавляются только на стороне объекта педагогического процесса и как следствие – неравенство в системе "ученик – учитель", что порождает "репрессивные" методы в педагогике. Научно-

технократическая парадигма нетерпима к другим педагогическим парадигмам.

2. ***Гуманистическая парадигма.*** Ее центр – нахождение истины. Главное – вовлеченность ученика в процесс познания, поиска истины. Основной прием педагогической технологии – диалог. Характерны – богатство импровизации, сотрудничество, сотворчество с учениками, взаимообогащение, право каждого познавать мир без ограничений. В основе лежит любовь к ученику, рождающая у него веру в творческие возможности, а также терпимость, что является проявлением мудрости. Темп обучения в каждой дисциплине ставится в зависимость от возможностей ученика.

3. ***Эзотерическая парадигма*** – это педагогика посвященных для подготовки посвященных. Истина рассматривается как вечно существующая и неизменная. Ее не нужно доказывать, а нужно постигать. Педагог – эзотерик (Гуру) ведет ученика к истине через откровение, просветление. Осознание достигается выходом в сверхсознание. Основа педагогической технологии – добровольное подчинение наставнику, послушничество. Ее средства – обучение созерцательности, погружение в бессознательное, медитация, суггестия, растождествление с сознанием. Критерии результатов обучения определяются на уровне общечеловеческого, надчеловеческого, космического. Эзотерическая педагогическая парадигма характерна для древних Египта, Вавилона, Индии, доколумбовой Америки, Тибета. Ее признаки прослеживаются в православном монастырском старчестве.

В настоящее время преобладает ***научно-технократическая парадигма.*** Переход к гуманистической парадигме требует развития нравственности и духовности.

РЕЗЮМЕ К ПЕРВОЙ ГЛАВЕ «О МЕТОДОЛОГИИ»

Рассмотрение первой главы «О методологии» позволяет сделать следующие выводы.

1.*Методология* – это учение об организации деятельности.

2.*Предмет методологии* – организация человеческой деятельности (индивидуальной или коллективной)

3.Методология обобщает проверенные в широкой общественно-исторической практике рациональные формы организации деятельности. В различные исторические периоды развития цивилизации имели место разные основные типы форм организации деятельности, которые получили название организационной культуры. Современный тип – проектно-технологическая культура. Следующий тип – знаниевая культура.

4.*Деятельность* – активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как ***субъект*****,** целенаправленно воздействующий на ***объект*** и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

5.Структура методологии:

- Характеристики деятельности:
  - особенности;
  - принципы;
  - условия;
  - нормы;
- Логическая структура деятельности:
  - субъект;
  - объект;

- предмет;
- формы;
- средства;
- методы;
- результат деятельности;

- Временна́я структура деятельности (её цикла):
  - фазы;
  - стадии;
  - этапы.

6.В педагогике методология определяет ту или иную систему принципов, способов организации, построения теоретической и практической деятельности; учение об основах познания и преобразования педагогической действительности.

7.Методологические принципы конкретизируются в:

- педагогические парадигмы;
- подходы;
- концепции;
- системы;
- технологии.

ГЛАВА ВТОРАЯ
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

2.1 РЕБЕНОК И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Сегодня повышенный интерес ученых-педагогов вызывает проблема особенностей обучения ребенка в инклюзивной школе, его эмоционально-комфортного вхождения в мир знаний и всестороннего развития.

Современное научное и педагогическое сообщество все больше осознает необходимость подчинения образования не только требованиям адаптации, но и природосообразным потребностям, предрасположенностям и возможностям ребенка. В изменившихся социальных условиях, когда одной из приоритетных целей образования становится ребенок, его воспитание и развитие, возникает необходимость разработки новой философии образования, призванной раскрыть отличительные особенности и закономерности развития современного мира образования, показать, как он может развиваться вместе с миром ребенка.

Наиболее адекватной современной вариативной ситуации в образовании представляется концепция философии образования, разработанная в ИТИП РАО (Я.С. Турбовской). Согласно этой

концепции образование представляет собой сотворяемую действительность, изначально подчиненную ребёнку, который является высшей ценностью, а вариативность образования призвана исходить из неповторимости мира детства, изначально определяющей цели, средства и методы образовательного процесса.

Целостность инклюзивного мира образования и мира детства, раскрытая в концепции философии образования, требует более внимательно и обстоятельно рассмотреть философско-антропологические аспекты инклюзивности как системообразущей основы современного развития гуманистически ориентированного образования.

Однако педагогика нуждается не в абстрактных философских представлениях о человеке, ей необходимы знания уникальных особенностей ребенка, который не может рассматриваться как маленький взрослый, он имеет свои, только ему присущие, отличительные особенности, ценности и потребности.

Говоря словами К.Д. Ушинского, если педагогика хочет воспитать ребенка во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. Вместе с тем, целостное представление о ребенке не в состоянии дать отдельно ни психология, ни физиология, ни другие антропологические науки, каждая из которых изучает какую-то одну сторону его многогранной сущности. Поэтому возникает необходимость разработки соответствующей педагогике области антропологии – педагогической, интегрирующей и интерпретирующей в контексте специфики мира детства антропологические знания из разных человековедческих наук, и, прежде всего, философской антропологии, как наиболее общей науки о человеке.

Оптимальное решение проблемы инклюзивного образования невозможно без педагогической антропологии, способной раскрыть половозрастные, социальные и индивидуальные особенности, потребности, возможности и духовные ценности ребенка, которые учитывает педагогика при выборе целей, задач, методов обучения и воспитания разных детей. От нее требуется максимально полное описание неповторимого феномена, каким является мир ребенка в систематической связи с вариативным миром образования в его динамике и развитии.

К сожалению, педагогическая антропология пока не может предложить педагогике целостные и систематизированные знания о ребенке с учетом особенностей его развития и социализации на разных этапах вариативной образовательной системы. Для этого необходим системный синтез разнообразных антропологических идей, имплицитно присутствующих в тех или иных педагогических концепциях с точки зрения диалектической целостности уникальной и многогранной природы образовывающегося и образуемого ребенка как единства объективного и субъективного, социального и индивидуального, телесного и духовного.

Для дальнейшей судьбы вариативно развивающегося инклюзивного образования важно раскрытие в педагогико-антропологическом контексте его движения в сторону многообразия, которое позволит показать, как оно развивалось вместе с представлениями о ребенке, нашедшими отражение в различных педагогических концепциях, спонтанно оказывающих влияние на педагогическую практику.

Проблемы инклюзивного образования в антропологическом контексте находятся на пересечении проблематики философии

образования, философской антропологии, с одной стороны, и педагогической антропологии и педагогики, с другой, что обусловило необходимость обращения к достижениям специалистов, работающих в указанных областях.

Представители педагогической науки приложили немало усилий в поисках системного решения проблемы развития образования в современных условиях, на разных уровнях:

- на ***философско-методологическом уровне*** – Н.Д. Никандров, В.В. Краевский, В.М. Полонский, Я.С. Турбовской и др.,
- на ***историческом уровне*** – С.Ф. Егоров, З.И. Равкин, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, А.И. Пискунов и др.,
- на ***содержательном уровне*** – И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев, Л.Я. Зорина, И.К. Журавлёв и др.

Изучению отдельных аспектов вариативности современного образования посвящены работы А.С. Асмолова, В.Н.Аверкина, А.В.Золотаревой, В.Г. Куликова, Я.С. Турбовского, А.М. Цирульникова и других ученых.

Вместе с тем, в историко-педагогических исследованиях проблемы интегрированного и инклюзивного обучения рассматриваются, как правило, в общем контексте развития российской школы. Ощущается недостаток обобщающих работ, характеризующих современную инклюзивную систему образования в целом, как на методологическом, так и на содержательном уровне.

Развитие интегрированного и инклюзивного обучения в отечественном образовании тесным образом связано с поиском новых философских, в том числе философско-антропологических оснований отечественного образования.

В связи с начавшимся «антропологическим поворотом»

педагогической науки, гуманизацией образования началось переосмысление антропологических идей, имплицитно присутствующих в трудах выдающихся отечественных философов и педагогов (К.Н. Вентцель, С.И. Гессен, В. В. Зеньковский, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.).

С 90-х гг. XX в. в России начинают активно обсуждаться проблемы философии образования (Б.С. Гершунский, О.В. Долженко, В.В. Краевский, Н.С. Розов, Я.С. Турбовской, П.Г. Щедровицкий и др.).

Появляются исследования, посвященные изучению философских оснований различных педагогических концепций (Е.Р. Артамонова, М.В. Богуславский, М.А. Лукацкий, В.М. Мальцева, Е.Г. Осовский, Т.А. Петрунина, В.А. Ситаров и др.).

Однако целостное осмысление проблемы становления человека и его образования в контексте взаимосвязанных и систематизированных философских и педагогических учений в отечественной педагогике еще не осуществлялось.

В последнее время в педагогике усилился интерес к разработке педагогико-антропологических оснований отечественного образования, формирование которых было заложено в XIX в. В.М. Бехтеревым, П.Ф. Лесгафтом, К.Д. Ушинским и другими учеными, однако они далеко не до конца изучены.

Среди современных западных (О. Больнов, Й. Дерболав, К.Х. Дикоп, М.Я. Лангевелд, Г. Ноль, Г. Рот, А. Фишер и др.) и отечественных ученых (Б.М. Бим-Бад, В.Б. Куликов, В.И. Максакова, Г.А. Новичкова, Л.К. Рахлевская, В.А. Сластенин и др.), занимающихся этой проблемой, нет единства как в трактовке педагогической антропологии, так и ее взаимоотношений с

философской антропологией и педагогикой.

В условиях вариативности образования, интегрированного и инклюзивного обучения принципиальное значение приобретает широкое понимание философской антропологии как целостного историко-философского знания о человеке, который рассматривается как объект и субъект познания, как многомерная био-психо-социо-культурная система (П.С. Гуревич, Б.В. Емельянов, Б.Ф. Марков, М.С. Каган, А.С. Чупров и др.).

Методологический и педагогический плюрализм означает множественность философских концепций, в той или иной степени затрагивающих проблемы человека (социологические, экзистенциалистские, прагматические, феноменологические, герменевтические и т.д.), которые ученые (Б.М. Бим-Бад, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) включают в теоретические основы педагогики.

Соответственно, педагогические исследования не могут быть ограничены тем или иным философско-антропологическим подходом, в частности, только «понимающим» (герменевтическим) подходом, как это, например, предлагает Л.М. Лузина.

Однако в педагогических исследованиях последних лет по-прежнему доминирует односторонний философско-антропологический подход, абсолютизируется какая-то одна антропологическая идея (социальная, биологическая, духовная, культурная и т.д.), которая возводится до уровня единственно определяющей сущность человека и процесс его воспитания.

Если раньше делался акцент на социологическом антропологическом подходе и социальной адаптации ребенка, то сегодня преобладает подход, направленный на воспитание «человека

духовного» в процессе его самопознания, саморазвития и самоопределения (Е.И. Артамонова, Р.А. Безрукова, М.А. Лукацкий и др.).

Вместе с тем, ученые (В.А. Караковский, Д.В. Григорьев, И.Д. Демакова, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова) говорят о многообразии гуманитарных подходов.

Множество философских учений о человеке и сформировавшихся на их основе различных представлений о воспитании ребенка предопределяет вариативность взаимосвязанных философских и педагогических антропологических подходов к исследованию и практике отечественного образования.

Различные антропологические идеи и концепции, которые включает в себя современная философская антропология, не могут напрямую переноситься не только в теорию, но и непосредственно в массовую педагогическую практику, как это было в советский период. Они должны быть педагогически осмыслены и адаптированы применительно к педагогике с учетом специфики мира ребенка.

В связи с этим, весьма актуальной видится проблема интерпретации и «трансплантации» педагогической антропологией философско-антропологических идей инклюзивного образования, выявления их взаимосвязи с педагогическими концепциями, оказавшими заметное влияние на педагогическую практику, их критического анализа с целью определения наиболее продуктивных из них.

В русле постнеклассической науки предполагается возможность гармонизации и в некоторой степени интеграции как методологических подходов, историко-педагогического знания, так и парадигм (В.С. Степин, П.С. Гуревич, Е.В. Бережнова, В.И.

Загвязинский, В.А. Караковский, Е.А. Ямбург).

В педагогической науке сложилось самостоятельное направление исследования проблем интеграции образования (М.Н. Берулава, Б.Г. Гершунский, Э.Н. Гусинский, А.Я. Данилюк, В.И. Загвязинский и др.).

Однако, несмотря на неоднократно предпринимаемые попытки парадигмальной систематики историко-педагогического знания (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, И.А. Колесникова и др.), в педагогике не разрабатывалась парадигмальная систематизация и интеграция педагогических концепций интегрированного и инклюзивного обучения на философско-педагогической антропологической основе.

Выявление антропологических оснований интегрированного и инклюзивного обучения в рамках системы отечественного образования позволит рассматривать ее в единстве с миром ребенка, который выступает ядром всей образовательной системы.

В педагогике постепенно складывается осознание необходимости воспитания и развития ребенка в целостности его сущностных био-психо-социо-культурных качеств.

Получают дальнейшее распространение идеи о необходимости учета особенностей развития ребенка на определенной ступени образовательной системы (Л.С. Выготский, Н.Б. Борытко, И.А. Зимняя, Я.С. Турбовской, Д.Б. Эльконин).

Однако во многих учебных пособиях по педагогической антропологии (Г.М. Коджаспирова, Л.К. Рахлевская, Ю.И. Салов, Ю.С. Тюнникова и др.) даются, как правило, абстрактные представления о человеке, без учета специфики мира ребенка. Вместе с тем, для выявления гуманистических ориентиров интегрированного

и инклюзивного обучения необходимо систематизированное знание об отличительных особенностях ребенка, которое может дать педагогическая антропология детства.

Антропологический принцип рассматривается учеными (Б.Г. Ананьев, И.Б. Котова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) достаточно широко, как гармоничное и разностороннее (интеллектуальное, социальное, физическое, эстетическое, духовно-нравственное) развитие личности, предлагается комплексное решение педагогических задач на каждом этапе социализации (А.В Мудрик), включающей диалектически связанные процессы адаптации, интеграции, индивидуализации и персонификации (А.Б. Орлов, А.В. Петровский).

В то же время требует более глубокого изучения и анализа возможность использования потенциала антропологических подходов при проектировании концептуальной антропологической модели интегрированного и инклюзивного обучения, ориентированной как на удовлетворение интересов общества, так и, прежде всего, потребностей ребенка в выборе разнообразных образовательных траекторий, учитывающих его индивидуальные возможности и дарования.

Теоретическую и методологическую основу исследования интегрированного и инклюзивного обучения в антропологическом контексте составили:

- диалектическая интеграция философских, педагогических и психологических знаний о развитии отечественного образования, интегрированного и инклюзивного обучения;
- совокупность современных общенаучных, философских и исторических подходов в теории и практике воспитания и

образования:

- системного (В.А. Беликов, И.В. Блауберг, М.С. Каган, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин);
- синергетического (С.П. Курдюмов, И.Р. Пригожин, Н.Л. Селиванова);
- парадигмального (Ш.А. Амонашвили, Г.Б. Корнетов, И.А. Колесникова, Т. Кун, О.Г. Прикот, Е.А. Ямбург);
- антропологического (Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, Л.М. Лузина, В.И. Максакова, Г.А. Новичкова);

- положения о единстве целостности и вариативности открытых образовательных систем разного уровня (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.С. Библер, Н.В Кузьмина, Г.С. Сухобская, Я.С. Турбовской);
- труды отечественных ученых в области:
  - философии образования (В.А. Беликов, Б.С. Гершунскнй, А.П. Огурцов, В.В. Платонов, В.М. Розин, Н.С. Розов, Я.С. Турбовской и др.);
  - философии и методологии науки (В.С. Библер, Т.Кун, В.В. Ильин, В.А. Лекторский, Л.А. Микешина, Н.С. Розов, В.С. Степин);
  - теории и методологии педагогики (Ю.К. Бабанский, И.К. Журавлёв, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Полонский, В.А. Сластенин, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской, Н.М. Шахмаев);
  - историко-педагогических исследований (Б.М. Бим-Бад, В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, В.И. Додонов, С.Ф. Егоров, Г.Б. Корнетов, Н.Д. Никандров, А.И. Пискунов, З.И. Равкин и др.);

- исследования проблем образования в понятийно-терминологическом и системном аспектах (А.П. Булкин, А.Г. Гостев, А.Я. Найн, В.М. Полонский, З.И. Равкин, В.А. Сластенин);
- общетеоретических основ педагогической интеграции (Б.Г. Гершунский, Л.И. Гриценко, Э.Н. Гусинский, В.И. Загвязинский);
- философской антропологии (П.С. Гуревич, Б.В. Емельянов, К.Н. Любутин, А.П. Огурцов, Б.Ф. Марков, С.Л. Слободнюк, А.С. Чупров);
- педагогической антропологии (Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, О.Е. Кошелева, Г.М. Коджаспирова, В.В Куликов, В.И. Максакова, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский);

▪ обоснование:
- сущности человека и особенностей природы ребенка в произведениях известных философов, педагогов, психологов (М.М. Бахтин, Н.А.Бердяев, К.Н. Вентцель, Л.С. Выготский, М.К. Мамардашвили, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский и др.);
- соотношения обучения, воспитания, развития и социализации человека (Л.С. Выготский, А.С. Гаязов, Г.Г. Гранатов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Р.А. Литвак, В.А. Караковский, О.В. Лешер, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн);

▪ идеи отечественных педагогов и психологов начала XX века по проблеме совместного обучения обычных и нетипичных детей (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, П.О. Эфрусси

и др.);

- взгляды отечественных исследователей (О. Ю. Разумова, Л. М. Кобрина и др.) в изучении вопросов теории и практики интегрированного обучения;
- идеи марксистской философии как методологической основы советской психологии (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.);
- идеи психологии и дефектологии (Р. М. Боскис, Т. А. Власова, Ю.З. Гильбух, А.А. Дмитриев, С. А. Зыков, З.И. Калмыкова, И.Ю. Кулагина, В. И. Лубовский, Н.М. Назарова, М.М. и Н.Я. Семаго, У.В. Ульенкова, О.Н. Усанова, Л.М. Шипицына, Ж. И. Шиф, Н.Д. Шматко) в части проблем, значимых для специальной педагогики и специальной психологии – культурно-историческая психология, теория деятельности, концепция единства закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза и др.
- Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями), разработанная коллективом Института коррекционной педагогики Российской академии образования (РАО) под руководством Малофеева Н.Н.:

В начале третьего тысячелетия ученое сообщество все больше осознает, что решение проблемы образования детей зависит не только от нового философского взгляда на мир детства, но и от интеграции философских и педагогических знаний о ребенке как уникальном состоянии человека в начале его жизненного пути.

Согласно концепции, разрабатываемой лабораторией философии образования ИТИП РАО под руководством Я.С.

Турбовского, объектом, на котором должны быть сосредоточены исследовательские усилия философии образования, является ***специфика мира детства*** и ***особенности мира образования как сотворенной объективно существующей действительности.***

Разрабатываемая лабораторией антропологическая концепция философии образования предлагает рассматривать сотворяемый мир образования как педагогически создаваемую среду, изначально подчиняемую ребенку, призванную обеспечить успешность его обучения и возможность становления как уникальной личности.

Ориентированность образования на ребенка как самую высшую ценность заставляет ученых-педагогов искать решение научно-педагогических, в том числе методологических, проблем в ***антропологической концепции философии образования.***

В современных условиях изменение места и роли ребенка в структурах образования, отношения к нему не только как к объекту, но и как к субъекту педагогических отношений требует пересмотра философско-педагогических антропологических оснований образования.

Методологическая роль антропологической концепции философии образования в данном случае заключается в том, чтобы выйти за рамки старых правил и норм, предполагающих обязательное следование одной-единственной философской идее человека, создав тем самым новое русло для понимания особенностей природы ребенка.

До недавнего времени философско-антропологическим фундаментом образования была марксистско-ленинская трактовка сущности человека как «ансамбля общественных отношений», ориентирующая школу в направлении его социальной адаптации.

Педагогический и методологический плюрализм означает развитие педагогической науки и практики на основе множества философско-антропологических концепций:

- социологические;
- экзистенциалистские;
- прагматические;
- феноменологические;
- герменевтические и т.д.

Дифференциация философско-антропологического знания предопределяет вариативный характер современного образования, многообразие педагогических концепций и педагогических практик. Исследование влияния различных философско-антропологических идей на педагогические концепции позволяет глубже понять суть последних в конкретных историко-культурных условиях.

Фундаментальные антропологические константы, такие как целостность, открытость, духовность, телесность, социальность, свобода, ответственность, творческая активность и т.д., выполняют в педагогической науке роль регулятивных идей в познании и преобразовании ребенка в его антропологической целостности.

Они выступают в качестве философско-методологического основания изучения процесса становления и развития ребенка, изменения его внешнего и внутреннего мира во взаимосвязи с изменением мира образования.

Философская антропология способна предоставить педагогике не только системное и целостное знание о человеке, но и всеобъемлющее знание о ребенке, его природе и сущности. Именно антропологические аспекты философского знания могут дать педагогам обобщенные и систематизированные представления о

ребенке, которые лежат в основе педагогических воззрений на сущность, цели и задачи современного образования. Вместе с тем философско-антропологические идеи не могут напрямую переноситься не только в теорию, но и непосредственно в массовую педагогическую практику, как это было в советский период. Необходима трансформация наиболее общих абстрактных философских представлений о человеке педагогической антропологией применительно к педагогической теории и практике образования ребенка.

Как справедливо замечает Я.С. Турбовской, ребенка нельзя рассматривать как маленького взрослого, ему присущи свои отличительные психофизиологические особенности, которые необходимо учитывать в процессе образования. Поэтому, чтобы обеспечить подчинение мира образования миру ребенка, педагогическая антропология должна интерпретировать философские знания о человеке в контексте отличительных особенностей мира детства.

Развивая принцип природосообразности, предложенный К.Д. Ушинским, лаборатория философии образования ИТИП РАО предлагает антропологическую концепцию философии образования, согласно которой педагогика, прежде чем воспитывать и гармонично развивать ребенка, должна узнать его во всех аспектах, изучить его природу и место в системе педагогических отношений.

В соответствии с этой концепцией назначение педагогической антропологии видится в том, чтобы дать педагогам инклюзивной школы конкретное, максимально полное описание неповторимого феномена, каким является мир ребенка, в систематической связи с таким же неповторимым миром образования в их динамике и

развитии. Для того чтобы перейти от теорий высокого уровня (философской антропологии) к педагогической теории и практике, необходимо с позиции педагогической антропологии показать, как в различных педагогических концепциях раскрываются особенности воспитания, становления и развития ребенка.

Именно ребенок, как считает Я.С. Турбовской, должен стать предметом педагогической антропологии:

- а не только абстрактный «целостный человек» (Л.М. Лузина, И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов);
- «жизнь человека» (Л.К. Рахлевская);
- или «отдельные феномены человеческого существования» (А.Я. Данилюк).

Она должна предложить педагогам не абстрактные антропологические знания, а понимание особенностей воспитания и развития отдельного ребенка с его детскими проблемами и конфликтами, задатками и способностями, особыми интересами и потребностями.

Именно этого ждет от педагогической антропологии современная педагогическая общественность, и именно поэтому ребенок как маленький человек со всеми присущими ему видовыми и индивидуальными особенностями может и должен стать предметом ее исследования.

Согласно антропологической концепции философии образования педагогическая антропология призвана:

- помочь педагогам-практикам глубже проникнуть в природу ребенка;
- постигнуть его сущность в реальном историческом бытии;
- узнать и понять процесс его становления и развития в условиях

конкретного образовательного процесса.

Особое внимание, которое должна уделять педагогическая антропология ребенку, связано с тем, что ребенок, хотя и несет в себе все видовые особенности, присущие человеку, уже на первых этапах своего жизненного пути имеет свою особенную природу, представляя собой самостоятельную уникальную ценность.

Изначально он обладает не только универсальными, но и неповторимыми психофизиологическими особенностями, заложенным в нем творческим потенциалом. Обладая родовыми характеристиками, ребенок проявляют свою человеческую природу несколько иначе, чем взрослый. Он более чувствителен и восприимчив к усвоению социального опыта, менее подготовлен к жизни. Особенности его психики, которая также иная, чем психика взрослого человека, накладывают отпечаток на его поведение, эмоциональное состояние и самочувствие. Его организм более динамичен и изменчив, чем у взрослого.

Не случайно выдающиеся психологи Л.С. Выготский и П.П. Блонский, рассматривая процесс психического развития ребенка, указывают на его внутреннюю противоречивость, связанную с возникновением психических и личностных новообразований на определенных стадиях, фазах, характеризующихся кризисами развития. Поэтому педагогам необходимо знание не только философской, но и психолого-педагогической антропологии.

Она дает им представление о ребенке с точки зрения того:

- как в развитии личности ребенка проявляются закономерности человеческого рода;
- как в процессе образования реализуется в нем родовое и индивидуально-личностное начало;

- как происходит наращивание человеческого и уникально-неповторимого в каждом индивиде.

Именно поэтому педагогическая антропология должна дать учителям инклюзивной школы знание природы ребенка, раскрыть для них специфику его внутреннего мира, своеобразие структуры его личности и ее разностороннего развития в процессе образования.

К сожалению, появившиеся в последнее время в нашей стране элитные школы, гимназии и лицеи оказались недоступны большинству детей, которые лишились права на получение полноценного, качественного дифференцированного образования и всестороннего развития. В обычной образовательной школе продолжают господствовать авторитарные методы обучения и воспитания детей, препятствующие проявлению их самостоятельности и инициативы, свободной самореализации и самоопределению. Сегодня по-прежнему ребенок не чувствует себя комфортно среди своих сверстников, он «обезличен» и унифицирован усредненными к нему требованиями.

Вот почему в настоящее время актуальна обращенность как ученых-педагогов, так и практиков к гуманистическим философско-педагогическим антропологическим идеям, разрабатывавшимся в разное время как в отечественной, так и в западной науке, делающим акцент не только на социальное, но и духовное становление личности. Философская и педагогическая антропология может и должна предложить инклюзивной школе те идеи, которые признают ребенка, мир детства высшей ценностью, рассматривают личность ребенка как цель самой себя, как существо, которое реализует себя в многообразном, свободном и созидательном общении с другими.

Вместе с тем эти антропологические идеи должны быть

конкретизированы педагогической антропологией применительно к педагогике инклюзивной школы с точки зрения особенностей детского периода, а также приобретенных им человеческих свойств не только в процессе социальной адаптации, но и духовной персонификации.

Исходя из философских представлений о целостной сущности человека, педагогическая антропология формирует на его основе у педагогов целостный и многогранный образ ребенка, может дать им системное знание о нем как о предмете не только воспитания и самовоспитания, но и становления и самоосуществления, развития и саморазвития.

Таким образом, познание взаимосвязи ребенка и образования находится на стыке, в диалектическом единстве философской и педагогической антропологии.

Педагоги инклюзивной школы могут опираться в своей практической деятельности на синтезированное философское и педагогическое антропологическое знание о ребенке из многовариантных проявлений его природы. Для этого необходима систематизация на философско-педагогической антропологической основе вариативных концепций образования, оказавших заметное влияние на педагогическую действительность.

Антропологический контекст развития и реализации концепций образования позволяет рассматривать философскую и педагогическую теории образования в их единстве, как теоретическое обобщение философско-педагогических антропологических оснований инновационных достижений реальной педагогической практики, проектно развивающейся на основе внедрения вариативных образовательных концепций.

Концепции образования, сформировавшиеся в разное время на различных философско-педагогических антропологических основаниях и делающие акцент на тех или иных сторонах природы ребенка, не отрицают, а взаимно дополняют друг друга, раскрывая с разных сторон его целостный и многогранный образ, на который ориентируется современная педагогика.

Философия и педагогическая теория образования, включая различные антропологические идеи в свои основания, должны совместными усилиями развернуть концепцию развития образовательной практики в инклюзивной школе. Дифференцированное и синтезированное междисциплинарное философско-педагогическое антропологическое знание дает педагогам целостное и систематизированное знание о мире ребенка и мире образования в их диалектическом единстве и развитии. Установление связи между философским пониманием человека и педагогическим пониманием ребенка способствует более глубокому осмыслению, как образовательного процесса, так и процесса его становления и развития.

В рамках интегративного философско-педагогического антропологического знания «мир образования» и «мир ребенка» находятся в неразрывном единстве и взаимопроникновении как основные онтологические компоненты единой антропологической целостности. Антропологический подход позволяет педагогам представить ребенка в мире образования как мире человеческих отношений, показать, как происходит становление ребенка человеком, как он учится жить и действовать по-человечески, обретая в процессе познания смысл и ценности. Философско-педагогический антропологический критерий поможет учителям инклюзивной школы

раскрыть специфические особенности обучающегося и воспитуемого ребенка как представителя определенного возрастного периода. Обращение педагогической науки и практики к реальному миру ребенка в его взаимосвязи с миром образования позволит не только восстановить связь абстрактных философских представлений о человеке с педагогическими особенностями обучения, воспитания и развития ребенка, но и открыть реальный мир педагогических отношений во всем их многообразии.

Современная философская и педагогическая антропология только еще пытается приоткрыть учителям дверцу в мир детских чувств, мыслей, отношений, восприятий. Тот систематизированный материал, который собран в разработанной на антропологической основе систематике педагогических концепций, дает пищу для размышлений о целостной сущности ребенка, о его детской природе, о его воспитуемости и обучаемости.

В антропологической систематике представлены разные педагогические концепции в зависимости от понимания природы человека и особенностей трактовки ребенка, в них делается акцент на духовной или физической, социальной или индивидуальной стороне его развития. Как известно, понимание сущности и особенностей ребенка предопределяло выбор образовательного идеала, перспективы развития отечественного образования.

Кардинальные изменения, происходящие за последние годы во взглядах на природу ребенка и его развитие в образовательном процессе, вызвали потребность пересмотра философско-антропологических оснований образования.

Перефразируя М. Шелера, можно сказать, что еще никогда в истории ребенок не становился настолько проблематичным для себя и

для мира образования, как в настоящее время. Сегодня принципиально изменились его роль и место в мире образования, он уже не является только пассивным продуктом относительно контролируемой социализации, социальной адаптации и культурной интеграции, а выступает как активный автономный участник процесса индивидуализации и персонификации.

Ребенок со своим пусть небольшим, но уже жизненным опытом занимает вполне определенное место в этом мире взрослых и своих сверстников, самостоятельно постигая окружающий его мир и выстраивая свою жизнь. Он уже не рассматривается, как это было раньше, в роли только объекта воздействия со стороны общества и педагогов, а выступает как субъект собственной жизнедеятельности.

Современные цивилизационные изменения свидетельствуют о том, что ребенка можно образовывать по-разному, преследуя разные образовательные цели. Поэтому современное образование не должно навязывать ребенку одной-единственной точки зрения на мир, единого унифицированного антропологического подхода, оно должно предоставлять ребенку свободу выбора своего мировоззрения, ценностных ориентаций, моделей поведения, но и налагать на него ответственность за свой выбор.

Вариативность как системообразующая основа современного образования требует отказа от методологического монизма, выбора различных антропологических подходов, как в исследовании, так и в практике образования. Сегодня наблюдается стремление отойти от социологических подходов к образованию ребенка как единственно верных, ориентирующих педагогов инклюзивной школы на социальное развитие ребенка и обучение его определенной социальной роли.

В конкретных условиях образовательного процесса учителя могут опираться на разные антропологические подходы и педагогические концепции, используя систематизированные знания философской и педагогической антропологии. Задача формирования у педагогов инклюзивной школы интегративных философско-педагогических антропологических знаний заключается в том, чтобы в результате изучения разных антропологических оснований образования у них сложилась целостная система взглядов на ребенка и процесс его образования. Органическое единство этих антропологических дисциплин позволяет раскрыть реальный многовариантный образовательный процесс становления и развития всех сторон личности ребенка с учетом знания отдельных особенностей детства.

Вариативность современного образования проявляется не только во множестве образовательных учреждений, но и сосуществующих сегодня альтернативных философских идей о человеке и связанных с ними психолого-педагогических взглядов на природу ребенка, имплицитно присутствующих в различных образовательных концепциях.

Классификация существующих в настоящее время концепций образования на основе базовых системообразующих философско-педагогических антропологических идей и принципов позволяет содержательно систематизировать их в рамках двух ведущих педагогических парадигм (объектной и субъектной) в зависимости от их отношения к ребенку как к объекту и/или субъекту образования. Осознание многокачественности ребенка, осмысление его как диалектического единства субъективного и объективного, природного и социального, телесного и духовного дает возможность говорить об

интеграции сформировавшихся в рамках выделенных парадигм педагогических концепций и подходов. Соответствующие этим парадигмам модели образования также можно представить как взаимосвязанные и взаимообусловленные, так как они отражают объектно-субъектную природу ребенка как целостную динамическую систему.

Целостный образ ребенка позволяет рассматривать образование как составную часть диалектического процесса его становления и развития в качестве биопсихосоциокультурно-духовного существа, установить естественную иерархию всех составляющих образовательного процесса с точки зрения главной цели и результата образования – ребенка.

Таким образом, современные сосуществующие в педагогической практике вариативные модели образования отражают процесс соотнесения, взаимодополнения, а возможно, и синтеза на широкой антропологической основе элементов объектной и субъектной парадигм.

В рамках целостного педагогико-антропологического пространства возможна интеграция разных моделей образования, отражающая интегративно-системное представление о целостной и многогранной природе ребенка, нуждающегося в развитии всех одинаково необходимых ее сторон. Такая интеграция предполагает решение вариативных педагогических задач, выбор разнообразных форм и методов обучения.

Она дает возможность педагогам:

- с одной стороны, относиться к ребенку как к уникальному феномену, как к субъекту собственной жизнедеятельности со своим собственным внутренним миром;

- с другой стороны – как к продукту и объекту образовательной деятельности.

Это способствует реализации в образовательном процессе инклюзивной школы единства уникального и социально необходимого в нем, позволяет восстановить единство объективного и субъективного, экстравертивных и интровертивных начал в каждом ребенке.

Поскольку детство всегда персонифицировано, оно всегда локализовано в определенном времени, в определенной культуре и пространстве, постольку возникает необходимость создания целостного педагогико-антропологического пространства как объективно существующей педагогической среды, изначально подчиненной ребенку.

Для современного мира образования как «проектно-сотворяемой действительности» характерно не столько отрицание и ниспровержение прежнего педагогического опыта, сколько ориентация на сближение и слияние в открытом образовательном пространстве различных педагогико-антропологических традиций, призванных обеспечить комфортное вхождение каждого ребенка на природосообразных началах в усложняющийся мир знаний. В целях гармонизации его жизни и обеспечения разностороннего развития в образовании должны объединиться оба идеала – ориентации на внешний и внутренний мир ребенка.

Педагогико-антропологическое пространство призвано обеспечить успешность его обучения и возможность становления как уникальной и неповторимой личности, способной к диалогу, к пониманию других людей и других культур, к активному созиданию и преобразованию как внешнего, так и своего внутреннего мира,

осознающего ответственность за последствия своих действий. Соответственно, цели и задачи образования, его содержание, методы, средства и формы органично включены в целостное педагогико-антропологическое пространство, обусловленное разными дополняющими друг друга антропологическими подходами.

Их интеграция в рамках единого антропологического пространства позволяет рассматривать образование как составную часть диалектического процесса становления и всестороннего развития ребенка. В условиях вариативности как тенденции развития современного инклюзивного образования сохраняются многообразные знания о человеке, наблюдается ориентация на поиск их преемственности с учетом особенностей ребенка как главной цели и высшей ценности.

2.2 ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Философское осмысление феномена образовательной интеграции, а также общенаучный и частно-научный уровни теоретических и методологических основ ее развития являются в настоящее время чрезвычайно актуальными.

Для философии как одной из форм общественного сознания значима разработка мировоззренческого фундамента образовательной интеграции как новой социокультурной реальности, и выработка методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов.

В специальной педагогике накоплен обширный материал, который обладает высоким мировоззренческим потенциалом, оказывает заметное влияние на установки общественного сознания, в

частности на отношение к людям с ограниченными возможностями.

В современных условиях, когда наряду с дифференциацией предметных областей специальной педагогики возникает потребность в интегрированном знании, отражающем наиболее общие закономерности специальной педагогики и инклюзивного образования как феномена современной цивилизации, возникает потребность в развитии базовой фундаментальной теории специальной педагогики и инклюзивного образования, в синтезе материалов, накопленных в различных ее разделах, в переходе от описания частных эмпирических фактов обучения отдельных групп детей с особыми образовательными потребностями на уровень общетеоретического понимания фактов и явлений специального образования.

Для построения целостной теории специальной педагогики и инклюзивного образования требуется не механическое объединение конкретных отрывочных сведений о детях с недостатками развития, а содержательная систематизация научных данных, направленная на поддержание внутреннего единства специальной педагогики. В решении этой задачи важная роль принадлежит философии, которая позволяет интегрировать знания из разных областей науки для решения проблем специальной педагогики и инклюзивного образования.

Философская рефлексия обращена, прежде всего, на существенные, основополагающие вопросы, поэтому на философском уровне обобщения могут быть рассмотрены наиболее важные, концептуальные проблемы, перспективы развития специальной педагогики и инклюзивного образования, для осмысления которых нужна координация усилий многих специалистов.

Философское исследование предельных оснований специальной педагогики и инклюзивного образования, в частности, предполагает:

- выявление и анализ предпосылок специально-педагогической деятельности;
- обоснование и критический разбор коррекционно-образовательных моделей и идей;
- определение перспектив и приоритетов развития системы образования детей с ограниченными возможностями.

Философия по отношению к специальному и инклюзивному образованию выступает:

- во-первых, как мировоззренческий фундамент, включающий систему наиболее общих представлений о человеке и его социоприродном бытии, которые детерминируют эволюцию педагогических явлений;
- во-вторых, как методологическая основа, предполагающая применение универсальных принципов и способов при изучении процессов специального и инклюзивного образования.

В соответствии с разделами философии в исследовании проблем специальной педагогики и инклюзивного образования можно выделить следующие ***основные мировоззренческие аспекты***:

- онтологический;
- гносеологический;
- аксиологический;
- философско-антропологический;
- историко-философский;
- социально-философский.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Место специального и инклюзивного образования в структуре бытия выявляется с помощью ***онтологического аспекта***.

Онтология (от греч. ὄν, род. падеж ὄντος – сущее и λόγος – слово, понятие, учение) – учение о бытии как таковом; раздел философии, изучающий фундаментальные принципы бытия, наиболее общие сущности и категории сущего.

Иногда онтология отождествляется с метафизикой, но чаще рассматривается как ее основополагающая часть, т.е. как метафизика бытия. Термин «онтология» впервые появился в «Философском лексиконе» Р.Гоклениуса (1613) и был закреплен в философской системе Х.Вольфа.

Основной вопрос онтологии: что существует?

Основные понятия онтологии:

- бытие;
- структура;
- свойства;
- формы бытия:
  - материальное;
  - идеальное;
  - экзистенциальное;
- пространство;
- время;
- движение.

Онтология, таким образом, представляет собой попытку наиболее общего описания универсума существующего, который не ограничивался бы данными отдельных наук и, возможно, не сводился

бы к ним.

Иное понимание онтологии даёт американский философ Уиллард Куайн: в его терминах онтология — это содержание некоторой теории, то есть объекты, которые постулируются данной теорией в качестве существующих.

Вопросы онтологии – это древнейшая тема европейской философии, восходящая к досократикам и особенно Пармениду. Важнейший вклад в разработку онтологической проблематики внесли Платон и Аристотель. В средневековой философии центральное место занимала онтологическая проблема существования абстрактных объектов (универсалий).

В философии XX века специально онтологической проблематикой занимались такие философы как Николай Гартман («новая онтология»), Мартин Хайдеггер («фундаментальная онтология») и другие. Особый интерес в современной философии вызывают онтологические проблемы сознания.

К. Р. Поппер сформулировал концепцию трёх миров:

- мира физических объектов и состояний;
- мира психических и ментальных состояний сознания;
- мира объективного содержания мышления (сюда входят содержание научных гипотез, литературные произведения и другие не зависящие от субъективного восприятия объекты.

***Предмет онтологии*:**

- Основным предметом онтологии является сущее; бытие, которое определяется как полнота и единство всех видов реальности: объективной, физической, субъективной, социальной и виртуальной.
- Реальность с позиции идеализма традиционно делится на

материю (материальный мир) и дух (духовный мир, включая понятия души и Бога). С позиции материализма подразделяется на косную, живую и социальную материю.

- Бытие, как то, что можно мыслить, противопоставляется немыслимому ничто (а также ещё-не-бытию возможности в философии аристотелизма). В XX веке в экзистенциализме бытие интерпретируется через бытие человека, поскольку он обладает способностью мыслить и вопрошать о бытии. Однако в классической метафизике под бытием понимается Бог. Человек, как бытие, обладает свободой и волей.

***Типы онтологий*:**

- ***Мета-онтологии*** — описывают наиболее общие понятия, которые не зависят от предметных областей.
- ***Онтология предметной области*** — формальное описание предметной области, обычно применяется для того, чтобы уточнить понятия, определённые в мета-онтологии (если используется), и/или определить общую терминологическую базу предметной области.
- ***Онтология конкретной задачи*** — онтология, определяющая общую терминологическую базу задачи, проблемы.
- ***Сетевые онтологии*** часто используют для описания конечных результатов действий, выполняемых объектами предметной области или задачи.

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Для определения связи обучения и познания служит ***гносеологический аспект.***

Гносеоло́гия (от др.-греч. γνῶσις – «познание», «знание» и

λόγος – «слово», «речь»).

Эпистемоло́гия (от др.-греч. ἐπιστήμη – «научное знание, наука», «достоверное знание» и λόγος – «слово», «речь») – теория познания, раздел философии.

Термин «гносеология» был введён и активно применялся в немецкой философии XVIII века (ср. итал. *Gnoseologia*; сербохорв. *Gnoseologija*); «эпистемология» был введён и активно применялся в англо-американской философии XX в (ср. англ. *Epistemology*).

Гносеология, или ***теория познания***, – это раздел философских знаний (философская наука, философская дисциплина), в котором исследуется возможность познания человеком мира и самого себя, исследуется движение познания от незнания к знанию, природа знаний самих по себе и в соотношении с познаваемыми предметами.

***Основные проблемы эпистемологии*:**

- проблема истины: истина и смысл.
- проблема метода:
  - сущность познания;
  - формы познания:
    - ✓ наука;
    - ✓ религия;
    - ✓ искусство;
    - ✓ идеология;
    - ✓ здравый смысл;
  - эмпирический и теоретический уровень познания;
  - принципы познания;
  - вера (интуиция) и знание;
  - структура и формы опыта;
  - специфика и критерии научного познания;

- понимание и объяснение.

***Понятия и вопросы эпистемологии*:**

- понятия:
  - знание;
  - познание;
  - сознание;
  - чувство;
  - разум;
  - рассудок;
  - истина;
- основной вопрос – познаваем ли мир в принципе; ответы на этот вопрос у разных философских течений выглядят по-разному:
  - ***гносеологический оптимизм*** – мир познаваем, границ познания нет, необходимы лишь время и средства.
  - ***агностицизм*** – мир непознаваем в принципе, человек не познаёт мир, а строит виртуальный мир на основе чувственного восприятия.
  - ***скептицизм*** – мы познаём феноменальный мир, познаваемость подлинного мира проблематична.
  - ***солипсизм*** – единственно-несомненно реально существую Я, все остальное – плод моей фантазии, кроме меня мне познавать нечего.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Установлению педагогических приоритетов и прояснению ценностных предпосылок специального и инклюзивного образования способствует ***аксиологический аспект***.

Аксиология (греч. axia – ценность, logos – слово, учение; философское исследование природы ценностей) – философская дисциплина, занимающаяся исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни и деятельности.

Впервые вопрос о ценностях был поставлен Сократом, сделавшим его центральным пунктом своей философии и сформулированный им в виде вопроса о том, что есть благо. Благо есть реализованная ценность – полезность. То есть ценность и польза две стороны одной и той же медали.

В античной и средневековой философии вопрос о ценностях был непосредственно включён в структуру вопроса о бытии: полнота бытия понималась как абсолютная ценность для человека, выражавшая одновременно этические и эстетические идеалы. В концепции Платона Единое или Благо было тождественно Бытию, Добру и Красоте. Такой же онтологической и холистической трактовки относительно природы ценностей придерживается и вся платоническая ветвь философии, вплоть до Гегеля и Кроче.

Соответственно, аксиология как особый раздел философского знания возникает тогда, когда понятие бытия расщепляется на два элемента: реальность и ценность как возможность практической реализации. Задача аксиологии в таком случае – показать возможности практического разума в общей структуре бытия.

Процесс понимания и освоения разных ценностей имеет следующие этапы:

- предъявление ценности в реальных условиях воспитания;
- первичное оценивание, обеспечение эмоционально

позитивного отношения к данной ценности;

- выявление смысла ценности и ее значения;
- принятие осознанной ценности;
- включение принятого ценностного отношения в реальные социальные условия действий и общения воспитанников;
- закрепление ценностного отношения в деятельности и поведении воспитанников (Н.Ф. Голованова).

Педагогическая аксиология, представляя часть общей аксиологии, является междисциплинарной областью знания, рассматривающей образование, воспитание, обучение, развитие и самое педагогическую деятельность как основные человеческие ценности (См.: Гессен. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. - (Антология гуманной педагогики)).

Выбор аксиологического подхода в качестве методологической основы современной педагогики позволяет рассматривать образование как социально-педагогический феномен, который в центр аксиологического мышления ставит концепцию взаимозависимого и взаимодействующего мира, утверждающую, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека.

Рассматривать социальное развитие вне человека, подчеркивал С.И. Гессен, значит отделять мышление от его гуманистического фундамента.

Именно в контексте такого мышления, считает В.А. Сластенин, гуманизация представляет собой глобальную тенденцию современного общественного развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание. Исходя из

аксиологических идей, он выделяет ***пять культурно-гуманистических функций образования:***

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовных потенций.

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

С позиций ***философско-антропологического аспекта*** проводится обобщение научных данных о человеке с ограниченными возможностями жизнедеятельности, что стимулирует углубленное познание качеств, состояний, внутреннего мира, интенций развития, своеобразия жизнедеятельности и социализации этого человека.

Философское постижение человеческого бытия не ограничивается формами и рамками наличного физического существования личности. Период от рождения до смерти – лишь звено в антропологической эволюции личности, лишь фрагмент (хотя вполне возможно, что центральный) ее универсального космического становления. Человек постоянно находится в движении, в развитии,

которое затрагивает не только телесную организацию, но также душевную и духовную. Бытие личности начинается **не с момента физического рождения** и со смертью тела не заканчивается. В этом открытость, неисчерпаемость и творчески плодотворная потаенность личностного бытия.

Современный человек, несмотря на видимую развитость материального аспекта бытия, не должен пренебрегать данными философской (в том числе психологической) антропологии о душевной жизни личности на самых ранних ступенях её эволюции. Абортивная практика во всех здоровых культурах была и остаётся негативной и даже преступной практикой. Истинный гуманизм, истинное человеколюбие начинается с признания человеческих прав на существование у тех, чья жизнь до определённой поры полностью в наших руках.

ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

В ***историко-философском аспекте*** осуществляется реконструкция взглядов философов прошлого на специально-педагогическую проблематику.

Растущая озабоченность отечественного образования необходимостью внедрения интегрированного (инклюзивного) обучения и незначительность успехов двадцатилетнего периода с начала этого процесса (с 90-х годов XX в.) в нашей стране, делают актуальной проблему анализа истории становления и развития интегрированного образования в мире и выявления причин неудач образовательной интеграции в России.

В XVII в. швейцарский математик Я.Бернулли (1654–1705) вводит в математику термин «интеграл». В последующие три столетия

термин «интегрировать» постепенно проникает в другие отрасли научного знания: сначала в философию, затем в психологию, социологию, а затем и в педагогику.

Термин ***«интеграция»*** производен от латинского слова ***integrare*** – восполнять, дополнять и прилагательного ***integer***- восполненный, целостный.

В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и применялся первоначально преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, позднее – к детям эмигрантов и лишь в последние десятилетия (с 60-х годов XX в.) термин вошел в речевой оборот на Европейском континенте и стал применяться в контексте проблем лиц с ограниченными возможностями (инвалидов).

В истории педагогики возникновение феномена совместного обучения (именно так, а не «интеграция» он назывался сначала) обычных детей и детей с проблемами в развитии (XIX в.) было подготовлено широким распространением и внедрением в европейскую образовательную практику педагогических идей И.Г.Песталоцци (1746–1827). Идея совместного обучения обычных детей и детей с нарушениями зрения, слуха, умственного развития занимала умы передового европейского учительства первой половины XIX века (Франция, Германия, Австрия и др.). В пользу совместного обучения прогрессивная педагогическая общественность приводила целый ряд аргументов: возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как для детей этой категории было крайне мало специальных учреждений; возможность использования воспитательного потенциала семьи, который исключается при обучении детей в

условиях закрытой школы-интерната (В.А. Егер); возможность сделать общедоступными особые, весьма эффективные способы и приемы, применяемые в практике обучения детей с отклонениями в развитии, которые нередко оставались семейной, коммерческой тайной учредителя той или иной частной школы-интерната для детей с нарушенным развитием.

Обучение детей с нарушением в развитии в условиях народной школы рассматривалось как возможность установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить по окончании школы. Руководители учительских семинарий видели возможность повышения качества методической подготовки учителей народной школы за счет овладения ими специфическими технологиями обучения детей с нарушениями в развитии. Так, немецкий педагог Фридрих Х.К. Шварц в своей работе «Теория воспитания в трех томах» писал в 1829 г.: «Существуют очень хорошие образовательные учреждения для глухих и слепых, и важным шагом вперед в настоящее время будет включение их достижений в народные школы, и тем самым их обогащение».

В то время предполагалось, что обучение глухих или слепых детей в массовой школе будет дешевле, чем в специальной школе-интернате (институте), если с ними будет работать специально подготовленный учитель. Опыт такой подготовки известен в прусской провинции Саксония. При школах-интернатах (институтах) для глухих детей в городах Эрфурте и Хальберштадте, позднее – в городах Магдебурге и Вайсенфельсе (Германия) были открыты учительские семинары, где только за два года (1832–1834) было подготовлено более 100 семинаристов, которые могли работать также

и с детьми с проблемами в развитии. Известны многочисленные факты включения детей с нарушением умственного развития в массовую народную школу (школы для бедных) на территории европейских стран. Во Франции широко известен был опыт А. Бланше, организовавшего при поддержке министерства образования успешное обучение детей с нарушениями в развитии в народной школе.

Практика совместного обучения была возможна до тех пор, пока не введен был обязательный всеобуч и жесткий образовательный ценз. Постепенное введение в странах Европы в XIX в. законов об обязательном начальном обучении уже с 40-х -50-х г.г. ведет к увеличению числа элементарных школ и переполнению классов в них (в классе обычно насчитывалось более 80 человек). Такие условия обучения для детей с образовательными затруднениями, с умственной отсталостью, глухих, слепых, нуждающихся, по сути, в индивидуальном подходе, становятся неприемлемыми. Поэтому все чаще детей, не справляющихся с обязательной программой и имеющих нарушения в развитии, либо направляют в добавочные классы, создаваемые в этой же школе, либо переводят в открываемые для этого специальные школы (интернаты), рассматривая такую форму организации обучения этой категории учащихся как более прогрессивную, щадящую, и, одновременно, освобождающую массовую цензовую школу от обязанности заниматься трудными детьми. Пионерами отдельного от массовой системы образования обучения детей с нарушениями в развитии выступают в XIX в. скандинавские страны.

Затем почти на сто лет (вторая половина XIX-вторая половина XX в.в.) педагогика забывает о совместном обучении.

Мировая система образования за этот период выстраивает изолированную подсистему в своей структуре – национальные системы специального образования для большинства категорий детей с ограниченными возможностями, обеспечивая дифференцированное и отдельное от массовой системы образования обучение и воспитание детей указанной выше категории.

Современная форма интеграции появляется впервые за рубежом лишь во второй половине XX в. Технологическая и информационная революции XX в. в сочетании с либерально-демократическими реформами 70-х годов способствовали экономическому подъему, проникновению в педагогику, как общую, так и специальную, гуманистических идей, инновационных теорий и технологий, в том числе внедрению и реализации теории и практики интерактивного и экологического подходов в образовании.

Ключевую роль в разворачивании интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации» (Н.Э.Бенк-Миккельсен – 1959; Б.Нирье – 1968), законодательно закрепленная позиция социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями, в основе которой – идея о нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами («Декларация прав человека» и др.). Одной из составных частей из аспектов нормализации стало интегрированное (инклюзивное) образование.

Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США, Японии позволили создавать для реализации инклюзивного образования, наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового

образования, а также сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру, снять информационные и иные барьеры и значительно уменьшить ограничения возможностей участия этой категории населения в социальной жизни.

Уже с 60-х г.г. XX в. начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно в европейских странах (Скандинавские страны), в США, Японии. Если в Скандинавии интеграция начинает реализоваться, в основном, нормативным и практическим путем, то в США ее реализации предшествуют педагогические поиски и эксперименты.

В США в 1962 г. M.C.Reynolds публикует программу специального образования, в которой предусматривается достижение возможно большего участия детей с ограниченными возможностями в общем образовательном потоке по принципу: «специфики не более, чем это необходимо». В 1970 г. американец E.N.Deno предлагает схожую концепцию, которая получает название «Модель «Каскад».

Под «каскадом» понимается система поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями как можно меньше выходить из «общего потока» («mainstream»). Термин этот получает широкое распространение и в нашей стране в 90-е годы XX в., когда в США уже перешли на новую терминологию («инклюзия»).

Следом за первыми западноевропейскими странами, в 1975 г., США ставит интеграцию в своей стране на правовую основу принятием закона 94–142 (The Education for all Handicapped Children Act). Введение в 70-е – нач. 80-х г.г. XX в. интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы США привело к

появлению целого ряда трудностей и проблем. Как показывают проведенные в то время исследования в учительской среде, одной из существенных проблем стала неготовность учителя массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Подобная картина стала довольно типичной и для многих европейских стран, обратившихся во второй половине XX в. к реализации интеграционных идей в образовании.

Возлагавшиеся на быстрый и широкий «mainstreaming» надежды первопроходцев себя не оправдали. Стало понятно, что программа нормализации и интегрированного обучения не может быть внедрена за один день, методом административных решений и простым переводом детей с особыми потребностями из специальной школы в массовую. Необходима значительная и длительная, предваряющая приход детей с ограниченными возможностями в массовую школу, организационно-методическая работа, предполагающая соответствующую подготовку массового учителя, нахождение оптимальных способов модификации учебных планов, разработку новых методических подходов, способов, приемов, таких дидактических сред, которые позволяли бы участвовать всем детям в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями совместно, в общем для всех образовательном пространстве. Нужны также четкие представления об источниках и размерах финансирования интегрированного обучения, о способах контроля соблюдения прав каждого ребенка на полноценное образование.

Уже в начале 80-х годов XX в. американские исследователи говорят о недопустимости применения принципа «кампании» по отношению к введению интеграции, подчеркивая: работа не

подготовленного учителя массовой школы с ребенком-инвалидом должна рассматриваться как криминальная ситуация.

Необходимость подчеркнуть значимость организационных, методических и дидактических преобразований в массовой школе для осуществления «правильной» интеграции привело к смене (уточнению) терминологии и появлению и употреблению в педагогическом обиходе системы образования США в 80-е годы XX в. нового термина, обозначающего ситуацию совместного обучения: ***inclusion*** – включение, который вскоре получил значительное распространение в мире благодаря новым международным документам, ставшим руководством к действию для целого ряда развитых стран. Так, в 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанка (Испания) проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая вводит в международный обиход термин «инклюзия» и провозглашает принцип ***инклюзивного образования.*** Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

В СССР идея интегрированного обучения не находит поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. В виде эксперимента она длительное время является предметом исследования в НИИ дефектологии АПН СССР(70-е годы – Э.И.Леонгард под руководством проф. Ф.Ф.Рау; далее – там же с 80-х г.г. и по настоящее время–коллектив исследователей под руководством Н.Д.Шматко).

С начала 90-х годов XX в. ряд образовательных учреждений в

России (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.) начинает работу в режиме интеграции, однако системного внедрения инклюзивного образования в России не произошло до настоящего времени. В подавляющем большинстве случаев инициатива в продвижении интеграционных идей принадлежит представителям специальной педагогики.

Между тем к началу XXI в. за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями (инвалидов), за или против которой выступает общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к которой и те, и другие члены общества имеют право свободного выбора (E.E. Kobi, 1983, 1999).

Интеграция как форма социального бытия предусматривает осуществление не ограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера. В педагогическом понимании интеграция означает, что все дети учатся, работают, играют вместе, с учетом специфических возможностей и потребностей каждого, в общем содержательном и коммуникативном пространстве. При этом детям и подросткам с ограниченными

возможностями в совместном образовательном процессе создаются условия для их активного участия во всех составляющих этого процесса, содействующие тем самым их развитию и образованию.

В настоящее время использование как и трактовка термина ***inclusion*** различна как за рубежом, так и в России. Он часто используется для обозначения радикально противоположных феноменов. Это и неквалифицированный энтузиазм (преимущественно управленческих структур) по поводу возможности ***полной инклюзии,*** и воодушевленная пропаганда ***философии инклюзии*****,** базирующейся на идее моральной и нравственной, а также социальной ответственности и прав человека. Это также обозначение реальных возможностей совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями, подтвержденные пока сравнительно небольшим эмпирическим опытом, который обнаруживает как преимущества, так и недостатки такого совместного обучения. Этот опыт также показывает, что массовая школа имеет пределы (границы) допускаемых в ней изменений, предназначенных для осуществления образовательного включения детей с ограниченными возможностями.

Особое внимание в анализе феномена совместного обучения уделяется эмоциональным аспектам принятия, согласия группы, общества с существованием особого человека, с реализацией его прав во всех сферах жизни, что подчеркивается в зарубежных трактовках термином «инклюзия» и противопоставляется понятию «эксклюзия» (исключение из общества) (Т.В. Фуряева, 2005). Как указывалось выше, американская педагогика рассматривает применение термина «инклюзия» как акцентирование кардинальных преобразований массовой школы под задачи и потребности совместного обучения

обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться традиционным терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, все шире внедряют его в виде кальки в профессиональный и научный обиход. Примером такого использования термина является наша страна.

Современная зарубежная педагогика, исходя из общих принципов интеграции и инклюзивного образования, сформировавшихся на основе почти полувекового опыта, обладает сегодня вполне конкретной шкалой показателей, признаваемой странами с развитой системой интеграции, с помощью которой можно сравнить и оценить наличие и уровень развития интеграционных процессов в разных странах.

Назовем лишь некоторые из этих показателей, наиболее значимые с нашей точки зрения:

- наличие и исполнение в стране соответствующего законодательства, согласно которому возможно или рекомендуется интегрированное (инклюзивное) образование;
- обеспеченность экономической основы этих законодательных актов;
- отсутствие нормативно-бюрократических препятствий для инноваций, связанных с инклюзивным образованием;
- воспитание и школьное обучение лиц с ограниченными возможностями рассматривается как отдельная, самостоятельная задача специалистов и профессионалов массовой и специальной системы образования;
- готовность и способность имеющих отношение к этой

проблеме специалистов к коллективной совместной работе;

- реализация системы мер по профилактике, раннему выявлению и ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями и их семьям, способствующей уменьшению последующих затруднений в совместном воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями и обычных детей;
- проведение массовой школой системных преобразований учебно-воспитательного процесса, благодаря которым становится возможным или облегчается прием в школу детей с ограниченными возможностями и их полноценное участие в образовании и во всей жизни школы;
- сохранение функционального статуса существующих учреждений системы специального образования и улучшение специальных образовательных условий для обучающихся в этих учреждениях детей с проблемами в развитии;
- дифференциация образовательных затруднений учащихся как основа организации их обучения, включающая тщательный и индивидуальный подбор образовательной среды для предупреждения вторичных отклонений в развитии ребенка и необходимости его изолированного обучения;
- сертифицированность специальной образовательной среды в образовательных учреждениях общего назначения;
- открытость систем общего и специального образования для свободного перехода, при необходимости, учащихся в массовую систему образования и обратно;
- наличие социальных и образовательных условий для жизни ребенка с ограниченными возможностями в семье и

полноценного участия семьи в его воспитании;

- соблюдение права выбора родителей: родители детей с ограниченными возможностями вправе свободно выбирать либо инклюзивное образование, либо обучение в специальном образовательном учреждении; наличие экономического обеспечения реализации этого права;
- обеспечение доступности инклюзивного образования (транспорт, жилищные условия и социальные отношения, архитектура и близость расположения образовательного учреждения и др.);
- доставка необходимых педагогических ресурсов к нуждающемуся в них ребенку, а не наоборот, когда ребенок доставляется к имеющимся ресурсам;
- соблюдение принципа добровольности: все участники интеграционного процесса и инклюзивного обучения взаимодействуют и сотрудничают друг с другом добровольно;
- реализация интеграционного процесса в различных формах – от изолированных классов в структуре массовой школы через индивидуальную интеграцию к интеграционным (инклюзивным) классам, в зависимости от потребностей и возможностей учащихся.

Важно учитывать также и то, являются ли указанные характеристики повсеместным явлением в стране или носят локальный характер.

Опираясь на указанные выше критерии, дадим лишь краткую характеристику проблемы внедрения инклюзивного образования в нашей стране на современном этапе, будучи ограниченными рамками объема данной публикации.

Итак, сегодня реализация в России образовательной интеграции как ***инклюзивного образования*** ставит для нашей страны вопрос о необходимости ***смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования.***

Инклюзивное образование требует ***системного подхода*** при решении проблем интеграции, т.е. принятие во внимание и приведение в соответствие на государственном, региональном и муниципальном уровнях всех подсистем (образовательных, социальных, нормативно-правовых, экономических), прямо или косвенно связанных с интеграционными процессами.

В реальности уже второе десятилетие в России образовательная интеграция реализуется в основном методом ***экстраполяции***, т.е. опытным переносом и адаптированием к отечественным условиям, модификацией некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом, форм образовательной интеграции. При этом в подавляющем большинстве случаев эта работа инициируется и ведется представителями системы специального образования, нередко на средства зарубежной благотворительности, в то время как затрагиваемые при образовательной интеграции подсистемы массового образования продолжают существовать в неизменных и привычных для них условиях. Реальность такова, что интеграция детей с особыми образовательными потребностями происходит в давно сложившуюся, трудно принимающую инновации систему нормативного массового образования, что не может быть безболезненным или безразличным для этой системы (организационно, содержательно, нормативно, дидактически, экономически, социально-психологически).

Попытки объединения двух длительное время изолированно

развивавшихся систем – специального образования на основе традиционных медицинских классификаций и с вытекающими из них видами дефектов, с одной стороны, и, с другой – массового образования с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), традиционно ориентированного на успешность, с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создают в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования. Обратившись к истории интеграции, можно видеть, что регулярная школьная интеграция в зарубежных странах XX века начиналась (после периода опытов) с соответствующего законодательного реформирования массовой системы образования под задачи интеграции. Сегодня прочная законодательная база в образовании для реализации интеграционных процессов отсутствует, не говоря уже о ее экономической основе. Достаточно сказать, что уже десять лет не утвержден подготовленный федеральный Закон о специальном образовании, в разработке которого приняли участие лучшие отечественные и зарубежные специалисты. Зарубежные эксперты назвали его одним из лучших в Европе.

Массовая система образования России не имеет сегодня ни концепции, ни технологий, ни движущих сил, ни средств, ни, самое главное, привлекательных мотивов для осуществления каких-либо внутренних изменений под задачи инклюзивного образования.

Отсутствуют и являются, скорее, невозможными в настоящее время материальные гарантии инклюзивного образования как дорогостоящего проекта, который должен предусматривать одновременно с созданием сертифицированной специальной

образовательной среды в массовой школе сохранение существующей системы специального образования, улучшения его материальных условий за счет определенной разгрузки (уменьшение числа учащихся, приходящихся на одного учителя). Речь идет, по сути, о выстраивании параллельной и сертифицированной системы специального образования в структуре массовой образовательной системы – так, как это имеет место в цивилизованных странах мира. В основе идеи инклюзивного образования также лежит право выбора, и ни один из вариантов этого выбора (массовая или специальная школа) не должен быть хуже другого. В России инклюзивное образование управленческие структуры образования рассматривают, чаще всего, как способ экономии средств в образовании за счет перемещения учащихся с особыми образовательными потребностями в массовую школу и закрытие подавляющего большинства учреждений специального образования. Этот процесс в различных регионах России набирает обороты и, скорее всего, обратного хода иметь не будет, извращая и дискредитируя тем самым гуманистические идеи инклюзивного образования.

В прямой связи с этим находится и проблема создания сертифицированной специальной образовательной среды в системе массового образования, а также инструментов контроля соблюдения права на качественное специальное образование для детей с ограниченными возможностями. Сертифицирование образовательной среды должно спасти детей с ограниченными возможностями от безответственности массовой школы при введении адресного (подушевого) финансирования, когда администрация «инклюзивной» школы заинтересована лишь в наличии возможно большего числа детей с ограниченными возможностями (точнее – материальных

средств, следующих за ними), но не в создании для них специальной образовательной среды.

Повторяя ошибку США 70-х – 80-х годов XX в., отечественная образовательная интеграция внедряется сегодня без серьезной специальной подготовки учителя, психолога массовой системы образования к работе в условиях интеграции. Педвузы и педколледжи не владеют сегодня технологиями подготовки к работе в условиях инклюзивного образования ни учителей массовой школы, ни специальных педагогов разных специальностей.

Между тем, при характерных для России гео-пространственных особенностях, региональных экономических, социальных и социокультурных, конфессиональных и иных различиях адекватную модель интеграции для того или иного ребенка с ограниченными возможностями компетентно может подобрать на месте только высококвалифицированная команда специалистов (педагог-дефектолог, и учитель массовой школы, и администратор), способных к работе в условиях интеграции. В этом, возможно, специфика России и способ компетентного решения проблем интеграции на местах. Однако в системах высшего и среднего педагогического образования ни учебно-методическое обеспечение, ни вузовские преподаватели не нацелены сегодня на решение проблем инклюзивного образования.

Выше отмечалось, что реализация инклюзивного образования прямо связана с наличием в стране налаженной системы ранней комплексной помощи. Только дети, получившие раннюю комплексную помощь, подготовлены в значительной мере к обучению в условиях высоких требований инклюзивной среды. Наша страна отстает в этом секторе образования более чем на 20 лет, а подготовка специалистов для реализации ранней комплексной помощи

осуществляется пока в 2–3 педвузах, один из которых – Московский городской педагогический университет (факультет специальной педагогики).

Для успеха ***образовательной интеграции*** немаловажное значение имеет социально-психологический аспект проблемы, в том числе и категория ***менталитета*****,** влияющего на отношение как общества в целом, так и лиц, принимающих ответственные решения в сфере законодательства, организации и финансирования образования. Можно констатировать, что сегодня в российском общественном сознании сохраняется дефектоориентированный подход(дети-инвалиды, больные дети и т.п.).

Приоритетность в нашей стране категории социальной защиты перед категорией образования лиц с ограниченными возможностями генетически восходит к призренчески-патерналистским детерминантам, заложенным много столетий назад отечественным православием, и является прочной составной частью российской ментальности. Поэтому и сегодня в государственных программах, адресованных лицам с ограниченными возможностями, виден приоритет материального подаяния «больным детям», «детям-инвалидам» перед программой качественного образования для них как средства социальной интеграции и жизненной самореализации. Нет пока и прочного социально-профессионального партнерства между дефектологами и учителями массовой школы. В педагогической прессе и на соответствующих школьных сайтах можно видеть преимущественно оптимистические рапорты примерно такого содержания: «Вот к нам пришли учиться два ребенка-инвалида. Для них сделан пандус». О том, как школа перестроила весь учебный процесс и подготовила своих педагогов для реализации «инклюзии»

не сообщается.

Множество проблем возникает при попытках нормализации социально-психологического климата в отечественной массовой общеобразовательной школе, становящейся на путь интеграции. Инклюзивное образование невозможно без ***социального партнерства.*** Однако сегодня его нет даже среди обычных детей, так как отечественная массовая школа традиционно ориентирована не на личность как таковую, а на результат (успешность сдачи ЕГЭ, процент поступивших в вузы). Партнерство в школе подменено конкуренцией, где побеждают самые умные, здоровые, сильные и красивые. Устоявшаяся система школьных ценностей отечественной массовой школы находится сегодня в глубоком противоречии с идеей инклюзивного образования.

В заключение можно сделать вывод о том, что в настоящее время наша страна находится лишь на дальних подступах к действительно инклюзивному образованию, дорога к которому лежит через преодоление (или непреодоление) системных проблем отечественного образования.

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Для понимания современного состояния специальной педагогики и инклюзивного образования наибольшее значение имеет ***социально-философский аспект,*** который дает возможность рассматривать явления специальной педагогики и инклюзивного образования в ***социокультурном контексте***.

Специальное и инклюзивное образование представляют собой особый социальный институт, и его развитие обусловлено цивилизационными трансформациями. Следует помнить, что в

долговременной перспективе некоторые социальные показатели оказываются зависимыми от качества педагогической работы. В частности, положение человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности в мире социальных отношений во многом определяется характером и уровнем специального и инклюзивного образования.

Актуальность социально-философского исследования данной проблематики связана также с тем, что проблемы отклоняющегося развития в условиях экологических и социальных катаклизмов становятся глобальными, общезначимыми. В связи с этим специальное и инклюзивное образование приобретает важную социальную функцию, которая заключается в том, чтобы способствовать оздоровлению общества и тем самым обеспечивать его выживание.

Специфика философско-методологического обоснования явлений и фактов специальной педагогики и инклюзивного образования связана с использованием особых познавательных приемов и установок, выражающих всеобщие, предельные отношения.

Ключевые проблемы специального и инклюзивного образования настолько сложны, что не могут быть решены средствами какой-либо одной науки, поэтому в основе философского исследования этих проблем чаще всего лежит ***междисциплинарный подход***, обеспечивающий анализ, интерпретацию и интеграцию знаний из разных областей конкретных наук.

Реализация этого и других научных подходов открывает пути для расширения теоретико-методологических возможностей специальной педагогики и инклюзивного образования, стимулирует углубление исследований в этой области.

Проблемы существования, лечения и обучения людей, отягощенных болезнями или отклонениями в развитии, с давних пор привлекали внимание философов, но изучение этих проблем в философии долгое время оставалось эпизодическим и фрагментарным.

Первоначально рассуждения об аномалиях и болезнях не отделялись от общефилософских воззрений, переплетались с размышлениями о других явлениях человеческой жизни. Так, Гераклит Эфесский полагал, что «болезнь делает приятным и благим здоровье» и целью человеческой жизни являются «облегчение», освобождение от страданий, поэтому не вызывают доверия лечебные меры, причиняющие больным страдания.

Оригинальное понимание происхождения и лечения недугов дано у Платона. В его диалоге «Тимей» различаются телесные болезни, вызванные нарушением соотношения и взаимопорождения первоэлементов в теле, и душевные недуги (сумасшествие и невежество), причиной которых являются дурные свойства тела или неудавшееся воспитание. Здоровье и красота живого существа, согласно Платону, выражаются в соразмерности души и тела, их равновесии между собой. Устранять телесный недуг рекомендуется с помощью «упорядоченного образа жизни», а не лекарств.

В диалоге Платона «Государство» проблема аномальности приобретает социальный смысл, причем отношение к больным людям оказывается противоречивым:

- с одной стороны, в духе обычаев Спарты отмечается, что человек, страдающий тяжелой внутренней болезнью на протяжении всей жизни, бесполезен и для себя, и для общества;

- с другой стороны, допускается возможность дружбы с человеком, который имеет физический недостаток.

В основе платоновской концепции воспитания лежит идея различения и отбора детей по их способностям, поэтому, по сути, в этой концепции осуществлено философское осмысление диагностики.

В этическом учении Аристотеля подробно рассматриваются такие отклонения, как испорченность, злобность, тупость и др. Эти отклонения расцениваются как избыток или недостаток, присущие порочности. Для счастливой жизни, по мнению Аристотеля, человеку важно избегать этих крайностей и держаться добродетели, состоящей в обладании серединой. Особое значение имеют рекомендации Аристотеля для здоровой жизни, которые касаются местоположения поселений, влияния воды и воздуха на здоровье, времени заключения браков, оптимального возраста для деторождения, питания и движения малышей, предотвращения болезней. Некоторые из оздоровительных мероприятий предлагалось начинать еще до рождения ребенка. Таким образом, в аристотелевской философии берет начало осмысление профилактики отклонений в развитии человека.

В работах античных авторов (Плутарха, Сенеки) встречаются отдельные упоминания о традиции избавляться от уродливых и болезненных детей.

В средневековой европейской философии аномалии человеческого развития воспринимались сквозь призму христианской веры и догматики. Например, болезнь в понимании Августина Аврелия связана с пороком и представляет собой наказание за грехопадение и неповиновение. Лечение, исправление телесных недостатков в этом случае обесцениваются, но одновременно

возрастает значение раскаяния, очищения души. В таком подходе можно увидеть некий прообраз идеи современной психокоррекции, которая является важной частью специальной психолого-педагогической помощи. Без преодоления психологических затруднений, вызванных нарушением развития, трудно исправить само нарушение.

С развитием практики лечения и обучения детей с недостатками развития в эпоху Нового времени философский анализ отклоняющегося развития становится более последовательным, перестраивается с умозрительной теоретизации на систематизацию опытных данных.

В рассуждении о слепых французский просветитель Д.Дидро, опираясь на факты жизни слепорожденного из Пюизо и слепого математика Н. Саундерсона, выделил особенности человеческих ощущений и показал, что интеллектуальные идеи и нравственные понятия человека тесно связаны с устройством его тела и состоянием органов чувств.

Расширение эмпирической базы медицины и специальной педагогики потребовало уточнения теоретических представлений о сущности, причинах и формах дизонтогенеза, поэтому возникла тенденция создания философских классификаций отклонений. Так, И. Кант в рамках своей антропологической концепции построил классификацию слабостей и болезней души. Интересно, что слабоумием философ называл «полную душевную слабость», которая рассматривается не как душевная болезнь, а скорее как «отсутствие души».

Одной из обязанностей человека по отношению к другим немецкий философ считал долг благотворения, состоящий в

посильной помощи людям, бескорыстном содействии их счастью. Заслугой И. Канта является обоснование необходимости государственной благотворительной помощи бедным, инвалидам и больным.

В системе Г.В.Ф.Гегеля при исследовании субъективного духа разбираются формы помешательства, возникающие в тех случаях, когда человеческая субъективность вступает в противоречие с объективностью. В этом контексте поднимается проблема исцеления патологических явлений психики, анализируются разные способы лечения психических заболеваний.

Роль социально-экономических факторов в этиологии отклоняющегося, патологического развития раскрыл с позиций материализма Ф.Энгельс, по мнению которого, нищенское положение трудящихся и их жестокая эксплуатация являются основными причинами высокой заболеваемости, безнадзорности детей, несчастных случаев на производстве.

На заре становления специальной педагогики эффективность помощи инвалидам была недостаточно высокой. Этим можно объяснить негативное отношение к коррекционно-педагогической помощи А.Шопенгауэра, который считал, что сущность и характер человека практически неизменны и не могут быть исправлены. В этом же смысле высказывался и Ф.Ницше, осуждавший методы исправления как противоестественные и бесполезные. Вместе с тем идеи Ф.Ницше о стремлении к превосходству и преодолении болезненных симптомов подготовили почву для изучения возможностей компенсации нарушений развития.

В условиях социальных потрясений XX в., увеличения в популяции доли лиц с ограниченными возможностями

жизнедеятельности принципиальное мировоззренческое значение приобретают проблемы их образования и развития. Наибольшее внимание этим проблемам уделяется представителями трех направлений современной западной философии - экзистенциализма, психоанализа и постмодернизма.

В ***философии экзистенциализма*** (К.Ясперс, А.Камю, Ж.П.Сартр и др.) придается бытийный смысл патологическим явлениям, а избавление от этих явлений связывается с движением к подлинному существованию. Условием подлинности существования человека считается его самоосуществление, основанное на согласовании его свободы со свободой других людей. В мире обезличенного существования, где господствуют иррациональные силы, патологические феномены имеют широкое распространение, иногда их бывает трудно распознать. Человек становится способным осознать «шифр бытия» лишь в напряжении ситуаций, на грани жизни и смерти. Выдвинутые экзистенциалистами идеи оказали значительное влияние на развитие психотерапевтической практики.

Психоанализ (З.Фрейд, А.Адлер, К.Г.Юнг и др.) возник на основе мировоззренческого обобщения данных психоаналитической практики лечения неврозов. Возникновение невротических симптомов связывается с подавлением бессознательных импульсов под действием репрессивных запретов культуры, а излечение неврозов достигается за счет разрядки интенций бессознательного при их осознании. В специальной педагогике получила развитие идея А. Адлера о развитии ребенка с дефектом как процессе, направленном на социальную адаптацию и компенсацию комплекса социальной неполноценности.

В ***постмодернизме*** (М.Фуко, Ж.Делёз и др.) делается акцент на

отсутствие границ между нормальными и патологическими явлениями, между безумием и разумом. На основе анализа медицинских текстов отмечаются трудности распознавания данных явлений в клинической практике, раскрывается явление иррадиации патологии в разные пласты бытия и сознания. Постмодернистические идеи косвенно обосновывают тенденцию критики коррекционной деятельности.

В ***отечественной философии*** не проводилось последовательного системного анализа проблематики специальной педагогики как целостной научной дисциплины. Тем не менее, некоторые проблемы специального образования получили философское освещение. В частности, А.Г. Спиркин проанализировал такие аномалии сознания, как «патологическая субъективность», состояние нарушенного сознания и др.

Обучение слепоглухих детей было исследовано в работах Э.В. Ильенкова и Ф.Т. Михайлова. Осмысливая успешный эксперимент И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова по обучению слепоглухих посредством «совместно-разделенной деятельности», Э.В. Ильенков пришел к выводу, что формирование человеческой психики происходит не благодаря самопорождению или спонтанным мозговым процессам, а через «специфически человеческую жизнедеятельность», активное присвоение ребенком вещей культуры. Материалы обучения слепоглухих были использованы Э.В. Ильенковым в споре с Д.И. Дубровским по проблеме идеального для обоснования тезиса о том, что идеальное является не просто мозговым нейродинамическим процессом, а прежде всего формой существования исторически сложившейся духовной культуры человечества. Анализ обучения слепоглухих позволил Михайлову показать, что становление

человеческого сознания совершается в общении и деятельности людей. Отдельные философские идеи по вопросу обучения аномальных детей были высказаны некоторыми известными отечествен-учеными. По мысли Л.С.Выготского, объектом дефектологии является не недостаток как таковой, а ребенок, отягощенный недостатком. Дефект не только затрудняет развитие ребенка, но и дает импульс к выработке социальной компенсации. В развитии аномального ребенка Л.С.Выготский отметил единство общих и особенных черт, что позволило установить «общность социальных целей и задач общей и специальной школ» при различии их средств. Эти взгляды Л.С.Выготского лежат в основе современной теории специальной педагогики.

Таким образом, специальная педагогика дает интересный материал для обоснования и конкретизации философских представлений, но этот материал получил только частичное осмысление на философском уровне. Особенно остро ощущается потребность в комплексном философском осмыслении современного развития специальной педагогики.

В настоящее время система специального образования переживает кризис, связанный с критическим переосмыслением ее традиционных ценностных оснований, трудностями материального обеспечения деятельности специальных учебных заведений, отставанием становления специально-образовательной помощи от изменений социальных потребностей. С учетом взглядов Т. С. Куна о научном развитии можно предположить, что преодоление кризиса специальной педагогики произойдет в результате смены ее парадигмы, т. е. образца решения теоретических и практических задач в данной научной области. Благодаря разработке и реализации новой

гуманистической парадигмы специальной педагогики станут возможными приближение специального образования к требованиям современной цивилизации и более полное удовлетворение социокультурных потребностей лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

К ведущим направлениям построения новой парадигмы специальной педагогики могут быть отнесены гуманизация, фундаментализация и интеграция. Задача философского исследования этих направлений состоит в систематизации ряда подходов в целях получения достоверного знания о стратегиях и перспективах развития специальной педагогики.

В гуманистической интерпретации цель специального образования состоит в том, чтобы сделать полноценным и достойным существование человека с ограниченными возможностями. Достижение этой цели невозможно как без включения этого человека в социальные отношения, так и без поддержки становления его индивидуальности. В основе гуманистического подхода лежит идея целостности человеческой жизнедеятельности, поэтому одним из конкретных воплощений этого подхода может считаться концепция образования в течение всей жизни.

В условиях смены парадигмы специальной педагогики вектором развития ее теории становится фундаментализация, которая выражается в переосмыслении и уточнении основополагающих положений, укреплении общей базовой теории.

Ключевые вопросы специальной педагогики теперь приобретают новое фундаментальное звучание. Большой интерес для философии представляет вопрос, касающийся различий нормы и аномалии в человеческом развитии. Это один из важнейших вопросов

в специальной педагогике, поскольку от его понимания зависит определение ее предмета. В мировоззренческом плане проблема распознавания патологии не имеет простого и однозначного решения. Дело в том, что широкое распространение в массовом сознании получили крайние мнения, во-первых, о нормальности всех людей и, во-вторых, о всеобщей аномальности. Эти мнения основаны на смешении нормы и аномалии, поэтому они неприемлемы для специальной педагогики, делают беспредметной и бессмысленной специально-педагогическую помощь.

Предпосылкой дифференциации нормы и аномалии выступает философско-категориальный анализ этих явлений, позволяющий установить общие параметры их различения. Отличие патологического развития от нормального может носить как качественный, так и количественный характер. В традиционной теории дефектологии основное внимание было обращено на качественные особенности дизонтогенеза, что было обусловлено социальной потребностью в изучении и обучении детей с тяжелыми отклонениями развития. В последние годы возросло число учащихся с легкими нарушениями, которые испытывают определенные трудности в обучении. Изменения в составе контингента лиц, нуждающихся в специальном образовании, актуализировали исследования количественных отклонений в развитии. Кроме того, при диагностике аномальности важно различать уровни частных проявлений биологического, психического и социального развития ребенка и его целостного становления как личности. При осуществлении коррекции целесообразно учитывать взаимосвязь норм индивидуального уровня и норм социокультурной жизни. Специальное образование приобщает детей с особыми образовательными потребностями к многообразным

нормам, выработанным в процессе исторического развития общества, но эти нормы в развитии ребенка индивидуализируются, становятся конкретными формами индивидуального поведения.

В становлении образовательной системы важную роль играют интеграционные процессы, протекающие на разных ее уровнях. В специальном образовании на современном этапе интеграция выражается в многообразных формах совместного обучения и воспитания детей с недостатками развития и их здоровых сверстников.

Если представить ***интеграцию в обобщенном виде***, становится очевидной противоречивость этого процесса, который отвечает деланиям некоторых детей и родителей, но не всегда соответствует интересам других учащихся и родителей.

Проблема интеграции в специальном образовании не исчерпывается только включением ребенка с особыми нуждами в коллективы здоровых детей. Интеграционные тенденции наблюдаются в содержании специального образования, его методах и системе учебных учреждений для детей с недостатками развития. Эти тенденции весьма перспективны, потому что связаны с общими процессами развития науки и цивилизации.

Разработка философских проблем специальной и инклюзивной педагогики содействует поиску гуманистических решений насущных задач этой науки и является ответом на трудности образования лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Исследования фундаментальных оснований специальной и инклюзивной педагогики подготавливают переход к новому этапу ее развития, адекватному современной динамике социальных отношений.

2.3 АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД

Принимая во внимание принцип методологической относительности, в соответствии с которым та или иная педагогическая парадигма (традиция, система) обусловлена определенными (часто – разными) философско-методологическими установками и нормами, можно констатировать, что отечественные и зарубежные исследователи при изучении феномена образовательной интеграции и способов его реализации в образовательной практике опираются на различающиеся между собой (хотя и имеющие много общего) методологические, а значит, и философские, и научно-теоретические позиции.

В основе зарубежных исследований и концепций интегрированного (инклюзивного) обучения лежат философские идеи:

- экзистенциализма;
- прагматизма;
- постмодернизма;
- феноменологии.

Вышеперечисленные философские идеи в теории и методологии конкретных наук – психологии, педагогики, социологии – преломляются в **активное обучение** и **интерактивный подход.**

АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Активное обучение – представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательно комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств (В. Н. Кругликов, 1998).

Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и по пути совершенствования организации и управления учебным процессом или государственной системы образования.

Условием достижения серьёзных положительных результатов считается активное участие в процессе активизации всех субъектов учебного процесса, и возможно более широкое использование ими различных средств и методов активизации.

Идеи активизации обучения высказывались учёными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления её в самостоятельную научную дисциплину.

К родоначальникам идей активизации относят Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Г. Гегеля, Ф. Фрёбеля, А. Дистервега, Дж. Дьюи, К. Д. Ушинского и других. Однако идеи, получившие наиболее последовательное изложение в работах данных авторов, берут своё начало из высказываний учёных и мыслителей античного мира. Всю историю педагогики можно рассматривать как борьбу двух взглядов на позицию ученика.

Приверженцы первой позиции настаивали на исходной пассивности ученика, рассматривали его как объект педагогического воздействия, а активность, по их мнению, должен был проявлять только преподаватель.

Сторонники второй позиции считали ученика, равноправным участником процесса обучения и отдавали его активности главенствующую роль в обучении.

Вот некоторые взгляды сторонников активности ученика.

Пифагор (VI в. до н. э.) считал, что правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и

ученика.

Демокрит (460 – 370 до н. э.) придавал огромное значение воспитанию интеллекта, предлагал формировать у учеников стремление постигнуть неизвестное, чувство долга и ответственности.

Сократ (470/469 − 399 до н. э.) видел наиболее верный путь проявления способностей человека в самопознании. Главным его достижением считается «майевтика» («повивальное искусство») – диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов.(так называемый сократовский метод).

Платон (427−347 до н. э.) подчёркивал особую важность эстетического развития ребёнка средствами музыки, поэзии, танцев, игр, дающих простор творчеству.

Среди древнеримских мыслителей выделяются взгляды Сенеки (4 до н. э. – 65 н. э.), который считал, что образование должно формировать в первую очередь самостоятельную личность, считал, что должен говорить сам ученик, а не его память.

Квинтилиан (42 – ок. 118) отдавал предпочтение организованному школьному обучению, утверждая, что дух соревнования, честолюбия в процессе обучения «бывает причиной добродетелей». На занятиях по риторике рекомендовал преподавателю читать сочинения с заведомыми просчетами в стиле, заметить и исправить которые должны были сами учащиеся.

На средневековом востоке мудрецы обращали особое внимание на саморазвитие личности. Ибн-Сина (Авицена в латинской транскрипции) (980–1037) мечтал о всестороннем развитии и обучении и такой путь ему виделся в организации совместной учебы воспитанников, внесении духа соперничества.

Одним из заметных сторонников активной позиции ученика в процессе обучения был Мишель Монтень (1533–1592). Он советовал, чтобы больше говорил ученик и больше слушал учитель. Призывал приучить учащихся исследовать окружающий мир, чтобы они все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету.

Рене Декарт (1596–1650), советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений.

Ян Амос Коменский (1592–1670) в работе «Великая дидактика» настаивал, что правильно обучать, это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит – раскрывать способности понимать вещи. Критиковал школы, которые стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом.

Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) отмечал, что у детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать и нет ничего безрассуднее, как желать заменить её нашей. Если голова преподавателя управляет руками ученика, то собственная его голова становится для него бесполезной. Целью обучения признавал не знание дать ученику, а научить его приобретать в случае нужды это знание.

И. Г. Песталоцци (1746–1828) первостепенное значение придавал обучению, построенному в соответствии с особенностями человеческой природы, законами её развития. Настаивал, что обучение должно научить мыслить, должно действовать возбуждающе на способности ученика, а не усыплять и смущать его.

А. Дистервег (1790–1866) требовал, чтобы учитель не только «приохотил» ученика к учению, но всегда использовал бы его силы, возбуждал его деятельность.

Дж. Дьюи (1859–1952), автор «прогрессивистской» концепции,

видел основную задачу учебного процесса в развитии активности молодёжи. Передачу информации рассматривал как средство развития мышления, а, следовательно, предоставлять её ученикам предлагал только тогда, когда они действительно испытывают в ней необходимость.

Из числа отечественных учёных к проблеме активности в разное время обращались: Б. Г. Ананьев, Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, Н. А. Добролюбов, А. Н. Леонтьев, Л. М. Лопатин, А. С. Макаренко, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский и другие.

В частности, Н. Г. Чернышевский (1828–1889) и Н. А. Добролюбов (1836–1870) защищали осмысленность и сознательность обучения, активность и самодеятельность учащихся, выступали за развитие у них творческого мышления.

В. А. Сухомлинский (1918–1970) призывал специальными мерами и приёмами поддерживать желание учеников быть первооткрывателями.

Особую роль в современном становлении активного обучения сыграло стихийное развитие игротехнического движения, которое возникло после зарождения деловых игр. Первая в истории деловая игра была разработана и проведена М. М. Бирштейн в СССР в 1932 году. Метод был подхвачен и сразу получил признание и бурное развитие. Однако в 1938 году деловые игры в СССР были запрещены.

Их второе рождение произошло только в 60-х гг., после того как появились первые деловые игры в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпюи, Р. Дьюк, Р. Прюдом и другие).

Заметный толчок к расширению дидактического использования методов положили исследования и разработки деловых и

имитационных игр таких специалистов в области активного обучения, как И. Г. Абрамова, Ю. С. Арутюнов, М. М. Бирштейн, Н. В. Борисова, А. А. Вербицкий, С. Р. Гидрович, С. С. Егоров, В. М. Ефимов, Р. Ф. Жуков, С. Г. Колесниченко, В. Ф. Комаров, В. Н. Кругликов, В. Я. Платов, В. В. Подиновский, В. Н. Рыбальский, А. М. Смолкин, И. М. Сыроежин, Т. П. Тимофеевский, Г. П. Щедровицкий и другие.

Большую роль в распространении методов сыграла их практическая деятельность по пропаганде игровых методов как основы активного обучения, и личное участие в создании и развитии игротехнического движения. «Школы МАО», проводимые в рамках этого движения, позволили ознакомить многих преподавателей с игровыми технологиями активного обучения, дать им первичные знания, навыки, «вооружить» первичным инструментарием.

Благодаря распространению игровых методов активного обучения в 80-х годах XX века активное обучение переживало максимальный подъём популярности.

К **дидактическим предпосылкам активного обучения** можно отнести педагогические технологии в той или иной мере реализующие и развивающие отдельные принципы активного обучения.

Проблемное обучение развивает подход к активизации творческой деятельности обучающихся посредством представления проблемно сформулированных заданий. Теория также содержит положение о научении слушателей решению проблемных задач, но раскрывает его на основе традиционных методик.

Программированное обучение внесло серьёзный вклад в разработку подходов к индивидуализации обучения на основе специально построенных учебных курсов индивидуального

пользования, получивших новый толчок к развитию в связи с развитием компьютерных технологий и становлением дистанционного обучения.

Контекстное обучение отталкивается от положения теории деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, «пристрастной» деятельности субъекта.

В нем получают воплощение следующие принципы:

- активность личности;
- проблемность;
- единство обучения и воспитания;
- последовательное моделирование в формах учебной деятельности.

В качестве средств реализации теоретического подхода в контекстном обучении предлагается в полном объёме использовать методы активного обучения.

Игровое обучение доказало высокую эффективность использования игровых, соревновательных, командных методов обучения.

Выделяют следующие **принципы активного обучения, реализуемые при организации учебного процесса**.

Индивидуализация – под индивидуализацией понимается создание системы многоуровневой подготовки обучающихся, учитывающей их индивидуальные особенности и позволяющей избежать уравниловки и предоставляющей каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования.

Индивидуализация обучения может осуществляться по:

- ***Содержанию,*** когда обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования. Эту возможность обучающийся получает в случае применения программ обучения по индивидуальным планам.
- ***Объёму*** учебного материала, что позволяет способным обучающимся более глубоко изучать предмет в познавательных или прикладных целях. Для этого также могут использоваться индивидуальные планы. Для этих целей должно проводиться снижение доли обязательных занятий и увеличение самостоятельных. Применяются специальные технологии, такие, например, как «План Келлера», основанный на индивидуализации обучения по времени и объёму, предоставляя возможность способным обучающимся более глубоко изучить предмет, пока менее способные или более медлительные изучают обязательный материал.
- ***Времени*** усвоения, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения определённого объёма учебного материала в соответствии с темпераментом и способностями обучающегося.

Активизация учебно-познавательной деятельности достигается за счёт повышения уровня учебной мотивации, которое, в свою очередь, наблюдается при максимально возможном приближении темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к индивидуальным стремлениям и возможностям обучающегося.

Гибкость – сочетание вариативности подготовки с учетом пожеланий обучающихся, и возможностью оперативного, в процессе обучения, изменения её направленности.

Элективность – предоставление обучающимся максимально возможной самостоятельности выбора образовательных маршрутов – элективных курсов, получением на этой основе уникального набора знаний отвечающих индивидуальным склонностям обучающихся, специфике планируемой ими будущей профессиональной деятельности или просто познавательным интересам.

Контекстный подход – подчинение содержания и логики изучения учебного материала, в первую очередь общеобразовательных дисциплин, исключительно интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный, предметный, контекстный характер, способствуя усилению познавательного интереса и познавательной активности.

Развитие сотрудничества – практическим осознанием необходимости перехода на принципы доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности обучающихся и преподавательского состава.

Реализация на практике принципов педагогики сотрудничества. Оказание обучающимся помощи в организации их учебной деятельности в сочетании с сохранением требовательности к её результативности. Развитие уважения, доверия к обучающемуся, с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат.

Использование методов активного обучения в педагогической практике – решение проблемы активизации учебной деятельности, так или иначе, лежит в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Большинство из них направлено

на преодоление таких, давно ставших привычными и трудноразрешимыми, проблем школы, как необходимость развития мышления, познавательной активности, познавательного интереса.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД

Интерактивный подход – это определенный тип деятельности учащихся, связанный с изучением учебного материала в ходе интерактивного занятия.

Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» – «взаимный», «act» – действовать.

Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером).

Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Особенности этого взаимодействия состоят в следующем:

- пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве;
- совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т. е. включение в единое творческое пространство;
- согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи;
- совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач.

Методология интерактивного подхода определяется основополагающими концепциями, принципами и подходами

современной философии, психологии, педагогики образования (В.С. Библер, М. Бубер, Б.С. Гершунский, Г.Л. Ильин, М.С. Каган, В.П. Казначеев, Л.Н.Коган, В.В. Краевский, А.Н.Леонтьев, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, П.Г. Щедровицкий и др.).

Теоретической основой интерактивного подхода послужили фундаментальные теоретические положения социологии, этики по вопросам взаимодействия и коммуникации (М.М. Бахтин, В.Л. Бенин, Б.Д. Бим-Бад, И.А. Ильяева, И.С. Кон, А.А. Леонтьев, Н.К. Чапаев, А. Шюц, К. Ясперс и др.).

Исследование интерактивного подхода опирается на фундаментальные работы, в которых рассматривались вопросы общения:

- ***по общей психологии*** (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.);
- ***по социальной психологии*** (Г.М. Андреева, Э. Берн, Дж. Блумер, М.И. Бобнева, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, Т.А. ванДейк, А.Б. Добрович, Я.Л. Коломинский, В.Н. Куницина, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Д. Майерс, Дж. Мид, Б.Д. Парыгин, А.А. Реан, В.В. Рубцов, Е.В. Руденский и др.).

Кроме того, исследование интерактивного подхода осуществляется с учетом анализа ***активных социально-психологических подходов*** (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е. Мелибруда, Л.А. Петровская, А.С. Прутченков, К. Рудестам, Е.В. Сидоренко, В.А. Ситаров, Т.П. Скрипкина, Г.У. Солдатова, Н.Ю. Хрящева и др.).

Взаимодействие в образовательном процессе рассматривается на основе положений о педагогическом общении и учебном

взаимодействии (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Е.В. Коротаева, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, В.Я. Ляудис, Е.В. Мещерякова, А.В. Мудрик, И.И. Рыданова, Р.М. Фатыхова, Н.И. Филиппенко, Г.А. Цукерман, В.Д. Ширшов и др.).

Коммуникативное развитие учащихся исследуется с учетом тенденций, раскрытых в работах, посвященных:

- перспективам развития образования (Ж. Аллак, А.С. Белкин, Б.С. Гершунский, В.В. Гузеев, Э.Н. Гусинский, А.Н. Джуринский, О.В. Долженко, Дж. Дьюи, О.Е. Лебедев, А. Маслоу, А.М. Новиков, А.И. Субетто, Б. Саймон, Е.В. Ткаченко и др.);
- личностно ориентированному образованию (Н.А. Алексеев, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Общение как объект обучения исследуется в контексте положений современных теорий обучения (Ю.К. Бабанский, Б.Ц. Бадмаев, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, Х.Й. Лийметс, В.Я. Ляудис, Н.Ф. Талызина и др.).

В традиционной организации учебного процесса в качестве способа передачи информации используется односторонняя форма коммуникации. Суть ее заключается в трансляции преподавателем информации и в ее последующем воспроизведении обучающимся. Основным источником обучения является опыт педагога. Обучающийся находится в ситуации, когда он только читает, слышит, говорит об определенных областях знания, занимая лишь позицию воспринимающего. Иногда односторонность может нарушаться

(например, когда обучающийся что-либо уточняет или задает вопрос), и тогда возникает двусторонняя коммуникация.

Назовем лишь некоторые недостатки такого способа учения.

Прежде всего – пассивность обучающегося во время занятия, его функция – слушание, в то время как педагогические и социологические исследования показывают, что от пассивного участия в процессе обучения очень скоро не остается и следа.

Существует определенная закономерность обучения, описанная американскими исследователями Р. Карникау и Ф. Макэлроу: человек помнит 10% прочитанного; 20% – услышанного; 30% – увиденного; 50% – увиденного и услышанного; 80% – того, что говорит сам; 90% – того, до чего дошел в деятельности.

Вторая причина еще более проста и очевидна: односторонняя коммуникация оправдана лишь в случае недостатка информации, невозможности ее получения другим способом, кроме как из рассказа педагога.

Сегодня в большинстве случаев это не так. Преподаватель, как правило, использует материал, который не является оригинальным. Оригинальны лишь способы его конструирования, логика и манера изложения. Это, безусловно, ценно и свидетельствует об уровне и мастерстве преподавателя, но мало чем способствует в конструировании знания обучающимся – чужая конструкция знания никогда не становится своей. Ею можно восхищаться, но создавать все равно придется свою.

Принципиально другой является ***форма многосторонней коммуникации*** в образовательном процессе. Специально организованный способ многосторонней коммуникации предполагает активность каждого субъекта образовательного процесса, а не только

преподавателя, паритетность, отсутствие репрессивных мер управления и контроля с его стороны. Возрастает количество интенсивных коммуникативных контактов между самими обучающимися.

Следует отметить, что сущность данной модели коммуникации предполагает не просто допуск высказываний обучающихся, что само по себе является важным, а привнесение в образовательный процесс их знаний. Когда обучающиеся пытаются внести собственное знание или опыт, преподаватели часто оставляют это просто на уровне информации и не допускают изменение структуры предмета обсуждения, нарушение привычной коммуникативной модели «мнение преподавателя – дополнения обучающегося». Принципы многосторонней коммуникации при этом нарушаются, ибо знания обучающихся привлекаются только в той мере, насколько они дополняют ход преподавания. Жизненный (или касающийся предмета обучения) опыт обучающихся почти исключительно используется для того, чтобы достичь цели, которая (пока) не является их целью. Предметное знание обучающегося, его субъективная оценка и выражения мнения подчиняются «коммуникативному фильтру» восприятия и понимания преподавателя.

Преподавание, открытое в коммуникативном плане, характеризуют следующие утверждения:

- обучающиеся лучше овладевают определенными умениями, если им позволяют приблизиться к предмету через их собственный опыт;
- обучающиеся лучше учатся, если преподаватель активно поддерживает их способ усвоения знаний. Это удается тогда, когда между ними и предметом обучения расположено поле,

включающее языковые и неязыковые действия;

- обучающиеся лучше воспринимают материал, если преподаватель, с одной стороны, структурирует предмет для более легкого усвоения, с другой стороны, принимает и включает в обсуждение мнения обучающихся, которые не совпадают с его собственной точкой зрения.

Следует отметить, что многосторонняя форма коммуникации не только позволяет отказаться от монополии на истину, но и является необходимым (но не достаточным) условием для конструирования обучающимся своего знания. Действительно, каждый участник коммуникации потенциально имеет возможность, встречаясь, сталкиваясь с позицией других участников, продвигаться в процессе конструирования знания (совместном по форме и индивидуальном, по сути). Здесь каждый строит свое знание, на которое у него есть запрос сегодня и которое может развиваться по мере возникающей необходимости.

Для реализации актуальных требований сегодняшнего образования должны быть разработаны новые формы обучения, которые позволят «сформулировать сомнения и получить опыт освоения спорности». Занятия целесообразно проводить с использованием интерактивных методов обучения, которые бы заставляли обучающихся активно взаимодействовать с преподавателем и аудиторией.

Современный подход к обучению должен ориентировать на внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями динамики развития жизни и деятельности, спецификой различных технологий обучения и потребностями личности, общества и государства в выработке у обучаемых социально полезных знаний,

убеждений, черт и качеств характера, отношений и опыта поведения.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от лобовых методов, от лозунгов и призывов, воздержание от излишнего дидактизма, назидательности; вместо этого выдвигаются на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность.

Основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

В одной китайская притче говорится: «Скажи мне – и я забуду;

покажи мне – и я запомню; дай сделать – и я пойму». В этих словах находит свое отражение суть интерактивного обучения.

При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Интерактивное обучение широко используется в интенсивном обучении.

Для того, чтобы освоить и применять эти методы, преподавателю необходимо знание различных методик группового взаимодействия.

Интерактивное обучение обеспечивает:

- взаимопонимание;
- взаимодействие;
- взаимообогащение.

Интерактивные методы ни в коем случае не заменяют обычные занятия, но способствуют лучшему усвоению материала и, что особенно важно, формируют мнения, отношения, навыки поведения.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует

процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Психологами было установлено, что в условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как – устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели.

Прежде всего, интерактивные формы проведения занятий:

- пробуждают у обучающихся интерес;
- поощряют активное участие каждого в учебном процессе;
- обращаются к чувствам каждого обучающегося;
- способствуют эффективному усвоению учебного материала;
- оказывают многоплановое воздействие на обучающихся;
- осуществляют обратную связь (ответная реакция аудитории);
- формируют у обучающихся мнения и отношения;
- формируют жизненные навыки;
- способствуют изменению поведения.

Заметим, что важнейшее условие для этого – личный опыт участия преподавателя в тренинговых занятиях по интерактиву.

Научиться им можно только путем личного участия в игре, «мозговом штурме» или дискуссии.

Основные правила организации интерактивного обучения выглядят следующим образом.

Правило первое. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. С этой целью полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников в процесс обсуждения.

Правило второе. Надо позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все, пришедшие на занятие, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации.

Правило третье. Обучающихся в технологии интерактива не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. Оптимальное количество участников – 25 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах.

Правило четвертое. Подготовка помещения для работы. Помещение должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах. Для обучаемых должен быть создан физический комфорт.

Правило пятое. Четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например: все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу

слова, уважать его достоинства.

Правило шестое. Отнеситесь со вниманием к делению участников семинара на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

Обязательные условия организации интерактивного обучения:

- доверительные, по крайней мере, позитивные отношения между обучающим и обучающимися;
- демократический стиль;
- сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся между собой;
- опора на личный ("педагогический") опыт обучающихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
- многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации обучающихся.

Интерактивные формы обучения обеспечивают:

- высокую мотивацию;
- прочность знаний;
- творчество;
- фантазию;
- коммуникабельность;
- активную жизненную позицию;
- командный дух;
- ценность индивидуальности;

- свободу самовыражения;
- акцент на деятельность;
- взаимоуважение;
- демократичность.

Современная педагогика богата целым ***арсеналом интерактивных подходов***, среди которых можно выделить следующие:

- творческие задания;
- работа в малых группах;
- обучающие игры: (ролевые игры, имитации, деловые игры, образовательные игры)
- использование общественных ресурсов: (приглашение специалиста, экскурсии)
- социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения: (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки)
- изучение и закрепление нового материала: (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, сократический диалог)
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем: (займи позицию, шкала мнений, ПОПС-формула)
- разрешение проблем: («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «переговоры и медиация», «лестницы и змейки»)
- тренинги.

2.4 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Интерактивный подход в своем развитии дал такие направления как:

- персоналистское
- социально-феноменологическое
- социально-экологическое

Эти направления являются теоретико-методологическими основаниями инклюзивного образования в зарубежной педагогике.

Мы выделяем также конструктивистскую методологию (конструктивизм) – метатеоретическую перспективу, охватывающую разнообразные традиции в медицине, философии, психологии и духовном развитии.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМ

Экзистенциализм (от позднелат. exsistentia — существование), или ***философия существования*** – одно из самых популярных и влиятельных течений современной общественной мысли.

Экзистенциализм формировался в первой половине XX века и во многом отражает тот период. Этим собственно и объясняется трагическая интонация и общая пессимистическая окраска большинства положений философии экзистенциализма.

На формирование современной философии существования огромное влияние оказали предшествующие теории и труды С.Кьеркегора, Ф.М. Достоевского, Ф.Ницше, М.Унамуно, а также феноменология Э.Гуссерля и философская антропология М.Шелера.

Идеи экзистенциализма, защищали и развивали многие

выдающиеся философы:

- в Германии – это ***Мартин Хайдеггер*** (1889–1976 гг.) и ***Карл Ясперс*** (1883–1969 гг.);
- во Франции – ***Жан Поль Сартр*** (1905–1980гг.) и ***Альбер Камю*** (1913–1960гг.);
- в России – ***Лев Шестов*** (1866–1938гг.) и ***Николай Бердяев*** (1874–1948гг.)

Обычно различают два вида экзистенциализма (достаточно условно):

- религиозный (К. Ясперс, Г. Марсель, А. Бердяев и др.);
- атеистический (М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр, А. Камю и др.)

Центральные вопросы экзистенциализма – существование человека, смысл его жизни и судьбы в мире – необычайно созвучны любому, задумывающемуся над своим бытием, человеку.

Философия экзистенциализма предложила новый взгляд на человека с ограниченными возможностями, его индивидуальное и социальное бытие, выдвигая центральную идею – экзистенцию, т.е. центральное ядро человеческого «Я», благодаря которому каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, «выбирающая» и «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру.

Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, – равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе.

Концепция самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования.

Инвалидность – это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему ее, быть интегрированным в общество на таких же основаниях, как и другие члены общества. Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность, чтобы те могли жить независимой жизнью.

Понятие независимая жизнь в концептуальном смысле подразумевает два взаимосвязанных аспекта:

- ***в социально-политическом плане*** – это:
  - право человека быть неотъемлемой частью жизни общества и принимать активное участие в социальных, политических и экономических процессах;
  - свобода выбора и доступа к жилым и общественным зданиям, транспорту, средствам коммуникации, страхованию, труду и образованию
  - возможность самому определять и выбирать, принимать решения и управлять жизненными ситуациями.
- ***в философском плане*** (понимании) независимая жизнь – это способ мышления, психологическая ориентация личности, которая зависит от ее взаимоотношений с другими личностями, от физических возможностей, от окружающей среды и степени развития систем служб поддержки.

Философия независимой жизни ориентирует человека,

имеющего инвалидность, на то, чтобы он ставил перед собой такие же задачи, как и любой другой член общества.

Согласно философии независимой жизни, инвалидность рассматривается с позиций неумения человека ходить, слышать, видеть, говорить или мыслить обычными категориями.

Независимая жизнь предполагает контроль над собственными делами, участие в повседневной жизни общества, исполнение целого ряда социальных ролей и принятие решений, ведущих к самоопределению и уменьшению психологической или физической зависимости от других.

Независимость – понятие относительное, которое каждый человек определяет по-своему.

Независимая жизнь – предполагает снятие зависимости от проявлений недуга, ослабление ограничений, им порождаемых, становление и развитие самостоятельности ребенка, формирование у него умений и навыков, необходимых в повседневной жизни, что должно дать возможность интеграции, а затем активного участия в социальной практике, полноценной жизнедеятельности в обществе.

Независимая жизнь означает право и возможность выбирать самим, как жить. Это значит – жить так же, как и другие, имея возможность самим решать, что делать, с кем встречаться и куда пойти, будучи ограниченным лишь в той степени, в которой ограничены другие люди, не имеющие инвалидности. Это и право ошибаться так же, как любой другой человек.

Чтобы стать действительно независимыми, инвалиды должны противостоять множеству преград: явных (физическая среда), а также скрытых (отношение людей). Если их преодолеть, можно добиться многих преимуществ для себя. Это – первый шаг на пути к тому,

чтобы жить полноценной жизнью, выступая в роли работников, работодателей, супругов, родителей, спортсменов, политиков и налогоплательщиков, иначе говоря, чтобы в полной мере участвовать в жизни общества и быть его активным членом.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ

Феноменоло́гия (нем. Phänomenologie – учение о феноменах) – направление в философии XX века, определявшее свою задачу как беспредпосылочное описание опыта познающего сознания и выделение в нём сущностных черт.

Феноменология означает новый, дескриптивный, философский метод, на основе которого в конце прошлого столетия была создана:

- априорная психологическая наука, способная обеспечить единственно надежную основу, на которой может быть построена строгая эмпирическая психология.
- универсальная философия, которая может снабдить нас инструментарием для систематического пересмотра всех наук.

Ее предмет – фундаментальные феномены человеческого бытия: сознание и самосознание, любовь и ненависть, познание и художественное творчество, воля и желание, страх и совесть, свобода и смерть, история и историчность, личностное и ценностное бытие, бытие другого и собственное бытие и др.

В основе феноменологического метода лежит дескрипция, а не конструкция или воображение.

Феноменологическая стратегия состоит в том, чтобы отказаться редукционизма и описать вещи (в самом широком смысле) такими, какими они проявляют себя, не отсылая к чему-то другому, т.е. описать их как феномены.

Основной принцип феноменологии – «к самим вещам», что означает: преодолеть предрассудки и предвзятые мнения, освободиться от привычных установок и навязываемых предпосылок, отстраниться от методологических шаблонов и клише.

Феноменология и экзистенциализм стали философскими истоками гуманистической психологии, которая, в свою очередь, обеспечила развитие ***гуманистической педагогики*** и разработанных в ее русле педагогических технологий инклюзивного обучения.

Феноменологическое направление теории личности выдвигает идею о том, что именно субъективная способность постигать действительность играет ключевую роль в определении внешнего поведения человека. Другими словами, каждый из нас реагирует на события в соответствии с тем, как мы субъективно воспринимаем их. Представители этого направления отрицают идею о том, что мир существует сам по себе как неизменная действительность для всех. Они утверждают, что объективная действительность есть реальность, сознательно воспринимаемая и интерпретируемая человеком в данный момент времени.

Другой важный аспект – идея о том, что ***люди способны определять свою судьбу***. Они свободны в решении, какой должна быть их жизнь. Самоопределение является существенной частью человека. Оно приводит к заключению, что люди ответственны за то, что они собой представляют.

И наконец, ***люди по своей природе добры и обладают стремлением к совершенству***: реализации внутренних возможностей и личностного потенциала. Это четко отражает позитивный и оптимистический взгляд феноменологического подхода на человечество.

Концепции и положения, характеризующие феноменологический подход к личности, наиболее ярко выражены в работах Карла Роджерса.

Педагогическая концепция социально-феноменологического подхода (также в структуре интерактивного подхода) наиболее полно представлена в работах К. Молленхауера, Т. Томаса, Э. Гофмана.

В педагогической практике феноменологическое направление выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни, которые существуют в определенной социально детерминированной пространственно-временной и языковой среде. Такой оптимальной для развития ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности средой представляется инклюзивная образовательная среда.

ПЕРСОНАЛИЗМ

Персонали́зм (от лат. *Persona* – личность) – направление в философии, признающее личность первичной творческой реальностью и высшей духовной ценностью, а весь мир – проявлением творческой активности верховной личности –Бога.

Современный персоналистский подход как теоретическая основа, разработанная зарубежными теоретиками образовательной интеграции, объединяет несколько направлений:

- позицию гуманистической психологии (Г. Оллпорт, Г.А. Мюррей, Г. Мерфи, К. Роджерс, А. Маслоу и др.); позиция гуманистической психологии будет описана в отдельной главе данной монографии;
- концепцию социальной теории аутопоэза (У. Матурана, Ф. Варела).

ТЕОРИЯ АУТОПОЭЗА

Одна из современых теорий определения жизни – так называемая **теория Сантьяго**, или **теория аутопоэза**.

Теория аутопоэза – одна из современных попыток выразить критерий жизни. Авторы этой концепции – чилийские нейробиологи Умберто Матурана и Франциско Варела, работавшие в университете Сантьяго.

Важные понятия этой теории – понятия ***«паттерн»*** и ***«организация»***.

Под паттерном имеется в виду некоторый тип структуры, характерный для множества частных реализаций этой структуры. Организация – частная реализация паттерна. Например, паттерн любого стула – наличие опоры и сиденья. Организация отдельного стула – тот конкретный способ, каким реализуется опора и сиденье в данном стуле (допустим, в виде четырех ножек, мягкого сиденья и спинки, сделанных из дерева). Используя термины Аристотеля, можно было бы сравнить паттерн с родовой формой, организацию – с индивидуальной формой и материей. Пытаясь дать определение жизни, авторы теории аутопоэза имеют в виду в первую очередь определение паттерна всех живых систем. Предполагается тем самым, что у всех форм жизни один паттерн и разные организации. Сформулировать необходимый и достаточный признак жизни означает в точности выразить паттерн только живых систем.

В качестве критерия жизни авторы предлагают рассмотреть так называемые ***аутопоэтические системы***. Система может быть названа аутопоэтической если только если для нее выполнены следующие пять условий:

1. Система представляет собою *сеть* взаимодействий на некотором множестве элементов. Под сетевой структурой здесь имеется в виду особый паттерн организации, в котором каждый элемент влияет на каждый.

2. В качестве элементов сети выступают ***процессы*.**

3. Это ***физические процессы***.

4. Это процессы ***воспроизводства системы***, т.е. результатом этих процессов является постоянное восстановление и возможное изменение системы.

5. ***Граница сети*** – также один из элементов сети, т.е. она находится в сетевом взаимодействии со всеми остальными элементами (это условие было добавлено авторами, чтобы отличить аутопоэтические системы от гиперциклов Эйгена, для которых верны только первые четыре признака).

Признаки 1-3 и 5 задают так называемую ***автономную***, или ***операционально замкнутую систему***. Такая система только испытывает неспецифическую активацию со стороны внешней среды, определяясь в своем развитии преимущественно внутренними закономерностями. Все причины автономной системы лежат внутри системы. Такая система представляет собою фрагмент реальности, относительно изолированный от окружающей среды по каузальной структуре. Внешняя среда не может извне определить автономную систему, прорвать ее каузальную непроницаемость – вот пожалуй тот главный смысл, который несет в себе идея аутопоэза.

Понятие операциональной замкнутости вполне совместимо с понятием термодинамической открытости живой системы. В случае автономности речь идет о причинно-следственных связях, в то время как термодинамическая открытость рассматривает проблемы обмена

энергией и веществом с окружающей средой. Автономная система вполне может определяться к эволюции только внутренними причинами, в то же время активно обмениваясь со средой энергией и веществом. Аутопоэтическая система – автономная система на физических процессах. Обратно, если нас не интересует природа процессов, и мы допускаем возможность системы с признаками 1-3 и 5 на нефизических процессах, то это случай автономной системы. Таким образом, физичность процессов – важный, с точки зрения авторов, признак аутопоэтической системы.

Типичным примером простейшей ***естественной аутопоэтической системы*** является живая клетка. Все физико-химические процессы в ней находятся в сложных сетевых взаимодействиях (например, ДНК определяет структуру ферментов, которые осуществляют и регулируют в том числе процессы редупликации ДНК), в результате протекания этих процессов клетка постоянно воспроизводится, наконец мембрана клетки (граница сети) активно взаимодействует с остальными клеточными процессами. Интересно, что рассмотрение клетки в качестве аутопоэтической системы приводит, в частности, к тому выводу, что геном клетки не может только определять все остальные процессы, не испытывая одновременно влияния с их стороны. Единственным полным детерминантом аутопоэтической сети является только сама сеть.

Теорию интегрированного обучения питают также идеи:

- функциональной школы в социологии Толкотта Парсонса;
- экологическая теория человеческого развития американского психолога Ури Бронфенбреннера;
- психологическая теория поля, жизненного пространства Курта Левина.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА В СОЦИОЛОГИИ ТОЛКОТТА ПАРСОНСА

На первом этапе теоретического конструирования ***функциональной школы в социологии*** Толкотт Парсонс отталкивался от работ М. Вебера, Дюркгейма, Парето и английского экономиста А. Маршалла, стремясь выявить в них элементы нового общего подхода, которые свидетельствовали о кризисе утилитаристских и позитивистских интерпретаций человеческого бытия в обществе.

На основе этого анализа **Парсонс** приходит к пониманию человеческого действия как самоорганизующейся системы, специфику которой, в отличие от системы физического и биологического действия, он усматривал:

- во-первых, в символичности, т.е. в наличии таких символических механизмов регуляции, как язык, ценности;
- во-вторых, в нормативности, т.е. в зависимости индивидуального действия от общепринятых ценностей и норм;
- в-третьих, в волюнтаристичности, т.е. в известной иррациональности и независимости от условий среды и в то же время зависимости от субъективных "определений ситуации".

Детальную разработку эти идеи получили в совместной с Шилзом, Г. Олпортом, Р. Шелдоном и рядом др. исследователей монографии "К созданию общей теории действия", в которой исходными понятиями выступают понятия "деятель", "ситуация" и "ориентация деятеля на ситуацию".

Подразумевается, что субъект действия (будь то индивид или коллектив):

- способен вычленять из окружающей среды отдельные объекты,

различая и классифицируя их по месту, свойствам и т. д. (познавательная или когнитивная ориентация);

- что он различает в ситуации объекты, имеющие для него положительное или отрицательное значение с точки зрения удовлетворения его потребностей (катектическая ориентация);
- что среди познавательно и катектически оцененных объектов он вынужден производить дальнейший отбор и сравнительную оценку в плане первоочередности удовлетворения тех или иных своих потребностей (оценочная ориентация).

Кроме того, ориентация деятеля на объекты ситуации имеет временное измерение, т. е. связана с представлением деятеля о том, какие изменения будут иметь место в ситуации в случае того или иного его действия (или бездействия). Это представление лежит в основе способности деятеля ставить перед собой цель (не обязательно реалистическую) и стремиться к ее достижению.

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Экология человеческого развития, или теория экологических систем – теория социализации и развития ребенка, автор Ури Бронфенбреннер. Грэйс Крайг, автор известного у нас учебника «Психология развития», называет созданную Бронфенбреннером модель «возможно, самой влиятельной на сегодняшний день моделью человеческого развития». Теория описывает, какие социальные среды и как влияют на ребенка.

По Бронфенбреннеру, экологическая среда развития ребенка состоит из четырех, словно вложенных одна в другую систем, которые обычно графически изображают в виде концентрических колец:

- микросистема – семья ребенка;
- мезосистема – детсад, школа, двор, квартал проживания;
- экзосистема – взрослые социальные организации;
- макросистема – культурные обычаи страны, ценности, обычаи и ресурсы.

Модель, кажется, простой и самоочевидной, при этом очень многие вещи описывает реалистично в силу того, что Бронфенбреннер подчеркивает гибкие как прямые, так и обратные связи между этими четырьмя системами.

Например, гибкий график на предприятии, где работает мать ребенка, позволяет женщине больше внимания уделять воспитанию и косвенно повлияет на развитие ребенка. В то же время возможность для матери свободнее распоряжаться своим временем обычно способствует ее душевному равновесию и косвенно сказывается на повышении производительности женского труда.

Бронфенбреннер отмечает, что экологические системы подвижны и со временем меняются. Рождение младшего брата/сестры, начало обучения в школе либо развод родителей меняют отношения между ребенком и его окружением. Рождение нового малыша имеет совсем различные последствия для малыша, который лишь обучается ходить, и для школьника, у которого много источников общения и интересов за пределами семьи.

Итак, каково же влияние основных экологических систем?

Микросистема: семья.

Личность ребенка формирует его семья, родительские установки и атмосфера семьи. Если семья дружная, ребенок растет более спокойным, управляемым и доброжелательным. Напротив,

супружеский конфликт обычно связан с непоследовательными дисциплинарными мерами и враждебным отношением к детям, что порождает ответную детскую враждебность. При этом нужно учесть, что все отношения взаимообратны, т. е. не только взрослые влияют на поведение детей, но и сами дети, их физические свойства, характеристики личности и возможности – также влияют на поведение взрослых. К примеру, дружелюбный, внимательный ребенок почаще вызывает положительные и спокойны реакции со стороны родителей, тогда как растерянного и непоседливого ребенка почаще наказывают и ограничивают свободу его действий. Семья, как среда – очень динамическое образование. Даже применительно к двум близнецам мы не можем утверждать идентичность среды развития, потому что к ним предъявляются разные требования, разные ожидания, поскольку один из них неминуемо назначается старшим, а другой – младшим.

Мезосистема: школа, квартал проживания, детский сад.

Мезосистема влияет на развитие ребенка не напрямую, а в паре с микросистемой – семьей. На отношения родителей и детей влияют взаимоотношений малыша с воспитателями детского сада, и напротив. Если семья и воспитатели детского сада готовы к сотрудничеству, дружат и общаются, улучшаются отношения как между ребенком и родителями, так между ребенком и воспитателями.

С другой стороны, ситуация в семье влияет на то, как будет влиять школа, двор и детский сада на ребенка. Успеваемость малыша в школе зависит не только от обстановки в классе, но и от ситуации в семье: успеваемость улучшается, если родители интересуются школьной жизнью и учат ребенка делать уроки. Если брат и сестра

ходят в одну школу, но сестре разрешают приводить домой подруг, а брату – нет, мезосистема их жизнедеятельности будет различаться.

Влияние мезосистемы на ребенка преломляется не только через семью, но и через личность самого ребенка: дети могут ходить в одну и ту же школу, но при этом круг одноклассников может быть значимым для одного и безразличным для другого, все важные жизненные события которого происходят, например, в драмкружке.

Экзосистема: взрослые социальные организации

Это могут быть формальные организации. Поддержка со стороны экзосистемы быть может и неформальной, к примеру, осуществляться силами общественного окружения родителей – друзья и члены семьи помогают, советом, дружеским общением и даже материально. Как правило, чем больше связей семьи с социальными организациями, тем это более благоприятно сказывается на семье и развитии ребенка, а чем меньше подобных связей, тем более непредсказуемым оказывается ситуация в семье и развитие ребенка. К примеру, в изолированных семьях, в семьях с немногочисленными личностными либо формальными связями чаще отмечается завышенный уровень конфликтов и плохого обращения с детьми.

Макросистема

Макросистема – это культурные обычаи страны, ценности, обычаи и ресурсы. Если в стране не поощряется рождаемость и не предоставляется отпуск по уходу за ребенком, то ребенок будет расти в условиях нехватки материнского внимания, а микро-, мезо- и экзосистемы могут оказаться недостаточными, чтобы это компенсировать. С другой стороны, независимо от частных внешних

условий, основные составляющие образа жизни и мировоззрения сохраняются в субкультуре.

В странах, где установлены высочайшие стандарты свойства помощи детям, а на рабочих местах сделаны особенные условия для работающих родителей, дети чаще получают положительный опыт в их конкретном окружении. Правила, согласно которым дети с задержками развития могут обучаться в массовой школе, оказывают существенное влияние на уровень образования и социальное развитие как этих детей, так и их «нормальных» сверстников. В свою очередь, успех или провал этого педагогического начинания может содействовать или, напротив, помешать дальнейшим попыткам интегрировать отстающих детей в массовую школу.

Бронфенбреннер полагал, что наиболее значительную роль на развитие ребенка оказывает именно макросистема, поскольку макросистема обладает способностью воздействовать на все другие уровни. Например, американская государственная программа компенсаторного обучения «Хэд Старт», направленная на повышение академической успеваемости и развитие интеллектуальных способностей учащихся из малообеспеченных семей и национальных меньшинств, оказала, по мнению Бронфенбреннера, огромное положительное влияние на развитие нескольких поколений американских детей.

Кто или что источник развития личности ребенка?

В теории экологических систем дети являются как продуктами, так и создателями окружающей среды. По Бронфенбреннеру, ситуации в жизни могут быть как навязанными ребенку, так и оказываться результатом активности самого ребенка. Когда дети

становятся старше, они меняют свое окружение и переосмысляют полученный опыт. Но и здесь продолжают работать взаимозависимости, поскольку каким образом это делают дети, зависит не только от их физических, интеллектуальных и личных черт, но и от того, как их воспитали, что они успели впитать из окружения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ПОЛЯ, ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА КУРТА ЛЕВИНА

Курт Левин надеялся найти общий способ точного описания и объяснения психологических состояний и событий, основанный на использовании математических понятий. Топология как раздел математики имеет дело с пространственными отношениями и не учитывает ни формы, ни направления, ни масштаба, ни даже величины; основными понятиями топологии являются область, граница, включение, смежность, непересечение, и т. п. Это делает топологию привлекательной с точки зрения составления диаграмм конкретной динамики как индивидуума (по терминологии Левина – «субъекта»), так и ситуации в том виде, как она воспринимается индивидуумом (по терминологии Левина – «жизненного пространства»).

Существенная проблема, однако, заключается в том (и сам Левин отмечал это), что такие фундаментальные психологические факты, как потребности, напряжения или цели нередко имеют количественную природу и «направление», а сами эти понятия несовместимы с топологией. Именно поэтому Левин пришел к мысли дополнить свою систему понятием «вектора», решив, что это даст ему возможность воспользоваться и теми преимуществами, которые дает

топология, и теми, которые дает физическое понятие «сила», имеющее как величину, так и направление. Он назвал эту комбинацию, допускающую использование вектора в топологическом описании, годологическим пространством, но не завершил «векторной» части своей системы.

Ситуация в том виде, в каком она предстает перед индивидуумом, обычно изображалась Левином в виде овала; все, что находится за его пределами, не является частью жизненного пространства индивидуума.

Индивидуум – это область, как правило, изображаемая внутри овала – жизненного пространства – небольшим кружком, обозначенным буквой **P** (от англ. person).

Жизненное пространство подразделяется на различные области с более или менее проницаемыми границами; эти области, соответствующие разным отличительны признакам окружающей среды, воспринимаемым **P**, связаны между собой определенным образом.

Жизненное пространство может также включать в себя и «преграды», или непроницаемые границы, которые символизируют психологические барьеры, которые, по мнению **P**, преодолеть невозможно.

Психологические события – это движение, или «локомоция», внутри жизненного пространства.

Позднее Левин усложнил эту схему, введя в нее еще и область внутри **P**, предположив среди прочего, что у ребенка она значительно менее дифференцирована, чем у взрослого. Он также предположил, что разные уровни реальности, включая воображаемую, могут быть представлены несколькими слоями наложенных друг на друга

жизненных пространств.

Эта модель вызвала к жизни огромное количество эмпирических исследований таких проблем, как психологическое насыщение, забывание, замещение, память, личность и мотивация, а также превратилась в способ выражения влиятельной динамической теории личности Левина, теории поля, теории групповой динамики и других теорий социальной психологии.

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПЕРСОНАЛИЗМ

В персонализме можно выделить яркое и актуальное течение **диалогический персонализм.** Яркие представители – Мартин Бубер, Морис Гюстав Недонсель, Николай Александрович Бердяев, Ойген Розеншток-Хюсси, Эммануэль Левинас, Михаил Михайлович Бахтин. Социальная сторона личности, а именно коммуникация или диалог, заявляются в диалогическом персонализме основанием конституирования всей личности.

Диалогический персонализм, оперируя новыми экзистенциальными категориями (Я, ТЫ, МЫ), стремится преодолеть гносеологический Я-центризм классической философии, вынося проблему познания на новый онтологический уровень проблемы творчества.

Началом развития идеи диалога можно назвать книгу М. Бубера «Я и Ты» (1923), в которой вводятся в философский обиход понятия Я и ТЫ, как основные экзистенциальные категории.

Русские философы Н. А. Бердяев в книге «Я и мир объектов» и С. Л. Франк в книгах «Непостижимое» (1939), «Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия» (1956) развивают диалогические идеи в рамках своих систем.

Исходя из диалогического персонализма общая направленность инклюзивной школы должна выглядеть следующим образом: **инклюзивная школа личностно развивающего диалога:**

- в инклюзивной школе должны быть созданы ***адаптивная диалогическая образовательная среда, адаптивная диалогическая педагогическая система:***
  - ***адаптивная диалогическая образовательная среда*** – социально-педагогическая система, приспосабливающаяся к условиям изменяющейся внешней среды, которая стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к личности с ее индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на собственные социально-культурные изменения;
  - ***адаптивная диалогическая педагогическая система*** понимается нами как социально обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленная на:
- сохранение и развитие личности;
- диалогическое становление личности.

Наличие в инклюзивной школе адаптивной педагогической системы позволяет:

- быстро и гибко реагировать на меняющуюся социально-педагогическую ситуацию;
- «достраивать недостающие звенья» образовательного процесса;
- выбирать те управленческо-дидактические модели, которые

будут давать реальный позитивный результат в реализации участниками педагогического процесса всех своих «само» от самоосознания до самореализации;

- организовать образовательный процесс таким образом, чтобы максимально снизить перегрузку, избежать неврозов, обеспечить своевременную диагностику и коррекцию, систематическую психологическую и психотерапевтическую помощь участникам педагогического процесса;
- преодолеть барьер между академическим, книжным, вербальным знанием и чувственно-предметным освоением мира;
- адаптироваться к индивидуальным особенностям человека с опорой на механизм его саморегуляции;
- будучи принципиально открытой, наращивать запас готовности к изменениям, поэтапно овладевая все новыми степенями свободы в решении вопросов, связанных с развитием человека;
- по мере решения одних задач переходить к следующим, т.е. находиться в постоянном развитии и совершенствовании, в зависимости от стремительно меняющихся требований окружающей действительности.

При этом:

- диалог предстает в качестве ведущего компонента содержания образования;
- образовательная среда школы выступает в качестве условия для проявления разнообразных способностей, возможностей, потребностей личности;
- взаимодействие учителей и учащихся строится на условиях

доверия, открытости, договоренностей, демократического, межличностного стиля отношений;

- педагоги школы включаются в исследовательскую деятельность и овладевают методом педагогической рефлексии;
- в управление развитием школы вовлечены все участники образовательного процесса.

Мы подчеркиваем, что построение целостной адаптивной диалогической образовательной системы и управление этой системой в инклюзивной школе является едва ли не самой сложной проблемой в условиях духовных метаний в обществе.

Педагог инклюзивной школы должен представлять собой личность профессионала – носителя диалогической культуры, обладающего высоким уровнем подготовки:

- методологической;
- методической;
- технологической;
- менеджерской;
- психологической.

«Диалогичный» педагог инклюзивной школы:

- заинтересован в личностном развитии ребенка и самого себя;
- принимает множественность субъективных реальностей (точек зрения, ценностей);
- умеет слушать ребенка и адекватно его воспринимать;
- не ограничивает личностную свободу ребенка;
- организует условия для саморазвития личности ученика;
- умеет сотрудничать с ним;
- готов к пересмотру своих ценностей;

- стремится к конгруэнтному (естественному) поведению;
- владеет педагогической рефлексией и постоянно совершенствует свое мастерство;
- заинтересован в развитии школы и умеет работать «в команде» учителей.

2.5 КОНСТРУКТИВИЗМ

В исследовательской деятельности и в образовательной практике для решения, соответственно, эпистемологических и дидактических задач образовательной интеграции могут быть использованы такие подходы, как системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный, которые в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях могут выступать отражением той или иной грани ***конструктивистской методологии.***

Конструктивизм (от лат. constructio – построение) – направление в эпистемологии и философии науки, в основе которого лежит представление об активности познающего субъекта, который использует специальные рефлексивные процедуры при построении (конструировании) образов, понятий и рассуждений.

Конструктивизм выражен в ряде взглядов на переживание человеческого опыта. Конструктивистские темы можно найти:

- в азиатской философии (Lao Tzu and Buddha);
- западной философии (Heraclitus, Kant, Vico, Schopenhauer and Vaihinger)
- а также в работах множества пионеров современной психологии (Adler, Bandura, Bruner, Bugental, Frankl, Gergen, Goolishian, Kelly, Piaget and Watzlawick).

Во всем многообразии подобных работ можно выделить ***пять основных тем, составляющих суть конструктивизма:***

- активная деятельность;
- порядок;
- самость;
- социально-символическая связанность;
- развитие в течение всей жизни человека.

Конструктивизм – это метаперспектива, из которой следует:

- переживание человеческого опыта включает в себя непрерывную активную деятельность;
- человеческая деятельность в значительной степени посвящена процессам упорядочивания – организационному моделированию опыта, – которые являются в сущности эмоциональными, неявными и категориальными (они зависят от контрастов) и представляют собой сущность создания смыслов;
- организация личной деятельности в значительной степени является самоотносимой или рекурсивной, делая тело опорой и средоточием переживания опыта и побуждая к глубокому феноменологическому ощущению самости или идентичности личности;
- самоорганизующиеся способности и формирование смыслов находятся под сильным влиянием социально-символических процессов;
- люди существуют в живой паутине взаимоотношений, каждое из которых опосредуется языком и системой символов.
- жизнь каждого человека отражает принципы динамического диалектического развития;

- сложные потоки между существенными напряжениями (контрастами) отражаются в паттернах и циклах переживаний опыта, что может приводить к эпизодам расстройства (дезорганизации) и при некоторых обстоятельствах – к реорганизации (трансформации) ключевых паттернов деятельности, включая формирование смыслов, а также отношений с самим собой и социальных взаимоотношений.

Конструктивная психотерапия придает особое значение комплексным циклам в процессах природного упорядочения и реорганизации, характеризующих развитие любых живых систем.

Индивидуумов побуждают видеть самих себя как активных участников собственной жизни. В богатом контексте человеческих взаимоотношений и символических систем люди создают новые смыслы по мере своего развития.

Техники, взятые из многих разнообразных традиций, помогают людям в процессе своего развития находить и совершенствовать свое чувство равновесия.

Конструктивизм – это не новое дерево в лесу. Он, скорее, проблеск связности всех деревьев, наряду с их сложной сетевой структурой поддержки. То, что развивается, является не просто новой теорией или моделью.

Конструктивизм – это взгляд на психологию, социальное функционирование и изменение человека. Это и старое, и новое. Единство и многообразие интегрированы в направление, поддерживаемое традициями холизма и надежды. Ведутся диалоги, что дает право говорить о резком эволюционном изменении в нашем понимании того, что означает быть человеком.

Акцент делается на связи, а не на отделении (сепарации).

Дифференциация является необходимой и естественной частью развития, но она может стагнировать в отделенность и изоляцию. Интеграция иногда может приводить к чрезмерному упрощению важных различий или же к уменьшению внимания к ним.

Конструктивизм возникает как метаперспектива:

- размышление о самом себе и об окружающих;
- развитие умения предвидеть возможности своих дальнейших действий, последствий поступков;

Метаперспектива позволяет рекурсивно признавать свои неизбежные ограничения, в то же время оставляя надежду на продолжение развития. Мозг, тело, эмоции, а также социальная встроенность уважаются. А дух – с его изумительным диапазоном смыслов – наполняет.

Конструктивизм делает акцент на динамической структуре человеческого опыта. Глагол “конструировать” означает организовывать или создавать порядок. Структура обычно имеет коннотации статического феномена. Жизнь и сознание человека – это все что угодно, только не статичность. Следовательно, один из основных акцентов конструктивизма – процесс.

Психологическая стабильность рассматривается в контексте процесса, а не как его противоположность. Рассмотрим кажущуюся стабильность тела. Человеческое тело переформировывает себя каждые семь лет. Как и человеческое тело разлагается и восстанавливается, так и одновременное психологическое обновление происходит благодаря синхронии целостности и изменений.

Конструктивизм – это философия участия, в соответствии с которой индивидуумов и сообщества побуждают быть активными в собственном раскрытии.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Подобно экзистенциальной философии, конструктивизм утверждает, что люди являются активными участниками собственной жизни. Они делают выбор, который вносит важные изменения в их жизнь и жизнь всех, с кем они связаны. Люди, безусловно, часто бывают реактивны.

Конструктивизм не отвергает способность человека к нерефлексивному реагированию и формированию условных рефлексов. Но стремление выживать в своей основе также является проактивным.

Мы предчувствуем, предвосхищаем. Мы внедряемся в жизнь. Мы движемся вперед в наше бытие. Как и у парашютиста в свободном полете, наша поза в этом процессе влияет на его форму и направление. Мы движемся среди сил гораздо больших, чем мы сами, но у нас уже есть голос и возможность выбора внутри этих сил. Есть факторы, неподвластные нам, но мы можем научиться лучше истолковывать их и придавать им больше стимулирующих эффективную жизнедеятельность смыслов и предпринимать действия, чтобы лучше управлять своими движениями. Мы также можем научиться священному искусству покоя и приятия в бесконечном танце усилий и поражений.

Центральным пунктом этой первой темы является то, что человеческие существа – не пассивные пешки в жизни. Мы деятельные агенты, которые воздействуют на мир и действуют в мире. Следовательно, акцент делается на самоэффективности и постижении. В конструктивизме личность рассматривается как активная действующая сила в процессе переживания опыта.

ПОРЯДОК

Второй принцип конструктивизма признает, что ***нам необходим порядок.*** Мы формируем наш мир и реагируем на порядок в нем. Мы находим паттерны и создаем смысл, и почти все это мы делаем такими способами, которые почти не осознаем.

Безусловно, мы – порождение привычек, и нам следовало бы серьезно призадуматься, мы ли владеем нашими привычками, или наши привычки владеют нами. Почти так же быстро, как мы приобретаем новый навык, мы становимся невнимательными к нему. Он уходит, образно говоря, в подполье и проникает в корневую структуру формирования образа нашей жизни. Этот процесс автоматичности применяется не только к нашим физическим действиям, но и к типу нашего мышления и чувствования.

Хотя мы можем стремиться к изменениям, постоянство и целостность поддерживают мощную инерцию. Вот почему наиболее важные изменения в нашей жизни могут требовать разрывов и процессов восстановления в самой ткани нашей жизни.

Человеческий умственный процесс рассматривается как проактивный, так и генерирующий. Мы самоорганизующиеся и активные в определении собственного развития. Maturana и Varela создали термин “автопоэзис” (autopoiesis – самосоздание, самопроизведение), чтобы обозначить эту способность человека к самоорганизации. Смысл предшествует простой обработке поступающих сенсорных сигналов. Упорядочивание собственного опыта и каталогизация личной истории являются как высокоуникальными, так и динамичными. Как следствие, со временем смыслы могут, как стабилизироваться, так и изменяться.

Существенная часть процессов стабилизации и изменения проходит за пределами нашего сознательного «Я», т. е. на «скрытом» уровне. Конструктивисты утверждают, что «индивидуальные человеческие системы организовывают себя так, чтобы защитить и продлить свою целостность, и развиваются они посредством структурных дифференциаций». Такое упорядочивание, опираясь на самость как на референтную точку, продолжается в наделении смыслом жизненного опыта и в стимулировании жизнеспособности.

Психологическое изменение лежит в области самости, хотя и социально встроенной. Наши эмоции развиваются как мощные биологические силы в процессе нашей самоорганизации. Эмоции играют важную роль в направленности нашего внимания, формировании наших восприятий, организации нашей памяти и в стимулировании нашего активного включения в процесс научения – жизнь непрестанно требует от нас этого. Мы чувствуем наш путь.

Конструктивизм рассматривает эмоции как центральное звено в переживании человеческого опыта. Чувство не является чем-то плохим, опасным или нездоровым. Наоборот, не чувствовать или бороться с тем, что мы чувствуем, – это более серьезная угроза нашему здоровью и благополучию. Наши отношения с нашими чувствами часто, по меньшей мере, так же важны, как и наши чувства сами по себе. Эта мысль имеет важные последствия для нашего понимания того, что означает быть человеком.

ЛИЧНОСТЬ

Мы организуем наш мир, прежде всего организовывая самих себя. Биологическое саморегулирование возникает из физических переживаний. В начале жизни мы боремся за то, чтобы отделить себя

от тех, кто заботится о нас – индивидуироваться в когерентную и дифференцированную идентичность. Тело и его границы становятся осью для формирования переживаний. Подобно нашим отношениям с нашими эмоциями, наши отношения с нашим телом могут стать запутанными и болезненными. А на более абстрактном уровне наши отношения с собственной личностью наиболее сложные.

В конструктивизме делается акцент на уникальности каждой самоорганизующейся жизни. Понятия подчеркивают:

- индивидуальное существование (Adler);
- рекурсивное самосоздание (Maturana, Varela);
- личностную природу создаваемого порядка.

Уважается уникальная точка зрения переживающего субъекта. Более того, то, что переживают индивиды, интегрально связано с тем, как они научились создавать правильную референтную точку — метафорический центр. «Кто», который переживает, — один из наиболее трудноуловимых феноменов в сознании. Собственная личность — это процесс, а не существующий объект. А самость не является отделенной или изолированной. Другими словами, самость – это когерентность взглядов в развитии, из которых человек черпает опыт. Но ощущение самости появляется и изменяется в основном в процессе взаимоотношений с другими людьми. С течением времени люди развивают постоянно увеличивающееся множество «Я» – концепций (представлений о себе). Активизированное «Я» – человека – это то, что «отражает осмысленные связи между требованиями ситуации и представлениями о себе на концептуальном уровне, связанными с полученными стимулами». Именно поэтому «активное» ощущение своей самости пребывает под влиянием социального и никогда не дает полного представления о сущности человека.

Одна из целей конструктивизма – самонаправляемое расширение представлений клиента о себе на концептуальном уровне такими способами, которые повысят уровень благополучия.

СОЦИАЛЬНО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ СВЯЗАННОСТЬ

Существенная доля порядка, к которому мы стремимся, и смыслов, которые мы создаем, возникает из наших переживаний, связанных с другими людьми. Мы рождаемся в отношениях и в отношениях наиболее интенсивно живем и учимся. Нашему языку не хватает слов, чтобы адекватно передать нашу социальную и символическую вовлеченность. Вся психология и философия пронизаны творческими попытками, направленными на то, чтобы уловить неуловимое и повсеместное присутствие «инаковости», «интерсубъективности» и «интербытия».

Упрощенной аналогией мог бы послужить пример рыбы, пытающейся описать воду. Платон придавал большое значение этому вопросу в его аллегории с пещерой. Слова, которые вы сейчас читаете, более чем символы на листке бумаги. То, что они пробуждают в вашем опыте, зависит от широкой сети взаимосвязей. Некоторые слова и понятия окажутся более знакомыми, чем другие. Менее знакомые могут дать вам дополнительную паузу, и вы можете бессознательно интерпретировать их исходя из тех понятий, которые вам более знакомы. То, что знакомо и удобно, зависит от вашего личного прошлого, вашего словарного запаса, близких вам понятий и т. д. Они, в свою очередь, отражают многочисленные связи с людьми и представлениями (прошлыми и настоящими). Активная организация самости происходит «в» человеке, но одновременно и «с» и «через» социальные связи и системы символов.

Мы, люди, в основе своей являемся социальными созданиями, и не существует четкого способа отделения нашей социальности от наших символических способностей. Мы можем говорить о жизни “в” наших головах, поскольку мы тратим так много времени на размышления, но форма и структура наших размышлений сами по себе реляционные, т. е. связаны с отношениями. Один из излюбленных наших способов организации собственного опыта и установления связи друг с другом – использование историй. Другими словами, значительная часть процесса создания смыслов переживается и выражается как повествование (история). Наши истории – это мы сами.

РАЗВИТИЕ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ

Конструктивизм делает акцент на ***процессах развития***. История отношений привязанности и психологическое и социальное развитие личности формируют самосознание, включая схемы самости, абстрактные правила и ожидания от взаимодействий на межличностном уровне и с окружающей средой.

Пожизненная динамика нашего развития характеризуется циклическими и спиралевидными переживаниями опыта. Иногда мы развиваемся «детскими шажками» постепенных изменений, иногда жизнь требует гигантского скачка. Изменения вне и внутри нас могут возникать неожиданно. Когда эти изменения велики, мы можем переживать личную революцию, характеризующуюся всепроницающей потерей смыслов, уклада жизни, контроля, идентичности, а также надежды.

Перед лицом ошеломляющих проблем мы обычно совершаем две, по-видимому, противоположные вещи: застываем и

дезорганизовываемся. Мы сопротивляемся вызову изменений. В то же время, однако, если проблема продолжает существовать или усугубляться, мы выказываем признаки вариативности поведения. Наши обычные паттерны порядка начинают распадаться. Это особенно видно в циклах энергии, настроения, сна, внимания, аппетита и пищеварения. Наша прежде «нормальная» жизнь – подобно «нормальной науке» – начинает отклоняться от собственных норм.

Такая изменчивость и дезорганизация, т. е. буквально «расстройство», – естественные проявления жизни, которая пытается реорганизовать себя. Сдвиг от старого порядка к новому редко бывает легким или безболезненным. Но он может стать более «природным» и облегченным благодаря специалистам, работающим в системе инклюзивного образования – педагогам, психологам, психотерапевтам, которые высоко ценят динамику развития самоорганизующихся систем.

ВЫВОДЫ

Рассмотренные темы очевидны в представлениях конструктивистов на концептуальном уровне о том, что означает быть человеком и как помогать людям измениться.

Цели инклюзивного образования, формирование и поддержание отношений, техники изменений, а также способы оценивания изменений выводятся из этих принципов. Конструктивизм фокусирует внимание на возможностях, сильных сторонах и ресурсах личности, на устойчивости и способности человека быстро восстанавливать свое физическое и психическое здоровье, а также на перспективе неотъемлемых изменений, длящихся всю жизнь.

Дистресс и расстройство считаются необходимыми компонентами значимых изменений в жизни человека, и в этой связи осознание эмоциональных переживаний и выражение эмоций приветствуются и поощряются.

Уважительные отношения являются одним из видов уважительного сотрудничества, доверия, безопасности и деятельности в инклюзивном образовании. Создание смыслов, достигаемое благодаря этому альянсу, предоставляет более широкие представления на концептуальном уровне о прошлом и способствует формированию видения будущей перспективы.

С позиций конструктивизма проблема дефицитарности человека с ограниченными возможностями переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним и системой окружающей его среды. При этом возможны разные варианты развития этих отношений – от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления «Я» человека при ригидности окружающей среды.

Конструктивистская методология позволяет обосновывать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного обучения в части организации, форм, методов, приемов работы в русле требований конструктивистской дидактики (В. К. Загвоздкин, М. Чошанов и др.).

Это:

- модификация (изменение, преобразование, адаптирование) в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями учащихся содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов

контроля и критериев оценки результатов обучения;

- соответствующая организация предметно-пространственной, деятельностной и социальной среды класса, школы.

Практикой отработаны и успешно реализуются такие школьные модели инклюзивного обучения, как:

- «монтессори-класс»;
- скандинавская модель «временных рабочих групп».

МОНТЕССОРИ-КЛАСС

В целом, около 90 % учебного времени в классах по системе Монтессори занимает свободная самостоятельная работа с учебным материалом. Дети выбирают на открытых полках то, что хотят, обустраивают свое рабочее место. Оно может быть за столиком или на полу, где малыш аккуратно расстилает коврик. Если учитель видит, что ребенок взял новый для него материал или затруднился с выбором, то предлагает показать ему что-то новое и интересное и проводит краткий урок (презентацию). Дальше бывает по-разному. Или работа детей продолжается еще полтора – два часа в зависимости от возраста, или звучит тихая музыка как сигнал собираться на коллективный урок.

С возрастом деятельность детей усложняется. Например, они измеряют температуру воды в разных сосудах, собирают разные созвездия по образцам из картонных или пластмассовых звезд и пр. Некоторые учебные упражнения требуют минимума предметов. Например, для упражнения «Переливание из одного сосуда в другой» нужны лишь два стеклянных прозрачных кувшина, поднос, губка и сама вода.

Постепенно у детей формируется чувство собственного

достоинства, независимости и уверенности в себе, поскольку всеми этими простыми для взрослых умениями они овладевают совершенно самостоятельно.

В Монтессори-классе дети любят задавать вопросы, зная, что всегда получат ответ, а не окрик. Но спрашивают они уже после того, как сами испробовали ряд путей решения своей проблемы.

Методика Монтессори предоставляет каждому ребенку поистине безграничную свободу. Но свобода каждого человека заканчивается там, где начинается свобода другого. Поэтому даже 2–3-летние малыши отлично знают, что они не должны шуметь и баловаться, когда другие дети погружены в размышления, что, поиграв, они обязательно должны убрать игры и материалы на полку, тщательно вытереть за собой грязь и лужи, чтобы другим потом было удобно и приятно заниматься. Свобода и самостоятельность развивают внутреннюю дисциплину и таланты.

В классе Монтессори нет соревнования между детьми. Каждый ребенок работает в том темпе, который он для себя выбрал. Награды и наказания отменены, так как добровольная активность несет награду в себе – это интерес к эксперименту и эмоции роста.

Тех, кто впервые попадает в группы Монтессори, удивляет, что дети в них свободно перемещаются по классу, берут с полок любые предметы, но при этом никто не бегает и не кричит. Дети сосредоточенно работают и без напоминания взрослых ставят взятый материал именно туда, откуда его взяли. Это поразительное сочетание дисциплины и свободы – прямое следствие независимости, которой ребенок проникается в первые же месяцы после прихода в Монтессори-класс.

Свобода – не вседозволенность, а защита права ребенка на

индивидуальность, на принятие самостоятельного, ответственного решения.

В каждом классе существуют «Правила взаимоудобной жизни». Очень часто такие правила вывешиваются при входе в группу. Эти правила обязательны для всех, кто приходит в класс, – детей, учителей, родителей, посетителей:

• «Хочешь работать вместе – договорись об этом».

• «Можно наблюдать за работой других, не мешая им».

• «После работы приводим материал и рабочее место в порядок».

• «Когда трудно – просят о помощи и благодарят» и т. п.

Со временем правила так органично входят в жизнь ребят, что старшие дети обучают им вновь пришедших. Часто в классе Монтессори можно услышать от ребенка: «У нас так делать не принято. Давай я тебе покажу (расскажу), как надо». Дети, как известно, с большей охотой учатся друг у друга.

СКАНДИНАВСКАЯ МОДЕЛЬ «ВРЕМЕННЫХ РАБОЧИХ ГРУПП»

Скандинавская модель развития образования, в том числе, инклюзивного, вобрала в себя все лучшие черты личностного подхода. Там много внимания уделяют компенсированию детей с отклонениями в развитии. (Скандинавская модель «временных рабочих групп»).

Приоритетной задачей в системах образования Швеции и Финляндии является обеспечение равенства, которое в этих странах понимается радикальным образом не только как равенство шансов, но и как равенство результатов.

Действующие стандарты предусматривают, что минимальный,

но достаточно высокий уровень результатов должен быть достигнут 90% учащихся. Такая возможность обеспечивается системой поддержки учащихся, у которых возникают проблемы в учебе.

Разделение учащихся в зависимости от способностей на разные потоки запрещены, для интеграции слабых и сильных учащихся в единый процесс обучения разработаны специальные механизмы.

Напомним, что по результатам PISA последние годы финское образование стабильно находится в ведущей тройке мира.

Надо помнить, что именно наша отечественная образовательная психология (философия) была одним из основателей личностного подхода. Если З. Фрейд и его последователи видели личность как существо, осознающее самого себя, понимающего смыслы своего Я, то Лев Семенович Выготский, Густав Густавович Шпет, Алексей Алексеевич Ухтомский, Михаил Михайлович Бахтин, Алексей Николаевич Леонтьев, Данил Борисович Эльконин и другие, внося и свой вклад в это понимание, увидели в личности единство Я и ТЫ, Я и ОНИ, Я и МЫ, Я и ВСЕ (МИР). Т.е. они увидели в личности не только осознание самого себя , но и сознание Другого, понимание различия в каждом Другом.

Каждая из этих моделей в основе своей имеет ***теорию аутопоэза***, обеспечивающего:

- реализацию для каждого обучающегося индивидуального образовательного маршрута в условиях активной коммуникации с социальным окружением;
- возможности деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков, формируемых интеллектуальных конструктов.

В каждой из этих моделей предусмотрен ***социальный аспект***

познания. Каждый учащийся, конструируя собственную ментальную действительность, имеет возможность проверить собственные конструкции, их адекватность и жизненность в различных видах и формах коллективной познавательной и иной деятельности, обеспечиваемых указанными выше моделями инклюзивного обучения.

Коммуникация служит корректировке собственных представлений в соответствии с конструкциями других участников познавательного процесса.

Социально значимые конструкты формируются в ситуациях индивидуальной и коллективной деятельности: самостоятельное принятие решения и ответственности за это решение; умение договариваться; умение уступать; соблюдать очередность; помогать товарищу; творчески работать в группе.

В этих же ситуациях необходимые ***социально значимые конструкты*** формируются и у учащихся с нормативным развитием, для чего предусмотрено, например:

- поощрение стремления обычных учащихся к общению, взаимодействию с интегрированным одноклассником;
- оказанию ему помощи;
- содействие обычным учащимся в овладении техникой общения с ребенком с ограниченными возможностями, например:
    - освоение и использование дактилологии при общении с не слышащим ребенком;
    - навыков общения и взаимодействия с ребенком, имеющим нарушение опорно-двигательного аппарата и передвигающегося на коляске;
    - многое-многое другое.

2.6 РЕЗЮМЕ КО ВТОРОЙ ГЛАВЕ «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ»

Рефлексия второй главы «Теоретические и методологические основы образовательной интеграции» позволяет сделать следующие выводы.

1. Сегодня повсеместно признается, что традиционная система образования находится в состоянии кризиса. Признается так же, хотя возможно и не столь единодушно, что в поиске новых моделей образования существенное место должны занять модели инклюзивного образования, интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс.

2. В самом деле, традиционная модель образования в том виде как она сложилась в рамках европейской культуры за последние несколько сот лет, слишком статична, монологична, ориентирована на дисциплинарное разграничение знания в виде относительно автономных, замкнутых систем хранения информации, которой надлежит быть "вложенной" в головы учащихся.

3. Эта модель, будучи по преимуществу закрытой и близкой к равновесию, оказывается практически неспособной к развитию, а потому становится все более неадекватной реальностям процесса глобальных изменений мира, вступающего, по выражению Э. Ласло, в эпоху бифуркации.

4. В современном социально-философском смысле интеграция понимается как форма совместного бытия обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которое поддерживает и развивает (или не поддерживает) общество и его

подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к участию в котором все члены общества имеют право свободного выбора.

5. Интеграция как форма социального бытия предусматривает для человека с особыми потребностями неограничиваемое участие и свободу выбора его меры, форм и способов во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. Это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

6. Категория свободы выбора выступает в качестве фундаментального принципа социальной политики государства в сфере интеграции и имеет в своей основе определенную философскую и научно-теоретическую основу.

7. В этом контексте интеграция в образовании рассматривается как право выбора каждого учащегося места, способа и языка обучения; для учащихся с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения учреждения общего назначения – создание условий, адекватных по качеству специальных образовательных услуг возможностям специального образовательного учреждения, и полное включение в образовательный процесс массового образовательного учреждения (инклюзия).

8. Для обычных учащихся образовательная интеграция (инклюзия) означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и обеспечение качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом.

9. Указанные выше представления об образовательной интеграции и ее достаточно успешная реализация обеспечены в

мировой системе образования в прошедшие полвека конкретными философскими позициями, соответствующими им научными теориями и методологическими подходами.

10. Незначительность успехов отечественной массовой общеобразовательной школы в овладении искусством инклюзивного обучения при впечатляющих масштабах свертывания системы специального образования для детей с особыми образовательными потребностями, свидетельствует, кроме прочего, что для учителя общеобразовательной школы, привыкшего давать уроки по готовым, изданным типографским способом конспектам, неведома ***конструктивистская дидактика,*** в основе которой – педагогические технологии реформаторской педагогики, гуманистической педагогики, наконец, гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили.

11. Между тем многие идеи и технологии реформаторской педагогики, гуманистической педагогики впитала и успешно реализует специальная педагогика, что и объясняет ее успешность в обучении детей с различными, часто тяжелыми нарушениями или отклонениями психофизического развития. Напрашивается вывод о необходимости модернизации теоретической и практической подготовки учителя массовой школы в части освоения им теории и технологий гуманистической педагогики, специальной педагогики.

12. Сегодня становится очевидным, что развитие отечественного инклюзивного образования неэффективно, если действовать только методом экстраполяции – формального переноса наиболее удачных зарубежных моделей образовательной интеграции в неизменяемые условия обучения и воспитания отечественных образовательных учреждений общего назначения, без осмысления ее философии и

теории. Соотнесение реалий и практики отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции должно помочь корректировке отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и их предупреждению в перспективе. Этому будет способствовать и дальнейшая разработка философских и теоретико-методологических оснований образовательной интеграции.

13. Для философии как одной из форм общественного сознания значима разработка мировоззренческого фундамента образовательной интеграции как новой социокультурной реальности, и выработка методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов. Это возможно в таких философско-методологических аспектах, как историко-философский, онтологический, гносеологический, аксиологический, философско-антропологический, социально-философский.

14. Необходимо подчеркнуть значимость осмысленного, научно-обоснованного подхода к внедрению и реализации образовательной интеграции, опоры на современные философские и научные идеи, применения адекватной задачам методологии их решения.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ
РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ – ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1 ПРЕАМБУЛА

Педагогика – одна из древнейших областей деятельности человека, направленная на образование человеческого существа в соответствии с общепринятыми культурными традициями, ценностями и общественно значимыми идеалами. Буквальный перевод этого слова с греческого языка означает «вождение детей».

Педагогика, [греч. paidagōogikē]. Наука о методах воспитания и обучения (*Толковый словарь русского языка Ушакова*).

Педагогика, греч., наука о воспитании и обучении (*Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*).

В современном смысле педагогика – это наука о воспитании и обучении человека. Она представляет собой сумму знаний, принципов и конкретных методик по взаимодействию воспитателя с воспитанником с целью формирования у воспитуемого качеств потенциально или реального зрелого человека и гражданина общества. Как область знания она выработала в ходе своего исторического развития огромное множество педагогических систем. Все они, так или иначе, содержали идею формирования внутреннего мира человека, прививки ему адекватного эпохе стиля мышления,

передачи ему определенной суммы знаний, обучения его навыкам ориентации и приемам самосовершенствования.

Как правило, педагоги предлагали способы нравственного образования, а также пробуждения в человеке различных способностей и дарований на основе знания и комплекса развивающих видов деятельности: чтения, созерцания, размышления и т.д. В основе всех этих конкретных техник образования и совершенствования человека, в совокупности образовывавших понятие «воспитание», лежали размышления о таких базисных категориях, как:

- «человек»;
- «развитие»;
- «совершенствование».

Воспитание – это деятельность, направленная на пробуждение, формирование и культивирование позитивных возможностей внутреннего (духовного) и физического (телесного) развития и совершенствования человека.

Воспитание – систематическое воздействие на развитие ребенка (*Толковый словарь русского языка Ушакова*).

Воспитание:

- в широком смысле, воздействие на человека или на какой-нибудь другой организм как других людей, так и всех окружающих их условий, воздействие, способствующее развитию данного человека или вообще организма;
- в узком смысле, совокупность приемов, имеющих целью развитие всех способностей ребенка в определенном направлении, сообразуясь с органическими свойствами воспитываемого, с его наследственными задатками, с

окружающей его средой и социальными условиями.

(*Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*).

Гуманистическая педагогика в отличие от гуманистической психологии на данный момент времени все еще находится на стадии своего становления и пока что не выделилась в самостоятельную школу. Однако укрепление гуманистического движения во многих странах мира создает уверенность в том, что эта педагогическая система сложится как стройная теория принципов и методов и займет достойное и общепризнанное место среди других педагогических школ. Вместе с тем следует подчеркнуть, что в основе практически любой общей педагогической теории и практики заложены принципы гуманизма.

Весь ее мировой опыт свидетельствует об этом. Имена великих педагогов: Я.А. Каменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Й.Ф.Гербарта, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и многих других, – это и имена великих гуманистов, уделявших вопросам становления и воспитания достойного человека первостепенное значение.

Гуманистическая педагогика исходит из идеи о гуманности человека, заложенной в его природе и способной к проявлению, самоактуализации. Она видит свою цель в раскрытии гуманных творческих возможностей каждого человека. Ее идеал – здоровая творческая личность.

Гуманистическая педагогика исходит из убеждения в том, что способность человека к самосовершенствованию, его стремление к достойной жизни, истине, добру, справедливости и красоте являются одновременно величайшей потребностью человеческого существования.

Человек неисчерпаем в своих познавательных, творческих, приспособительных и эмоциональных способностях, и все они должны получить развитие и позитивную реализацию. Однако эта необходимость слишком часто остается неосознанной, не разбуженной и не направленной в позитивное русло. Известно, что одна и та же потребность может привести к прямо противоположным убеждениям и стилям жизни. Так, потребность в самоизменении и совершенствовании может толкнуть человека к ошибочным жизненным практикам.

Гуманистические психология и педагогика помогают человеку осознать потребность совершенствования, а также придать ей максимально безопасный для самой личности характер. Гуманизм признает возможность и действительность бытования в человеке антигуманного, бесчеловечного, и человек должен учиться максимально ограничивать проявление своего негатива, контролировать темную сторону своего существа. Гуманистическая педагогика исходит из уверенности в возможности обуздания человеком своей бесчеловечности в ходе личного самосовершенствования и плодотворного общения с миром и людьми.

3.2 ГУМАНИЗМ

Гуманизм (от лат. *humanitas* – человечность) – мировоззрение, в центре которого находятся две базовые характеристики:

- идея человека как высшей ценности по отношению к самому человеку и относительная в ряду других ценностей мира и общества;
- ориентация на позитив человека при признании негатива, который требует контроля и ограничения.

Таким образом, гуманизм – это осмысленная и действенная гуманность человека, которая вместе с тем является образом жизни человека.

Ещё римляне, в особенности Цицерон, называли гуманизмом высшее культурное и нравственное развитие человеческих способностей в эстетически законченную форму в сочетании с мягкостью и человечностью. Позже гуманизмом именовалось движение, более или менее противостоявшее схоластике и духовному господству церкви, пытавшееся к началу Нового времени извлечь идеал чисто человеческого образования и поведения из вновь открытых произведений древности. Век гуманизма освещал путь веку Ренессанса.

Данте, Леонардо да Винчи, Франческо Петрарка, Колюччо Салютати, Боккаччо были отцами итальянского гуманизма. Историческими предшественниками гуманизма были греки, приезжавшие или бежавшие из Византии в Италию, такие, как Мануэль Хризолорас, работавший с 1396 во Флоренции в качестве учителя греческого языка, кардинал Виссарион, Георгий Гемист Плетон.

Другими значительными гуманистами были итальянцы Энео Сильвио Пикколомини (папа Пий II), Лаврентий Балла, кардинал Пьетро Бембо, вне Италии – испанец Вивес, ученый, французский книгопечатник Роберт Эствен, а также Фабер Стапуленсис, Карл Бовиль, Жан Боден, Мишель де Монтень, британцы Томас Мор, Джон Коле, Филипп Сидней, Томас Элиот, кембриджская школа. В Нидерландах и в Германии образовались центры гуманизма, который пустил корни в Девентере, Страсбурге, Базеле, Аугсбурге, Нюрнберге, а также в университетах, в частности в Вене и особенно в Эрфурте.

Основными представителями этого гуманизма, наряду с другими, были Рудольф Агрикола, Иоганн Рейхлин, Дезидерий Эразм, Конрад Цельтис, Ульрих фон Гуттен, Муциан Руф, Конрад Пейтингер, Виллибальд Пиркгеймер; Меланхтон и Цвингли склонялись к гуманизму. В Германии гуманизм в конечном счете перешел в церковную реформацию, положившую конец гуманизму.

Неогуманизмом называют вновь пробудившийся в конце XVIII – начале XIX века интерес к античности. Неогуманизм представлен прежде всего Вильгельмом фон Гумбольдтом, далее – Лессингом, Гердером, Гёте, Шиллером.

Гуманизм как разновидность прагматизма есть также одно из направлений теории познания, согласно которому всё наше познание по своим мотивам, так же как по своему объёму и целям, является всегда только человеческим, не может выйти за пределы человека, порождено и обусловлено человеческими потребностями. Главный представитель этого гуманизма – Фридрих Шиллер. Гуманизм в духе французского экзистенциализма является разновидностью прагматизма, согласно которому этические ценности и ценности блага существуют только в рамках человеческой деятельности и допущения, но не существуют независимо от этого и не являются абсолютными.

Современный гуманизм осознает себя как эволюционирующую культурную парадигму, мировоззренческую систему знаний и методов, вбирающую как новейшие, так и уже проверенные временем и культурой наиболее жизнеспособные и реалистические ценности и воззрения на человека, общество и мир. Гуманизм в настоящее время продолжает плодотворно развиваться как постоянно обновляющийся интеллектуально-нравственный, научно-просветительский и социокультурный феномен, тяготеющий к обретению планетарного

масштаба. Современный гуманизм рассматривается как составная часть проекта Нового Просвещения, претендующего на роль содержательного мейнстрима культурных трансформаций современности.

Существенную роль в развитии гуманистических воззрений, пропаганде гуманистических ценностей и координации усилий гуманистов играют:

***Международная академия гуманизма*:** основана в 1983 г., пожизненное членство в ней ограничено 80 лицами, добившимися выдающихся результатов в области науки, искусства и общественной деятельности. Как говорится в её Уставе, целью Академии является распространение гуманистических идеалов и убеждений, она привержена принципам:

(1) свободного исследования всех областей человеческого познания и практики;

(2) научного мировоззрения и использования разума и научных методов в достижении надёжного знания;

(3) следования гуманистическим нравственным нормам.

Российское гуманистическое общество является межрегиональным общественным объединением на добровольных началах лиц, заинтересованных в разработке и распространении в Российской Федерации идей и принципов светского, секулярного, нерелигиозного гуманизма. Целями Общества являются защита, развитие и распространение норм и идей светского гуманизма как мировоззрения и образа жизни, приоритетными ценностями и идеалами которого являются человечность, свобода, ненасилие, достоинство, милосердие, равноправие и социальная справедливость. Это – ключевая организация в области гуманизма.

3.3. ЕВПРАКСОФИЯ – ЕДИНСТВО МУДРОСТИ И ПРАКТИКИ ДОБРА

С древнейших времен философы, пытаясь описать образ совершенно мудрого человека, называли такие черты характера и особенности миросозерцания, как:

- душевное равновесие;
- терпимость;
- выдержка;
- приятие жизненных обстоятельств и умение не терять в них себя, извлекая из них уроки и находя в каждой ситуации нечто положительное;
- позитивное мышление;
- открытость миру;
- мужество перед лицом испытаний;
- внутренняя свобода.

Гуманистическая педагогика вбирает в себя лучшие традиции человеческой мысли.

Современный американский ученый и философ Пол Куртц предложил обозначить гуманизм термином ***евпраксофия*** (eupraxsofia; от лат. eu – блаженство, praxis – практика и sofia – мудрость), или ***единство мудрости и практики добра***.

Тем самым он хотел подчеркнуть, что идеалом гуманистов является человек, не только разумный, сознающий истинные ценности, сочувствующий ближнему и т.д., но и умеющий реализовывать эти добродетели на практике, в своей частной и общественной жизни.

Гуманистическая педагогика считает своей целью такое

обучение, просвещение и воспитание человека, в результате которого его естественной нормой поведения будет свободная жизнь по законам мудрости и добра. Это добродетельная жизнь на личном и социальном уровне.

Следовательно, гуманистическая педагогика предлагает ***методы помогающего формирования личностных качеств***, основополагающих в мудром и жизнеутверждающем мировоззрении, – мировоззрении, неразрывно связанном с достойным, т.е. свободным, разумным, справедливым и ответственным поведением.

Такого рода педагогика включает и воспитание чувства любви и интереса к жизни, вкуса к инициативе, начинанию и творчеству, развитие отношения к своей и всякой иной жизни как к драгоценному дару.

Главными ценностными ориентирами и детерминантами аутентичного поведения человека гуманистическая педагогика считает ***гуманистические добродетели***.

Добродетели – это приобретаемые и сознательно вырабатываемые человеком достоинства и личные качества, которые помогают личности «подняться над собой», стать лучше во всех отношениях.

Нельзя не подчеркнуть, что первостепенную педагогическую ценность тут приобретают ***мужество, тяга к познанию*** (включающему в себя ***критическое мышление*** и ***моральную рациональность***) и ***забота***, вырастающая из человеколюбия и эмпатии (т.е. постижения эмоций и мыслей другого человека в форме сопереживания и сочувствия).

Именно эти добродетели человек должен стремиться развивать в себе, если он хочет обрести возможность внутренне не

ограниченного саморазвития. Опыт обретения добродетелей – это многотрудный опыт, он не дается просто, сопряжен с усилиями, ошибками и разочарованиями. Но он обязательно приводит к успеху, к переживанию жизни как самого прекрасного праздника, захватывающего приключения и успеха в реализации уникального шанса родиться, стать и быть человеком.

Почему именно эти, а не другие добродетели гуманисты считают главными? Об этом подробно пишет Пол Куртц в книге «Мужество стать: Добродетели гуманизма» (М.: РГО, 2000). Он исходит из убеждения в том, что мужество – это главная движущая сила развития человека, поскольку жизнь полна не только радостей, но и вызовов и преодолений.

Мужество особенно необходимо человеку на пути добра. Для злого, своекорыстного деяния мужества, по сути, не нужно (тут оно было бы бессмысленно), тогда как добро делать трудно и ответственно. Мужество комплексно и предполагает внутреннюю свободу, решимость, волевую собранность, осознание собственных сил и потребность в культивировании своих творческих способностей. Мужество дарует человеку дерзость начинаний, настойчивое, порою даже одержимое стремление к поставленным перед собою целям, трезвое и спокойное отношение к неудобствам и лишениям на пути к ним. Мужество предполагает готовность ответить новым напряжением сил в ответ на неудачу и поражение. В сочетании с состраданием и человеколюбием мужество удерживает человека от презрения к слабым или еще не верящим в свои силы людям.

Мужество и жестокость не имеют, по существу, ничего общего. Именно забота о человеке, понимание его сложности и глубины уберегают от грубого и циничного отношения к тем, кто по-другому

мыслит, чувствует, живет. Критичность и разумность этического выбора ограждают человека от слепой и бесполезной траты сил.

Весь этот морально-психологический и интеллектуальный комплекс образует своеобразную программу, основу проекта полнокровной и интересной жизни человека, для которого важно не только найти себя и свое дело в этом мире, но и иметь мужество довести свои мечты и желания до их реального воплощения.

Гуманистическая педагогика рассматривает себя в качестве инструмента укрепления и воспитания воли к жизни и стремления конструктивно взаимодействовать с миром. Она ориентирует образование на развитие у детей и взрослых креативности (креативность – творческий подход к жизни в целом, как и к конкретным актуальным ситуациям интеллектуального, морального и практического характера), изобретательности, оптимизма, уверенности в себе, гибкости, открытости миру и тем изменениям, которые в нем постоянно происходят.

По сути, гуманистическая педагогика строится на двух очень простых процедурах, которые, тем не менее, очень важно иметь в виду и постоянно напоминать о них другим:

- во всем следует начинать с себя, т.е. с самоидентификации;
- во всем следует начинать также со строительства парадигмы самодетерминации, этого процессуального фундамента всякого осмысленного, самостоятельного и творческого действия.

Самоидентификация – в социологии – осознание человеком своего членства в группе.

Идентификация – в социальной психологии – процесс отождествления индивида с тем или иным объектом, человеком или группой, происходящий на основе усвоения присущих им свойств,

стандартов, ценностей, социальных установок и ролей.

Принцип самодетерминации – теоретико-методологический принцип, в соответствии с которым причиной поведения являются не воздействия внешней среды сами по себе, а живой организм, в поведении которого эти воздействия представлены в снятом виде. Не означая отказа от причинности как таковой, принцип самодетерминации позволяет выделить специфические особенности детерминизма в деятельности живого организма. Принцип самодетерминации связан с утверждением принципов активности и системности, согласно которым организм не стремится нивелировать воздействия внешней среды, а целенаправленно и активно в ней действует. Принцип самодетерминации определяет цель деятельности как процесс свободного выбора, в ходе которого из системы с неограниченным числом степеней свободы возникает «полносвязная система с единственной степенью свободы».

Педагогическая составляющая гуманистического мировоззрения состоит в том, чтобы заложить в воспитуемом основы здравомыслия, научить самостоятельно размышлять над проблемами добра и зла, истины и лжи. Она чужда технологиям выработки слепого следования традиционным правилам, нормам и предписаниям. Это скорее дескриптивная, описательная и демонстрационная, а не прескриптивная, предписывающая или авторитарная педагогика. ***Это педагогика диалога и сотрудничества***.

Сегодня образование уже не может оставаться в русле только традиций, в рамках психологии внушения, командования, «натаскивания» и «вдалбливания». Практически всеми реалистически мыслящими педагогами признается та истина, что главная задача

образования – развивать и содействовать развитию у учащихся способности думать, умения видеть проблему, анализировать ее, опознавать ситуацию выбора и принимать разумные, свободные и ответственные решения.

Эта задача является центральной для гуманистической педагогики, психологии и этики. Гуманизм – за развитие критического, просвещенно-скептического и доброжелательного отношения к самому себе, за реалистическое понимание мира и эффективное взаимодействие с ним.

Исходя из положения о необходимости удовлетворения высших потребностей человека, гуманистическая педагогика предлагает инструменты для стимулирования мысли учащихся в решении ими вопроса о смысле жизни. Важно укрепить учащихся во мнении, что в определенной, практически решающей степени жизнь каждого человека – это его собственное творение, его собственная программа созидания, что у каждого из нас есть шанс понять и реализовать эту истину.

Очень многое зависит от того, как мы понимаем жизнь. Научить видеть поучительный смысл в любой жизненной ситуации – значит осуществить гуманистический подход к воспитанию. Именно эта способность извлекать уроки помогает человеку не терять воли и любви к жизни, быть свободным в том, что не однозначно определяется обстоятельствами, самому творить свою судьбу.

Мировая культура накопила огромное богатство идей, касающихся смысла человеческого существования. Этим жизнеутверждающим мировым опытом нужно обязательно делиться с учащимися. Гуманизм предлагает свой ответ на вопрос о смысле и предназначении человека.

Так, например, Пол Куртц считает символом и идеалом гуманиста судьбу неукротимого Прометея, осмелившегося бросить вызов богам и осветить мир, погруженный во мрак, светом знания. Вот небольшой фрагмент из его книги «Запретный плод: Этика гуманизма»:

«Судьба играет ключевую роль в жизни человека: от нее зависит, будем ли мы в нужном месте в нужное время, или же мы окажемся в неподходящем месте в неподходящее время. Но все же происходящее с нами зависит и от того, что и насколько мудро мы делаем сами, от того, можем ли мы отвечать на брошенный нам вызов судьбы и обстоятельств, от того, как мы планируем нашу жизнь, от сделанных нами выборов, людей, с которыми мы связаны и от которых мы зависим, от наших интересов и поведения, профессии и карьеры, от того, наконец, как мы приспосабливаемся и сопротивляемся постигшим нас бедствиям и как мы используем благоприятные возможности… Ключ к совершенной жизни подбирается не просто путем удовлетворения наших потребностей или существования в согласии с нашей природой. Такая жизнь обретается в трансцензусе, в прыжке к более высоким способностям, в совершении мужественных деяний. Этическое восхождение личности проявляется в том, что она первая делает шаг в неизвестное, тогда как другие боятся совершить его» (*см.: Куртц П. Запретный плод: Этика гуманизма; изд. 2-е, исправленное. – М.: Рос. гуманист. общество, 2002. – С. 100-101.*).

Гуманистическая педагогика, принимая тот постулат, что счастье, радость и любовь к жизни являются главными гуманистическими благами, сталкивается с трудной задачей: ***побудить человека к возможно более полному развитию его***

потенциально неограниченной продуктивности.

К чертам продуктивных людей относятся: уровень настойчивости, уровень внимания, уровень жизненной активности, степень оптимизма или пессимизма, умение ладить с людьми, готовность заботиться о ком-либо и т. д.

Мировой педагогический опыт свидетельствует, что характер образования может существенно, нередко решающим образом повлиять на индивида в реализации им своих возможностей; оно особенно плодотворно, если руководствуется ***эмпатией, любовью и уважением к человеку, верой в его креативность и внутреннюю динамику***.

Преисполненное любви и доверия, терпимости и ответственности отношение к ребенку, изгнание всякой репрессивности, отсутствие угроз в ходе обучения «искусству жизни» в наилучшей степени способствуют развитию в нем бесценного качества – любви к жизни. Именно жизнелюбие помогает становящейся личности привнести радость в процесс саморазвития.

3.4 ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Гуманистическая педагогика возникла как педагогическое воплощение идей гуманистической психологии в конце 50-х – начале 60-х гг. XX века в США. Философско-идеологическая ориентация гуманистической педагогики близка идеям педоцентризма, нового воспитания и "прогрессивизма".

В центре внимания гуманистической педагогики – уникальная целостная личность, которая:

- стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации);

- открыта для восприятия нового опыта;
- способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Именно достижение личностью такого качества провозглашается гуманистической педагогикой главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной педагогике.

Сторонники гуманистической педагогики видят свою задачу в том, чтобы способствовать становлению и совершенствованию личности; при этом приёмы педагогического взаимодействия аналогичны тем, которые практикуются в гуманистической психотерапии.

Гуманистическая педагогика отвергает в традиционном учебно-воспитательном процессе его обезличенный характер и явную или завуалированную регламентированность, при которой предлагаемые учащимся знания не являются предметом их собственного осознанного выбора.

Критике подвергается также ориентация образования на выполнение социального заказа, которая выражается в тенденциозном отборе сообщаемых учащихся знаний и формируемых установок.

Школа в гуманистической педагогике призвана способствовать созданию условий, в которых достигаются осознание и реализация ребёнком своих потребностей и интересов. При этом учащийся имеет право на ошибки, на свободный творческий поиск, который педагог стимулирует не оценкой или наказанием, а заинтересованной поддержкой.

От педагога гуманистическая педагогика требует принимать ребенка таким, каков он есть, стараться поставить себя на его место,

проникнуться его ощущениями и переживаниями, проявлять искренность и открытость. В такой атмосфере становится возможным привлечение любых форм учебной работы - от спонтанных и гибких (напр., открытое обучение) до жестко построенных (например, программированное обучение), если только они соответствуют потребностям и выбору детей.

Учебный процесс строится так, чтобы учащийся открывал для себя личностную значимость знаний и на этой основе осваивал содержание учебных предметов. Педагогические поиски гуманистической педагогики ведутся по линии связи обучения с эмоционально-потребностной сферой личности, создания соответствующего психологического климата в классе, своеобразного психолого-педагогического консультирования в учебном контексте.

Организационно-методические рекомендации гуманистической педагогики разрабатываются, в частности, в концепции "слитного обучения" в начальной школе (Дж. Браун, США, и др.), которое ставит целью слияние эмоциональных и познавательных аспектов обучения, а также по линии "недирективного обучения" (К. Роджерс), задачей которого является помощь в осознании учащимся особенностей собственной личности, своего отношения к миру.

Сторонники гуманистической педагогики широко используют различные формы и методы активизации обучения:

- драматизацию;
- дискуссии;
- работу в малых группах;
- использование учебных контрактов для организации самостоятельной работы обучающегося (слушателя);
- выполнение групповых и индивидуальных проектов;

- взаимное обучение и др.

К основным положениям гуманистической педагогики можно отнести:

1. Учет влияния в программах обучения эмоционально стимулирующей учебной среды, поощрение инициативы обучающихся, междисциплинарный подход, саморегуляция и свобода вкупе с чувством ответственности.

2. Акцент на теплые открытые отношения между участниками педагогического взаимодействия, отсутствие со стороны преподавателя (тренера, коуча) пристрастных суждений и угроз, установление конструктивных межличностных отношений в учебной группе.

3. Структурирование образовательного процесса педагогом (тренером, коучем) и обучающимися на «солидарной основе», которая принимается обеими сторонами.

4. Ограничение роли педагога (тренера, коуча) ролью консультанта и «источника знаний» всегда готового прийти на помощь.

5. Создание для каждого обучающегося реальной возможности выбора «познавательных альтернатив» и стремление педагога (тренера, коуча) поощрять обучающихся к самореализации в форме, которая определяется уровнем их развития.

6. Оценка образовательной программы с точки зрения максимальной возможности развития творческого потенциала и стимулирования креативных способностей обучающихся.

7. Совместное обсуждение педагогом и обучающимися проблем прогресса познания и способов его оценки, отказ от использования отметки как формы давления на учащихся.

Следует также выделить три ключевые дефиниции гуманистической педагогики:

1. Гуманизм (лат. humanus – человеческий, человечный) – отражает высокий уровень сознательного отношения человека к людям. Проявляется в глубоком уважении к человеку и его достоинству, в активной борьбе против всех форм человеконенавистничества. Как свойство личности включает в себя знание жизни, морально-политические качества, позитивное отношение к людям, их жизни и деятельности, человеколюбие и душевную теплоту.

2. Гуманность – это:

- обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), представленная в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуемая в общении и деятельности – в актах содействия, соучастия и помощи;
- человечность, человеколюбие, уважение к людям, к человеческому достоинству.

3. Гуманный – человечный, человеколюбивый, отличающийся гуманностью.

3.5 О СМЫСЛЕ И КРИТЕРИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Среди тенденций культурно-цивилизационного развития педагогической реальности выделим одну – ***гуманизацию образования***.

Гуманизм в общем виде можно определить как способ бытия, мироощущения, мировоззрения, миропонимания, ориентированный

на проблематику человека, воспринимаемого как ценность.

Человечество, будучи совокупным субъектом этого восприятия, проживает последовательное развитие смыслов, заключенных в понятии гуманизм. Ретроспективно можно обнаружить своеобразное парадигмальное движение общества от религиозного к технократическому и от него к гуманитарному пониманию и воплощению идей гуманизма…

…***Гуманность*** – это проявленность в человеческой позиции принципа гуманизма как способа существования, реализуя который, человек ориентируется на полноту человеческого бытия, становясь целостным субъектом жизнедеятельности, основной ценностью и смыслом которой является гармонизация своего существования с контекстом бытия других людей.

Отсюда рождается осознание своей причастности к развитию человечества в его тесной связи с судьбой Земли и то чувство, которое было названо А.Швейцером «благоговением перед жизнью». Данный уровень развития характеризуется ощущением ценности, значимости каждого человека как вариативного проявления многообразия человеческой сущности и вместе с тем с ответственностью каждого (а значит, себя) за качество своего существования.

Тогда смысл гуманизации видится в обеспечении движения к человеческой целостности при соотнесении блага человечества с благом человека, с закономерностями развития «живого вещества» нашей планеты и актуализации в этом развитии человеческого качества. Необходимо подчеркнуть – и при его сохранении.

Гуманизация и гуманитаризация современного образования, с этой точки зрения, предстают как изменение, улучшение качества человека и его жизни педагогическими средствами, парадигмальное

движение участников образовательных процессов от технократизма в сторону подлинного человеческого качества как смысла, цели и результата деятельности учебно-воспитательных систем всех уровней, как «снятие» последствий технократического, антропоцентристского гуманизма путем перехода к гуманитарной логике мышления и поведения…

…Гуманизация образования предполагает переориентацию смысла и приоритетов педагогической работы с социально-прикладной сферы (реализация образовательных стандартов, помощь в выборе профессии, социализация) на бытийно-человеческую. Для этого в общественном сознании должно сформироваться отношение к институту образования как к специально организованному пространству, в котором индивид получает стимул и предпосылки к развертыванию своей человеческой сущности во всей полноте, а не как в чистом виде социальному инструменту (каналу социализации). С этих позиций по-иному воспринимается данное Я.А. Коменским образное определение школы как «мастерской гуманности»…

…Опираясь на определения человеческой природы, данные в работах Н.А. Бердяева, Ю.Д. Железнова, В.В. Зеньковского, В.П. Казначеева, В.С. Соловьева, А.И. Субетто, С.Л. Франка, В. Франкла Э. Фромма, выделим следующие качества, выделяющие человека из мира других живых существ:

- заданная незавершенность как повод для саморазвития, природная способность и потребность постигать мир и себя с помощью всего комплекса данных чувств;
- духовность как рефлексия, пограничное состояние, выводящее за свои пределы;
- способность к осознанности и свободе деяний (и

следовательно, наличие чувства ответственности);

- способность к осмысленному накоплению и передаче знаково-образной информации об индивидуальном и групповом опыте;
- самосознание себя как части природы;
- способность сопереживать другой живой сущности;
- возможность прогнозирования будущего и управления им через осознанное творчество;
- способность к самооценке, наличие совести как внутреннего регулятора при выборе стратегии жизни.

Думается, что образование, ориентированное на идеи гуманизации, призвано опираться на весь имеющийся комплекс знаний о человеке, формируя на базе этих знаний и у педагога, и у учащихся целостное представление о себе. Это обеспечивает детям развитие способности к резонансу с человеческой общностью разного масштаба (народ, группа, семья, человечество), формирование установки на непрерывную совместную со взрослыми интеграцию знания о человеке при индивидуальном использовании результатов этой интеграции с целью рефлексии, самопознания, самосовершенствования…

…Гуманизация образования – многоплановое явление, которое может осуществляться (или не осуществляться) на нескольких уровнях: в рамках выбора идеологии развития общественной системы воспитания и обучения, в границах разнообразных педагогических процессов и систем, в практической деятельности работников образовательных учреждений, во внутренним мире участников воспитания, в движении от функционально-ролевой позиции частичного человека, от его несвободы в педагогических процессах к свободному развертыванию творческого потенциала во всей его

полноте, к подлинной субъектности.

Гуманизация образования как общественного института предполагает:

- выбор в качестве социально-политических приоритетов качества человека, качества его жизни;
- наличие" человекоориентированных" философских оснований образования;
- существование экономической основы, делающей реальной идею непрерывности и доступности образования для каждого члена общества;
- смысловую переориентацию, образовательных целей на работу с человеком;
- новый тип профессионального мышления и поведения педагога, предполагающий личностно-гуманную ориентацию…

Одним из важнейших критериев гуманизации становится человеко-ориентированность системы ценностей, профессиональных установок практических работников учебно-воспитательных учреждений, администраторов, ведающих структурой управления образованием; ученых, занимающих разработкой теоретических основ школьных нововведений.

Открытость людям, внимание к каждому учащемуся, воспитаннику, учителю; деятельный интерес к проблематике человека, стремление глубже проникнуть в закономерности, по которым идет развитие индивидуальности ребенка и взрослого,– все это качественные показатели, по которыми можно судить о наличии у педагога личностно-гуманной ориентации как базового компонента в структуре его профессиональной компетентности. При выделении

данного компонента за отправную точку были взяты идеи Ш.А. Амонашвили, обосновавшего в начале 80-х годов гуманно-личностный подход к воспитанию и обучению.

Все сказанное не может не рождать вопрос: возможна ли гуманизация образования в негуманном обществе? Будем реалистами – на уровне современного социума в целом – пока нет. Но на уровне педагогической системы, процесса, деятельности, вероятно – да.

3.6 ГУМАНИЗАЦИЯ И ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гуманизация образования – распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества.

Обычно под гуманизацией и демократизацией образования понимают следующие положения:

1. Образование как процесс становления психических свойств и функций обусловлено взаимодействием растущего человека со взрослыми и социальной средой.

2. Образование будет удовлетворять личностные запросы, если оно ориентировано на «зону ближайшего развития».

3. Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры.

4. Чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет становиться человек.

5. Учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой – важнейшее условие конструирования

новых учебных планов и программ.

6. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой.

7. Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает субъектом обучения.

8. Принцип диалогического подхода предполагает преобразование позиции педагога и позиции учащегося в личностно-равноправные, в позиции сотрудничающих людей.

9. Саморазвитие личности зависит от степени творческой направленности образовательного процесса.

10. Готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы других людей неизбежно определяется степенью сформированности гуманистического мировоззрения».

3.7 ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гуманистическая психология – направление в современной зарубежной, главным образом американской психологии, признающее своим главным предметом целостную личность в процессе её саморазвития. Возникла в 50-х гг. XX века.

Ведущие представители – А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс. Гуманистическая психология противопоставила себя в качестве "третьей силы" бихевиоризму и фрейдизму, в которых основное внимание уделяется зависимости личности от её прошлого.

Согласно гуманистической психологии, главное в личности – её устремлённость в будущее, к свободной реализации своих возможностей и способностей, особенно творческих.

Одна из основных областей практического применения гуманистической психологии – психотерапия, в которой зародились и были развиты многие идеи гуманистической психологии. Не менее важный прикладной аспект гуманистической психологии составляют проблемы воспитания и обучения, что обусловило возникновение нового понятия – "гуманистическое воспитание".

Согласно гуманистической психологии, основная задача школы – формирование человека как уникальной личности. Теоретической основой такого подхода является созданная Маслоу концепция иерархии человеческих потребностей, в которой высшее место отводится стремлению к самоактуализации (раскрытию потенциальных возможностей личности). Гуманистическая психология выступает против механистических принципов обучения, краткосрочных дидактических целей, "подгонки" обучения под установленные извне, чуждые индивиду цели.

В ходе обучения должны быть устранены следующие препятствия:

- недостаток информации о самом себе;
- непонимание стоящих перед личностью проблем;
- недооценка её собственных возможностей, интеллектуального, эмоционального и волевого потенциала.

Учебный процесс должен строиться так, чтобы учащийся открывал для себя значение знания, а затем соотносил его с содержанием предмета. Конкретные педагогические рекомендации включают постановку на первый план личных интересов учащихся, поощрение дискуссий, коллективных обсуждений, использование лидеров для их стимуляции, занятия со стихийно возникающими малыми группами. Роджерс, по существу, не разделяет обучение и

психотерапию, ратует за максимальную "свободу учения ".

Одна из главных ценностей гуманистической психологии – признание каждой личности уникальной, предоставление ей возможностей для самоактуализации. Гуманистическая психология противопоставила себя в качестве «третьей силы» бихевиоризму и фрейдизму, делающим основной упор на зависимость человека от его прошлого, считая, что главное – устремленность к будущему, к свободной реализации своих возможностей.

Центральная роль отводится мотивам, обеспечивающим не приспособление к среде, не конформное поведение, а рост конструктивного начала человеческого Я, целостность и силу переживания которого призвана поддержать особая форма психотерапии – «терапии, центрированной на Клиенте».

Это означает трактовку индивида, обращающегося за помощью к психотерапевту, не как пациента, а как Клиента, который сам берет на себя ответственность за решение тревожащих его жизненных проблем. Психотерапевт выполняет только роль консультанта, создающего теплую эмоциональную атмосферу, в которой Клиенту легче организовать свой внутренний, «феноменальный» мир и достигнуть целостности собственной личности, понять смысл ее существования.

***Основные принципы гуманистической психологии**:*

- человек должен изучаться в его целостности;
- каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан, чем статистические обобщения;
- человек открыт миру; переживания человеком мира и себя в мире – главная психологическая реальность;
- жизнь должна рассматриваться как единый процесс

становления и бытия человека;

- человек наделен потенциями непрерывного развития и самореализации как частью своей природы;
- человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в выборах;
- человек – активное, творческое существо.

3.8 ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ ЭРИХА ФРОММА

Важными для нас являются ключевые положения ***гуманистической теории личности Эриха Фромма***.

- Чувство свободы и способность принимать решения, а также отвечать за собственные решения.
- Зрелая личность и ее критерии.
- Способность к собственному анализу.
- Позитивная свобода, возникает на основе чувства единения с миром и другими. Ее достижение требует от людей беспрерывной спонтанной открытости, такой, которую мы встречаем среди детей. Дети всегда действуют в согласии собственной внутренней природы, желаний и потребностей, несмотря на все запреты, осуждения со стороны общества.
- Конфликты продвигают человека в его развитии.
- Творческость и креативность, появляется искусство в повседневной жизни. При появлении новой нестандартной ситуации мы становимся созидателями и творцами, создающими новые пути ее решения.
- Самотождественность с самим собой, найти себя, истинного и

настоящего среди такого огромного количества привнесенных ролей и масок, которыми нам необходимо пользоваться в общественной жизни.

Из гуманистической теории личности Эриха Фромма для нас важны:

- принципы эффективности;
- планка вызова и зона комфорта;
- уникальность;
- истинные цели и заявленные цели;
- истинные и подлинные роли.

3.9 ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ АБРАХАМА МАСЛОУ

Важными для нас являются ключевые положения гуманистической психологии Абрахама Маслоу.

Гуманистическая психология, направление в современной зарубежной, главным образом американской психологии, признающее своим главным предметом целостную личность в процессе её саморазвития. Возникла в 50-х гг. XX века.

Ведущие представители – А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс. Гуманистическая психология противопоставила себя в качестве "третьей силы" бихевиоризму и фрейдизму, в которых основное внимание уделяется зависимости личности от её прошлого.

Согласно гуманистической психологии, главное в личности – её устремлённость в будущее, к свободной реализации своих возможностей и способностей, особенно творческих.

Одна из основных областей практического применения гуманистической психологии – психотерапия, в которой зародились и

были развиты многие идеи гуманистической психологии. Не менее важный прикладной аспект гуманистической психологии составляют проблемы воспитания и обучения, что обусловило возникновение нового понятия – «гуманистическое воспитание».

Согласно гуманистической психологии, основная задача образования – ***формирование человека как уникальной личности***. Теоретической основой такого подхода является созданная Маслоу ***концепция иерархии человеческих потребностей***, в которой высшее место отводится ***стремлению к самоактуализации*** (раскрытию потенциальных возможностей личности).

Гуманистическая психология выступает против механистических принципов обучения, краткосрочных дидактических целей, «подгонки» обучения под установленные извне, чуждые индивиду цели.

В ходе образования должны быть устранены следующие препятствия:

- недостаток информации о самом себе;
- непонимание стоящих перед личностью проблем;
- недооценка её собственных возможностей, интеллектуального, эмоционального и волевого потенциала.

Образовательный процесс должен строиться так, чтобы учащийся открывал для себя значение знания, а затем соотносил его с содержанием предмета. Конкретные педагогические рекомендации включают постановку на первый план личных интересов обучающихся, поощрение дискуссий, коллективных обсуждений, использование лидеров для их стимуляции, занятия со стихийно возникающими малыми группами. Роджерс, по существу, не разделяет обучение и психотерапию, ратует за максимальную

«свободу учения».

Одна из главных ценностей гуманистической психологии – признание каждой личности уникальной, предоставление ей возможностей для самоактуализации. Гуманистическая психология противопоставила себя в качестве «третьей силы» бихевиоризму и фрейдизму, делающим основной упор на зависимость человека от его прошлого, считая, что главное – устремленность к будущему, к свободной реализации своих возможностей.

Центральная роль отводится мотивам, обеспечивающим не приспособление к среде, не конформное поведение, а рост конструктивного начала человеческого Я, целостность и силу переживания которого призвана поддержать особая форма психотерапии – «терапии, центрированной на Клиенте».

Это означает трактовку индивида, обращающегося за помощью к психотерапевту, не как пациента, а как Клиента, который сам берет на себя ответственность за решение тревожащих его жизненных проблем. Психотерапевт выполняет только роль консультанта, создающего теплую эмоциональную атмосферу, в которой Клиенту легче организовать свой внутренний, «феноменальный» мир и достигнуть целостности собственной личности, понять смысл ее существования.

Основные принципы гуманистической психологии:

- человек должен изучаться в его целостности;
- каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан, чем статистические обобщения;
- человек открыт миру; переживания человеком мира и себя в мире – главная психологическая реальность;
- жизнь должна рассматриваться как единый процесс

становления и бытия человека;

- человек наделен потенциями непрерывного развития и самореализации как частью своей природы;
- человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в выборах;
- человек – активное, творческое существо.

Одно из стремлений человека – стремление к постоянному саморазвитию, к реализации своих возможностей (самоактуализация). По мнению А. Маслоу люди всегда стремятся к личностному росту «быть тем, чем он может быть». Самоактуализация – это высший уровень в иерархии потребностей.

А. Маслоу выделяет черты личности, которые позволяют говорить о гармонии социального и индивидуального в процессе самореализации.

К таковым характеристикам самореализации он относит:

- более адекватное и свободное от влияния актуальных потребностей, стереотипов и предрассудков, восприятие реальности, интерес к неизведанному;
- принятие себя и других такими, какие они есть, отсутствие искусственных защитных форм поведения и неприятие такого поведения со стороны других;
- спонтанность проявлений, простота и естественность;
- соблюдение установившихся ритуалов, традиций и церемоний при отношении к ним с должным чувством юмора;
- деловая направленность — способность человека заниматься не только собой, но и своей жизненной задачей;
- потребность в одиночестве, носящем характер самоустранения;

- автономия и независимость от окружения, устойчивость к воздействиям фрустрирующих факторов;
- непосредственность оценок, способность находить каждый раз новое в уже известном;
- предельные переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного Я;
- чувство общности с человечеством в целом;
- отсутствие проявлений враждебности в межличностных отношениях, узкий круг людей, отношения с которыми весьма глубокие;
- демократичность в отношениях с людьми, готовность учиться у других;
- устойчивые внутренние моральные нормы, острая чувствительность к добру и злу; ориентированность на цели, тогда как средства являются подчиненными им;
- философское чувство юмора по отношению к себе и к миру;
- креативность, не зависящая от того, чем человек занимается;
- устойчивость и критичность к влияниям культуры.

Мы выделяем факторы, обусловливающие самореализацию:

- удовлетворение потребности в безопасности, уверенности в будущем;
- самоуважение, положительная Я-концепция;
- самопознание, степень открытости своему опыту переживаний, внутренний локус контроля;
- самоопределение, нахождение своего смысла жизни;
- стремление к удовлетворению когнитивных и эстетических потребностей, потребности знать и понимать;
- способность к самоорганизации, саморегуляции;

- позитивное отношение со стороны окружающих, доверие;
- удовлетворение потребностей в любви и дружбе, причастности к группе, социальном статусе;
- благоприятная социальная ситуация развития (объективные обстоятельства жизни, положение человека в обществе, в семье, условия развития);
- успехи и достижения личности в различных видах деятельности;
- право на выбор личностно-значимых видов деятельности;
- познание других людей и установление взаимоотношений с ними, искренность и открытое диалогическое общение.

3.10 ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ КАРЛА РЭНСОМА РОДЖЕРСА.

Гуманистические идеалы – добра, справедливости, сострадания, равноправных отношений между людьми – давно вошли в золотой фонд человеческой культуры, они определяли и высокий смысл деятельности выдающихся педагогов прошлого и современности.

Важное значение при этом приобретает человекоцентрированный подход Карла Рэнсома Роджерса, создателя гуманистической педагогики.

Основные научные постулаты теории Карла Рэнсома Роджерса широко известны:

- вера в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека;
- убеждение в социально-личностной природе средств, актуализирующих конструктивный личностный потенциал человека в процессах межличностного общения;

- понятие о трех «необходимых и достаточных условиях» межличностного общения, фасилитирующих личностное развитие и обеспечивающих конструктивные личностные изменения:
  - «безусловное позитивное принятие другого человека»;
  - «активное эмпатическое слушание»;
  - «конгруэнтное самовыражение в общении»;
- представление о закономерных стадиях протекания группового процесса, возникающего в указанных социально-личностных условиях, и о его столь же закономерных терапевтических результатах.

Важная особенность человекоцентрированного подхода – глобальное доверие человеку.

Человекоцентрированный подход постулирует существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию – тенденцию расти, развиваться, реализовывать весь свой потенциал. Тем самым данный подход доверяет конструктивному и направленному движению человека в направлении ко все более полному развитию и стремится высвободить это движение.

Основные положения человекоцентрированного подхода состоят в том, что:

- во-первых внутренняя природа (или сущность) человека позитивна, конструктивна и социальна;
- во-вторых, эта природа начинает обнаруживать и проявлять себя в человеке каждый раз, когда в его взаимоотношениях с другим человеком (или другими людьми) существует атмосфера безусловного позитивного принятия, эмпатического понимания и конгруэнтного самопредъявления.

Вот как формулирует в одной из своих последних прижизненных публикаций основные положения человекоцентрированного подхода сам Карл Рэнсом Роджерс:

- Центральная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный климат фасилитирующих психологических установок.
- Существуют три условия, которые образуют такой климат, обеспечивающий рост и развитие.
- Первый элемент – это подлинность, искренность или конгруэнтность. Чем более терапевт (тренер, коуч) является самим собой в отношении с клиентом, чем менее он отгорожен от клиента своим профессиональным или личностным фасадом, тем более вероятно, что клиент изменится и продвинется в конструктивном ключе. Подлинность означает, что терапевт (тренер, коуч) открыто проживает чувства и установки, которые имеют место в данный момент. Существует соответствие или конгруэнтность между тем, что испытывается на соматическом уровне, что представляется в сознании и тем, что выражается клиенту.
- Второй элемент – это принятие, забота или признание – безусловное позитивное принятие. Когда терапевт (тренер, коуч) ощущает позитивную, неосуждающую, принимающую установку по отношению к клиенту безотносительно к тому, кем этот клиент является в данный момент, терапевтическое

продвижение или изменение более вероятно. Принятие терапевта (тренера, коуча) предполагает позволение клиенту быть в любом его непосредственном переживании – смущении, обиде, возмущении, страхе, гневе, смелости, любви или гордости. Это бескорыстная забота. Когда терапевт (тренер, коуч) признает клиента целостно, а не обусловленно, продвижение вперед более вероятно.

- Третий фасилитирующий аспект отношения – эмпатическое понимание. Это означает, что терапевт (тренер, коуч) точно воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые клиентом, и коммуницирует это воспринятое понимание клиенту. В идеальном случае терапевт (тренер, коуч) так глубоко проникает во внутренний мир другого, что может прояснить не только те смыслы, которые тот осознает, но даже те, что лежат чуть ниже уровня осознания. Эта очень специфическая, активная разновидность слушания - одна из самых мощных известных сил, обеспечивающих изменение.

Анализ проблемы ценностей приводит Карла Рэнсома Роджерса к четырем предположениям:

- присущий человеку ценностный процесс как часть его жизни имеет организмическую основу, базируется на доверии человека к мудрости целостного Я (организма как единства всех осознаваемых и неосознаваемых процессов), а не какой-то его части (сознания, интеллекта и т.п.);
- эффективность этого процесса пропорциональна открытости человека своему внутреннему опыту;
- чем больше открытость людей их внутреннему опыту, тем больше общность их ценностей;

- общие для людей ценности гуманистичны и конструктивны по своей природе, они связаны с совершенствованием человека и общества, с выживанием и дальнейшей эволюцией человека как вида.

Карл Рэнсом Роджерс перечисляет ряд таких общечеловеческих ценностей:

- отказ от «фасадов» претенциозности, защищенности, лицемерности; отказ от любых внешних по отношению к Я императивов;
- отказ от соответствия чужим ожиданиям;
- позитивное оценивание и принятие собственного Я, самостоятельности, своих чувств и переживаний, открытости внешнему и внутреннему опыту.

Общий вывод Карла Рэнсома Роджерса заключается в том, что универсальные ценности действительно существуют, однако они лежат не вне человека, не в какой бы то ни было присваиваемой человеком морали или идеологии, а в нем самом, в аутентичном опыте его собственной жизни; поэтому их нельзя дать человеку, можно лишь создать определенные условия для их полноценного развития.

Теоретическая (идеальная) модель человека, построенная Карлом Рэнсомом Роджерсом на основе экстраполяции результатов человекоцентрированной психотерапии, предполагает следующие ***основные характеристики личности*:**

- открытость опыту, отсутствие защит, препятствующих полноте переживаний, затрудняющих их осознание и выражение;
- экзистенциальный способ бытия, при котором жизненный опыт не подгоняется под предзаданную личностную структуру, но, напротив, личность как бы воссоздается из каждый раз

неповторимого опыта;

- доверие целостному Я, всей совокупности опыта как инстанции, принимающей решения, делающей выбор и совершающей поступки.

В популярном американском журнале «Science» («Наука») 16 июля 1965 г. появилась статья Роберта Зайонца «Социальная фасилитация», положившая начало целому направлению социально-психологических исследований.

Фасилитация (от англ. facilitate - помогать) - это форма групповой работы для выработки решений повышенной сложности, либо повышенной важности.

Фасилитатор, в отличие от тренера, не является экспертом и не обучает участников, а предоставляет им специальные технологии групповой работы для создания необходимого продукта. Фасилитатор помогает группе, сопровождая поиск решения.

Из феноменологического направления в теории личности Карла Рэнсома Роджерса для нас важны положения:

- об уникальной целостной личности, которая:
  - стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации);
  - открыта для восприятия нового опыта;
  - способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях;
- о создании определенного климата фасилитирующих психологических установок:
  - первый элемент – это подлинность, искренность или конгруэнтность;
  - второй элемент – это принятие, забота или признание –

безусловное позитивное принятие;

- третий фасилитирующий аспект отношения – эмпатическое понимание.

- об использовании различных форм и методов активизации обучения: драматизации, дискуссий, работы в малых группах, выполнение групповых и индивидуальных проектов, взаимное обучение и многое – многое другое;
- работа с ключевыми дефинициями гуманистической педагогики.

3.11 РЕЗЮМЕ К ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ «РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ – ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ»

Рефлексия третьей главы «Развитие гуманистической педагогики – основы инклюзивного обучения» позволяет сделать следующие выводы.

1. Происходящие в нашей стране преобразования в экономической и общественной жизни привела к чрезвычайной актуализации проблемы социальной защиты детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. В соответствии с Конституцией Российская Федерация провозглашена демократическим социальным государством, обеспечивающим равенство прав и свобод гражданина, т.е. осуществляющим борьбу с дискриминацией, основанной на состоянии здоровья. Таким образом, социальная политика российского государства базируется на полной социальной защите детей с ограниченными возможностями здоровья.

3. Социальная политика в нашем государстве осуществляется на так называемой "социальной модели инвалидности", которая предполагает не только социальную реабилитацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и право на получение им образования. Это право может быть реализовано не только в хорошо развитой системе специального (коррекционного) образования, но и в развитии инклюзивного образования.

4. Социализация ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его успешность в получении образования на современном этапе осуществляется в инклюзивном (интегративном) образовании.

5. Инклюзивное образование приобретает все более широкие масштабы. Оно поддержано законодательно, обосновано международными требованиями и процессами мировой интеграции Основными нормативными документами, задающими концептуально-содержательные основы развития интегративной формы обучения и воспитания, являются:

- Закон РФ «Об образовании»;
- «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на 2008-2020 годы»;
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»;
- и ряд других документов.

6. Эти документы являются вехой на пути развития образовательной системы и ***гуманизации российского общества***, впервые в отечественной законодательной практике определяют инклюзивное образование как совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений.

7. ***Инклюзивное обучение и воспитание*** – закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. «Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» (Проф. Ульф Янсон).

8. Новый несокращенный универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого». Согласно идеальным канонам, инклюзивное образование – не форма, а новое образование со своей философией, образование возможностей и свободного выбора.

9. Основой инклюзивного образования является гуманистическая педагогика. Преисполненное любви и доверия, терпимости и ответственности отношение к ребенку, изгнание всякой репрессивности, отсутствие угроз в ходе обучения «искусству жизни» в наилучшей степени способствуют развитию в нем бесценного качества – любви к жизни. Именно жизнелюбие помогает становящейся личности привнести радость в процесс саморазвития.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

4.1 ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА»

Организационная культура имеет важное значение в деятельности инклюзивной школы. Она необходима управленцам и педагогам в их конкретной практической деятельности, связанной с инклюзивным образованием. Они должны обязательно знать, что представляет собой организационная и управленческая культура, и уметь не только определять и измерять ее, но и широко, со знанием дела использовать при принятии управленческих решений в организации инклюзивного образования.

Инклюзивная школа — это сложный организм, основой жизненного потенциала которого является организационная культура:

- то, ради чего люди стали заниматься инклюзивным образованием;
- то, как строятся отношения между ними;
- какие устойчивые нормы и принципы жизни и деятельности инклюзивной школы они разделяют;
- что, по их мнению, хорошо, а что плохо;

- и многое другое из того, что относится к ценностям и нормам.

Все это не только отличает одну школу от другой, но и существенно предопределяет успех функционирования и выживания инклюзивной школы в долгосрочной перспективе. Организационная культура не так явно проявляется на поверхности, ее трудно «пощупать». Если можно говорить о том, что инклюзивная школа имеет «душу», то этой душой является ***организационная культура.***

Носителями организационной культуры являются люди. Однако в школах с устоявшейся организационной культурой она как бы отделяется от людей и становится атрибутом школы, ее частью, оказывающей активное воздействие на членов коллектива инклюзивной школы, модифицирующей их поведение в соответствии с теми нормами и ценностями, которые составляют ее основу.

Так как культура играет очень важную роль в жизни инклюзивной школы, то она должна являться предметом пристального внимания со стороны руководства. Управление не только соответствует организационной культуре и сильно зависит от нее, но и может, в свою очередь, оказывать влияние на формирование и развитие организационной культуры. Для этого руководители инклюзивных школ должны уметь анализировать организационную культуру и оказывать влияние на ее формирование и изменение в желательном направлении.

В современной литературе существует довольно много определений понятия организационной культуры. Как и многие другие понятия организационно-управленческих дисциплин, концепция организационной культуры не имеет единственно «верного» толкования. Каждый из изучающих ее стремится дать собственное толкование организационной культуры.

Большинство авторов сходится на том, что ***культура организации*** представляет собой сложную композицию важных предположений (часто не поддающихся формулировке), бездоказательно приписываемых и разделяемых членами группы или организации.

Организационная культура — это набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявленных организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий.

Эти ценностные ориентации передаются индивидам через «символические» средства духовного и материального внутриорганизационного окружения. Организационная культура имеет определенную структуру, являясь набором предположений, ценностей, верований и символов, следование которым помогает людям в организации справляться с их проблемами.

4.2 ПОЗНАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Познание организационной культуры инклюзивной школы начинается с первого ***«поверхностного",*** или символического уровня, включающего такие видимые внешние факты, как применяемая технология и архитектура, использование пространства и времени, наблюдаемое поведение, язык, лозунги и т.п. На этом уровне вещи и явления легко обнаружить, но не всегда их можно расшифровать и интерпретировать в терминах организационной культуры. Архитектура сама по себе говорит о многом. Классические фасады, мраморные холлы многих банков говорят о традиции, консерватизме, солидности и респектабельности. Громадные и всегда открытые

офисы подсказывают, что здесь преобладают демократические ценности, пока не замечаешь, что у всех руководителей отдельные, тщательно подобранные по их статусу кабинеты. Иногда посредством одного наблюдения можно многое узнать из расположения и плана самого здания, об отношении организации к персоналу, клиентам и управлению.

Те, кто пытается познать организационную культуру глубже, затрагивают ее второй, ***«подповерхностный»*** уровень. На этом уровне изучению подвергаются ценности и верования, разделяемые членами организации в соответствии с тем, насколько эти ценности отражаются в символах и языке. Восприятие ценностей и верований носит сознательный характер и зависит от желания людей. Исследователи часто ограничиваются этим уровнем, так как на следующем уровне возникают почти непреодолимые сложности.

Третий, «***глубинный***» уровень включает базовые предположения, которые трудно осознать даже самим членам организации без специального сосредоточения на этом вопросе. Эти скрытые и принимаемые на веру предположения направляют поведение людей, помогая им воспринять атрибуты, характеризующие организационную культуру.

Итак, ***организационная культура*** инклюзивной школы охватывает большую область явлений духовной и материальной жизни коллектива, рассматривается как совокупность различных элементов, включающих: систему ценностей, нормы и правила поведения, философию и убеждения, знаково-символьную систему (мифы, ритуалы, обряды), верования и т.п.

Система ценностей – основные философские положения и идеи, принятые в инклюзивной школе. Они являются ядром культуры

и определяют направления деятельности педагогов, обеспечивающие достижение успеха.

Стиль руководства – вид распределения полномочий по принятию решений между руководителем и подчиненными; способы воздействия с целью получения необходимых результатов.

Церемонии и ритуалы – символические мероприятия, включенные в спланированную повседневную жизнь инклюзивной школы.

Герои инклюзивной школы – люди, воплощающие культурные ценности инклюзивной школы и служащие примером для подражания.

Культурная сеть инклюзивной школы – скрытая иерархия власти в школе, независимая от титулов и должностей и состоящая из ролей, выполняемых сотрудниками школы. В определенной степени ее можно идентифицировать с неформальной структурой.

Изучение опыта передовых инклюзивных школ позволяет выделить следующие основные признаки развитой организационной культуры, которые формируют их «кредо», то есть некоторую совокупность стоящих перед ними основных целей:

- миссия (общая философия и политика);
- базовые цели;
- кодекс поведения.

Эти три обязательных элемента организационной культуры в различных организациях могут быть представлены по-разному. Вот как, например, выглядят основные признаки развитой организационной культуры в японских компаниях:

1. ***Базовая цель***

1.1. Служение обществу, организации.

1.2. Справедливая прибыль.

1.3. Неуклонный прогресс.

1.4. Благосостояние работников, уважение к работнику.

2. *Общая политика*

2.1. Прогрессивность, активность, созидательность.

2.2. Аналитический, научный подход.

2.3. Высокая производительность.

2.4. Прогресс технологии в корпорации.

3. *Кодекс поведения*

3.3. Отношение к компании: преданность, благодарность.

3.2. Отношение к работе:

- усердие;
- ответственность, исполнение долга;
- бережливость, аккуратность, терпеливость;
- чувство гордости за свою работу.

3.3. Отношение к старшим, коллегам и подчиненным:

- сотрудничество;
- приязнь и учтивость.

3.4. Отношение к себе:

- здоровье;
- прилежание;
- бодрость;
- моральная устойчивость.

Миссию инклюзивной школы можно сравнить с душой. Ее трудно описать, ее нужно ощутить. Но, приходя в инклюзивную школу, мы очень быстро понимаем, есть ли душа - миссия.

Инклюзивная школа имеющая миссию, излучает жизненную силу и является источником колоссальной энергии. В ней рождается

энтузиазм, который распространяется на все уровни. Миссия вдохновляет. Это духовное начало школы, которое и составляет причину ее существования.

Сотрудники такой "вдохновленной" инклюзивной школы точно знают:

- откуда школа произошла;
- куда она движется;
- какова основа ее мышления;
- почему она существует;
- что приводит ее в движение;
- что направляет ее энергию;
- с помощью чего она достигает целей;
- окружение, в котором они живут.

Приводим некоторые ***варианты миссий инклюзивных школ:***

- максимально полное удовлетворение запросов и потребностей социальных заказчиков школы, особенно в вопросах инклюзивного образования;
- мы стремимся развить методологию инклюзивного образования, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении;
- мы старается развить инклюзивный подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.
- наша миссия заключается в следующем: предоставить возможности для применения целого ряда методов работы и индивидуального подхода с целью обеспечения того, чтобы ни один ребенок не оказался исключенным из коллектива и лишен возможности принимать участие в деятельности школы.

- мы реализуем следующие ценности и убеждения, присущие инклюзивному образованию:
  - ***образование***: каждый имеет право на образование;
  - ***обучение***: все дети могут учиться;
  - ***трудности с обучением***: каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время;
  - ***помощь в процессе обучения***: каждый нуждается в помощи в процессе обучения;
  - ***ответственность за обучение ребенка***: школа, учитель, семья и общество несут основную ответственность за содействие в обучении, и не только детей;
  - ***различия***: различия естественны, ценны и обогащают общество;
  - ***дискриминация***: дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике; необходимо готовить детей к жизни в инклюзивном обществе, которому свойственна толерантность и которое принимает многообразие.

В общей организационной культуре выделяют:

- субъективную организационную культуру;
- объективную организационную культуру.

Субъективная организационная культура исходит из разделяемых персоналом инклюзивных школ образцов предположений, веры и ожиданий, а также из группового восприятия организационного окружения с его ценностями, нормами и ролями, существующими вне личности. Данная культура служит основой формирования управленческой культуры, то есть стилей руководства

и решения руководителями инклюзивных школ проблем, их поведения в целом.

Объективную организационную культуру обычно связывают с физическим окружением, создаваемым в инклюзивной школе: само здание и его дизайн, место расположения, оборудование и мебель, цвета и объем пространства, удобства, кафетерий и т.д. Все это отражает ценности, которых придерживается данная инклюзивная школа.

Американские исследователи Ф. Харрис и Р. Моран предлагают рассматривать конкретную организационную культуру на основе девяти характеристик:

- осознание себя и своего места в организации;
- коммуникационная система и язык общения;
- внешний вид, одежда и представление себя на работе;
- что и как едят люди, привычки и традиции в этой области;
- осознание времени, отношение к нему и его использование;
- взаимоотношения между людьми;
- ценности и нормы и формы их сохранения;
- вера во что-то и отношение или расположение к чему-то;
- трудовая этика и мотивирование.

Все выше перечисленные характеристики культуры инклюзивной школы, взятые вместе, отражают и придают смысл концепции организационной культуры.

Культура инклюзивной школы определяет каков климат, стиль взаимоотношений, ценности школы и её персонала. Любая вновь возникшая организационная структура вырабатывает свою культуру, которая предопределяет место этой структуры, ее внутренние и внешние отношения и является как бы образцом, стереотипом при

формировании стратегии, распределении власти, принятии решений, в поведении персонала.

Сущность культуры данной инклюзивной школы выражается в предписаниях, принятых ритуалах и церемониях, а также в образцах неформального общения и поведения.

4.3 ЧТО ТАКОЕ КУЛЬТУРА ИНКЛЮЗИИ?

У каждой школы есть своя особенная организационная культура, отражающая особенности организации общества. С другой стороны, существуют организационные культуры, отражающие и проповедующие новые идеи. Структуры такого рода являются источником инноваций и служат ролевыми моделями для организаций, которые в будущем станут основой жизни общества.

Все культуры функционируют на различных уровнях, связанно друг с другом и поддерживая друг друга. Эти уровни включают видимые, технические и артистические особенности организации. Ценности и убеждения, разделяемые членами организации, находят отражения в ее видимых особенностях. Это является вторым уровнем культуры. Смысл, лежащий в основе связей между этими двумя уровнями представляет собой третий, часто невидимый уровень культуры. В каждой из инклюзивных школ эта связь установлена и поддерживается бескомпромиссной приверженностью всех работников и детей школ принципам инклюзивного образования.

Культура инклюзивных школ характеризуются:

- восприятием различий детей и работников как важного ресурса и актива школы;
- особенностью организаций, поддерживающих и приветствующих работу персонала в команде;

- стилем повсеместного открытого общения между учениками и сотрудниками школ;
- лидерством, распределенным и разделяемым формальными лидерами и сотрудниками школы;
- желанием придерживаться принципам инклюзии несмотря на возникающие сложности;
- пониманием общественной и политической природы инклюзии;
- использованием языка и символов для передачи идеалов и принципов работы школы как внутри ее, так и в обществе в целом;
- бескомпромиссной приверженностью и верой в идеи инклюзии.

4.4 МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Методологическая культура педагога инклюзивного образования – существенная составная часть, слагаемое педагогической культуры, характеризующее степень глубины и основательности овладения педагогом знаниями основ методологии педагогической и психологической науки, умение применять эти знания творчески, с высокой эффективностью при организации образовательного процесса в инклюзивном образовании.

Отдельные компоненты модели методологической культуры педагога инклюзивного образования выглядят следующим образом.

Методологические знания педагога характеризуют глубину и основательность овладения им методологией педагогики (знаниями педагогической и психологической теорий в постоянном развитии,

умение применять эти знания самостоятельно, методически обоснованно и с высокой эффективностью в процессе организации образовательного процесса).

Диалектическое мышление – это субъективная сторона методологической культуры педагога, мысленное конструирование им нового способа и новых средств разрешения противоречий, возникающих в педагогическом процессе.

Для педагога овладеть диалектическим мышлением – это значит овладеть умением анализировать, сравнивать, обобщать педагогические факты, отличать существенное от несущественного, находить многочисленные причинно-следственные связи и закономерности. Подчеркнем, это мыслительный акт приводит к формированию нового научного знания.

Педагогическая рефлексия – это умение педагога анализировать собственную научную деятельность, размышлять о положительных и отрицательных сторонах этой деятельности, находить реальные пути, методы выхода из сложившейся ситуации.

Социальная перцепция – восприятие, познание, понимание и оценка педагогом действий учащихся, самого себя, социальных общностей. Сущность педагогической социальной перцепции в том, что педагог-исследователь при организации индивидуальной учебной деятельности проникает в интеллектуально-эмоциональный и волевой комплекс свойств воспитанника, его мотивационную сферу, это дает ему возможность увидеть личность человека в целом, в её сложном, противоречивом развитии.

Таким образом, методологическая культура педагога – это сложное философско-психолого-педагогическое образование, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Таким образом, педагог с ярко выраженной методологической культурой глубже проникает в сущность образовательного процесса, видит его противоречия, находит закономерности его развития, определяет действенные технологии педагогического влияния на личность и ученический коллектив.

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться новыми и новыми фактами. В свою очередь, для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные методы исследования, которые зависят от совокупности теоретических принципов, получивших в науковедении название «методология».

4.5 РЕЗЮМЕ К ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ»

Рефлексия четвертой главы «Организационная культура инклюзивной школы» позволяет сделать следующие выводы.

1. Организационная культура имеет важное значение в деятельности инклюзивной школы. Она необходима управленцам и педагогам в их конкретной практической деятельности.

2. Инклюзивная школа – это сложный организм, основой жизненного потенциала которого является организационная культура:

- то, ради чего люди стали заниматься инклюзивным образованием;
- то, как строятся отношения между ними;
- какие устойчивые нормы и принципы жизни и деятельности инклюзивной школы они разделяют;
- что, по их мнению, хорошо, а что плохо;
- и многое другое из того, что относится к ценностям и нормам.

3. Если можно говорить о том, что инклюзивная школа имеет «душу», то этой душой является ***организационная культура.***

4. ***Организационная культура*** — это набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявленных организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий.

5. ***Организационная культура инклюзивной школы*** охватывает большую область явлений духовной и материальной жизни коллектива, рассматривается как совокупность различных элементов, включающих: систему ценностей, нормы и правила поведения, философию и убеждения, знаково-символьную систему (мифы, ритуалы, обряды), верования и т.п.

6. Один из центральных пунктов организационной культуры инклюзивной школы – её ***миссия***. Инклюзивная школа имеющая миссию, излучает жизненную силу и является источником колоссальной энергии. В ней рождается энтузиазм, который распространяется на все уровни. Миссия вдохновляет. Это духовное начало школы, которое и составляет причину ее существования.

ГЛОССАРИЙ
ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Адаптация – (от лат. Adapto – приспособляю) – приспособление организмов к условиям существования.

Адаптирование – обучающие и оценочные стратегии, разработанные специально для адаптации особых потребностей учащегося так, чтобы он или она смогли достичь результатов по данному предмету или курсу и продемонстрировать знание предмета.

Включающее образование обладает ресурсами, направленными на стимуляцию равноправия обучающихся и их участия во всех аспектах жизни коллектива. Включающее образование направлено на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения. Включающее образование базируется на восьми принципах:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
- Каждый человек способен чувствовать и думать.
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
- Все люди нуждаются друг в друге.
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Вспомогательные технические средства/ устройства – приспособления, расширяющие для человека с инвалидностью возможности функционирования.

Дети возрастной нормы, обычные дети – дети, развивающиеся соответственно возрастной норме.

Дети группы риска – дети, имеющие риск появления нарушений в развитии (медицинский, социальный или биологический) и требующие дальнейшего наблюдения.

Дети с нарушениями развития – дети, у которых по сравнению с их сверстниками, выявлено отставание в развитии или имеются нарушения двигательных, когнитивных, коммуникативных, сенсорных или иных функций. Наряду с термином «дети с нарушениями развития» в настоящем документе используются термины «дети с функциональными нарушениями» и «дети с особыми потребностями (нуждами)».

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении.

Дефектология – (от лат. defectus – недостаток и греч. logos – слово, учение) наука о закономерностях и особенностях развития детей с физическими и психическими нарушениями, о принципах, методах, формах организации их воспитания и обучения.

Основной задачей дефектологии является разработка теоретических и прикладных основ системы комплексной – медико-

психолого-педагогической – помощи детям различных возрастов с различными нарушениями в развитии.

Дискриминация по признаку инвалидности – означает любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью или результатом которого является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех прав человека и основных свобод в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области. Она включает все формы дискриминации, в том числе отказ в разумном приспособлении.

ЗПР – Задержка психического развития – особый тип дефицитарной аномалии психического развития ребенка. ЗПР имеет различное происхождение: в одних случаях она связана с особенностями, а точнее – дефектами конституции ребенка, вследствие чего по своему физическому и психическому развитию он начинает соответствовать более раннему возрасту («гармонический инфантилизм»); в др. случаях ЗПР возникает в результате различных соматических заболеваний (физически ослабленные дети) или органического поражения ц. н. с. (дети с минимальной мозговой дисфункцией).

У детей с ЗПР отмечается значительное снижение работоспособности вследствие возникающих у них явлений цереброастении, психомоторной расторможенности, аффективной возбудимости. У них затруднено усвоение навыков чтения, письма, счета; страдают непосредственная память и внимание; имеются легкие нарушения речевых функций. Указанные затруднения компенсируются при специальных педагогических воздействиях на детей с ЗПР.

В отличие от олигофрении, при которой наблюдается устойчивое общее недоразвитие психики, у детей с ЗПР обычно имеется парциальное (частичное) недоразвитие высших психических функций, носящее временный характер и преодолеваемое в детском или подростковом возрасте. Дети с ЗПР также характеризуются рядом личностных особенностей: недоразвитием эмоциональной сферы, длительным сохранением игровых интересов и т. д.

Инвалидность – утрата или ограничение возможности принимать участие в жизни общества наравне с другими людьми вследствие физических, психических или социальных факторов.

Индивидуальный учебный план – утвержденный в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и государственными федеральными требованиями план освоения лицом с ограниченными возможностями здоровья образовательной программы, включающий сроки и график обучения для данного лица, а также условия аттестации.

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, - в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам специальную поддержку. Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

В Законе города Москвы № 16 от 28.04.2011г. «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» дается следующее определение: «Инклюзивное образование – совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений».

Инклюзия – в данном отчете различаются два понимания: с одной стороны, это такая практика включения человека в культуру и социум (включения человека в его соотнесенности с референтной группой), которая способствует культурному обогащению как самого человека, так и всей культуры данного социума. Это понятие, предложенное в социальной философии, опирается на понятие включающего общества. С другой стороны, инклюзией также называют включение ребенка с ОВЗ в учебный коллектив здоровых сверстников в соответствии с его правом на образование. Подобная инклюзия может быть реально обеспечена или не обеспечена с помощью средств, необходимых для реального осуществления права на образование.

Интеграция – понимается как такое введение человека в состав социальной группы, которое обеспечивает его взаимодействие с данной социальной группой на паритетных основаниях. Как и понятие инклюзии, интеграция имеет деонтический или онтический смысл, т.е. указывает либо на должное, либо на сущее. Относительно интеграции в деонтическом смысле реальные отношения человека с группой могут быть определены, например, как недостаточная интеграция.

Интегрированное обучение – совместное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких

ограничений, посредством создания специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья; образовательное учреждение общего назначения – образовательное учреждение, созданное для обучения лиц, не имеющих ограничений по состоянию здоровья для получения образования;

Интегрированные группы – группы, взаимодействие участников в которых строится на основе идеи интеграции, в данном отчете речь идет о группах, включающих как участников с ОВЗ, так и не имеющих подобных ограничений, причем отношения в них ориентируется на обеспечение взаимодействия на паритетных основаниях.

Коррекционная (специальная) педагогика – это область педагогики, изучающая условия обучения и воспитания, необходимые детям с различными психофизическими нарушениями для достижения максимально возможного уровня личностного развития, образования и готовности к самостоятельной взрослой жизни. Термины «Специальная педагогика» и «Коррекционная педагогика» в настоящее время используются в научном и социальном контексте как синонимы для обозначения одной области педагогики.

Коррекционная (специальная) педагогика состоит из разделов, изучающих условия обучения и воспитания детей с определенным нарушением развития (глухих и слабослышащих; слепых и слабовидящих; детей с нарушением интеллекта; эмоционального развития; функций опорно-двигательного аппарата; задержкой психического развития, сложной структурой нарушений).

Культурный дефицит – недостаточность осмысления тех или иных сторон жизни личности и общества с помощью средств и в

формах культурного выражения, что создает условия для неудовлетворения культурных потребностей как индивида, так и группы или социума в целом, а также делает затрудненным или невозможным культурную творческую работу с этими сторонами жизни личности или общества.

Культуротворческая деятельность – творческая деятельность, в которой человек выражает свои культурные потребности и их особенности и тем самым получает возможность работы с ними в культурных формах.

Лицо с ограниченными возможностями здоровья – лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования;

Междисциплинарная команда специалистов – группа специалистов различных специальностей (врачей, физических терапевтов, педагогов, психологов и др.), работающих в службе ранней помощи (раннего вмешательства), и оказывающих помощь конкретному ребенку и его семье. Работа в команде строится на партнерских взаимоотношениях между специалистами, все решения принимаются ими совместно после обсуждений, но при этом каждый член команды несет ответственность за свою профессиональную работу.

Модель коммуникативного процесса (по Лассуэллу) – включает пять элементов:

Кто? (передает сообщение) – Коммуникатор.

Что? (передается) – Сообщение (текст).

Как? (осуществляется передача) – Канал.

Кому? (направлено сообщение) – Аудитория.

С каким эффектом? – Эффективность.

Модифицирование программы – учебные и связанные с оценкой решения, принятые для восполнения образовательных нужд учащегося. Эти решения состоят из индивидуальных целей и результатов обучения, которые отличаются от результатов обучения по курсу или предмету. Модифицирование программы рассматривается для тех учащихся, чьи особые потребности не позволяют им выполнить учебную программу (т.е. учащиеся с ограниченным осознание окружающей среды, учащиеся со слабым психическим /физическим здоровьем, учащиеся с проблемами здоровья, познавательными/ множественными проблемами).

Мониторинг – это многоуровневая, иерархическая система организации, сбора, обработки, хранения и распространения информации об обследуемой системе или отдельных её элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления данной системой, позволяющая судить о состоянии объекта мониторинга в любой момент и может обеспечить прогноз его развития. Информация, собираемая в процессе мониторинга, служит целям управления, повышению эффективности управленческих решений по изменению образовательных условий. Мониторинг в образовании - это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития. Мониторинг образования рассматривается как государственная система наблюдения, анализа, оценки и прогноза состояния системы образования, а также образовательной среды, определения причинно-

следственных связей между состоянием образования населения и воздействием факторов среды на образование. Накопленные данные мониторинга – дают возможность сравнения, анализа и построения прогностической модели, прогноза развития объекта мониторинга. Оперативные данные мониторинга – это показатели на данный момент времени, дающие возможность для адекватного вмешательства с целью преодоления возможных опасностей или нежелательных тенденций. Проблемный мониторинг – выяснение закономерностей, процессов, опасностей, тех проблем, которые известны и насущны с точки зрения управления. Информационный мониторинг - это сбор, накопление, систематизация и возможно распространение информации, которое не предусматривает проведение специально организованного обследования на этапе сбора информации. Базовый мониторинг – выявляет проблемы и риски до того, как они будут осознаны в сфере управления. По-сути, базовый мониторинг является мониторингом состояния системы, позволяет собрать о ней информацию (составить банк данных) для проведения последующих исследований, в том числе и мониторинга другого вида. Средства мониторинга – это совокупность приемов и операций достижения целей. В рамках проекта методы и средства конкретизируются совокупностью планируемых мероприятий. Программа мониторинга – документ, содержащий методологические, методические и процедурные основы исследования. Индикатор (маркёр) мониторинга – это доступная наблюдению и измерению характеристика изучаемого объекта.

Нарушения в психофизическом развитии детей – это общее наименование разнообразных трудностей развития детей любого возраста, которое постепенно вытесняет употреблявшийся ранее

термин «аномалии развития у детей» (в качестве синонима в настоящее время используется также термин «отклонения в психофизическом развитии»).

В широком смысле детьми с нарушениями в психофизическом развитии могут считаться все дети, имеющие более или менее выраженные сложности. Практически же, этот термин (как ранее термин «аномальные дети») применяется для обозначения категории детей, нуждающихся, вследствие психофизических нарушений, в специальных условиях обучения и воспитания.

Нарушение развития – последствия тех или иных изменений в состоянии здоровья или неадекватного воспитания ребенка в семье (сиротском учреждении). Нарушения развития у ребенка двигательных, когнитивных, коммуникативных, сенсорных или иных функций.

Недостаток – физический или психический недостаток, подтвержденный психолого-медико-педагогической комиссией в отношении ребенка.

Обеспечение равных возможностей для людей с инвалидностью – обеспечение равных возможностей и услуг для людей, имеющих инвалидность и не имеющих ее.

Образование – социально-культурный механизм целенаправленного развития и формирования человеческого качества на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении воспитания и обучения.

Образовательная потребность – социальная потребность в социальном статусе человека, которая проявляется в стремлении человека занять определенное место и положение в обществе; высшая личностная потребность в самореализации человека, непрерывном его

развитии как производителя культуры, гаранта сохранения цивилизации; это система ценностей, моделей поведения, которая позволяет человеку ориентироваться в окружающем мире.

Образовательный процесс – развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения; совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом; это движение от целей образования к его результатам, приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств обучаемых; целенаправленный целостный процесс воспитания и обучения, педагогически спланированное и реализуемое единство целей, ценностей, содержания, технологий, организационных форм, диагностических процедур и др.

Обучение на дому – форма организации образовательного процесса для освоения общеобразовательных программ лицом с ограниченными возможностями здоровья, по состоянию здоровья временно или постоянно не посещающим общеобразовательное учреждение, специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Общение – так же как деятельность, сознание, личность и ряд других категорий, не является предметом только психологического исследования. Поэтому с неизбежностью встает задача выявления специфически психологического аспекта этой категории. При этом вопрос о связи общения с деятельностью является принципиальным. Одним из методологических принципов раскрытия этой взаимосвязи является идея единства общения и деятельности. Исходя из этого

принципа, общение понимается очень широко: как такая реальность человеческих отношений, которая представляет собой специфические формы совместной деятельности людей. То есть, общение рассматривается как форма совместной деятельности. Однако характер этой связи понимается по-разному. Иногда деятельность и общение рассматриваются как две стороны социального бытия человека; в других случаях общение понимается как элемент любой деятельности, а последняя рассматривается как условие. Наконец, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности.

Коммуникативная сторона общения (или коммуникация в узком смысле слова) состоит в обмене информацией между общающимися индивидами.

Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами (обмен действиями).

Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Общение включает использование языков, текстов, азбуки Брайля, тактильного общения, крупного шрифта, доступных мультимедийных средств, равно как печатных материалов, аудиосредств, обычного языка, чтецов, а также усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, включая доступную информационно-коммуникационную технологию.

Общеобразовательное учреждение реализует общеобразовательные программы различных уровней. В зависимости от уровня реализуемых общеобразовательных программ различают следующие виды общеобразовательных учреждений: начальные,

основные, средние полные общеобразовательные школы, в том числе с углубленным изучением отдельных предметов, лицеи, гимназии.

Ограничение возможностей здоровья (ОВЗ) – любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах.

Ограничения жизнедеятельности – полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающимися нормальными для человека. ОЖД отражает расстройство на уровне индивида, его способность осуществлять основные компоненты повседневной деятельности, социальные функции и навыки, а также сложные виды интегративной деятельности.

Особые образовательные потребности – такие характеристики, которые делают необходимым обеспечить учащегося ресурсами отличными от тех, которые необходимы большинству учащихся. Особые образовательные потребности выявляются в ходе оценки учащегося; они являются основой для определения соответствующей образовательной программы (в том числе необходимых ресурсов) для данного учащегося.

Оценка потребностей – систематический процесс сбора информации с целью принятия соответствующих образовательных решений для учащегося. Это совместный и последовательный процесс, направленный на выявление сильных сторон и потребностей учащегося, на определение целей – результатом чего является

идентификация и реализация выбранных образовательных стратегий.

Продвижение политики инклюзивного образования вперед – успех в обеспечении инклюзивного образования в качестве ключевого элемента на пути к созданию инклюзивных обществ зависит от согласия всех соответствующих сторон в отношении единой перспективы, что должно сопровождаться принятием ряда конкретных мер, с тем чтобы эта перспектива стала реальностью. Движение в направлении к инклюзивности является постепенным процессом, оно должно быть основано на четко сформулированных принципах, касающихся развития всей системы образования, и использовать многосекторальные подходы, обеспечивающие участие всех слоев общества. Барьеры на пути к инклюзивности можно свести к минимуму с помощью активного сотрудничества между лицами, ответственными за разработку политики, персоналом, работающим в системе образования, а также другими заинтересованными сторонами, включая активное привлечение членов местных сообществ, в том числе политических и религиозных лидеров, сотрудников местных органов управления образованием и работников средств информации.

Психический недостаток – подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушение речи, эмоционально – волевой сферы, в том числе аутизм, последствие повреждения мозга, а также нарушение умственного развития, в том числе умственная отсталость, задержка психического развития, создающие трудности в обучении.

Психолого-педагогическое сопровождение – это определенная идеология работы, это самый первый и самый важный ответ на вопрос, зачем нужен психолог. Однако, прежде чем подробно остановиться на содержании этого понятия, рассмотрим в целом

ситуацию в отечественной психологической школьной практике с точки зрения тех целей и той идеологии, которые заложены в различные существующие подходы.

Можно говорить о трех основных идеях, лежащих в основании различных моделей психологической деятельности.

Идея первая: суть психологической деятельности – в научно-методическом руководстве образовательным процессом в школе. Это «чужая» для психолога практика. Ее цель может задаваться разными словами, например, как научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, однако в любом случае это цели «чужой» практики, другого профессионального восприятия мира (прежде всего – ребенка), которое часто плохо совместимо с психологическим миропониманием.

Идея вторая: смысл деятельности школьного психолога – в оказании помощи детям, испытывающим различные трудности психологической или социально-психологической природы, выявлении и профилактике этих трудностей. В рамках таких моделей достаточно четко разводятся функции педагога и психолога. Более того, их деятельность часто оказывается независимой друг от друга. За пределы помощи выпадают благополучные в психологическом отношении школьники, которые получают свою долю внимания психолога лишь только в том случае, если начинают демонстрировать какие-то нежелательные проявления в поведении, обучении или, скажем, самочувствии. Кроме того, психологам, работающим в русле таких моделей, часто присущ специфический взгляд на детей: их психологический мир становится интересен специалисту прежде всего только с точки зрения наличия нарушений, которые надо исправлять и корректировать.

Идея третья: суть школьной психологической деятельности – в сопровождении ребенка в процессе всего школьного обучения. Привлекательность идеи понятна: она действительно дает возможность организовать школьную психологическую деятельность как «свою» практику, со своими внутренними целями и ценностями, но она же при этом позволяет органично вплести эту практику в ткань учебно-воспитательной педагогической системы. Позволяет сделать ее самостоятельной, но не чужеродной частью этой системы. Становится возможным соединение целей психологической и педагогической практики и их фокусировка на главном – на личности ребенка.

Разумное приспособление – внесение, когда это нужно в конкретном случае, необходимых и подходящих модификаций и коррективов, не становящихся несоразмерным или неоправданным бременем, в целях обеспечения реализации или осуществления инвалидами наравне с другими всех прав человека и основных свобод.

Раннее вмешательство – (прямой перевод англ. «early intervention») – система помощи детям раннего возраста с нарушениями развития или риском появления таких нарушений и их семьям. В программах раннего вмешательства работают педагоги, логопеды, педиатры, неврологи, физические терапевты, психологи, а так же социальные работники. В данном документе используется термин «Ранняя помощь», который кажется авторам более точным.

Реабилитация инвалидов – в соответствии с приложением к Постановлению-Приказу Минтруда и соцразвития РФ и Минздрава РФ от 29.01.97 №1/30), понимается как система медицинских, психологических, педагогических, социально-экономических мероприятий, направленных на устранение или возможно более

полную компенсацию ограничений жизнедеятельности (ОЖД), вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма. Целью реабилитации является восстановление здоровья, трудоспособности, личностного и социального статуса инвалидов, достижение ими материальной и социальной независимости, интеграции (или реинтеграции) в обычные условия жизни общества. Реабилитация – восстановление (или компенсация) нарушенных функций или структур организма, а также Абилитация – развитие у ребенка функций, изначально у него отсутствующих или нарушенных, предотвращение появлений у ребенка с нарушениями ограничений активности (жизнедеятельности) и участия в жизни общества.

Ребенок с особыми образовательными потребностями (потребностями в образовании) – это вновь возникший и еще не устоявшийся термин, который возникает во всех странах мира при переходе от унитарного к открытому гражданскому обществу, когда оно осознает необходимость отразить в языке свое меняющееся отношение к детям с нарушениями в развитии, новое понимание их прав.

В настоящее время он вытесняет из широкого употребления термины «аномальный ребенок», «ребенок с нарушениями в развитии», «ребенок с отклонениями в развитии» и конкретизирующие их специальные термины как ярлыки, воспринимаемые как обозначение ненормальности, неполноценности человека.

Референтная группа – социальная группа, в которой для человека (в частности – для человека с ОВЗ) становится возможным рефлексивное узнавание самого себя и – тем самым –идентификация с группой на паритетных основаниях.

СДВГ – Синдром дефицита внимания и гиперактивности – особое состояние, при котором болезненно повышенная двигательная активность является главным признаком, стержнем того комплекса отклонений, который нарушает социальную адаптацию ребенка. По данным зарубежных и отечественных эпидемиологических исследований, частота СДВГ среди детей дошкольного и школьного возраста достигает 4.0-9.5% и гораздо чаще встречается у мальчиков, чем у девочек (5:1).

У детей с подобным расстройством повышенная активность проявляется чрезвычайно ярко: ребенок ни минуты не сидит спокойно, постоянно суетится, отвлекается. С началом обучения в школе выясняется, что он не может спокойно сидеть на уроке, отвлекается, встает, ходит по классу. Наряду с гиперактивностью, в двигательной сфере детей с СДВГ могут наблюдаться нарушения координации движений, несформированность мелкой моторики и праксиса (двигательные трудности в застегивании пуговиц и завязывании шнурков, в рисовании и письме).

Скрининг – (от англ. «to screen» – просеивать) – быстрый, доступный, приблизительный метод обследования с целью выявления нуждающихся в более точной диагностике или помощи.

Скрининг развития – это массовое повторяющееся обследование детского населения по выявлению факторов риска и проблем, в организации и регуляции различных свойственных данному возрасту видов деятельности и поведения для последующего уточнения причин их возникновения и оказания адекватной помощи. Технология скрининга – это комплекс методов, направленных на выявление нарушений развития или риска по их формированию. Методы скрининга – это диагностические действия, направленные на

выявления конкретных проблем, они должны быть просты, доступны и надежны.

Сложный недостаток – совокупность физических и (или) психических недостатков, подтвержденных в установленном порядке;

Служба ранней помощи – служба помощи детям раннего возраста с особыми потребностями и их семьям. Термин, использующийся в практике наряду с такими терминами как «службы абилитации» и «службы раннего вмешательства».

Сопровождение– это:

- во-первых, это один из видов социального патронажа как целостной и комплексной системы медицинской профилактики и валеологической практики, социальной поддержки развития ребенка, психологической помощи и педагогического обеспечения социально-психолого-педагогической службы;
- во-вторых, это интегративная технология, в центре которой находится создание условий для актуализации потенциала развития и саморазвития субъектов жизнедеятельности, а в итоге – эффективное выполнения отдельным человеком своих основных функций;
- в-третьих, это процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в нем.

Социальная защита – в широком смысле – деятельность государства по воплощению в жизнь целей и приоритетных задач социальной политики по реализации совокупности законодательно закрепленных экономических, правовых и социальных гарантий, обеспечивающих каждому члену общества соблюдение важнейших социальных прав. Социальная защита – в узком смысле – комплекс целенаправленных конкретных мероприятий экономического,

правового и организационного характера для поддержки наиболее уязвимых слоев населения.

Социокультурная реабилитация (СКР) – в настоящем отчете данный термин понимается как формирование культурной компетенции реабилитанта, необходимой для его интеграции во включающее сообщество и охватывающей все аспекты его личности (включая телесность, аффективность и социальность).

Специальная помощь – система психолого-педагогических и медико-социальных мер, направленных на подготовку лиц с ограниченными возможностями здоровья к обучению (воспитанию), и/или сопровождение этих лиц и их родителей (законных представителей) в процессе обучения (воспитания), а также обеспечивающих лицам с ограниченными возможностями здоровья специальные условия обучения (воспитания).

Специальная психология – раздел психологии, посвященный изучению психологических особенностей аномальных детей, дефект которых обусловлен диффузным поражением коры головного мозга (умственная отсталость), нарушением деятельности анализаторов (глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, слепоглухонемые), недоразвитием речи при сохранении слуха (алалики, афазики). Основная задача П. с. – изучение закономерностей психического развития, формирования личности у разных категорий аномальных детей под воздействием специальных методов и приемов воспитания и обучения.

Специальное образование – дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого лицам с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия для получения образования.

Специальное образовательное учреждение – образовательное учреждение, созданное для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; специальное образовательное подразделение – структурное подразделение образовательного учреждения общего назначения, созданное для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; образовательное учреждение интегрированного обучения – образовательное учреждение общего назначения, в котором созданы специальные условия для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья совместно с лицами, не имеющими таких ограничений; обучение на дому – освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицом, по состоянию здоровья временно или постоянно не посещающим образовательное учреждение, при котором обучение осуществляется на дому педагогическими работниками соответствующих образовательных учреждений, в том числе с использованием дистанционных средств обучения.

Специальные условия для получения образования – условия обучения (воспитания), в том числе специальные образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среда жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно (затруднено) освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Супервизия – (от англ. «to supervise» – наблюдать и «supervision» – надзор, наблюдение) – вид профессионального взаимодействия специалистов. В практике ранней помощи в процессе

супервизии происходит профессиональный разбор сложных случаев и анализ трудностей в работе. Супервизия используется также как способ взаимообучения специалистов (повышения квалификации).

Тяжелый недостаток – подтвержденный в установленном порядке физический или психический недостаток, выраженный в такой степени, что образование в соответствии с государственными образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением элементарных знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания и приобретением элементарных трудовых навыков или получением элементарной профессиональной подготовки.

Физический недостаток – подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в развитии и (или) функционировании органа (органов) человека либо хронические соматическое или инфекционное заболевания.

Человек с инвалидностью – лицо, чьи перспективы трудоустройства и постоянной занятости существенно ограничены вследствие физических, психических или социальных факторов.

Школы, реализующие практику инклюзивного образования – это школы, в деятельности которых и в организации процесса обучения учитываются особые образовательные потребности детей различных групп, в частности, детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Инклюзивные школы помогают всем детям развиваться и находить свое место в обществе, претворяя в жизнь установку, что все дети способны учиться.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ЧТО ТАКОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ (ВКЛЮЧАЮЩЕЕ) ОБРАЗОВАНИЕ?

Инклюзия, инклюзивное (франц. inclusif – включающий в себя, от лат. include – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает специальные условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех на основе приспособления к различным нуждам всех детей.

Конференция из цикла «Педагогика интеграции»

Инклюзивное образование дает возможность всем учащимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни

Включающее образование обладает ресурсами, направленными на стимуляцию равноправия обучающихся и их участия во всех аспектах жизни коллектива.

Включающее образование направлено на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения.

Включающее образование базируется на восьми принципах:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
- Каждый человек способен чувствовать и думать.
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
- Все люди нуждаются друг в друге.
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Включение – это не интеграция:

- Включение – это больше, чем интеграция.
- Молодые люди учатся вместе в обычной школе.
- Специалисты приходят помогать детям.
- Обычные школы изменяются.
- Внимание на возможности и сильные стороны ребенка.
- Все молодые люди изучают историю инвалидного движения.
- Воспринимают человеческие различия как обычные.
- Молодые люди получают возможность жить вместе с родителями.
- Молодые инвалиды получают полноценное и эффективное образование для того, чтобы жить полноценной жизнью.
- Взгляды и мнения молодых инвалидов становятся важными для окружающих.

Включение – это:

- НЕ наличие специализированных классов в обычной средней школе;
- НЕ обучение ребенка в средней школе без необходимой поддержки;
- НЕ интеграция 1 или 2 детей вне школы и без учета равных возможностей;
- НЕ тогда, когда дети приходят на 1-2 часа в среднюю школу из специализированной.

Источник: Что такое инклюзивное (включающее) образование. Материалы Британской организации «Союз за Включающее образование» / Образование и инвалиды. – URL: http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?315#01

Приложение 2

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИНКЛЮЗИИ

Инклюзивные сообщества:

- Быть инклюзивным означает искать пути для всех детей быть вместе во время обучения (включая детей с инвалидностью).
- Инклюзия – это принадлежность к сообществу (группе друзей, школе, тому месту, где живем).

Инклюзия означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям.

Инклюзия учитывает потребности, также как и специальные условия и поддержку, необходимые ученику и учителям для достижения успеха.

- В инклюзивной школе каждого принимают и считают важным членом коллектива.
- Ученика со специальными потребностями поддерживают сверстники и другие члены школьного сообщества для удовлетворения его специальных образовательных потребностей.

Важные составляющие инклюзии:

- Разработать философию, поддерживающую соответствующую инклюзивную практику;
- Всесторонне планируйте инклюзию;
- В процесс создания инклюзивной школы включаются и учителя и администрация;
- Включайте родителей;

- Сформируйте понимание инвалидности у работников (школы, детского сада) и учеников;
- Обучайте весь персонал школы (включая охранников, поваров и т.п.).

Неверные представления об инклюзии:

- Представление что присутствие в школе само по себе достаточно;
- Представление, что нормально бросать в воду не умеющего плавать;
- Фокусирование не на целях, а на действиях;
- Когда основной направленностью услуг является обучение программе, а не удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей ребенка;
- Представление, что молчаливое сидение – это нормальная альтернатива участию.

Существующие барьеры:

- Архитектурная недоступность школ;
- Дети с особыми образовательными потребностями часто признаются необучаемыми;
- Большинство учителей и директоров массовых школ недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей-инвалидов в процесс обучения в классах;
- Родители детей инвалидов не знают, как отстаивать права детей на образование и испытывают страх перед системой образования и социальной поддержки.

Законодательные ресурсы:

- Конституция Российской Федерации;

- Закон Российской Федерации «Об образовании» от 12 июля 1992 г. № 3266-1;
- Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-Ф;
- Протокол № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод;
- Конвенция о правах ребенка.

Правила инклюзивной школы:

- Все ученики равны в школьном сообществе;
- Все ученики имеют равный доступ к процессу обучения в течение дня;
- У всех учеников должны быть равные возможности для установления и развития важных социальных связей;
- Планируется и проводится эффективное обучение;
- Работники, вовлеченные в процесс обучения, обучены стратегиям и процедурам облегчающим процесс включения, т.е. социальную интеграцию среди сверстников;
- Программа и процесс обучения учитывает потребности каждого ученика;
- Семьи активно участвуют в жизни школы;
- Вовлеченные работники настроены позитивно и понимают свои обязанности.

Принципы формирования индивидуальной программы обучения:

- Подходит для всех учеников – не только для учеников с инвалидностью;
- Средство приспособления к широкому кругу возможностей ученика;

- Способ выразить принятие и уважение индивидуальных особенностей обучения;
- Применимость ко всем составным частям программы и привычной манере поведения в классе;
- Обязанность всех работников, вовлеченных в процесс обучения;
- Наиболее вероятное повышение успешности ученика.

Обычный учитель может быть успешен при условии, если:

- он достаточно гибок;
- ему интересны трудности и он готов пробовать разные подходы;
- он уважает индивидуальные различия;
- он может слушать и применять рекомендации других членов команды;
- он чувствует себя уверенно в присутствии другого взрослого в классе;
- он согласен работать с другими учителями в одной команде.

Результаты инклюзии:

- У учеников есть возможность для значимого, активного и постоянного участия во всех мероприятиях общеобразовательного процесса;
- Адаптация как можно менее навязчива и не содействует выработке стереотипов;
- Мероприятия направлены на включение ученика, но достаточно для него сложны;
- Индивидуальная помощь не отделяет, не изолирует ученика;
- Появляются возможности для обобщения и передачи навыков;

- Педагоги общего и специального преподавания делят обязанности в планировании, проведении и оценке уроков;
- Существуют процедуры оценки эффективности;

В заключение:

- Инклюзивные сообщества включают:
  - Изменение взглядов в целом (Разнообразие включает каждого);
  - Необходимость начать раньше, чтобы изменить убеждения (Чем раньше освоено поведение, тем лучше оно запоминается);
  - Возможность для каждого быть успешным;
- Социальные изменения:
  - Создание сообщества, в котором каждый считает свой вклад важным;
  - Создание сообщества, в котором партнеры работают вместе;
  - Начните с вашего маленького сообщество – и вы увидите результат ваших стараний по мере распространения вашего опыта;
  - Действие отличается от убеждений и теории!

Источник: Леско Дж. Инклюзивные школьные сообщества: стратегии достижения успеха. По материалам международной конференции «Развитие инклюзивных школ в России», Москва, 19-20 ноября 2005 г.

Приложение 3

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ЭТО:

Инклюзия подразумевает изменения. Это непрекращающийся процесс обучения и полноценного участия в школьной жизни всех учеников. Это идеал, к которому можно стремиться, но которого нельзя полностью достичь. Тем не менее, реальная инклюзия появляется в школе в тот самый момент, когда начинается процесс обеспечения полноправного участия в школьной жизни буквально всех её учеников. Инклюзивная школа – это школа, которая постоянно находится в движении.

Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии.
Практическое пособие

- Гуманизация отношений участников образовательного процесса
- Новое, более высокое качество дидактики, оптимально подкрепляемое материальной базой; профессиональный рост преподавателя
- Ученик, абитуриент, студент - центральная фигура в учебном плане
- Гибкая методика преподавания предметов, наличие оптимальной образовательной среды
- Снижение числа неуспевающих, повышение качества знаний обучаемых; всемерное развитие природных дарований
- Открытость образовательного процесса и стратегий образования

- Углубление инклюзивности общества – комфортности жизни для всех; совершенствование материальных и духовных основ общества
- Устранение всех видов дискриминации; содействие в реализации жизненных целей

Инклюзия в образовании включает в себя:

- Признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов.
- Повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни.
- Реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой.
- Избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности.
- Анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников. Проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом.
- Различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать.
- Признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства.

- Улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов.
- Признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей местных сообществ.
- Развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами.
- Признание того, что инклюзия в образовании – это один из аспектов инклюзии в обществе.

Источник: Маляренко Н. И., Потапова Т. С. Введение в инклюзивное образование // Государственное образовательное учреждение Республики Карелия дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Институт повышения квалификации работников образования. – URL: http://ipk.karelia.ru/

Приложение 4

ОБЫЧНОЕ, СПЕЦИАЛЬНОЕ, ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Обычное образование:

- «обычный» ребенок;
- обычные педагоги;
- обычные школы.

Специальное образование:

- особый ребенок;
- специальные педагоги;
- специальные школы.

Интегрированное образование:

- адаптация ребенка к требованиям системы;
- система остается неизменной;
- ребенок либо адаптируется к системе, либо становится для нее неприемлемым.

Инклюзивное образование:

- все дети разные;
- все дети могут учиться;
- есть разные потребности, различные этнический группы, разный возраст, происхождение, пол;
- адаптация системы к потребностям ребенка.

Источник: Основные принципы инклюзии – Иллюстрация / Образование и инвалиды. – URL: http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?612

Приложение 5

ОБРАЗОВАНИЕ, РАССМАТРИВАЕМОЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИНКЛЮЗИВНОСТИ

1. Если рассматривать образование через призму инклюзивности, то это подразумевает отказ от такой концепции, согласно которой проблемой является ребенок, и переход к поиску проблем в самой системе образования, причем такие проблемы должны решаться на основе инклюзивных подходов.

2. Инклюзивная школа должна предоставлять возможности для применения целого ряда методов работы и индивидуального подхода с целью обеспечения того, чтобы ни один ребенок не оказался исключенным из коллектива и лишен возможности принимать участие в деятельности школы. Это подразумевает создание школ, основанных на соблюдении прав ребенка на образование, создание благоприятной для обучения ребенка среды. Образование, ориентированное на соблюдение прав ребенка, помогает детям реализовать свои права. В этом случае образование является не только эффективным с академической точки зрения, но также и инклюзивным, создающим здоровую среду и позволяющим оградить от опасностей всех детей.

3. Система образования несет полную ответственность за обеспечение права на образование.

4. Система образования обладает всеми необходимыми возможностями и готова обеспечивать разнообразие с помощью:

- Гибкого преподавания и использования методов обучения, адаптированных к различным потребностям и стилям обучения;

- Реориентации подготовки учителей;
- Гибких учебных планов и программ, отвечающих различным потребностям и не перегруженных академическим содержанием;
- Поощрения разнообразия;
- Вовлечения родителей и общественности;
- Выявления на ранней стадии и принятия мер по исправлению положения применительно к детям, которые могут не завершить образования.

5. Применение гибких методов преподавания, опирающихся на новаторские подходы к использованию педагогических материалов и оборудования, а также ИКТ

6. Создание четко реагирующей, благоприятной для ребенка учебной среды.

7. Целенаправленная и активная работа в профессиональной среде, направленная на содействие инклюзивности для всех.

Источник: Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – ООН по вопросам образования, науки и культуры; ЮНЕСКО, 2009. – 36 с.

Приложение 6

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И КОНКРЕТНЫЕ ОБЛАСТИ ДЕЙСТВИЙ, СВЯЗАННЫЕ С РАЗВИТИЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

A. Изменения во взглядах и разработка политики

- Термин «инклюзивное образование» нуждается в дополнительном разъяснении, с тем чтобы он был принят работниками образования, правительственными и неправительственными организациями, лицами, ответственными за разработку политики, а также другими социальными партнерами.
- Отсутствие понимания, осознания и поддержки в обществе вопросов, связанных с инклюзивным образованием, должно преодолеваться путем проведения информационно-разъяснительной работы и диалога на региональном и национальном уровнях.
- Долгосрочная политика в области устойчивого экономического и социального развития должна учитывать и принимать во внимание необходимость инклюзивного образования.
- Комплексный многосекторальный и совместный подход необходим, чтобы гарантировать право на образование.
- Региональный и национальный диалог необходим для обеспечения понимания общественностью, осознания и оказания ею поддержки политике в области инклюзивного образования.

B. Обеспечение инклюзивности путем воспитания и

образования детей младшего возраста

- Меры, принимаемые в отношении детей младшего возраста, следует рассматривать в качестве устойчивого пути, гарантирующего право на образование для всех детей с самого начала.

C. Инклюзивный учебный план/программа

- Последовательный переход и взаимная увязка учебных планов и программ для детей младшего возраста, начального и среднего образования являются ключевыми факторами, помогающими преодолеть отсев учащихся при переходе с одной ступени на другую и обеспечить продолжение обучения.
- Изменения в учебных планах и программах необходимы для того, чтобы оказать поддержку более гибким методам обучения и оценки.
- Возможности получения информального и неформального образования должны быть разработаны в рамках учебных планов и программ.
- Исключительно академические по своему характеру, перегруженные учебные планы и программы являются контрпродуктивными с точки зрения обеспечения инклюзивного образования.
- Различных участников этого процесса следует поощрять принимать участие в разработке учебных программ и планов.

D. Учителя и педагогическое образование

- Программы педагогического образования (как до поступления на службу, так и без отрыва от работы) должны быть переориентированы и направлены на подходы, связанные с инклюзивным образованием, с тем чтобы дать учителям

педагогический инструментарий, необходимый для проведения разнообразной работы в учебном классе в соответствии с измененными планами и программами.

- Подготовка всего педагогического персонала, включая членов общины, представляется важным элементом в деле оказания поддержки созданию инклюзивной школы.
- Создание стимулов для обновления социального статуса учителей и улучшения их жизненных условий является необходимым элементом и предварительным условием на пути к профессионализации роли учителей.

Е. Ресурсы и законодательство

- Национальное законодательство должно быть изменено и пересмотрено, с тем чтобы оно включало понятия, связанные с инклюзивным образованием.
- Международные конвенции должны быть подписаны и ратифицированы, а их положения должны найти отражение в национальном законодательстве.
- Осуществление политики и законов должно поощряться и укрепляться.
- Бюджетные ассигнования на цели инклюзивного образования должны быть справедливыми, транспарентными, подотчетными и эффективными.

Источник: Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – ООН по вопросам образования, науки и культуры; ЮНЕСКО, 2009. – 36 с.

Приложение 7

ОЗАБОЧЕННОСТЬ И ДЕЙСТВИЯ В СВЯЗИ С ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Политические задачи

Анализ и диагностика потребностей должны предшествовать формулированию политики и планов.

Вопросы, касающиеся политики

Охват детей, молодых людей и взрослых, не охваченных школьным образованием

1. Что известно о нынешней ситуации?

2. Много ли детей не охвачено школьным образованием?

3. Предоставлялись ли молодежи соответствующие программы образования и подготовки?

4. Можно ли охватить взрослых, испытывающих потребность в получении образования?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Отсутствие статистических данных и информации в отношении детей, не охваченных школьных образованием.

2. Кем являются дети, не охваченные школьным образованием, и почему они не охвачены им?

3. Поощрение молодежи принимать участие в программах образования и подготовки, которые подходят для них.

4. Охват взрослых соответствующими программами образования и подготовки.

Предлагаемые действия

А1. Содействие новаторским программам и оказание поддержки общественности в плане их способности выявлять не охваченных

школьным образованием детей, молодежь и взрослых, с тем чтобы охватить их школьным образованием и другими программами образования и подготовки.

А2. Привлечение общественности к работе служб, призванных охватывать взрослых, ощущающих необходимость в образовании.

А3. Привлечение школ и общественности к:

- «картированию» семей и выявлению детей, не охваченных школьным образованием;
- проведению кампаний по охвату школьным образованием и мобилизации общин в партнерстве с местными руководителями.

А4. Оказание поддержки местным механизмам, которые стремятся охватить образованием детей, молодежь и взрослых, в настоящее время лишенных возможности получения образования.

Политические задачи

Необходимы системы и методы сбора данных, относящихся к образованию с целью принятия обоснованных решений.

Вопросы, касающиеся политики

Система сбора данных

1. Располагает ли страна, регион соответствующими системами сбора данных, их хранения и мониторинга информации?

2. Покоится ли политика в области образования в стране на прочном фундаменте, представляющим собой систему сбора информации, включая партисипативные процессы с участием детей, молодежи и взрослых, которые охватывали бы все общество?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Системы сбора данных страдают недостатками.

2. Сбор данных является слабым и спорадическим и не может

быть проверен.

3. Планирование затруднено в рамках отсутствия соответствующих данных.

4. Отсутствие «картирования населения».

Предлагаемые действия

B1. Создание соответствующих систем данных на национальном и региональном уровне.

B2. Поощрение использования обзоров домохозяйств.

B3. Укрепление возможностей местных НПО по сбору данных.

B4. Привлечение общественности к сбору данных.

Политические задачи

Политика и планы должны быть ориентированы на бедные слои населения и подчеркивать, что инклюзивность основана на праве.

Вопросы, касающиеся политики

Инклюзивное образование основано на праве

1. Способствует ли проводимая в стране, регионе политика инклюзивности правам человека и использованию прав человека в качестве обоснования реализации инклюзивной политики?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Отсутствие системы утверждения и имплементации правовых инструментов.

2. Дети и молодые люди, проживающие в сельских местностях и трудных для охвата регионах, по-прежнему не охвачены школьным образованием.

3. Многие взрослые не располагают доступом к программам образования.

Предлагаемые действия

C1. Обеспечить, чтобы национальное законодательство

соответствовало международным конвенциям.

С2. Обеспечить, чтобы политика отражала положение, основанное на правах человека, а также подходы, в основе которых лежит содействие наиболее бедным слоям населения, а также целевой охват уязвимых групп детей.

С3. Программы поддержки для молодежи и взрослых.

Политические задачи

Политика разработана недостаточно четко.

Инклюзивное образование рассматривается, главным образом, как понятие, связанное с инвалидностью или с «особыми потребностями».

Вопросы, касающиеся политики

Определение инклюзивного образования

1. Основана ли проводимая страной политика на всеобъемлющем определении инклюзивного образования?

2. Направлена ли эта политика на устранение различий в концепциях между образованием с учетом «особых потребностей» и инклюзивным образованием?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Отсутствие законодательства по вопросам инклюзивного образования.

2. Отсутствие политики, касающейся инклюзивного образования.

3. Отсутствие четкой концепции.

Предлагаемые действия

D1. Проведение кампаний в средствах информации с помощью плакатов, проведение конференций и подготовки с целью привлечения внимания общественности к этой проблеме.

D2. Привлечение общественности и местных руководителей.

Политические задачи

Выделение финансовых средств на цели инклюзивного образования является проблемой.

Вопросы, касающиеся политики

Выделение финансовых средств

1. Поощряет ли политика, проводимая страной, целевое бюджетное финансирование инклюзивного образования, в отличие от побочного инклюзивного образования в форме отдельного бюджета?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Бюджеты фрагментированы и не позволяют выделять средства эффективным образом.

2. Строгие правила не позволяют направлять ресурсы эффективным образом именно туда, где в них ощущается потребность.

3. Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ) не рассматривается в качестве приоритета, и поэтому на нее не выделяется средств в достаточном объеме.

Предлагаемые действия

E1. Обеспечить эффективное планирование и бюджетирование в секторе образования с участием других секторов общества.

E2. Осуществить децентрализацию использования средств в рамках системы образования.

E3. Обеспечить координацию связанного с воспитанием и образованием детей младшего возраста (ВОДМ) финансирования, поступающего из бюджетов различных министерств (социального обеспечения, здравоохранения и т.д.).

E4. Обеспечить, чтобы бюджетные ассигнования оказывали

поддержку группам, которые оказались в положении исключенных.

E5. Позволить осуществлять гибкое использование средств в поддержку мероприятий для работающих в инклюзивном режиме школ, других учреждений образования и/или программ подготовки.

Политические задачи

Инклюзивное образование представляется главным образом в качестве «набора» отдельных мероприятий, подлежащих проведению различными группами обучающихся.

Вопросы, касающиеся политики

Целостный подход

1. Рассматривается ли инклюзивное образование в рамках политики, проводимой в стране, в качестве пути, ведущего к изменению всей системы образования, с тем чтобы каждый учащийся был охвачен более совершенной системой качественного образования?

2. Дает ли политика возможность концептуального подхода к системе образования, охватывающей формальное и неформальное направления, главное направление и предоставление образования по отдельным группам населения?

3. Способствуют ли другие сектора образованию (сотрудничество между различными соответствующими министерствами, а также с частным сектором)?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Предоставление образования различным группам обучающихся по отдельности и на раздельной основе; наличие дорогостоящих параллельных систем.

2. Предоставление образовательных услуг некоторым группам учащихся, которые не относятся к ведению министерства

образования.

Предлагаемые действия

F1. Обеспечить межсекторальное планирование образования.

F2. Разработать долгосрочную политику социального и экономического развития с целью достижения поддержания целей инклюзивного образования.

F3. Укрепление сферы воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ) путем ее увязывания с подходами к инклюзивному образованию.

F4. Привлечение частного сектора к оказанию поддержки образованию.

Политические задачи

Целостная система образования требует постоянного обмена информацией между профессионалами различных уровней, а также между школой и семьями.

Вопросы, касающиеся политики

Коммуникация между различными уровнями образования

1. Осуществляется ли систематический обмен информацией между различными ступенями образования, а также между школами и родителями?

2. Были ли предприняты усилия с целью содействия обмену опытом между профессионалами?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Существуют проблемы и недопонимание между сотрудниками, работающими на различных ступенях системы образования (начиная с программ воспитания и образования детей младшего возраста и выше).

2. Отсутствует приток информации с различных ступеней

образования.

3. Изменение в педагогических подходах и методах преподавания на одной ступени образования по сравнению со следующей ступенью может оказаться явлением, вводящим обучающихся в заблуждение.

Предлагаемые действия

G1. Инициировать проведение совещаний между сотрудниками с целью обсуждения и определения роли и областей сотрудничества.

G2. Предоставление информации в отношении мероприятий и опыта, накопленного на более низких ступенях образования.

G3. Содействие тому, чтобы персонал обменивался и взаимным образом использовал накопленный опыт.

Политические задачи

Доступ к школьным зданиям и учебным программам.

Вопросы, касающиеся политики

Доступ

1. Располагают ли дети легким доступом к школам, особенно те из них, кто живет в отдаленных районах или сельских общинах?

2. Располагают ли молодые люди и взрослые доступом к программам образования и подготовки?

3. Не существует никакой политики, свидетельствующей о том, что школьные здания должны быть доступны для каждого.

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Дети зачастую должны идти пешком, преодолевая значительные расстояния, чтобы добраться до школы

2. Многие школы не располагают шкафчиками для личных вещей учащихся и/или туалетами и умывальниками.

3. Не существует никаких единых стандартов или указаний в

отношении сооружения школьных зданий, которые были бы доступны для всех.

Предлагаемые действия

Н1. Правительства должны обеспечить транспорт для детей, чтобы добираться и возвращаться из школы, когда в этом возникает необходимость.

Н2. Поощрять школы сооружать шкафчики для личных вещей учащихся и улучшать санитарию.

Н3. Стимулировать сооружение доступных для учащихся школ и заручаться в этом поддержкой со стороны частного сектора

Политические задачи

Повышению качества образования уделяется не такое внимание, как повышению уровня охвата образованием и улучшению доступа к образованию.

Вопросы, касающиеся политики

Качественное образование

1. Основана ли проводимая страной политика на твердом понимании того, что улучшение доступа к школьному образованию должно сопровождаться повышением качества образования, если рост уровней охвата образованием необходимо поддерживать на соответствующем уровне и, тем самым, предотвращать отсев учащихся?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Отсутствие четких установок на то, чтобы учащиеся завершали образование, высокие уровни отсева и высокий уровень второгодничества.

2. Неадекватные учебные результаты.

Предлагаемые действия

I1. Принятие методов, позволяющих располагать доступом к данным об учебных результатах.

I2. Совершенствование методов преподавания.

I3. Учет когнитивности и когнитивного развития.

I4. Обеспечение эффективного использования ресурсов.

Политические задачи

Необходимо, чтобы реформа учебной программы была более глубокой и охватывала всех соответствующих участников, занимающихся разработкой новых учебных программ или пересмотром существующих.

Вопросы, касающиеся политики

Разработка гибких учебных программ

1. Способствует ли проводимая страной политика реформам учебных программ, основанным на вкладе со стороны основных участников?

2. Оказывает ли политика поддержку гибкости на местах в отношении разработки учебных программ?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Учебные программы сконцентрированы на усвоении академических знаний и оценке таких знаний и навыков.

2. Используемые методы являются не гибкими и позволяют лишь влиять на стиль преподавания.

3. В рамках учебных программ не предусматривается никаких контактов или сотрудничества с общиной.

4. Учебные программы и планы носят директивный характер и не являются гибкими.

Предлагаемые действия

J1. Предоставление поддержки, в случае необходимости, и

придание учебным программам открытого и гибкого характера, позволяющего различным стилям преподавания и различному содержанию в большей степени соотноситься с повседневной жизнью учащихся и обществом.

J2. Привлечение общественности к преподаванию на местных языках.

J3. Включать вопросы, связанные с программами образования и воспитания детей младшего возраста, в учебные программы с целью содействия облегчению перехода от этих программ к следующей ступени образования.

J4. Обеспечение того, чтобы учебные программы не фокусировались лишь на академических знаниях и навыках.

J5. Содействие новым методам и путям обучения.

J6. Инициирование дискуссий в школах о преподавании и процессах обучения.

Политические задачи

Вопросы, связанные с образованием учителей, часто обсуждаются подробно, однако не рассматриваются в контексте содействия разнообразию.

Вопросы, касающиеся политики

1. Способствует ли проводимая страной политика радикальной реформе дослужебной подготовки и образования учителей и повышению их квалификации без отрыва от работы с тем, чтобы подготовить учителей к инклюзивным подходам к образованию?

2. Способствует ли эта политика представлению об инклюзивном образовании как о естественном пути работы каждого учителя?

3. Задается ли вопрос: «Кто занимается подготовкой тех, кто

готовит учителей?» и решаются ли деликатные проблемы, связанные с работой хорошо зарекомендовавших себя учреждений по подготовке преподавателей, однако дающих им информацию об устаревших подходах?

4. Признает ли эта политика различные педагогические потребности и методы, используемые для работы с детьми, молодыми людьми и взрослыми?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Отсутствие стимулов и профессионального роста учителей.

2. Недостаточные учебные ресурсы, такие как учебники и учебные материалы.

3. Отсутствие материалов, которые могли бы помочь в удовлетворении потребностей отдельных групп учащихся (например, шрифт брайля, язык знаков и удобные для использования материалы для чтения).

4. Отсутствие обучения на родном языке.

5. Отсутствие гендерно-ориентированных и гендерно-проблемных материалов.

6. Преподаватели и учителя не приветствуют разнообразия, однако считают это проблемой.

7. Педагогический персонал до сих пор еще не знаком с использованием ИКТ.

Предлагаемые действия

К1. Совершенствование дослужебной подготовки и повышение квалификации без отрыва от работы, наставничество и создание групп по интересам.

К2. Предоставление педагогического образования учителям, работающим на первых ступенях системы образования и

распространения грамотности.

К3. Содействие использованию новых и альтернативных методов преподавания.

К4. Поощрение методов планирования образования, основанных на удовлетворении индивидуальных потребностей в образовании.

К5. Содействие тому, чтобы учителя организовывали свою работу в группах и использовали методы преподавания, ориентированные на решение конкретных проблем, а также уделяли внимание и с уважением относились к разнообразию и различным способам усвоения материала учащимися.

К6. Проведение работы с группами учащихся, обладающих различными способностями к усвоению материала, с целью содействия поддержки одних групп учащихся другими.

К7. Содействие использованию новых технологий и ИКТ.

Политические задачи

Развитие способностей является важными фактором на всех ступенях системы образования.

Вопросы, касающиеся политики

Развитие способностей

1. Сформулированы ли достаточно четко соображения, касающиеся важности постоянного развития способностей в рамках соответствующих мероприятий для всего педагогического персонала с целью обеспечения постоянного совершенствования и повышения качества преподавания?

2. Осуществляется ли подготовка руководителей школ, специально предназначенная для них (директора школ, завучи и т.д.)?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Не существует никакого структурированного планирования

по увеличению потенциала педагогического персонала; в этом вопросе не оказывается поддержка сотрудникам школ.

2. Никаких конкретных специальных требований не предъявляется в отношении развития потенциала руководителей школ и инспекторов.

Предлагаемые действия

L1. Инициирование разработки планов по повышению потенциала педагогического персонала, как на национальном, так и на региональном и местном уровнях.

L2. Разработка критериев в отношении требований к потенциалу, которым должны располагать руководители, инспектора школ и преподаватели.

Политические задачи

Необходимы мониторинг и оценка в целях совершенствования планирования и осуществления.

Вопросы, касающиеся политики

Мониторинг и оценка

1. Были ли установлены какие-либо четкие параметры в связи с мониторингом школ и мероприятий неформального образования и оценки их результатов?

2. Это относится как к региональным, так и к центральным органам власти?

3. Мониторинг и процесс оценки – охватывают ли они частные школы?

Пробелы, подлежащие восполнению

1. Отсутствие политики и слабые ожидания в отношении мониторинга и оценки.

2. Не разработаны и не действуют никакие системы

мониторинга или оценки.

Предлагаемые действия

М1. Разработать системы мониторинга и оценки, которые относятся ко всем ступеням и уровням (национальные, региональные, местные и частные).

М2. Усовершенствовать системы мониторинга и оценки на основе показателей успеваемости в школах, а также в рамках программ неформального образования.

М3. Провести подготовку и привлечь руководителей школ и инспекторов к процессам, связанным с оценкой и эвальвацией.

М4. Выявление на ранних стадиях детей, которые могут оказаться отсеянными, и последующим проведением анализа факторов и условий, которые ведут к возникновению такой ситуации, что должно быть частью всех соответствующих оценок.

Источник: Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – ООН по вопросам образования, науки и культуры; ЮНЕСКО, 2009. – 36 с.

Приложение 8

ПРОДВИЖЕНИЕ ПОЛИТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВПЕРЕД

Успех в обеспечении инклюзивного образования в качестве ключевого элемента на пути к созданию инклюзивных обществ зависит от согласия всех соответствующих сторон в отношении единой перспективы, что должно сопровождаться принятием ряда конкретных мер, с тем чтобы эта перспектива стала реальностью. Движение в направлении к инклюзивности является постепенным процессом, оно должно быть основано на четко сформулированных принципах, касающихся развития всей системы образования, и использовать многосекторальные подходы, обеспечивающие участие всех слоев общества. Барьеры на пути к инклюзивности можно свести к минимуму с помощью активного сотрудничества между лицами, ответственными за разработку политики, персоналом, работающим в системе образования, а также другими заинтересованными сторонами, включая активное привлечение членов местных сообществ, в том числе политических и религиозных лидеров, сотрудников местных органов управления образованием и работников средств информации.

Среди наиболее важных шагов такого рода можно назвать следующие:

- приведение на местах ситуационного анализа, который должен показать масштабы проблемы, имеющиеся в наличии ресурсы и возможности их использования в поддержку инклюзивности и инклюзивного образования;
- мобилизация общественного мнения в поддержку права на образование для каждого;

- изыскание консенсуса в отношении концепций инклюзивного и качественного образования;
- реформирование законодательства в поддержку инклюзивного образования в соответствии с положениями международных конвенций, деклараций и рекомендаций;
- оказание поддержки созданию потенциала на местах с целью содействия развитию в направлении инклюзивного образования;
- изыскание путей и способов измерения воздействия инклюзивного и качественного образования;
- разработка школьных и базирующихся в муниципалитетах и регионах механизмов с целью выявления детей, не охваченных школьным образованием, и изыскание путей оказания им помощи для возвращения в школу и завершения образования;
- оказание помощи учителям, с тем чтобы они глубже понимали свою роль в сфере образования, а также то обстоятельство, что внедрение элемента разнообразия в их работу с классом открывает для них новые возможности, а не создает еще одну проблему.

Источник: Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – ООН по вопросам образования, науки и культуры; ЮНЕСКО, 2009. – 36 с.

Приложение 9

КОНТРОЛЬНЫЕ СПИСКИ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. КОНТРОЛЬНЫЙ СПИСОК ИЗМЕНЕНИЯ УСТАНОВОК

- Является ли концепция инклюзивного образования хорошо известной и принятой?
- Принимают ли родители активное участие в образовании?
- Были ли начаты информационно-разъяснительные программы с целью оказания поддержки инклюзивному образованию?
- Поощряются ли общественность и частный сектор к оказанию поддержки инклюзивному образованию?
- Рассматривается ли инклюзивное образование в качестве важного фактора экономического и социального развития?
- Хорошо ли используются опыт и знания, имеющиеся у специальных школ или учебных заведений, в целях оказания поддержки инклюзивному образованию?

2. КОНТРОЛЬНЫЙ СПИСОК ВОПРОСОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ /ПЛАНОВ

- Содействует ли учебная программа укреплению принципов недискриминации, уважения многообразия и терпимости?
- Являются ли права человека и права ребенка частью учебной программы?
- Рассматриваются ли в учебной программе вопросы сосуществования прав и обязанностей?
- Охватывают ли учебные программы всех детей?

- Имеет ли отношение содержание учебной программы к потребностям и будущему детей и молодежи?
- Являются ли программы, учебные материалы и методы преподавания хорошо адаптированными и актуальными с точки зрения жизни молодежи и взрослых?
- Предусматривают ли учебные программы разнообразие методов работы?
- Способствуют ли учебные программы образованию по вопросам здоровья и питания?
- Включает ли в себя учебная программа образование по профилактике ВИЧ и СПИДа?
- Учитываются ли в учебной программе гендерная проблематика, культурная идентичность и знание языков?
- Обсуждаются ли в учебной программе вопросы, связанные с образованием в интересах устойчивого развития?
- Отражаются ли в учебной программе представления и цели, связанные с более широким развитием в стране, регионе?
- Существует ли обратная связь, и используются ли полученные благодаря ей данные в ходе регулярного пересмотра учебных программ с целью учета новых представлений или обстоятельств?

3. КОНТРОЛЬНЫЙ СПИСОК ВОПРОСОВ В ОТНОШЕНИИ УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

- Достаточно ли число квалифицированных учителей, соответствующим образом распределенных по всей стране и в регионе?

- Охватывает ли обучение всех детей, носит ли оно защитный характер для них, учитывает ли гендерные аспекты и поощряет ли оно участие самих учащихся?
- Подкрепляется ли профессиональное развитие и стимуляция преподавателей предоставлением им дополнительных стимулов и постоянной профессиональной подготовкой?
- Используется ли многоязычие, особенно признание значения преподавания на родном языке в первые годы школьного обучения?
- Является ли учебная среда безопасной и здоровой?
- Являются ли методы преподавания интерактивными?
- Адаптированы ли методы преподавания к различным возрастным группам (дети, молодые люди и взрослые)?
- Поощряются ли преподаватели к организации групповой работы?
- Является ли работа проектно-ориентированной?
- Носит ли преподавание в основном теоретический характер?
- Отвечают ли учебные материалы потребностям всех обучающихся, сталкивающихся с трудностями в обучении (со слабым зрением, слухом и т.д.)?
- Поощряется ли сотрудничество между учителями и родителями и гражданским обществом?

Источник: Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – ООН по вопросам образования, науки и культуры; ЮНЕСКО, 2009. – 36 с.

Приложение 10

КЛЮЧЕВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОГО И СТАБИЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивные школы открыты для всех – для каждого ребенка и подростка. Инклюзивные школы приспосабливаются ко всем детям, вне зависимости от их психологических, умственных, социальных, эмоциональных, языковых или любых других особенностей. В них могут обучаться дети с инвалидностью и особыми дарованиями; дети, живущие на улицах; дети кочевых народов и народов, живущих в изолированных условиях: на Крайнем Севере или в горах, дети, принадлежащие к языковому, этническому или культурному меньшинству; дети из необеспеченных регионов и ущемленных в правах социальных групп

Декларация Саламанки, 1994 г.

В процессе планирования инклюзивного образования необходимо не только определить его общую концепцию, но также составить соответствующий реалистичный план действий. Опыт успешной реализации инклюзивного образования показывает, что есть ***три основные составляющие***, которые должны приниматься во внимание для организации инклюзивного образования:

1. Скелет (**Прочная основа**):

- ценности и убеждения;
- принципы;
- показатели успеха.

Комментарий:

«Инклюзивное образование должно быть подкреплено системой ценностей, убеждений, принципов и индикаторов успеха. Эта система будет формироваться и развиваться в процессе реализации инклюзивного образования, и не нужно заранее доводить ее «до совершенства». Однако, если у людей, участвующих в организации инклюзивного образования, абсолютно разные ценности, или если эти ценности четко не определены и не осознаны, то система инклюзивного образования может легко разрушиться».

2. Плоть (Реализация в местной культурной среде и контексте):

- ваша практическая ситуация;
- ресурсы;
- культурные факторы.

Комментарий:

«Инклюзивное образование не является разовым проектом. Основная ошибка заключается в том, что решения, приемлемые в одном культурном контексте, впоследствии используются в совершенно другой культурной среде. Опыт показывает, что решения должны разрабатываться с учетом местных особенностей при полном использовании всех местных ресурсов, в противном случае такие решения не будут обоснованными».

3. Кровь (Обеспечение активного, постоянного и эффективного участия всех основных групп):

- кто должен участвовать?
- каким образом они должны участвовать?
- когда и в чем?

Комментарий:

Инклюзивное образование не будет успешным, если оно будет лишь мертвой структурой. Это динамичный процесс, и чтобы сделать его «живым» требуется постоянный совместный мониторинг, с привлечением ВСЕХ участников к критическому анализу и оценке действий. Основным принципом инклюзивного образования является гибкость данного вида образования и его способность реагировать на постоянные изменения, которые невозможно спрогнозировать. Инклюзивное образование должно постоянно оставаться живым и подвижным.

Все вместе эти составляющие – «скелет», «плоть» и «кровь» – создают сильный и живой организм со способностью к адаптации и развитию в местной культурной среде и существующих условиях.

Источник: Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources). М., 2002.

Приложение 11

СОЗДАНИЕ ПРОЧНОЙ ОСНОВЫ – «СКЕЛЕТА» ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ, УБЕЖДЕНИЙ, ПРИНЦИПОВ И ИНДИКАТОРОВ УСПЕХА

Основным компонентом является создание прочной основы, которая станет «каркасом» программы. Данная основа должна включать в себя:

- основные ценности и убеждения;
- основные принципы;
- индикаторы успеха.

Бывает, что сначала начинается практическая реализация, а затем разрабатывается соответствующая политика. А иногда сначала разрабатывается политика, которая затем претворяется в жизнь. Каким бы образом это ни происходило, на определенном этапе, особенно при возникновении трудностей или проблем, программа инклюзивного образования начнет выявлять реальное отношение людей, их убеждения, ценности и цели. Прочная основа может быть обеспечена личностями, «защитниками принципов», но она становится еще стабильнее, когда участникам удается прийти к единому мнению относительно этой основы. Ее базой должен стать подход к проблеме инвалидности как к проблеме прав человека, а также социальная модель инвалидности.

Основные ценности (которые мы считаем важными и достойными) и убеждения (которые мы признаем правильными): убеждения и ценности людей являются глубоко укоренившимися, и

их трудно менять. Одним из основных барьеров, которые упоминаются в связи с инклюзией, является «негативное отношение», а отношение является сочетанием ценностей и убеждений.

«Негативное отношение к инклюзии является настолько серьезной преградой, что уровень затрачиваемых ресурсов является несоответствующим». юзи Майлз, «Преодолевая ресурсные барьеры», 2000 г.

Что же можно с этим сделать? Зачастую негативное отношение меняется тогда, когда люди могут ВИДЕТЬ положительную роль инклюзии на практике. Также можно помочь людям разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и узнать у них, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы. Основные ценности инклюзивного образования можно найти во всех культурах, философских системах и религиях, они отражены в большинстве основных статей международных документов о правах человека.

К таким ценностям можно отнести:

- взаимное уважение;
- толерантность;
- осознание себя частью общества;
- предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека;
- взаимопомощь;
- возможность учиться друг у друга;
- возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

В различных культурах и условиях некоторым из

перечисленных выше ценностей и убеждений отдается большее предпочтение.

Дискриминация и притеснения, к сожалению, также свойственны большинству культур. Часто невежество, страх, отсутствие воспитания мешают людям поверить в эти ценности или руководствоваться ими в своей жизни. Иногда это связано с глубоко укоренившимися традициями, как, например, угнетение женщин. Кроме того, в условиях крайней нищеты и незащищенности большую ценность приобретает базовая стратегия выживания, при которой, как правило, доминирующим является «выживание наиболее приспособленных».

Устранить причины такого невежества и страха помогут образование, обеспечение безопасности, свобода от притеснений, что поможет людям придерживаться более «высоких» ценностей и отстаивать их на практике.

Таким образом, инклюзия в конечном итоге должна рассматриваться в таком расширенном контексте.

Контрольный список вопросов.

Согласны ли вы со следующими ценностями и убеждениями, присущими инклюзивному образованию?

Образование: каждый имеет право на образование.

Обучение: все дети могут учиться.

Трудности с обучением: каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время.

Помощь в процессе обучения: каждый нуждается в помощи в процессе обучения.

Ответственность за обучение ребенка: школа, учитель, семья

и общество несут основную ответственность за содействие в обучении, и не только детей.

Различия: различия естественны, ценны и обогащают общество.

Дискриминация: дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике. Необходимо готовить детей к жизни в инклюзивном обществе, которому свойственна толерантность и которое принимает многообразие.

Поддержка учителям: учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной поддержке.

То, когда начинается и заканчивается образование: образование начинается с самого рождения. В раннем детстве образование особенно важно, но оно не заканчивается в зрелом возрасте, – этот процесс длится всю жизнь.

Основные принципы (основные нормы поведения) возникают из ценностей и убеждений, однако, они больше связаны с действием, с тем, что нужно сделать, чтобы инклюзия стала работоспособной. Ниже представлены некоторые примерные темы для обсуждения, которые должны разрабатываться коллективно, с учетом существующих условий:

- Все дети имеют право посещать местную школу, – это не зависит от особенностей ребенка или предпочтений учителя.
- Адаптация системы к потребностям ребенка, а не наоборот.
- Для обеспечения детям доступа к обучению необходима соответствующая поддержка (например, система Брайля, субтитры и сурдоперевод.)
- Образовательная среда должна быть физически доступной и позитивной, дружелюбной по отношению к различным группам.

- Издевательства, словесные унижения и дискриминация детей-инвалидов недопустимы (ребенка-инвалида нельзя упрекать в том, что «он не справляется»).
- Школьное сообщество должно участвовать в решении всех вопросов, связанных с инклюзией.
- Школа, семья, ребенок и общество несут совместную ответственность за решение проблем, и проблемы должны решаться с учетом социальной модели, то есть школа испытывает трудности с преподаванием, а не ребенок испытывает затруднения с обучением.

Показатели успеха (то, каким образом мы узнаем, что наши ценности, убеждения и принципы осуществляются на практике) или индикаторы успеха должны быть определены совместно, с учетом местных культурных особенностей и существующих условий.

Индекс инклюзии отражает различные показатели, которые определяются на школьном уровне с учетом конкретного контекста. Для определения показателей (индикаторов) может применяться подход, включающий следующие элементы:

- создание координационной группы;
- подготовка материалов на основе положений международных документов об инклюзии, тематических исследований и определений инклюзивного образования;
- совместное участие в составлении перечня основных ценностей, убеждений и принципов, касающихся инклюзивного образования;
- ознакомление с мнением наиболее социально незащищенных групп, в том числе женщин, детей, инвалидов, лиц преклонного возраста;

- разделение высказанных мнений на группы, например, политические вопросы, учебная программа, обучение, школьные здания и т.д.
- описание для каждой группы поведения, навыков, знаний и конкретных изменений, демонстрирующих, что ценности, убеждения или принципы осуществляются на практике.

Источник: Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources). М., 2002.

Приложение 12

РЕАЛИЗАЦИЯ В МЕСТНЫХ УСЛОВИЯХ И КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ – «ПЛОТЬ» ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРАКТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ, РЕСУРСЫ, КУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ

«Главную роль в реализации программы «Образование для всех» играет государство».

Дакарская рамочная концепция действий, параграф 16

При реализации концепции инклюзивного образования на выработанной основе необходимо учитывать следующее:

- практическую ситуацию;
- имеющиеся в наличии ресурсы (людские, финансовые и материальные);
- культурную среду.

Практическая ситуация. Очевидно, что рассматриваемые здесь вопросы, будут различными для каждой конкретной культуры и социального контекста. Ниже представлены примерные вопросы, которые помогут вам получить реальное представление о существующей ситуации:

- На каком уровне вы работаете: государственном, районном, на уровне школы, сообщества?
- Каково нынешнее положение с организацией образования для инвалидов и других социально незащищенных групп в вашей стране на государственном, региональном и муниципальном уровнях?

- Каково законодательство и политика в отношении инклюзии на государственном, региональном и муниципальном уровнях?
- Что в настоящий момент препятствует инклюзии в вашей ситуации?

Имеющиеся в наличии ресурсы. Тема ресурсов вызывает множество эмоций в процессе обсуждения инклюзивного образования. Многие заявляют, что они «не могут заниматься инклюзивным образованием, поскольку у них недостаточно ресурсов». В то же время, опыт многих развивающихся стран свидетельствует о том, что ограниченность ресурсов НЕ является преградой для инклюзивного образования. Всемирная сеть организаций по внедрению инклюзивного образования (EENET) провела симпозиум под названием «Преодолевая ресурсные барьеры». Ниже приведены некоторые выдержки из материалов этого мероприятия:

«У вас есть навязчивая идея об инклюзивном образовании, которая приводит к навязчивой идее о ресурсах... Если у вас есть гибкая идея об инклюзивном образовании, у вас может появиться и более гибкое отношение к ресурсам!»

Какие существуют ресурсные барьеры для инклюзивного образования?

Вот основные:

- люди – их отношение, недостаток знаний, страх, предубеждения, чрезмерная специализация, конкуренция, отсутствие опыта восприятия различий, стереотипность мышления;

- денежные и материальные средства – нехватка средств и оборудования, низкая заработная плата, неравномерное распределение ресурсов;
- знания и информация – безграмотность, отсутствие доступа к зданиям, слабая политика или ее отсутствие, отсутствие коллективного опыта в обсуждении и решении проблем;
- какие ресурсы уже есть у нас самих или наших сообществ?

Более богатые развитые страны, для того, чтобы инициировать какие-либо изменения, уделяют больше внимания материальным ценностям:

«У нас нет, и, следовательно, мы не можем...»

То есть, больше внимания уделяется тому, чтобы «иметь», чем тому, чтобы «быть». На семинаре EENET участники из развивающихся стран оспорили правильность такого подхода, заявив:

«Мы есть, и, следовательно, мы...!»

Если мы являемся находчивыми и изобретательными людьми, мы можем преодолеть многие ресурсные барьеры.

Культурная среда. При планировании ИО чрезвычайно важно осознанно учитывать культурные факторы.

Факторы, способствующие инклюзии:

- концентрация внимания на солидарности общества и социальной ответственности;
- максимальное использование местных ресурсов (зачастую из-за нищеты) может способствовать инклюзии, поскольку люди принимают решения для удовлетворения своих потребностей, не растрачивая ресурсы впустую.

Факторы, которые могут препятствовать инклюзии:

- Чрезмерный упор на теоретические достижения и исследования в ущерб всестороннему развитию детей. Это особенно распространено в отдельных культурах, а также среди представителей среднего класса в крупных городах, и может стать серьезным препятствием к созданию полностью инклюзивной среды.
- Уже существующая система специального образования. Это зачастую является существенным препятствием, поскольку преподаватели традиционной школы не считают «своей работой» обучать «таких детей». Потенциально эта система могла бы быть очень полезным ресурсом, однако, очень трудно изменить взгляды и представления.

Основные подходы при учете культурной среды и существующих условий:

- в процессе планирования необходимо определить основные факторы, которые могут быть полезными или вредными для инклюзии;
- необходимо учитывать и поддерживать полезные факторы;
- необходимо бороться с вредными факторами, постепенно снижать их влияние за счет усиления более позитивных факторов (например, борьба с предубеждениями относительно инвалидности будет более эффективной, если люди будут видеть положительные результаты инклюзии, что эффективней, нежели борьба с такими взглядами).

Источник: Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources). М., 2002.

Приложение 13

ПОСТОЯННОЕ УЧАСТИЕ И КРИТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА – «КРОВЬ» ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Обеспечение участия гражданского общества в формулировании, реализации и контроле за соблюдением общеобразовательной стратегии».

«Создание четкой и ответственной системы руководства и управления в сфере образования».

«Эти планы ... должны быть разработаны при помощи прозрачных и демократических процедур, с участием заинтересованных сторон, в особенности, народных представителей, общественных лидеров, родителей, учащихся, неправительственных организаций и гражданского общества».

Дакарское Заявление о национальных планах действий, параграфы 3,4 и 9

«Организации инвалидов и родительские организации должны участвовать в процессе на всех уровнях».

Стандартные правила, Правило 6, параграф 3

Вопросы участия и демократии являются ключевыми в программе инклюзии. Для того, чтобы более адекватно реагировать и принимать различия, имеющиеся в современном обществе, нам требуются гибкость и совместные усилия, и это не роскошь, а жизненная необходимость. Для обеспечения жизнеспособности и

развития инклюзивного образования необходимо найти ответы на следующие вопросы:

- Кто? Какие группы будут участвовать?
- Каким образом? Какие подходы, системы и мероприятия могут стимулировать участие?
- Когда и в чем? Когда люди должны принимать участие, и в каких аспектах Инклюзивного образования?

Кто должен участвовать? Часто оценки инклюзивного образования свидетельствуют о том, что трудности возникают, когда с некоторыми людьми «не проконсультировались», они «не чувствовали себя участниками», «не поняли» или «ничего не знали» о программе.

Поэтому следует придерживаться следующих шагов:

- Необходимо провести идентификацию ВСЕХ участников, проявивших определенную заинтересованность в инклюзивно образовании, и привлекать все такие группы к участию с самого начала. В эти группы могут входить:
  - сами дети, в том числе не инвалиды, инвалиды, девочки и мальчики;
  - родители и члены семей.
  - общественные деятели;
  - учителя и другие школьные работники;
  - государственные служащие;
  - неправительственные организации, организации инвалидов и международные общественные организации;
  - специалисты в области образования, здравоохранения, социального обеспечения и трудоустройства.

- Выявить любые особенно маргинальные, незащищенные или незаметные в местной культуре и социальном контексте группы людей (например, лица преклонного возраста, дети-инвалиды, испытывающие серьезные трудности с обучением).
- Привлечь к участию руководящих работников и лиц, контролирующих финансовые средства.

Как можно добиться участия? Участие неотъемлемо связано с основными ценностями, принципами, местными условиями и культурной средой, и поэтому необходима совместная творческая разработка методики с учетом местных особенностей.

Ниже представлены уроки, извлеченные из практического применения данного подхода:

- Чтобы участие было реальным, а не формальным, необходима настоящая приверженность основным ценностям. Для этого потребуются серьезный самоанализ и понимание собственного поведения. «Методика проведения бесед с родителями очень полезна. Раньше, когда мы что-либо у них спрашивали, они неохотно говорили нам правду; мне нравится методика, позволяющая давать советы и рассказывать истории. Раньше мы даже не знали, как задавать вопросы...» Учитель, участвующий в совместном исследовательском проекте в Лесото.
- Желание услышать, самокритичность и «признание ошибок».
- Необходимо осознавать и учитывать соотношение сил.
- Родители часто считают себя менее авторитетными, чем учителя, поэтому необходимо сделать их желанными гостями в школе, встречаться с ними дома и с вниманием прислушиваться к их пожеланиям.

- Местные традиции и представления нужно полностью уважать и использовать.
- Необходимо развивать умение понимать других. Некоторые люди по своей природе хорошо владеют этой методикой, а некоторые нуждаются в обучении и практике. Например, большинству людей очень трудно реально услышать кого-нибудь, особенно если человеку трудно выразить свои взгляды, или если беседа ведется через переводчика.
- Использовать как можно больше различных приемов в процессе обучения. Например, обмен мнениями, рисование, рассказы, составление графиков и диаграмм, ролевые игры, моделирование, кукольные представления, театр и т.д.

Когда и в чем? Участие необходимо на всех этапах инклюзивного образования, в том числе при:

- определении систем, процедур и показателей самого участия;
- сборе исходных данных и технико-экономическом обосновании проектов;
- выработке политики;
- формулировании ценностей, убеждений и принципов;
- определении факторов, затрудняющих инклюзию;
- определении показателей успеха;
- реализации программы на всех уровнях; .
- разработке систем контроля и оценки.

Источник: Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources). М., 2002.

Приложение 14

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На сегодняшний день основными направлениями ресурсного обеспечения развития инклюзивного образования являются:

1. Научное и методическое обеспечение деятельности педагогических коллективов;

2. Психологическое сопровождение всех участников инклюзивных процессов;

3. Проектирование процесса взаимодействия различных уровней образовательной системы.

4. Разработка практико-ориентированных технологий индивидуального обучения и психолого-педагогического сопровождения процессов включения ребёнка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду;

5. Моделирование компонентов и содержательного наполнения инклюзивной образовательной среды.

Источник: Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

Приложение 15

ПРИОРИТЕТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивное образование основано на следующих приоритетах:

- Приоритете социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;
- Непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях;
- Природосообразности образовательных (в широком смысле) задач и методов, как возможностям ребенка, так и общей логики развития;
- Приоритетного развития коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми;
- Профилактики и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка.

Источник: Семаго Н.Я. Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

Приложение 16

ТРИ ОСНОВНЫХ АСПЕКТА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основная цель экспериментальной деятельности – это разработка и апробация модели и технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в различных образовательных учреждениях.

Основные задачи эксперимента:

1. Создание единой образовательной среды для детей, имеющих таким образом различающиеся стартовые возможности;

2. Организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования;

3. Обеспечение эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе школьного обучения;

4. Создание системы развития толерантного самосознания у подрастающего поколения;

5. Создание и апробация модели междисциплинарного взаимодействия в команде специалистов сопровождения.

Три основных аспекта инклюзивного образования: ценностный, организационный и содержательный выглядят следующим образом.

Ценностный аспект – как наиболее «тонкий», предполагает собственно изменение отношения к детям с ОВЗ и «инаковости» в целом. Это признание ценности каждого ребенка вне зависимости от его познавательных, академических и иных достижений. Это изменения на уровне мировоззрения людей, в первую очередь

взрослых.

Организационный аспект рассматривается нами как необходимость определить последовательность шагов по организации собственно инклюзивного пространства обучения, воспитания и жизни детей в конкретном образовательном учреждении – детском саду, школе, группе центра с точки зрения управления и организации процесса, в том числе организации деятельности ПМПК соответствующего уровня. Отдельной задачей являлось подготовка необходимой нормативно-правовой базы и локальных актов, необходимых для реализации включения детей с ОВЗ.

Содержательный аспект самого процесса инклюзивного воспитания и обучения детей (в широком смысле образования) в большинстве случаев рассматривается как основной. Для его реализации необходима разработка не только технологий психолого-педагогического сопровождения, но и значительная адаптация образовательных программ и построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету.

Источник: Семаго Н.Я. Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

Приложение 17

УСЛОВИЯ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ИНКЛЮЗИИ

***Первичные условия*:**

- Принятие философии инклюзии;
- Готовность лидера и педагогического коллектива к изменениям и трудностям;
- Существование «внешней» поддержки со стороны педагогического сообщества и руководства;
- Наличие законов и нормативных актов, регламентирующих инклюзивное образование.

Организационные, в том числе, кадровые условия:

- Сотрудничество с ресурсным центром по инклюзивному образованию, в том числе с ПМПК;
- Взаимодействие с другими инклюзивными и специальными учреждениями вертикали или сети (школа, сад, техникум и т.п.), в том числе, взаимный обмен технологиями, материалами, информацией и документами;
- Преемственность в работе учреждений разных ступеней инклюзивной вертикали;
- Преемственность в работе образовательных учреждений разного типа и вида;
- Взаимодействие с внешними партнерами;
- Наличие подготовленных для реализации задач инклюзивного образования кадров;
- Разработка приемов, методов и форм повышения профессиональной компетентности специалистов;

- Наличие команды специалистов сопровождения (координатор (завуч) по инклюзии, психолог, специальный педагог, логопед, социальный педагог, помощник учителя (тьютор) и др.);
- Организация деятельности этих специалистов как ПМПК образовательного учреждения с соответствующими выделенными задачами.

Среди необходимых средовых условий выделяются:

- Архитектурные преобразования, включая безбарьерную среду;
- Специальное оборудование и средства, модулирующие образовательное пространство класса /группы.

Источник: Семаго Н.Я. Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

Приложение 18

ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Технология моделирования командного взаимодействия специалистов в инклюзивном пространстве;
- Технологии организации предметно-развивающей среды в инклюзивном ДОУ;
- Технология психолого-педагогического сопровождения семьи особого ребенка в ДОУ;
- Модель психолого-педагогического сопровождения учащихся экспериментального диагностического класса;
- Технологии адаптации некоторых разделов учебного материала для задач разноуровнего обучения;
- Интеграция детей с разными возможностями в рамках средового подхода;
- Технология построения индивидуальной программы развития ребенка-инвалида в условиях интеграции;
- Деятельность специалиста сопровождения (тьютора) в инклюзивном классе;
- Технологии работы с различными участниками образовательного процесса в школе.

Источник: Семаго Н.Я. Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

Приложение 19

ДЕКЛАРАЦИЯ НЕЗАВИСИМОСТИ ИНВАЛИДА

Термин «инвалид» в силу сложившейся традиции несет в себе дискриминационную идею, выражает отношение общества, выражает отношение к инвалиду, как к социально бесполезной категории. Понятие «человек с ограниченными возможностями» в традиционном подходе ярко выражает дефицит видения социальной сущности инвалида. Проблема инвалидности не ограничивается медицинским аспектом, это социальная проблема неравных возможностей.

Главная проблема человека с ограниченными возможностями заключается в его связи с миром, в ограничении мобильности. Бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда - и к элементарному образованию.

Государство не просто призвано предоставить человеку, имеющему инвалидность, определенные льготы и привилегии, оно должно пойти навстречу его социальным потребностям и создать систему социальных служб, позволяющих нивелировать ограничения, препятствующие процессам его социальной реабилитации и индивидуального развития.

Приведенная ниже декларация независимости создана инвалидом и выражает позицию активной личности, субъекта собственной жизни и социальных изменений.

- Не рассматривайте мою инвалидность как проблему.
- Не надо меня жалеть, я не так слаб, как кажется.

- Не рассматривайте меня как пациента, так как я просто ваш соотечественник.
- Не старайтесь изменить меня. У вас нет на это права.
- Не пытайтесь руководить мною. Я имею право на собственную жизнь, как любая личность.
- Не учите быть меня покорным, смиренным и вежливым. Не делайте мне одолжения.
- Признайте, что реальной проблемой, с которой сталкиваются инвалиды, является их социальное обесценивание и притеснение, предубежденное отношение к ним.
- Поддержите меня, чтобы я мог по мере сил внести свой вклад в общество.
- Помогите мне познать то, что я хочу.
- Будьте тем, кто заботится, не жалея времени, и кто не борется в попытке сделать лучше.
- Будьте со мной, даже когда мы боремся друг с другом.
- Не помогайте мне тогда, когда я в этом не нуждаюсь, если это даже доставляет вам удовольствие.
- Не восхищайтесь мною. Желание жить полноценной жизнью не заслуживает восхищения.
- Узнайте меня получше. Мы можем стать друзьями.

Источник: Холостова.Е.И, Сорвина. А.С. Социальная работа: теория и практика:- М.: ИНФРА-М, 2002.

Приложение 20

КАК Я РАСТУ

Пожалуйста…
Поймите, что я расту и изменяюсь очень быстро.
Это, наверное, трудно идти рядом со мной,
Но, пожалуйста, попробуйте.
Выслушивайте меня и давайте краткие, понятные ответы на мои вопросы,
Тогда я буду делиться с вами своими мыслями и чувствами.
Поощряйте меня говорить правду,
Тогда я не буду бояться и лгать.
Рассказывайте мне об ошибках, которые вы совершаете,
И чему они вас учат,
Тогда я смогу поверить, что я хороший,
Даже тогда, когда я совершил промах.
Обращайте внимание на меня и проводите время со мной,
Тогда я смогу поверить, что я для вас очень важен и дорог.
Поступайте так, как бы вы хотели, чтобы поступал я,
Тогда у меня будет пример хорошего поведения.
Доверяйте мне и уважайте меня,
Несмотря на то, что я меньше вас,
У меня такие же желания и чувства, как и у вас.
Помогите мне изучить мои индивидуальные интересы, способности и таланты.
Для того чтобы я был счастливым, мне нужно быть самим собой, а не вами,
И не кем-нибудь другим, каким бы вы хотели меня видеть.

Будьте личностью и творите свое собственное счастье,

Тогда вы сможете научить меня этому,

И я буду счастливо, успешно и полноценно жить.

Спасибо за то, что вы выслушали меня!

Я люблю вас!!!

Источник: Программа развития МДОУ №1 ЗАТО п. Солнечный Красноярского края (2011 год).

КОНТЕКСТЫ

Контекст 1

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ: ЗАДАЧИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Введение в человеческое сообщество детей с отклонениями в развитии является основной задачей всей системы коррекционной помощи.

Социальная интеграция понимается нами как конечная цель специального обучения, направленного на включение индивидуума в жизнь общества.

Образовательная интеграция является частью интеграции социальной и понимается нами как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными.

Интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения – это закономерный этап развития системы специального образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия.

Такой подход к образованию неординарных детей вызван к жизни причинами различного характера. Совокупно их можно обозначить как ***социальный заказ достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства.***

Этап этот связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

По данным опроса ЮНЕСКО (1989 г.), установлено, что ¾ стран

(43 из 58 опрошенных) признают необходимость развития интегрированного обучения детей с особыми потребностями.

Изучение проблем интеграции отнесено к приоритетным направлениям научных исследований в более чем половине всех стран, участвовавших в опросе.

Интеграция – не новая для Российской Федерации проблема. В массовых детских садах и школах России находится много детей с отклонениями в развитии.

Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам:

- дети, чья «интеграция» не вольна и обусловлена тем, что отклонение в развитии не было выявлено;
- дети, родители которых, зная об особых проблемах ребенка, по разным причинам хотят обучать его в массовом детском саду или школе. К сожалению, лишь для части из них такую форму обучения можно признать эффективной, многие через несколько лет обучения, не соответствующего особым нуждам детей, все же оказываются в специальных учреждениях или даже полностью «выпадают» из системы образования;
- дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой родителями и специалистами, подготовлены к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, в результате чего специалисты рекомендуют им интегрированное обучение. В дальнейшем такие дети, как правило, получают лишь эпизодическую коррекционную помощь, при этом связь между учителем-дефектологом, психологом и педагогами детского сада или школы осуществляется в основном (часто только) через родителей;

- воспитанники специальных дошкольных групп и классов в массовых детских садах и школах, чье обучение и воспитание осуществляется с учетом отклонений в их развитии, но специальные группы и классы часто оказываются обособленными, изолированными.

Интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в России в начале 90-х годов. Это связано с начавшимися в стране реформами политических институтов, с демократическими преобразованиями в обществе, с наметившимся в общественном сознании поворотом к признанию самоценности личности, ее гарантированного права на свободу выбора и самореализацию.

Знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад 20 лет назад, сразу позволило увидеть ряд притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Интеграция привлекла прежде всего родителей, имеющих проблемных детей, и именно они стали активно инициировать в начале 90—х гг. попытки обучения свои детей (с самыми различными отклонениями в развитии) в массовых детских садах и школах.

Несмотря на такой благоприятный посыл, в России интеграции предстоит стать полномасштабным явлением и обрести статус общенациональной программы в особых социокультурных условиях, принципиально отличающихся от западноевропейских. Европа подошла к интеграции в условиях уже установившихся, юридически закрепленных норм демократии и, экономического подъема, Россия – в ситуации становления демократических норм, их первого законодательного оформления и глубокого экономического кризиса. Обсуждение проблем специального обучения и интеграции ведется на

Западе в рамках жестких законодательных положений, регулирующих процесс интеграции; в России же такого рода обсуждения не имеют под собой законодательной базы. На Западе существуют богатые традиции благотворительности, широкая сеть негосударственных специальных учреждений, финансовые льготы для филантропов. В России традиция благотворительности была прервана в 1917 году. В настоящее время благотворительность – еще слабое общественное движение, не стимулируемое финансовым законодательством.

В странах Запада, благодаря десятилетиям целенаправленной работы средств массовой информации и Церкви, в общественном сознании глубоко укоренилась идея равенства прав людей, независимо от состояния их здоровья и уровня развития. В России, где на десятилетия была пресечена линия церковной благотворительности, а для СМИ существовало негласное табу на освещение проблем инвалидов, в общественном сознании надолго закрепилось отношение к детям с психофизическими отклонениями, к инвалидам как к маргинальной части общества.

Особенно важно, что на Западе идеи социальной и образовательной интеграции проводятся в контексте противостояния дискриминации людей по любому признаку – расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому, состоянию здоровья.

В России же интеграция часто декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, в обстановке перманентных национальных конфликтов. В 90–х гг. на западе интеграция развивалась под лозунгом уважения к неизбежным различиям между людьми, их права быть не такими, как все. В России

же интеграция на практике проводится под лозунгом защиты права аномального ребенка быть таким, как все.

Из сказанного следует, что на отечественной почве процесс интеграции имеют свои исторически и культурно обусловленные истоки, а потому нам не уйти от необходимости создания отечественной модели организации интегрированного обучения. Вобрав в себя критически осмысленный зарубежный опыт и экспериментальные данные отечественных исследований, мы должны развивать интеграцию, учитывая экономическое состояние, социальные процессы, степень зрелости демократических институтов, культурные и педагогические традиции, уровень нравственного развития общества, отношение к детям-инвалидам, закрепившееся в общественном сознании и т.д. Вместе с тем надо иметь в виду, что «российский фактор» – это не только тяжелые экономические или особые социокультурные условия, но и не имеющие западных аналогов научные разработки в дефектологии, в сущности логически связанные с проблемой интеграции. Речь идет, например, о уже существующих комплексных программах ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции, позволяющей вывести многих «проблемных» детей на такой уровень психофизического развития, который дает им возможность максимально рано влиться в нормальную общеобразовательную среду. Интеграция через раннюю коррекцию может стать первой, самой главной, ведущей идеей российской версии.

Совершенно очевидно также, что интеграция особых детей в массовые образовательные учреждения не снимает проблемы их коррекционной поддержки, без нее неординарные ученики вряд ли смогут учиться наравне со своими обычными одноклассниками и

реализовать свое право на образование. Ввиду нестандартности ситуации, интегрированный ребенок будет также нуждаться в услугах службы психологической поддержки, и ей предстоит осуществлять контроль за успешностью его обучения, помогать ему справляться с эмоциональными трудностями. Следовательно, для успеха интеграции в образовательном пространстве страны должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной педагогической и психологической помощи особым детям, обучающимся в общеобразовательном учреждении. Поэтому вторым условием эффективности отечественно версии интеграции должно стать обязательное специальное психолого-педагогическое сопровождение особого ребенка в общеобразовательном учреждении. Необходимо, по нашему убеждению, создание коррекционного блока, дополняющего и тесно связанного с общеобразовательным.

Наконец, мы убеждены, что не для всех «проблемных» детей интегрированное обучение является предпочтительнее специального. Об этом свидетельствует как западная статистика, так и наш собственный опыт. Интеграция (как и любое другое прогрессивное начинание) ни в коем случае не должна быть тотальной Безусловно, она может быть полезна лишь той части особых, детей, уровень психофизического развития которых в целом соответствует или близок возрастной норме. В других случаях необходимо определять полезную меру и формы введения особого ребенка в коллектив нормально развивающихся сверстников. Следовательно, для того, чтобы «не навредить», специалистам необходимо выработать научно обоснованные дифференцированные показания к определению форм интегрированного обучения. Нам представляется, что это третье

условие продуктивного развития отечественной интеграции. Безусловно, решение, в конечном итоге, принимают сами родители. Они вправе как согласиться с мнением специалистов, так и отвергнуть его.

Отметим, однако, что в ряде западноевропейских стран сложилась следующая практика: родитель может рискнуть и настоять на интегрированном обучении ребенка, которому специалисты данной формы обучения не рекомендуют. Но в этом случае оплатить такое обучение родители должны сами. При этом специалисты будут продолжать регулярно отслеживать результативность обучения, меру продвижения ребенка в развитии, продолжать диалог с семьей и в случае неуспеха продолжать защищать интересы ребенка.

Ранняя социализация благотворно сказывается на формировании личности детей и их адаптации в реальной жизни. Благодаря интеграции, часть «неординарных» детей, посещая ближайшую массовую школу, сможет не разлучаться с семьей на длительное время, как это бывает, когда ребенок учится в специальной школе-интернате, находящейся, как правило, на большом расстоянии от места жительства. Родители, таким образом, получают возможность воспитывать своего ребенка в соответствии с собственными жизненными установками, влияя на него адом дома и характером взаимоотношений в семье. Иногда является для семьи решающим аргументом в пользу совместно с обычными детьми обучения. И специалист должен научиться понимать и принимать подобные аргументы родителей. Вместе с тем мы хотим подчеркнуть, что интегрированное обучение само по себе не может рассматриваться как гарантированное решение всех проблем ребенка. Совместное обучение – это лишь один из подходов, которому

предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими – традиционными и инновационными. Он не должен вытеснять и разрушать формы эффективной помощи ребенку, сложившиеся и развивающиеся в специальном образовании. Интеграция – по сути своей и «детище» самой дефектологии, именно в ней поколениями работников накапливались знания и создавались методы, позволяющие теперь успешно организовать интегрированное обучение. Принятый общеобразовательной средой особый ребенок должен оставаться под ее патронатом: учась даже в обычном классе (группе) общеобразовательного учреждения, ребенок должен обязательно получать коррекционную помощь. Тем более это необходимо ребенку, обучающемуся в специальном классе массовой школы. Поэтому подлинная интеграция не противопоставляет, а сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Таким образом, необходимо отметить, что, к сожалению, интегрированное обучение стоит не дешевле специального (дифференцированного), так как оно все равно требует ***создания особых условий для особого ребенка*:**

- раннее выявление отклонений в развитии и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни;
- ответственный отбор детей, которым может быть рекомендовано интегрированное обучение, подбор его форм с учетом их возраста, особенностей интеллектуального и личностного развития, перспективы овладения цензовой программой, характером социального окружения, возможностей оказания эффективной коррекционной помощи, участия родителей в воспитании т.п.;

- создание вариативных моделей интегрированного обучения (комбинированная, частичная и временная интеграция в условиях специальных дошкольных групп и классов при массовых учреждениях, полная интеграция в условиях воспитания ребенка в массовом детском саду или школе);
- наличие адекватной коррекционной помощи каждому ребенку с отклонением в развитии, находящемуся в условиях полной или комбинированной интеграции;
- систематический контроль за развитием ребенка и эффективностью его интегрированного обучения;
- обеспечение необходимых аппаратурно-технических условий успешного обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых детей.

Для организации эффективного интегрированного обучения, безусловно, необходима специальная подготовка педагогических кадров. Ее целью является обучение педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребенку.

Такая подготовка включает ***комплекс взаимосвязанных задач***, среди которых можно выделить несколько основных.

Во-первых, очередь у педагогов массовых детских садов и школ следует вызвать адекватное отношение к появлению особого ребенка: сформировать симпатию, интерес и желание учить такого ребенка.

Во-вторых, необходимо раскрыть потенциальные возможности обучения «нестандартных» детей. Показать и доказать, что такие дети могут в условиях профессионально организованной поддержки

достичь уровня развития большинства своих сверстников, а в чем-то и опередить их.

В-третьих, приятие педагогом интегрируемого ребенка прежде всего как ребенка должно сочетаться с ясным пониманием особенностей его психического развития, познавательной деятельности, слабых и сильных сторон его личности.

В-четвертых, необходимо специально учить налаживать взаимодействие с родителями и близким окружением, учить сотрудничеству и партнерству.

В-пятых, необходимо познакомить педагогов с конкретными методами и приемами коррекционной поддержки ребенка системе дошкольного и школьного интегрированного обучения, дать им представление о действующей системе специального образования.

Эти задачи уже реализуются в специально созданной программе подготовки педагогов массовых детских садов и школ к работе с детьми с нарушенным слухом, интегрированными в учебные заведения общего типа.

Необходимо создание юридического обеспечения национальной программы интеграции в России, которое на сегодня практически отсутствует.

Имеются лишь документы общего характера, отражающие взгляд на то, каким должно быть положение в обществе и государстве лиц с особыми нуждами.

Это Декларации ООН:

- Декларация прав ребенка, 1959;
- Декларация о правах умственно отсталых, 1971;
- Декларация о правах инвалидов, 1975;
- Конвенция о правах ребенка, 1975.

В этих документах признается неотъемлемое право человека-инвалида на достойную жизнь, на предоставление ему равных с другими членами социума возможностей, что для ребенка означает, в первую очередь, право свободно выбирать (через родителей) форму и способ получения стандартного образования.

Так, в одном из документов декларируется необходимость обеспечения «ребенку с особыми нуждами эффективного доступа к услугам в области образования таким образом, который приводит к наиболее полному вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности» (Конвенция о правах ребенка, ст. 23 п.2.).

Закон «Об образовании» в рассматриваемом контексте тоже следует расценить как документ общего характера. В нем отдельной строкой прописано, что родители имеют право выбора как специального, так и массового общеобразовательного учреждения для детей с выраженными отклонениями в развитии.

Базовым правовым документом для реализации программы интегрированного обучения должен стать Закон РФ о специальном образовании, который пока существует в качестве проекта. В Законе интегрированное обучение для лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, признано одной из равнозначных форм получения ими образования (раздел II ст.7 п.1в; раздел III ст.10, ст.П п.1). Закон предписывает Российской Федерации и ее субъектам «способствовать развитию интегрированного обучения в его основных видах» (раздел III ст11 п.1).

Наконец, Закон фиксирует очень важную правовую норму: «Лица с физическими и (или) психическими недостатками имеют право на интегрированное обучение в соответствии с психолого-

педагогическими и медицинскими показаниями при условии, что образовательное учреждение общего типа может обеспечить им необходимую специализированную помощь. Образовательное учреждение общего типа не в праве отказать таким лицам приеме по мотиву наличия у них физического и (или) психического недостатка при отсутствии противопоказаний к обучению» (раздел III ст.11 п.2).

В развитие общих правовых норм, отраженных в проекте Закона РФ о специальном образовании, необходимо разработать и принять ряд подзаконных актов, которые бы регламентировали практику интегрированного обучения.

К первоочередным мерам законодательного порядка мы относим следующие:

- законодательное определение статуса интегрированного ребенка, включая возможность получения им по месту учебы адекватной коррекционной помощи в нужном объеме, и статуса массовых детских садов и школ, принимающих ребенка с особыми нуждами (предельная наполняемость групп и классов, дополнительная оплата труда педагогов и т.д.);
- законодательное обеспечение необходимости подготовки и переподготовки и педагогов массовых дошкольных и школьных учреждений, и учителей-дефектологов к работе в новых условиях интегрированного обучения; внесение изменений в статус специальных образовательных учреждений за счет его дополнения функциями оказания коррекционной помощи интегрированным детям;
- проведение целенаправленной работы с обществом по его подготовке к принятию человека с ограниченными возможностями;

- внесение изменений в материально-техническое обеспечение массовых общеобразовательных учреждений для создания в них условий для воспитания и обучения детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии.

Институт коррекционной педагогики РАО считает, что проведение взвешенной скоординированной политики в области образования, обеспечивающей в равной мере дальнейшее развитие как системы специального обучения, так и интеграционных процессов, позволит не на словах, а наделе обеспечить право родителей на выбор образовательного маршрута особого ребенка, Подлинная интеграция в образовании может состояться лишь в том случае, если специалисты, работающие в системе общего и специального обучения, сами смогут прекратить противостояние и объединиться. Это нужно нам, взрослым, но еще больше в нуждаются дети.

Источник: Малафеев Николай Николаевич – член-корреспондент Российской Академии Образования (РАО), профессор, директор Института коррекционной педагогики РАО. «**Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы».**
Сайт ИНКЛЮЗИЯ: проект центра «Взаимодействие» URL:http://inclusion.vzaimodeystvie.ru

Контекст 2

КЛЮЧЕВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО МЕДИКО-СОЦИО-ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ УЧАЩЕГОСЯ

Анализ комплексного медико-социо-психо-педагогического сопровождения развития учащихся вывел нас на следующие **ключевые положения.**

1. В качестве терминов, обозначающих социальную, педагогическую, психологическую помощь учащимся, в литературе предлагаются:

- «содействие» (К. Гуревич, И. Дубровина; Э. Верник, Х. Лийметс, Ю. Сыэрда);
- «со-бытие» (В. Слободчиков),
- «со-работничество» (С. Хоружий),
- «психологическое, или социально-психологическое, сопровождение» (М. Битянова, Ю. Слюсарев, Г. Бардиер, А. Волосников, А. Деркач, В. Мухина).
- «комплексное сопровождение» (В.Дюков)

2. Этимологически понятие «**сопровождение**» близко «**содействию**», это совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей. Согласно толковому словарю русского языка, глагол «сопровождать» обозначает действие, происходящее одновременно с другим, его дополнение, следование вместе с кем-то с оттенками «охранять», «указывать путь».

3. Ю. Слюсарев понятие «сопровождение» употреблял для обозначения психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие

самосознания личности», активизирующей собственные ресурсы человека.

4. Сегодня сопровождение понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности. Его рассматривают как ***системную интегративную технологию социально-психологической помощи личности*** и как один из ***видов социального патронажа*** (Г. Бардиер, М. Битянова, А. Волосников, А. Деркач, Л. Митина).

5. Многие исследователи отмечают, что сопровождение предусматривает поддержку естественных реакций, процессов и состояний личности. Более того, успешно организованное социально-психологическое сопровождение ***открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту зону развития, которая ему пока недоступна***.

6. Сущностной характеристикой сопровождения в психологическом плане является ***создание условий для перехода личности к самопомощи***. Иначе говоря, специалист оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку и помощь для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими трудностями».

7. Методологический анализ позволяет утверждать, что на сегодняшний день ***сопровождение*** – это ***особая форма пролонгированной медико-валеологической, социальной, психологической, педагогической помощи – патронажа***. В отличие от коррекции оно предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов человека или семьи, опору на его собственные возможности и создание на этой основе

психологических условий для восстановления связей с миром людей.

8. На наш взгляд, идеи психологического сопровождения в наибольшей степени соответствуют прогрессивным разработкам отечественной психологии, педагогики и социологии (А. Макаренко, В. Сухомлинского).

9. Таким образом сопровождение– это:

- во-первых, это один из видов социального патронажа как целостной и комплексной системы медицинской профилактики и валеологической практики, социальной поддержки развития ребенка, психологической помощи и педагогического обеспечения социально-психолого-педагогической службы;
- во-вторых, это интегративная технология, в центре которой находится создание условий для актуализации потенциала развития и саморазвития субъектов жизнедеятельности, а в итоге – эффективное выполнения отдельным человеком своих основных функций;
- в-третьих, это процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в нем.

10. Основными характеристиками сопровождения можно назвать:

- процессуальность;
- пролонгированность;
- недирективность;
- погруженность в реальную жизнь человека;
- особые отношения между участниками процесса.

11. Результатом интегративного сопровождения личности в процессе **адаптации**, **интеграции** и **индивидуализации** в мире становится новое качество – **адаптивность**, т.е. способность

самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных ситуациях.

12. **Адаптивность** предполагает принятие жизни (и себя как ее части) во всех проявлениях, относительную автономность, готовность и способность изменяться самому и изменять мир средствами саморазвития, т.е. характеризует ***способность субъекта быть творцом своей жизни***.

13. К **принципам сопровождения** мы причисляем:

- гуманное отношение к ребенку,
- веру в его силы,
- квалифицированную помощь
- поддержку естественного развития.

14. Следует помнить о ***приоритете потребностей каждого ребенка, целей и ценностей его развития***, поскольку внутренний мир человека автономен и независим. Роль специалистов в поддержке развития учащегося велика, однако они не должны превращаться во внешний психологический «костыль», на который он всегда может опереться в ситуации выбора и тем самым уйти от ответственности за принятое решение.

15. Сопровождение представляет собой целостную систему и состоит из компонентов, которые одновременно являются его инвариантными этапами:

- диагностика (отслеживание), служащая основой для постановки целей;
- отбор и применение методических средств;
- анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы.

16. Эти компоненты соответствуют **этапам социализации ребенка:**

- адаптации,
- интеграции,
- индивидуализации.

17. На «**входе**» обеспечивается ***актуализация потенциала развития и саморазвития ребенка***, создаются условия для перевода его из позиции объекта в позицию субъекта собственной жизнедеятельности. Процесс социализации связан с обеспечением развития и саморазвития средствами взаимодействия педагога и детей в форме ***сотворческой продуктивной деятельности и общения***. В итоге ребенок переходит из позиции субъекта в позицию личностной реализации собственной активности.

18. На «**выходе**» анализируется степень сформированности основных показателей развитости ребенка, ***ближайшая зона его развития*** (уровень перевода на позицию индивидуализации).

19. ***Сопровождение предполагает***:

- сохранение естественности образовательной и жизненной среды субъекта;
- отсутствие навязчивости со стороны педагогов и психологов при своевременном обеспечении необходимой помощи в трудных ситуациях;
- защиту от неблагоприятных социальных воздействий, условий или психологического стресса;
- проектирование оптимальных условий для личностного развития ребенка;
- совместную с ним деятельность по формированию основных новообразований возраста, ответственности за жизненные

выборы, способности к самоопределению и самореализации.

20. ***Сопровождение развития предполагает***:

- удовлетворение базовых потребностей (тепло, питание, другие факторы, обеспечивающие здоровье);
- обеспечение психологической и социальной безопасности;
- удовлетворение первичных интересов (предметно-развивающая среда и социальная ситуация, способствующие становлению продуктивных видов деятельности и отношений с окружающими);
- превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения, межличностной коммуникацией со взрослыми и сверстниками;
- формирование готовности быть субъектами собственной деятельности.

21. Таким образом, **комплексное медико-социо-психо-педагогическое сопровождение** – это *создание пространства становления учащегося в целях оптимизации развития во взаимодействии с окружающим миром*. Оно рассматривается как параллельный обучению, воспитанию и развитию процесс по созданию валеологических (медицинских), социальных, педагогических, психологических условий и технологическому обеспечению вхождения ребенка в мир культуры, его социализации.

Источник: Концепция комплексного медико-социо-психо-педагогического сопровождения учащегося / под ред. В.М. Дюкова.– Красноярск, 2007. – 51 с.

Контекст 3

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Дефектология – (от лат. defectus – недостаток и греч. logos – слово, учение) наука о закономерностях и особенностях развития детей с физическими и психическими нарушениями, о принципах, методах, формах организации их воспитания и обучения.

Основной задачей дефектологии является разработка теоретических и прикладных основ системы комплексной – медико-психолого-педагогической – помощи детям различных возрастов с различными нарушениями в развитии.

Как область научного знания дефектология начала развиваться в начале XX века в связи с задачами строительства в разных странах государственных систем специального образования, ядро которого составили школы для слепых, глухих и умственно отсталых детей.

Ведущим и на долгие годы единственным в России научно-исследовательским центром в области дефектологии стал Экспериментальный Дефектологический Институт (ЭДИ), открытый в 1929 году на базе созданной В.П.Кащенко Медико–педагогической Станции. В 1943г. ЭДИ был переименован в Научно-исследовательский Институт Дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО).

Объединяя специалистов разных профилей (медиков, физиологов, психологов и педагогов) и областей дефектологии (сурдо-, тифло-, олиго-, лого- и др.) в решении проблем изучения и обучения разных категорий детей с нарушениями психофизического развития, институт играет на протяжении всей своей истории ведущую роль в развитии теории и практики дефектологии как

интегративной области научного знания, органично соединяющей клинико-физиологическое и психолого-педагогическое направления исследований процессов развития и обучения детей.

Исключительную роль в создании и закреплении интегративного характера и целостности дефектологии сыграли работы Л.С.Выготского, в которых уже 30-х гг. 20 века были сформулированы и обоснованы общие для всех разделов дефектологии (сурдо-, тифло- и др.) положения о природе и сущности аномального развития, основанные на культурно-исторической теории развития высших психических функций.

В процессе развития дефектологии систематически расширяла сферу своих исследований. Если исходно предметом внимания дефектологии являлись дети с выраженными и легко определяемыми нарушениями в развитии (слепота, глухота), то на последующих этапах развития дефектологии изучались дети с менее выраженными трудностями, а именно слабовидящие, слабослышащие, дети с речевыми нарушениями, задержкой психического развития, двигательными нарушениями.

Со временем в дефектологии выделяются и специальные разделы, охватывающие вопросы воспитания и обучения детей со сложными нарушениями (слепоглухих, слабовидящих глухих, слепых и глухих детей с интеллектуальными нарушениями). Начинаются исследования детей с ранним детским аутизмом, с тяжелыми двигательными нарушениями, с выраженными нарушениями интеллекта. Разворачиваются исследования детей дошкольного возраста.

В ходе этих исследований, проведенных в советский период, изучались особенности в развитии познавательной деятельности и

словесной речи разных категорий детей. Разрабатывались психолого-педагогические основы дифференцированного специального обучения каждой категории детей. Применительно к разным категориям детей определялись психолого-педагогические условия и специальные педагогические технологии, обеспечивающие предупреждение и коррекцию имеющихся у них нарушений вторичной и третичной природы. Особое внимание уделялось разработке частных методик формирования школьно значимых навыков, обеспечивающих возможность детям с нарушениями в развитии получения цензового образования. Дефектология внесла весомый вклад в изучение особых образовательных потребностей разных категорий детей.

Результаты дефектологических исследований обеспечили научно-методические основы для создания дифференцированной системы специального образования. К началу 90-х годов эта система имела развитую горизонтальную и вертикальную структуру, включающую:

- восемь видов специальных школ для:
  - глухих;
  - слабослышащих;
  - слепых;
  - слабовидящих;
  - умственно отсталых детей;
  - детей с речевыми нарушениями;
  - задержкой психического развития;
  - нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- шестнадцать типов специального обучения, специальные дошкольные и постшкольные (общеобразовательные и профессиональные) учебные заведения.

Для каждого типа специальных школ были определены:

- принципы обучения;
- формы построения учебного процесса;
- разработаны средства и методы обучения.

Для каждой учебной дисциплины, изучаемой в специальной школе, создана система специальных учебников, методик и большое количество оригинальных наглядных пособий. Все специальные школы, за исключением вспомогательных школ (для умственно отсталых детей), давали выпускникам цензовое образование, сопоставимое с определенным уровнем общего образования, что делало возможным для них поступление в средние специальные учебные заведения и ВУЗы.

Задача дефектологии на современном этапе – научное обеспечение процесса перехода к системе специального образования нового типа, ориентированной на ценности открытого гражданского общества.

***Приоритетами современной дефектологической науки являются*:**

- создание научных основ системы раннего (с первых месяцев жизни ребенка) выявления нарушений в развитии детей и ранней комплексной (медико-психолого-педагогической) помощи;
- разработка научных основ интегрированного обучения и новых форм взаимодействия массового и специального образования;
- переосмысление соотношения стандартов образования и жизненной компетенции в системе специального школьного образования, определяющее новое содержания специального обучения,

- разработка методов и технологий качественной индивидуализации специального образования, психологического сопровождения детей с различными нарушениями в развитии в процессе образования,
- определение содержания и методов взаимодействия специалистов с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии.

Решая эти сложнейшие задачи, дефектология продолжает развиваться как комплексная наука, в основе которой лежит ***идея о необходимости целостного подхода к изучению проблемного ребенка***.

Противоречие между этимологией термина дефектология и реальным содержанием той интегративной области научного знания, которую он обозначает резко обозначилось после ратификации в 1991 г. Российской Федерацией Конвенций ООН «О правах инвалидов» и «О правах умственно отсталых», когда обществом была осознана необходимость отказа от употребления терминов, указывающих на дефект, которые теперь воспринимались как определения уничижительного характера. В число таких неприемлемых «ярлыков» в это время попадает и термин дефектология, который, также как и термины аномальные дети, аномальное развитие начинает выходить из широкого употребления.

Проблема, однако, состоит в том, что до сих пор не найден адекватный эквивалент термина дефектология, социально приемлемого, «политически корректного» и в то же время адекватно отражающего содержание данной науки именно как интегративной области знания. Вследствие этого научный термин «дефектология» продолжает использоваться специалистами в данной области,

используется он и в языке междисциплинарного общения, что является предметом острых разноаспектных дискуссий: от столкновения мнений, касающихся формальных, этимологических аспектов данного термина до разногласий в области методологических основ самой науки и в понимании ее места в системе современных наук.

Источник: Реабилитация детей средствами образования / под ред. В.М. Дюкова. – Красноярск, 2007. – С. 35-38

Контекст 4

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Специальная психология – область психологии развития, которая изучает проблемы развития людей с физическими и психическими недостатками, определяющими потребность детей в особых условиях обучения и воспитания и потребность взрослых – в особых формах психологического сопровождения.

Становление специальной психологии происходило в рамках дефектологии – интегративной области научного знания, органично соединившей клинико-физиологическое и психолого-педагогическое направления исследований процессов развития и обучения детей.

В этих рамках специальной психологии исходно воспринималась как прикладная дисциплина, создающая обеспечение оптимального разрешения задач коррекционного педагогического процесса и, прежде всего, методы психологической диагностики, определяющие особенности психического развития ребенка, потребности в особых условиях (обходных путях) обучения.

Исторически первыми возникли такие направления специальной психологии как:

- психология слепых (тифлопсихология);
- глухих (сурдопсихология);
- психология умственно отсталых (олигофренопсихология) людей.

За свою почти столетнюю историю специальная психология значительно расширила область своих исследований и практического применения. Теперь она обращена и к детям:

- с задержкой психического развития;

- с нарушениями речи;
- с ранним детским аутизмом;
- с двигательными нарушениями;
- со сложной структурой дефекта и др.

В специальной психологии аккумулируются теоретические знания и методы практической работы необходимые для развития других областей психологии. Изучение психических особенностей разных категорий детей с грубыми аномалиями развития способствует пониманию закономерностей психического онтогенеза в норме. Помогая преодолевать тяжелые проблемы обучения и воспитания детей с грубыми аномалиями развития, специальная психология накопила средства разрешения трудностей обучения детей, не имеющих столь выраженных нарушений.

До середины XIX века исследования в области психологии детей и взрослых с аномалиями развития носили эпизодический характер, сообщения об их результатах изредка появлялись в медицинских, философских и психологических изданиях главным образом в связи первыми успешными попытками воспитания и обучения слепых, глухих, слепоглухих людей.

Начало систематических исследований в области специальной психологии в России, как и в странах Западной Европы и в Америке, было связано с принятием законов о всеобщем образовании и с началом создания государственных систем специального образования, ядро которых исходно составили школы для слепых, глухих и умственно отсталых детей. Возникшие в связи с этим потребности в научном обосновании необходимости и возможности массового обучения аномальных детей стимулировали разработку теоретических основ и психологического инструментария для дифференциации

нормального и аномального развития, изучение различных проявлений и психологической природы детской дефективности, обсуждение проблем коррекции и компенсации нарушений в развитии, поиск психологических условий оптимизации обучения детей в специальных школах разных типов.

Первая в России лаборатории психологии аномального детства была открыта в 1926 г. Л.С. Выготским при руководимой в то время В.П.Кащенко Медико–педагогической Станции Наркомпроса. Исследования в области психологии аномального детства были продолжены в созданном на ее базе в 1929 г. Экспериментальном дефектологическом институте Наркомпроса (ныне Институт коррекционной педагогики РАО).

История создания теоретических основ специальной психологии и методологии экспериментальных исследований в этой области тесно связана с именем выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского. В 20-е годы прошедшего столетия он на основе создаваемой им в этот период культурно-исторической теории развития высших психических функций сформулировал и обосновал современные представления о природе и сущности аномального развития.

Утверждая, что нормальный и аномальный ребенок развиваются по одним и тем же законам, обусловленным культурно-историческим происхождением высших психических функций и специфически человеческих способностей, Л.С. Выготский главную причину детской дефективности видел в «социальном вывихе». Таким образом, он подчеркивал значение выпадения аномального ребенка из исторически сложившейся, социальной по своей природе системы трансляции общественно – исторического опыта, «настроенной» на

нормальный тип развития.

Отмечая существенное расхождение между траекториями биологического и культурного развития аномального ребенка, вызванного такими «социальными вывихами», Л.С. Выготский обосновал необходимость и раскрыл широкие возможности социальной компенсации дефекта за счет построения "обходных путей" решения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Идеи Л.С. Выготского, развитые и подтвержденные его учениками и последователями Л.В.Занковым, Р.Е. Левиной, И.М. Соловьевым, Н.Г. Морозовой, Ж.И. Шиф, и др., послужили научной основой кардинального изменения сложившихся в России в дореволюционный период подходов к обучению, воспитанию и социальной адаптации аномальных детей, создание в стране системы специального образования.

Развитие специальной психологии внесло значительный вклад и в создание общих теоретических основ отечественной психологии. Известно, что многие важные положения культурно-исторической психологии были первоначально сформулированы в работах, посвященных проблемам аномального развития. Представляется, что именно психологическая составляющая дефектологии, в период ее становления, в наибольшей степени отражает самобытность отечественной психологии.

Она проявляется прежде всего в постулате единства законов психического развития человека, реализуемого в самых разных условиях. Восприятие психики как живой развивающейся системы отражено в стремлении к выявлению целостной, иерархически организованной картины аномалии развития, где биологическое

неблагополучие лишь создает первичные предпосылки отклонения развития, которое проявляется во вторичных и третичных событиях, происходящих в психологической и социокультурной реальности.

Развитие специальной психологии в послевоенный период было обусловлено необходимостью восстановления, развития и дифференциации системы специального образования. Поскольку именно дифференциация системы специального образования вплоть до 90-х годов рассматривалась как магистральный путь совершенствования психолого-педагогической помощи разным категориям детей с нарушениями развития, усилия психологов в этот период были направлены прежде всего на изучение особенностей обучения и развития детей (главным образом когнитивной сферы) внутри ранее выделенных типов аномального развития.

Такой подход, способствуя дифференциации обучения слепых и слабовидящих, глухих и слабослыщащих, умственно отсталых и детей с задержкой психического развития и др., способствовал накоплению знания во всех областях специальной психологии, развитию теоретических основ и методов дифференциальной диагностики, но, в то же время, обусловил сохранение относительной изолированности и, по преимуществу, прикладного характера разных направлений специальной психологии.

Переосмысление в 90-е государством и обществом ценностей специального образования, в соответствии с ценностями открытого общества, ориентированного на интеграцию людей с различными проблемами в единое сообщество при достижении каждым человеком максимально высокого уровня качества жизни, потребовало изменения приоритетов и в развитии специальной психологии.

В связи с этим, актуальными становятся разработка и

реализация методов специальной психологической поддержки ребенка, подростка, взрослого человека на всех этапах его взросления. Одной из важнейших задач становится гармонизация отношений между обучением и развитием, встает вопрос об обеспечении специальным образованием социально-эмоционального развития ребенка, поддержки его семьи и ближайшего социального окружения.

Вслед за Л.С. Выготским рассматривая образование как специфически человеческий способ передачи индивиду опыта рода, как один из основных механизмов трансляции общественного опыта и важнейшую культурно-историческую форму становления и развития сущностных сил человека, ***современная специальная психология видит свои главные задачи***:

- в выявлении особых образовательных потребностей людей, по тем или иным причинам выпадающих из системы его воздействий, ориентированных на нормальный тип развития;
- в определении психологических условий реализации этих особых потребностей в различных формах обучения и воспитания, включающих и специальную индивидуальную помощь, и поддержку при интеграции в социум.

Таким образом, в центре внимания специалистов находится теперь уже не особенности психического развития детей с теми или иными аномалиями, а потребности конкретного ребенка с особенностями в развитии в создании оптимального индивидуального образовательного маршрута, позволяющего и сохранить ребенка в семье, максимально интегрировать в сообщество обычных сверстников, и обеспечить ему адекватную специальную психологическую поддержку.

Специальная психология, таким образом, становится не только теоретической или прикладной (обслуживающей реализацию целей коррекционной педагогики), но и самостоятельной практической дисциплиной. Задачи развития специальной психологической практики начинают требовать массовой подготовки кадров не только для исследовательской, диагностической, но и для психологической коррекционной работы.

Источник: Реабилитация детей средствами образования / под ред. В.М. Дюкова. – Красноярск, 2007. – С. 39-43

Контекст 5

КОРРЕКЦИОННАЯ (СПЕЦИАЛЬНАЯ) ПЕДАГОГИКА

Коррекционная (специальная) педагогика – это область педагогики, изучающая условия обучения и воспитания, необходимые детям с различными психофизическими нарушениями для достижения максимально возможного уровня личностного развития, образования и готовности к самостоятельной взрослой жизни.

Термины «Специальная педагогика» и «Коррекционная педагогика» в настоящее время используются в научном и социальном контексте как синонимы для обозначения одной области педагогики.

Коррекционная (специальная) педагогика состоит из разделов, изучающих условия обучения и воспитания детей с определенным нарушением развития (глухих и слабослышащих; слепых и слабовидящих; детей с нарушением интеллекта; эмоционального развития; функций опорно-двигательного аппарата; задержкой психического развития, сложной структурой нарушений).

Главной задачей интересующей нас области педагогики является разработка методологических, теоретических и методических основ систем специального обучения и воспитания. В рамках сложившейся отечественной научной традиции ***главными ценностями*** специального образования применительно к каждому возрастному этапу признаются продвижение ребенка по пути нормального психического развития, предупреждение и коррекция вторичных по своей природе нарушений, уровень личностного развития, образования и жизненной компетенции.

Центральной проблемой коррекционной (специальной) педагогики является поиск путей разрешения противоречия между необходимостью и возможностью взрослых передать ребенку социальный и культурный опыт, поскольку в случаях нарушения развития перестают действовать или оказываются недостаточно состоятельными традиционные способы решения традиционных образовательных и воспитательных задач. Вследствие этого, на каждом этапе возрастного развития возникает задача разработки «обходных путей» и специфичных средств решения традиционных образовательных и воспитательных задач.

Актуальная для всех областей педагогики проблема соотношения обучения и развития является для коррекционной (специальной) педагогики неотъемлемой и фундаментальной проблемой, но ее разрешение становится значительно более сложным, чем в любой другой области педагогики. Биологическое неблагополучие ребенка (нарушение слуха, зрения, центральной нервной системы и др.) осмысливается как первичная предпосылка нарушения его взаимодействия с окружающим миром, способного вызвать отклонения в психическом развитии, которые могут быть в значительной степени предупреждены и преодолены посредством обучения, но обучения специально организованного и особым образом устроенного. Судьба детей зависит от того, как осмысляется и разрешается в системе специального образования проблема соотношения обучения и развития.

Становление коррекционной (специальной) педагогики происходило в рамках дефектологии – интегративной области научного знания, соединяющей клинико-физиологическое и психолого-педагогическое направления исследований процессов

развития и обучения детей. Таким образом, генетические и исторические корни коррекционной (специальной) педагогики обусловили ее более тесную, по сравнению с другими областями общей педагогики, связь со смежными – медицинскими и психологическими – дисциплинами.

Исторически первыми возникли и начали развиваться в начале XIX века отечественная сурдопедагогика и тифлопедагогика, в последней четверти XIX века – олигофренопедагогика, и именно с этих разделов началось становление интересующей нас области педагогики.

Тесно связанные с медицинскими и психологическими дисциплинами, сурдопедагогика, тифлопедагогика и олигофренопедагогика были изначально направлены на разрешение проблем обучения и воспитания, культурного развития и преодоления его нарушений у аномального ребенка, нормализации его взаимодействия с окружающим миром, подготовки к взрослой и, насколько возможно, самостоятельной жизни. Понимая, сколь существенно расхождение линий биологического и культурного развития аномальных детей, основоположники отечественной сурдопедагогики, тифлопедагогики, олигофренопедагогики подчиняли свои научные поиски и практическую работу задаче культурного развития и преодоления его нарушений у детей посредством специального обучения и воспитания.

Закономерен предпринятый на этом этапе анализ зарубежной литературы и накопленного в странах Западной Европы практического опыта обучения и воспитания детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта. Характерным в это время является стремление к творческому осмыслению (но не прямому

заимствованию) методологических, теоретических и методических основ оформляющихся на Западе систем воспитания и обучения аномальных детей.

Уже на исходном этапе своего развития коррекционная (специальная) педагогика направлена на целостное изучение аномального ребенка. Ей свойственно понимание детской психики как живой развивающейся системы, поэтому выявляемый у глухого, слепого, умственно отсталого ребенка уровень психического развития и характерный комплекс его нарушений не воспринимается педагогами как неизбежная данность. Свидетельством чему являются их поиски путей и методов обучения, способных привести и к преодолению (в той или иной степени) вторичных нарушений психического развития, и к продвижению ребенка в развитии в целом.

Настойчивые попытки педагогов-дефектологов преодолеть немоту глухого, нарушения пространственной ориентировки слепого, социальной компетенции умственно отсталого ребенка являются показателем их убежденности в том, что данные нарушения психического развития могут преодолеваться посредством особого обучения и воспитания. Практические достижения в преодолении последствий глухоты, слепоты, умственной отсталости, формировании тех или иных знаний и культурных навыков осмысливаются педагогами как достижение в раскрытии доли потенциальных возможностей детей, продолжающих оставаться в целом непознанными и не раскрытыми в силу несовершенства специального обучения.

Выявляемый у ребенка уровень развития и комплекс его нарушений осмысливается в проекции условий его обучения и воспитания. Поиски в области содержания специального обучения

подчинены на исходном этапе задаче определения возможного и необходимого (в конкретных социо-культурных условиях жизни общества), уровня образования детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и их подготовки в специальных образовательных учреждениях к взрослой, насколько возможно самостоятельной, жизни.

Крупным достижением дореволюционного этапа стало создание в России к началу XX века сети специальных учебных заведений для глухих, слепых и умственно отсталых детей.

На следующем этапе развития, который соотносится с временем становления и укрепления советского государства, коррекционная (специальная) педагогика расширяет сферу своих исследований и область их практического применения.

Интенсивно развивается теория и практика логопедии. Осмысливается введенное Л.С. Выготским понятие «структура нарушения» применительно к детям с тяжелыми нарушениями речи. Разрабатывается и обосновывается подход к построению психолого-педагогической классификации данной категории детей, позволяющей педагогу ясно представить себе системный характер и иерархическую организацию нарушений высшей психической функции, влияние этого нарушения на общее развитие ребенка. Такого рода классификация рассматривается как необходимый логопеду инструмент для построения системной коррекции нарушенной функции в контексте общего развития ребенка. Разрабатываются подходы к системной коррекции нарушений речи, различных по своей этиологии, характеру, степени выраженности и времени возникновения.

Проблема изучения процессов развития и обучения детей с

частичным расстройством функций слухового анализатора (слабослышащих) рассматривается в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского и изначально ставится как общая для коррекционной (специальной) педагогики проблема понимания качественного своеобразия развития детей «с частичным дефектом», обуславливающего необходимость построения качественно иной системы их специального обучения и воспитания.

Было доказано, что картина развития ребенка с частичным нарушением слуха является качественно отличной от картины развития глухого ребенка. Разрабатывается психолого-педагогическая классификация детей с нарушенным слухом, определяющая необходимость дифференциации систем обучения глухих и слабослышащих детей. Выдвигается гипотеза об аналогичной сложности и качественном своеобразии картины развития слабовидящего ребенка в сравнении со слепым, и, соответственно, о необходимости качественных различий в их обучении и воспитании.

По мере накопления успешного опыта развития и обучения «аномальных» детей все более очевидной для педагогов-дефектологов становится ведущая роль специального обучения в развитии ребенка. Закрепляется традиция оценивать выявляемый у ребенка уровень развития и комплекс его нарушений в проекции условий его обучения и воспитания.

В конце 50-х – начале 60-х гг. советская система специального образования, охватывает уже не только детей с нарушенным слухом (глухих и слабослышащих), зрением (слепых и слабовидящих), умственно отсталых, детей с тяжелыми нарушениями речи, но и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития.

Крупным достижением советского периода стала разработка научно-методических основ дифференцированной системы специального образования аномальных детей школьного возраста.

Возникли специальные дошкольные учреждения, а также учебные заведения, в которых выпускники специальных школ могли получать дальнейшее общее и профессиональное образование. Для каждой категории детей, обучающихся в специальном образовательном учреждении соответствующего вида, были определены принципы, задачи, содержание обучения, формы организации учебного процесса, разработаны методы, приемы и средства педагогического воздействия.

Достижением данного периода является развитие специальной дидактики обучения «аномальных» детей, определившей необходимость: постановки коррекционных задач и разработки специфичных разделов содержания обучения, не присутствующих в программах образования нормально развивающихся детей; создания "обходных путей" и применения специфичных средств обучения; индивидуализации обучения; особой организации образовательной среды; расширения образовательного пространства за пределы учебного заведения; пролонгации процесса обучения; необходимости взаимодействия специалистов разного профиля, участвующих в процессе обучения и др.

В культуре специального обучения укореняются принципы:

- вариативного инструктирования ребенка и последовательного усложнения инструкции;
- обеспечения речевого и наглядного уровней решения одной и то же учебной задачи с возможностью перехода от одного уровня к другому;

- многократной вариативности видов упражнений одного типа;
- принцип усложнения материала для решения учебной задачи по одному параметру;
- минимальный размер «шага» при переходе от одного уровня сложности к другому;
- построение системы учебных заданий с учетом возможности их освоения от самого низкого уровня, построения системы помощи на каждом этапе решения учебной задачи и др.

Коррекционная (специальная) педагогика накапливает опыт разработки эффективных «обходных путей» развития детей с сенсорными нарушениями. Раннее (с 2-3 лет) обучение глухих детей грамоте применяется как «обходной путь» развития их словесной речи; обучение глухого ребенка регламентировано замещать неправильно произносимые или еще не поставленные звуки позволяет «обойти» его ограниченные произносительные возможности и не сдерживать развитие устной речи. В обучении слепого ребенка письму и чтению продолжает применяться точечно-рельефный шрифт Брайля, что позволяет «обойти» ограничения в освоении чтения и письма, обусловленные глубоким нарушением зрения и др.

Поиски в области содержания специального обучения аномальных детей школьного возраста осуществлялись в условиях необходимости исполнения Закона о всеобуче, ориентации государства на цензовый характер специального образования и глубокой убежденности педагогов-дефектологов в том, что потенциальные возможности аномального ребенка в области развития познавательной деятельности и словесной речи чрезвычайно велики. Доступность общего образования для аномального ребенка, его достижения в области развития познавательной деятельности и

словесной речи начинают в это время осмысливаться в качестве главной ценности специального образования.

Усилия исследователей были направлены на решение уникальной задачи, не ставившейся перед педагогикой ни в одной другой стране мира – доказать возможность получения аномальными детьми образования, сопоставимого по уровню с образованием их нормально развивающихся сверстников. Сначала эта задача решается в объеме начального, затем - неполного среднего, и, наконец, - полного среднего образования «аномальных» детей, за исключением умственно отсталых и детей со сложной структурой нарушений.

Закономерно, что основное внимание уделялось методам развития познавательной деятельности и словесной речи, разработке частных методик формирования школьно значимых навыков, обеспечивающих возможность получения цензового образования, созданию педагогических технологий предупреждения и коррекции нарушений психического развития вторичной природы.

Таким образом, к концу 70-х гг. – началу 80-х гг. научные поиски и практическая работа большинства педагогов-дефектологов, работающих с детьми школьного возраста, оказываются подчиненными задаче цензового образования аномальных детей, уровень и объем которого в СССР к этому времени являлся значительно более высоким, чем в других развитых странах. В тоже время реализованное на практике стремление обеспечить учащимся специальных школ сопоставимый с нормально развивающимися сверстниками уровень общеобразовательных («академических») знаний закономерно привело к оттеснению на второй план важнейших задач личностного, социально-эмоционального развития и коррекции его нарушений у детей на всех этапах школьного возраста.

В это же время дошкольная коррекционная (специальная) педагогика и сурдотифлопедагогика, не связанные цензом направляют свой научный поиск и практическую работу на разрешение задачи максимально возможного развития ребенка, нормализации его взаимодействия с окружающим миром. Именно в дошкольной специальной (коррекционной) педагогике сохраняется в полной мере исконная ценностная ориентация специального обучения и воспитания на культурное развитие ребенка, предупреждение и коррекцию вторичных нарушений, нормализацию его взаимоотношений с окружающим миром, личностное становление дошкольника. Разработка научно-методических основ систем специального обучения и воспитания детей дошкольного возраста с различными нарушениями развития строится в соответствии именно с этими ценностными ориентациями.

Результаты исследований и практические достижения дошкольной коррекционной (специальной) педагогики советского периода позволили переосмыслить понятие «своевременное» начало специального обучение и существенно изменили представления о потенциальных возможностях развития и обучения аномального ребенка. Своевременным теперь считается начало специального обучения ребенка в возрасте от двух до трех, а для умственно отсталых детей – с 4 лет. Доказано, что при условии своевременного и адекватного специального обучения дошкольника можно обеспечить амплификацию его развития, достижение более высокого уровня общего развития и коррекции нарушений вторичной природы. Дошкольная специальная педагогика доказывает необходимость контролировать продвижение ребенка по всем линиям развития в процессе его специального обучения.

Сурдотифлопедагогика внесла весомый вклад в разработку теории и практики специального обучения ребенка с выраженными нарушениями развития применительно к ранним этапам онтогенеза, что оказало позитивное влияние на развитие всей дошкольной коррекционной (специальной) педагогики.

Крупнейшим достижением современной дошкольной коррекционной (специальной) педагогики является:

- разработка научных основ раннего (теперь уже с первых месяцев жизни) выявления детей с подозрениями на отклонения в развитии;
- основ ранней дифференциальной диагностики и системы специального обучения, позволяющей, добиваться качественно иного уровня психического развития и коррекции его нарушений у детей на ранних этапах онтогенеза.

Исторические и генетические корни коррекционной (специальной) педагогики обусловили устойчивость традиции разработки систем специального обучения и воспитания на основе научных представлений, складывающихся благодаря интеграции данных клинико-физиологических и психолого-педагогических направлений исследований процессов развития и обучения каждой категории детей. Примером развития этой традиции является разработка подхода к раннему специальному обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом, впервые позволяющего обеспечить части детей максимально близкий к возрастной норме уровень общего развития и введение процессов развития словесной речи в нормальное русло.

Разработка теоретических основ этого подхода базируется на:

- интеграции данных о роли сенсорной депривации в

психическом развитии ребенка;

- сензитивных периодах становления высших психических функций;
- ведущей роли обучения в развитии ребенка; основах специальной дидактики;
- представлений о разрешающих возможностях современных слуховых аппаратов и роли раннего слухопротезирования.

Результаты и перспективы данного направления исследований дошкольной коррекционной (специальной) педагогики обуславливают необходимость и дают возможность переосмысления структурно-функциональной организации всей системы специального образования на основе построения нового базиса – системы раннего выявления и ранней комплексной коррекции нарушенных функций в контексте общего развития детей.

В целом, можно заключить, что основной задачей современного этапа является научное обеспечение процесса перехода к системе специального образования нового типа, ориентированной на ценности открытого гражданского общества.

Приоритетными направлениями исследований являются:

- создание научных основ системы раннего (с первых месяцев жизни ребенка) выявления нарушений в развитии детей и гибкой системы ранней комплексной (медико-психолого-педагогической) помощи;
- разработка научных основ интегрированного обучения и новых форм взаимодействия массового и специального образования;
- переосмысление соотношения стандартов образования и жизненной компетенции в системе специального школьного образования, определяющее новое содержание специального

обучения;

- разработка методов и технологий качественной индивидуализации специального образования;
- разработка концепции, определяющей роль и функции компьютерных технологий в решении центральных проблем коррекционного обучения;
- разработка содержания и методов психологического сопровождения детей с различными нарушениями в развитии в процессе образования;
- разработка технологий взаимодействия специалистов разного профиля, участвующих в процессе образования;
- разработка содержания и методов взаимодействия специалистов с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии.

Перед коррекционной (специальной) педагогикой, накопившей в процессе своего исторического развития бесценный опыт разработки дифференцированных систем специального образования разных категорий детей, стоит задача его целостного системного осмысления.

Источник: Реабилитация детей средствами образования / под ред. В.М. Дюкова. – Красноярск, 2007. – С. 44-53

Контекст 6

РЕБЕНОК С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Ребенок с особыми образовательными потребностями (потребностями в образовании) – это вновь возникший и еще не устоявшийся термин, который возникает во всех странах мира при переходе от унитарного к открытому гражданскому обществу, когда оно осознает необходимость отразить в языке свое меняющееся отношение к детям с нарушениями в развитии, новое понимание их прав.

В настоящее время он вытесняет из широкого употребления термины «аномальный ребенок», «ребенок с нарушениями в развитии», «ребенок с отклонениями в развитии» и конкретизирующие их специальные термины как ярлыки, воспринимаемые как обозначение ненормальности, неполноценности человека.

Выражая отказ общества от деления людей на полноценное большинство и неполноценное меньшинство, новый термин закрепляет смещение акцентов в характеристике этих детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы к фиксации их потребностей в особых условиях и средствах образования. Он подчеркивает ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей.

Термин «ребенок с особыми образовательными потребностями (потребностями в образовании)» используется как в широком социальном, так и в научном контексте. В научном контексте данный термин важен поскольку ориентирует исследователей на

«проницаемость» границ между науками об аномальном и нормальном ребенке, так как детьми с особыми образовательными потребностями могут быть как дети с психофизическими нарушениями, так и дети, не имеющие таковых. В последнем случае особые образовательные потребности могут быть обусловлены социокультурными факторами.

Несмотря на то, что данный термин появляется в России позже, чем в Америке и странах Западной Европы, его введение в обиход отечественной науки нельзя квалифицировать как прямое заимствование западного термина «дети с особыми нуждами» («Children with Special Needs»).

Содержание термина «дети с особыми образовательными потребностями|» органично отражает традиционное для отечественной дефектологии понимание ребенка с нарушениями в развитии как нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования.

Современные научные представлений позволяют выделить ***общие аспекты особых образовательных потребностей разных категорий детей с нарушениями психофизического развития***.

- ***время начала образования*** – потребность в совпадении начала специального целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребенка; (так, если нарушение слуха или зрения ребенка выявлено в конце первого месяца его жизни, то немедленно должно начинаться и специальное обучение. крайне опасна ситуация, когда после выявления первичного нарушения в развитии, все усилия

взрослых направляются исключительно на попытку лечения ребенка, реабилитацию средствами медицины.);

- ***содержание образования*** – потребность во введении специальных разделов обучения, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребенка; (например, занятия по развитию слухо-зрительного и зрительного восприятия речи у глухих, слабослышащих и позднооглохших детей, разделы по социально- бытовой ориентировке для слепых, слепоглухих и умственно-отсталых детей, разделы по формированию механизмов сознательной регуляции собственного поведения и взаимодействия с окружающими людьми и др.);
- ***создание специальных методов и средств обучения*** – потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств обучения, в более дифференцированном, «пошаговом» обучение, чем этого обычно требует обучение нормально развивающегося ребенка;
- ***в особой организации обучения*** – потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной и смысловой организации образовательной среды (так, например, дети с аутизмом нуждаются в особом структурировании образовательного пространства, облегчающем им понимание смысла происходящего, дающем им возможность предсказать ход событий и планировать свое поведение);
- ***в определении границ образовательного пространства*** – потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения;

- ***в продолжительности образования*** – потребность в пролонгированности процесса обучения и выход за рамки школьного возраста;
- ***в определении круга лиц, участвующих в образовании и их взаимодействии*** – потребность в согласованном участии квалифицированных специалистов разных профилей (специальных психологов и педагогов, социальных работников, врачей разных специальностей, нейро- и психофизиологов и др.), во включение родителей проблемного ребенка в процесс его реабилитации средствами образования и их особая подготовка силами специалистов.

Понятие «ребенок с особыми образовательными потребностями» нуждается в дальнейшей разработке.

Так, представляется необходимым дифференцированное описание, определение и осмысление

- особых образовательных потребностей разных категорий детей с нарушениями психофизического развития;
- общих образовательных потребностей разных категорий детей применительно к одним и тем же задачам и этапам развития;
- вариантов особых образовательных потребностей конкретных детей по отношению к разным этапам развития и индивидуальным образовательным маршрутам и др.

Источник: Реабилитация детей средствами образования / под ред. В.М. Дюкова. – Красноярск, 2007. – С. 54-56

Контекст 7

НАРУШЕНИЯ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ

Нарушения в психофизическом развитии детей – это общее наименование разнообразных трудностей развития детей любого возраста, которое постепенно вытесняет употреблявшийся ранее термин «аномалии развития у детей» (в качестве синонима в настоящее время используется также термин «отклонения в психофизическом развитии»).

В широком смысле детьми с нарушениями в психофизическом развитии могут считаться все дети, имеющие более или менее выраженные сложности. Практически же, этот термин (как ранее термин «аномальные дети») применяется для обозначения категории детей, нуждающихся, вследствие психофизических нарушений, в специальных условиях обучения и воспитания.

В научной традиции, заложенной Л.С. Выготским в дефектологии, различают ***первичные и вторичные нарушения развития***.

Первичные нарушения – это биологические по своей природе повреждения (дефекты) органов или систем, например:

- нарушение слухового анализатора;
- нарушение зрительного анализатора;
- локальные или массированные нарушения различных отделов центральной нервной системы.

Они могут выть врожденными и приобретенными. В возникновении врожденных нарушений важную роль играют наследственные факторы, вредные воздействия на плод в период

беременности (инфекции, интоксикации, травмы), а также асфиксия и родовые травмы. Приобретенные нарушения являются последствиями перенесенных ребенком инфекционных заболеваний, травм, интоксикаций и т.п.

Коррекция первичных нарушений осуществляется средствами медицины. Важную роль, при этом играют достижения в развитии медицинской техники (например, слухопротезирование и кохлеарная имплантация в коррекции нарушений слуха, коррекция нарушения зрения очками или линзами). Большие надежды в предотвращении появления первичных нарушений в развитии у детей связываются с развитием иммунологии, генной инженерии и т.п.

Вторичные отклонения по своей природе качественно отличаются от первичных, хотя и производны от них. Их связь не имеет однозначной органической природы и не столь безусловна, как это представлялось раньше исследователям детской дефективности. (Так, немота – это возможное, но необязательное следствие глухоты, а «моральная дефективность» – возможное, но необязательное следствие умственной отсталости.)

К нарушениям в психофизическом развитии относятся различные трудности, связанные со слухом, зрением, речью, с опорно-двигательным аппаратом, с задержкой психического развития, с эмоциональными, интеллектуальными проблемами и т.п.

К детям с нарушениями в развитии относят:

- умственно отсталых;
- неслышащих;
- слабослышащих;
- позднооглохших;
- незрячих;

- слабовидящих;
- детей с тяжелыми речевыми нарушениями;
- детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- детей с задержкой психического развития;
- детей с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы (ранний детский аутизм);
- детей с множественными нарушениями.

Они нуждаются в **комплексной реабилитации**, сочетающей медицинскую, психолого-педагогическую и социальную помощь, причем помощь индивидуализированную.

Однако если необходимость реабилитации средствами медицины осознается всеми, то роль и место реабилитации средствами образования понимается не столь единодушно.

В человеческой культуре, в каждом обществе существует специально созданное образовательное пространство, которое включает в себя традиции и научно обоснованные подходы к обучению детей разных возрастов в условиях семьи и специально организованных образовательных учреждений.

Первичные отклонения в развитии приводят к выпадению ребенка из этого социально и культурно обусловленного образовательного пространства, грубо нарушается связь с социумом, культурой как источником развития. Столь же грубо на самых ранних этапах нарушается связь родителя и ребенка, так как взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать ребенку с нарушениями в развитии тот социальный опыт, который его нормально развивающийся сверстник приобретает спонтанно, без специально организованных дополнительных и специфичных средств, методов, путей обучения.

По отношению к ребенку с нарушениями в развитии перестают действовать традиционные способы решения традиционных образовательных задач на каждом возрастном этапе.

Самой лучшей характеристикой этой ситуации является ***метафора Л.С. Выготского о «социальном вывихе» ребенка с нарушениями в развитии как основной причине детской дефективности*** – «Физический дефект вызывает как бы социальный вывих, совершенно аналогично телесному вывиху, когда поврежденный член – рука или нога – выходит из сустава, когда грубо разрываются обычные связи и сочленения и функционирование органа сопровождается болью и воспалительными процессами... Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически воспитать такого ребенка – это значит вправить его в жизнь как вправляют вывихнутый и больной орган».

Преодоление социального вывиха можно осуществить исключительно средствами образования, но не массового, а специально организованного, особым образом построенного и предусматривающего «обходные пути» достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Ключевым понятием для определения целей и задач реабилитации через образование является понятие «***особые образовательные потребности***».

Исходя из того, что *первичное нарушение приводит к ситуации «социального вывиха»*, мы определяем смысл термина «ребенок с особыми образовательными потребностями», т.е. определяем, в чем именно нуждается такой ребенок в процессе образования.

Он нуждается в том, чтобы:

- первичное нарушение в развитии было выявлено как можно раньше;
- специальное обучение начиналось сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка:
  - так, если нарушение слуха или зрения выявлено в конце первого месяца жизни ребенка, то и специальное обучение должно начинаться в первые месяцы жизни;
  - крайне опасна ситуация, когда после выявления первичного нарушения все усилия взрослых направлены исключительно на лечение ребенка, т.е. реабилитацию средствами медицины;
  - игнорирование целенаправленной психолого-педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня развития ребенка;
- в содержание обучения должны быть введены специальные разделы, направленные на решение задач развития ребенка, по понятным причинам отсутствующие в содержании образования нормально развивающегося сверстника; например:
  - позднооглохшие дети нуждаются в специальных занятиях по обучению чтению с губ, обеспечивающему адекватное восприятие устной речи;
  - глухие и слабослышащие нуждаются в специальном курсе занятий по развитию слухового восприятия и формированию произношения, специальном курсе развития словесно-логического мышления;
  - дети с нарушением зрения, интеллекта, множественными

нарушениями нуждаются в специальном разделе обучения – социально-бытовая ориентация;

- дети с различными нарушениями нуждаются в целенаправленной поддержке социально-эмоционального развития, формировании механизмов сознательной регуляции собственного поведения и взаимодействия с окружающими людьми и др.;

- в построении «обходных путей» обучения, использовании специфических средств и методов, которые не применяются в традиционном образовании:
  - так, значительно более ранее, чем в норме, обучение глухих детей дошкольного возраста грамоте является одним из обходных путей формирования их словесной речи;
  - для обучения чтению слепых детей применяется шрифт Брайля;
  - одним из обходных путей развития письменной речи является обучение компьютерным технологиям работы с текстом на первых годах школьного обучения и др.;
- в регулярном осуществлении контроля за соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям, уровню развития ребенка;
- в пространственной и временной организации образовательной среды, соответствующей возможностям ребенка; например, аутичные дети нуждаются в особом структурировании жизненного и образовательного пространства, облегчающем им понимание смысла происходящего и обеспечивающего возможность предсказать ход событий, планировать свое поведение;

- все окружающие взрослые были подготовлены и реально участвовали в решении особых образовательных задач за пределами образовательного учреждения, их усилия были скоординированы;
- реабилитация средствами образования не заканчивалась периодом школьного обучения; ребенок с выраженными нарушениями в развитии нуждается в реабилитации средствами образования на протяжении всей своей жизни, хотя с возрастом ее задачи будут принципиально меняться;
- процесс реабилитации средствами образования осуществлялся квалифицированными специалистами, компетентными в решении развивающих и коррекционных задач обучения.

Отечественная практика специального обучения не раз убедительно демонстрировала, что вовремя начатая и грамотно построенная реабилитация средствами образования позволяет:

- предупредить появление дальнейших отклонений в развитии вторичной и третичной природы;
- скорригировать уже имеющиеся нарушения и значительно снизить степень социальной недостаточности;
- достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня общего развития, образования, социальной интеграции.

Удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка – одно из базовых условий его психического здоровья и развития.

Вторичные нарушения возникают только тогда, когда первичные приводят к «выпадениям» ребенка из обязательной для любого общества системы трансляции общественно-исторического опыта.

Их можно предотвратить, если найти «обходные пути»,

обеспечивающие доступ аномального ребенка к культуре как источнику и средству развития высших психических функций и специфически человеческих способностей.

В этих случаях вторичные нарушения не становятся неизбежным следствием первичных.

В тех случаях, когда система образования ориентированная, по преимуществу, на нормальный тип развития, не располагает такими «обходными путями», органические нарушения приводят к формированию сложной картины отклоняющегося от нормы развития.

Одно органическое нарушение может вызвать комплекс «социальных вывихов», и соответственно, – комплекс вторичных нарушений. Нескорригированные вторичные нарушения приводят к «социальным вывихам» следующего порядка, в результате которых возникают третичные и др. нарушения в развитии. Например, нарушение слуха порождает проблемы развития соответствующих возрасту форм общения, нескорригированность этих проблем вызывает недоразвитие словесной речи, что в свою очередь влечет за собой нарушение всех линий культурного развития ребенка, всех высших психических функций.

Поскольку вторичные (третичные и т.п.) нарушения не имеют прямой органической природы, они не требуют коррекции средствами медицины (как, например, не нуждается в медикаментозном лечении немота у глухого от рождения и специально не обученного человека). Предупреждение и коррекция таких социальных по своей природе нарушений находятся в поле компетенции специальных психологов и педагогов и осуществляется средствами образования, использующего “обходные пути” для решения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

В отечественной дефектологии разработаны специальные подходы и накоплен опыт успешной практической коррекции и предупреждения возникновения вторичных нарушений в психическом развитии у детей. Так, в условиях специального организованного раннего обучения у глухого ребенка (даже в случае врожденной нейросенсорной глухоты), может сформироваться полноценная словесная речь, как в устной, так и письменной форме; слепые дети могут обучиться читать и писать, свободно, без посторонней помощи, ориентироваться в пространстве и т.п.

Для описания происхождения, сочетания и взаимосвязи (взаимообусловленности) различных нарушений в развитии каждого конкретного ребенка Л.С. Выготский предложил использовать термины «***структура дефекта***» или «***структура нарушений***». Определение структуры нарушений – одна из важнейших задач комплексной медико-психолого-педагогической диагностики. От точности ее решения зависит эффективность комплексной помощи ребенку.

Для определения стратегия и тактики такой помощи принципиально важно различать сочетания одного первичного и комплекса вторичных и третичных нарушений от возможных разнообразных сочетаний множественных (двух и более) различных первичных нарушений в развитии. В этих случаях говорят о сложных, комплексных, или сочетанных нарушениях (например, нарушение слуха и зрения, слуха и интеллекта, слуха и опорно-двигательного аппарата т.д.).

Дифференциация первичных и вторичных нарушений в развитии ребенка, логика их сложной взаимосвязи достаточно ясно представлена и осмыслена в различных отраслях современной

дефектологии, но еще не достаточно отражена в ее терминологическом аппарате. На современном этапе термин «нарушения в психофизическом развитии» используется для характеристики как первичных, так и вторичных нарушений в психическом развитии ребенка. Так, применяя по отношению к слабовидящему ребенку термин «ребенок с нарушением зрения» специалисты могут иметь в виду как нарушение функционирования одного из отделов зрительного анализатора (сетчатки глаза, зрительного нерва и т.д.), нарушение зрительного восприятия как высшей психической функции, так и определенный комплекс особенностей психического развития ребенка с нарушением зрения, характерных для определенной системы его воспитания и обучения.

Задачей развития понятийного аппарата современной дефектологии является создание терминологии, позволяющей в должной мере дифференцировать первичные и вторичные нарушения в развитии ребенка, фиксируя при этом логику их внутренней связи.

Источник: Реабилитация детей средствами образования / под ред. В.М. Дюкова. – Красноярск, 2007. – С. 57-63

Контекст 8

НАУЧИСЬ УЧИТЬСЯ

В современных условиях, когда на нас лавинообразно обрушиваются потоки информации и появляются все более сложные трансдисциплинарные комплексы знаний, встает насущная задача ориентации личности, поддержания ее собственной идентичности, постоянного создания себя.

Обучающийся – это не пустой контейнер, который государственно легитимный авторитет наполняет фактами и данными, а активный конструктор себя и своего окружения. Обучение есть процедура пробуждения внутренних сил и возможностей ученика, кооперативной совместной творческой деятельности учителя и ученика, в результате которой изменяются они оба.

Достижение нового качества жизни в XXI веке возможно при неотложной реформе существующих методов образования и воспитания. Как говорил родоначальник современной эволюционной эпистемологии Конрад Лоренц, ***жизнь есть познание***. А научиться жить – значит научиться учиться. Сегодня человек, будь то юноша или умудренный жизненным опытом старик, ежедневно и ежечасно оказывается погруженным в огромные потоки информации, питаемые растущим книжным миром, радио, телевидением, прессой, Интернетом. Этот, захватывающий человека виртуальный мир, порой размывает внутренние стержни личности, нивелирует собственные жизненные предпочтения, он превращает человека в некого робота, в раба, бессознательно и беспрекословно следующего призывам рекламы и пропагандируемым шаблонам "достойной жизни". Поразительно, что, даже действуя, казалось бы, по своей собственной

воле, человек может неосознанно проявлять себя как часть этого виртуального мира и воплощать в своем поведении тенденции и импульсы этого мира.

Эпоха ученых-энциклопедистов и мыслителей-универсалов безвозвратно ушла в прошлое. Универсализм личности состоит сегодня не в объеме удерживаемых в памяти сведений и не в массиве оперируемых знаний из разных дисциплинарных областей, а в овладении общей системой ориентации в океане информации, в создании жестких личностных фильтров – четких способов отбора ценной информации, а также в формировании умения постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему знаний.

Главное – не знать, а знать, как найти, как быстро добывать требуемые знания в современных энциклопедиях или в сети Интернета. Главное уметь находить путь к знанию, путь поиска решения и уметь делать по этому пути первые шаги.

Метод естественного, согласованного с природой личности образования и воспитания, к которому призывал Жан-Жак Руссо в XVIII веке, не менее актуален и в наши дни:

- "Цель моя – не знание дать ему (моему воспитаннику), а научить его приобретать, в случае нужды, это знание, ценить его как раз во столько, сколько оно стоит. С этой методой мало продвигаются вперед, но зато не делают ни одного бесполезного шага".
- "Я показываю ему путь к знанию, – правда, легкий, но длинный, неизмеримый, медленно проходимый. Я заставляю его сделать первые шаги, чтобы он знал, как выйти на него, но я не позволю ему идти далеко".

Образованный человек отличается от необразованного тем, что

может плодотворно вести научные исследования или конструировать, успешно и творчески жить и работать, когда, казалось бы, уже всё забыл. Поразмыслите, много ли знаний хранится у вас в памяти из вашего школьного или даже университетского образования. Может быть, 95% из всего некогда изученного и прочитанного забывается, не используется активно, в лучшем случае лишь хранится где-то далеко, в глубине подсознания.

Об этой парадоксальности образования как-то сказал Оскар Уайльд: "Образование – удивительная вещь, но не стоит забывать о том, что ничему, что действительно стоит знать, нельзя обучить".

Так что же отличает образованного человека? Что же это за знание, которому нельзя обучить? Скорее всего, это – развивающаяся в процессе образования общая способность мышления и креативность, формирующаяся способность обращать имеющиеся теоретические и практические знания в стратегии решения проблем и методы получения нового знания, в свое собственное, личностное know how.

Англо-американский поэт Томас С. Элиот, поэтические сложения которого пронизаны философскими размышлениями, вопрошал: "Где то знание, которое мы потеряли в океане информации, где та мудрость, которую мы потеряли в процессе познания?"

Научиться жить – это не просто иметь доступ к базам данных и черпать новую информацию, но и получить глубокие, фундаментальные знания, более того, трансформировать приобретенные знания в мудрость и мудро строить свою жизнь.

Эдгар Моран, президент Ассоциации сложного мышления, в своей недавней книге, названной "Хорошо устроенная голова. Переосмыслить реформу – реформировать мышление" (1999), разбирает важнейшие направления современной реформы

образования, основанной на внедрении в систему образования всех уровней принципов сложного, нелинейного мышления.

Он показывает, что лучше иметь "хорошо устроенную голову", чем "голову, наполненную многочисленными знаниями". В "голове, наполненной знаниями" аккумулирован большой объем знаний, но эти знания лишь сложены в штабеля, а не подвергнуты надлежащей обработке, тщательному отбору, они еще должным образом не организованы. В "хорошо устроенной голове" знания не просто собраны и накоплены, но и связаны в целостную систему. Такого рода голова имеет двоякое преимущество:

- обладает "общей способностью ставить и решать проблемы";
- оперирует "принципами организации, позволяющими связывать знания и придавать им смысл".

Искусство познания, или когнитивное искусство, имеет жизненно-важную ценность. Когнитивное искусство становится витальным искусством, искусством жизни. Когнитивное искусство – не только правильное использование логики, правил дедукции и индукции в мыслительных построениях, но и искусство аргументации, ведения дискуссии, открытого и конструктивного диалога, в котором рождаются новые смыслы, открываются новые горизонты знания. Когнитивное искусство сегодня – это искусство думать глобально, чтобы успешно решать локальные проблемы.

Чтобы научится ориентироваться в океане информации и превратить свои знания в жизненную мудрость, нужно не только подняться по ступеням школьного и университетского образования, но и погрузиться в мир литературы, поэзии, театра и кино, которые открывают нам эстетическое измерение нашего существования.

Как показывает Э. Моран, "литература, поэзия и кино должны

рассматриваться не только и не главным образом как объекты грамматического, синтаксического и семиотического анализа, но и как школа жизни, причем в нескольких аспектах:

- школа языка…;
- школа поэтического качества жизни, формирования эстетического чувства, умения восхищаться;
- школа открытия себя, где каждый человек может узнать себя в некоторых персонажах читаемых романов или просматриваемых им фильмов…;
- школа человеческой сложности, умения жить в сложных ситуациях…;
- школа человеческого понимания".

Одна из семи неотложных задач в реформировании системы образования будущего связывается Э.Мораном с ***необходимостью развития холистического мышления.*** Свою программу он изложил в документе ЮНЕСКО, переведенном на ряд языков и широко распространяемом в мире.

"Познание мира как мира целостного становится одновременно интеллектуальной и жизненной необходимостью. Универсальная проблема, затрагивающая каждого гражданина нового тысячелетия такова:

- как получить доступ к информационным сведениям о мире;
- как сформировать умение последовательно излагать и организовывать эти сведения;
- как воспринимать и понимать Контекст, Глобальное (отношение целого и частей), Многомерное и Сложное.

Чтобы выражать и организовывать знания и тем самым осознавать и познавать проблемы мира, ***необходима реформа***

мышления… Это фундаментальный вопрос для образования, поскольку он касается ***нашей способности организовывать знания.***

Эта универсальная проблема встает перед образовательными системами в будущем, ибо наши разъединенные, раздробленные, распределенные по дисциплинарным областям знания глубоко и чудовищно неадекватны для постижения реальностей и проблем, которые становятся все более глобальными, трансдисциплинарными, полидисциплинарными, многомерными и планетарными.

Из-за этой неадекватности становятся невидимыми Контекст, Глобальное, Многомерное, Сложное".

Холистическое видение существенно и в применении моделей нелинейной динамики в когнитивной науке. В концепции воплощенного, инактивированного, или ситуационного, познания, которую разрабатывает Ф.Варела, познающий организм рассматривается в комплексе со своим окружением, познавательный акт расширяется в некую ситуацию, обладающую определенными топологическими свойствами. Имеет место нелокальность, глубокая взаимная детерминация внешнего и внутреннего.

"Мир, который меня окружает, и то, что я делаю, чтобы обнаружить себя в этом мире, неразделимы… Глобальное является одновременно причиной и следствием локальных действий" .

Способность видеть целое прежде составляющих его частей, способность к мыслительному синтезу – важнейшая особенность когнитивной и креативной деятельности человека. Лишенный таких способностей человек видит только части, отдельное, единичное, он "зациклен" на них. Не зная контекста, значение какой-то непонятной части (не говоря уже о значении целого) остается для него неведомым. Настоящий творец начинает

писать свою книгу, когда он знает, какой она должна быть в целом. Последняя фраза книги может быть даже у него готовой заранее. Он держит в своей голове весь ритм книги, общую архитектонику всего текста. Эта топологически распределенная цель ведет его в творчестве.

Синергетические методы образования

Самообразование.

Самоорганизация – одно из ключевых понятий синергетики. В аспекте образования это означает самообразование.

Лучшее управление – это самоуправление. Еще даосисты говорили, что хорош тот правитель, который управляет как можно меньше. Переформулируя эту мудрость Востока, можно сказать, что хорош тот учитель, который учит, вернее поучает, как можно меньше. Ведь главное – не передача знаний (всего передать невозможно!), но овладение способами пополнения знаний и быстрой ориентации в сложно организованных базах данных и разветвленных системах знания, способами самообразования. А в передаче этого know how может помочь учитель.

Нелинейный диалог.

Парадигма самоорганизации: или синергетическая парадигма, влечет за собой новый диалог человека с природой. Она приводит также к новому диалогу человека с самим собой и с другими людьми. Нелинейная ситуация, ситуация бифуркации путей эволюции или состояние неустойчивости нелинейной среды, ее чувствительности к малым воздействиям, связана с неопределенностью и возможностью выбора. Осуществляя выбор дальнейшего пути, субъект ориентируется на один из собственных путей эволюции сложной системы, с которой он имеет дело, а также на свои ценностные

предпочтения. Он выбирает наиболее благоприятный для себя путь, который в то же время является одним из спектра путей, определяемых внутренними свойствами этой сложной системы, т.е. одним из реализуемых в ней путей. Синергетику поэтому можно рассматривать как оптимистический способ овладения нелинейной ситуацией.

С синергетической точки зрения процедура обучения, способ связи обучающего и обучаемого, учителя и ученика может быть представлена следующим образом. Это – не передача знаний как эстафетной палочки от одного человека к другому, но создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество.

Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания – в результате разрешения проблемных ситуаций – в один и тот же, самосогласованный темпомир. Последнее означает, что благодаря совместной активности в такого рода ситуации учитель и ученик начинают функционировать с одной скоростью, жить в одном темпе.

Обучение становится интерактивным, как об этом пишут Хумберто Матурана, Гордон Паск и Франциско Варела . Не только учитель учит ученика, но и ученик учит учителя, они становятся кооперирующими друг с другом сотрудниками. Учитель должен научиться видеть, что скрывается за учеником и научиться понимать его. В процессе обучения незнающий превращается в знающего, а при этом изменяется и сам учитель, подобно тому как в процессе психотерапии больной превращается в здорового, или хотя бы в выздоравливающего, но вместе с тем и сам доктор претерпевает

изменения.

Пробуждающее обучение.

Главная проблема заключается в том, как управлять, не управляя, как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для человека путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие. Проблема также в том, как преодолевать хаос (неорганизованные и спонтанные устремления обучаемого), его не преодолевая, а делая симпатичным, творческим, превращая его в поле, рождающее искры инноваций. Синергетический подход к образованию заключается в стимулирующем, или пробуждающем, образовании, образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой и с другими людьми.

По-видимому, существуют определенные конфигурации ситуаций познания, обучения или жизни. Чтобы действовать наиболее эффективно, надо действовать в нужное время и в нужном месте. Речь идет о так называемых резонансных, топологически правильно организованных и своевременных воздействиях. Результаты их могут быть весьма неожиданными и многообещающими.

Такого рода ситуация, когда точные резонансные влияния пробуждают внутренние наклонности личности, изображена в романе Оскара Уайльда "Портрет Дориана Грея".

Обучение как адаптивная модификация.

С точки зрения эволюционной эпистемологии, которая использует эволюционные, в том числе и современные нелинейные, синергетические модели для понимания процессов познания, творчества, а также приобретения нового знания в процессе обучения, обучение предстает как "адаптивная модификация" (К.Лоренц 1965)

генетически врожденного поведения.

Сама возможность обучения означает существенное преимущество человеческого существа в достижении того, для чего в ходе обычной дарвиновской эволюции потребовалось бы тысячелетия неопределенных мутационных изменений. Культурная эволюция, в противоположность историческому развитию биологических видов, является ламаркианской по своему характеру, т.е. выражаясь на биологическом языке, приобретенные индивидом в течение его жизни изменения, его знания и накопленный опыт, наследуются, передаются следующим поколениям.

Обучение имеет резонансную природу: осуществляется ускоренный переход к новым, модифицированным структурам знания и поведения. Грубо говоря, происходит "штамповка", матричная передача целостных образцов знания, что составляет основу для последующих творческих изысканий индивидуального разума.

Обучение как фазовый переход.

В результате процесса обучения глубоко перестраивается личность обучающегося. С синергетической точки зрения, как показывает Скотт Келсо, обучение протекает как "специфическое видоизменение уже существующих образцов поведения в направлении той задачи, которую предстоит решить". Хотя мы не знаем точно, что происходит в мозгу человека, но есть определенные основания предполагать, что обучение не только усиливает следы памяти и уже существующие синаптические связи, но и радикально перестраивает всю конфигурацию структуры-аттрактора. "Изучаемый образец модифицирует внутреннюю динамику. Обучение является процессом, в результате которого образец попадает в память. Мы говорим, что образец поведения усваивается в той степени, в которой

внутренняя динамика изменяется в направлении того образца, который предстоит изучить. Когда процесс обучения завершен, отпечатавшийся в памяти образец определяет аттрактор, стабильное состояние (теперь модифицированной) динамики образца".

Длительный процесс обучения или самообразования, творческой работы вообще связан с целой серией событий качественной перестройки аттракторов, своего рода фазовых переходов. Человек становится иным. Развивая основы диалогического мышления и способа жизни, немецкий философ экзистенциального направления Мартин Бубер совершенно с другой стороны приходит к аналогичному выводу: "Связь есть взаимность. Мое Ты воздействует на меня, также как и я оказываю воздействие на него. Наши ученики влияют на нас, наши работы строят нас".

Гештальт-образование.

Открывая принципы сборки сложного из простого, синергетика строит новый холизм. Синергетический подход к человеку – это холистический подход. Если речь идет об образовании, то это гештальт-образование. Процесс обучения, связь обучающего и обучаемого, предстает как их "синергетическое приключение", при котором в самом обучаемом обнаруживаются скрытые потенции, установки (структуры-аттракторы) на перспективные тенденции собственного развития.

"Гештальт" означает в переводе с немецкого "форма" или "конфигурация". Гештальт-психологи полагают, что восприятие образа не может быть разбито на примитивные ощущения, возникающие от частей этого образа. Восприятие образа возникает в целом, и оно неделимо. Следуя этой традиции, гештальт-образование можно истолковать как передачу целостных блоков информации,

качественную смену схем, образцов мышления, а также как перестройку самой конфигурации ситуации обучения. Научиться мыслить синергетически – значит научить мыслить нелинейно, мыслить в альтернативах, предполагая возможность смены темпа развертывания событий и качественной ломки, фазовых переходов в сложных системах.

Источники:

- Елена Князева «Научись учиться»;
- Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. Изд.3: М.: Ком Книга, 2010. – 232с. (Серия: Синергетика: от прошлого к будущему)

РУКОВОДЯЩИЕ ДОКУМЕНТЫ

КОНВЕНЦИИ, ОТНОСЯЩИЕСЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Конвенции	Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию
Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.)	Право на общедоступность образования и на равные условия в отношении качества обучения.
Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966 г.)	Право каждого человека на доступное образование на всех его ступенях, включая профессионально-техническое среднее образование.
Международный пакт о гражданских и политических правах (1966 г.)	Ликвидация дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства.
Международная конвенция о ликвидации все форм расовой дискриминации (1965 г.)	Принятие мер, в частности в областях преподавания, воспитания, культуры и информации, с целью борьбы с предрассудками, ведущими к расовой дискриминации.
Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979 г.)	Ликвидации дискриминации в отношении женщин в области образования. Устранение любой стереотипной концепции роли мужчин и женщин путем поощрения совместного обучения, пересмотра учебных пособий и школьных программ и адаптации методов обучения.

Конвенции	Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию
Конвенция о коренных народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах (1989 г.)	Право на образование, отвечающее культуре и потребностям коренных народов. Ликвидация предубеждений и обеспечение того, чтобы учебники и другие учебные материалы давали справедливое, точное и информативно насыщенное изображение общества и культуры этих народов.
Конвенция о правах ребенка (1989 г.)	Право на бесплатное и обязательное начальное образование без какой-либо дискриминации. Акцент на благополучие ребенка и его развитие, а также меры поддержки по уходу за ребенком.
Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей (1990 г.)	Содействие обучению детей трудящихся-мигрантов их родному языку и ознакомлению с их родной культурой.
Международная конвенция о запрещении и немедленных мерах по искоренению наихудших форм детского труда (1999 г.)	Доступ к бесплатному базовому образованию и профессионально-технической подготовке для всех детей, освобожденных от наихудших форм детского труда.
Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (2005 г.)	Признание равного достоинства и уважения всех культур, включая культуры лиц, принадлежащих к языковым меньшинствам.
Конвенция о правах инвалидов (2006 г.)	Никакого исключения по причине инвалидности из системы общего образования, а детей-инвалидов из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования. Обеспечение инклюзивного образования на всех ступенях образования и обучение на протяжении всей жизни.

РЕКОМЕНДАЦИИ, ОТНОСЯЩИЕСЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Рекомендации	Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию
Рекомендация о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.)	Ликвидация дискриминации в области образования, а также принятие мер, направленных на обеспечение общедоступности образования и равенства возможностей и отношения в области образования.
Рекомендация о положении учителей (1966 г.)	Ответственность государств за обеспечение должного образования для всех (ОДВ).
Рекомендация о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод (1974 г.)	Необходимость понимания и уважения всех народов, их культур, цивилизаций, ценностей и образа жизни.
Рекомендация о развитии образования взрослых (1976 г.)	Нормы и стандарты обеспечения более широкого доступа и инклюзивных подходов к образованию. Предоставление возможностей получения непрерывного образования и обучения молодежи и взрослым.
Рекомендация о признании учебных курсов и свидетельств о высшем образовании (1993 г.)	Право на более широкий доступ к имеющимся в мире образовательным ресурсам путем повышения мобильности учащихся, исследователей, преподавателей и специалистов.

Рекомендации	Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию
Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (1997 г.)	Справедливое обращение с женщинами и меньшинствами и устранение сексуальных домогательств и расовых преследований.
Пересмотренная Рекомендация о техническом и профессиональном образовании (2001 г.)	Программы технического и профессионального образования должны основываться на широкой базе, способствующей горизонтальной и вертикальной связи и должны строиться таким образом, чтобы соответствовать потребностям всех учащихся, в частности, женщин и девочек.

ДЕКЛАРАЦИИ, ОТНОСЯЩИЕСЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Декларации	Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию
Всеобщая декларация прав человека (1948 г.)	Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным.
Всемирная декларация об образовании для всех (1990 г.)	Всем людям – детям, молодежи и взрослым – предоставляются возможности получения образования, предназначенные для удовлетворения их базовых образовательных потребностей
Делийская декларация (1993 г.)	Ликвидировать разрывы в доступе к базовому образованию, возникающие из-за гендерных, возрастных, социальных, семейных, культурных, этнических и языковых различий, а также в результате географической удаленности.
Декларация и Комплексные рамки действий по воспитанию в духе мира, прав человека и демократии (1995 г.)	Проявление уважения к правам в области образования лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, а также к коренным народам, причем это также должно находить свое отражение в учебных программах и методах, равно как и в том, каким образом организовывается образование.
Гамбургская декларация об обучении взрослых (1997 г.)	Государство по-прежнему играет важную роль в деле обеспечения права на образование для всех, особенно наиболее уязвимых групп общества, таких как меньшинства и коренные народы.

Декларации	Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию
Принятая в Ресифи Декларация Группы девяти многонаселенных стран (О-9) (2000 г.)	Внесение изменений в законодательство с целью расширения базового образования и включения образования во все политические заявления. Расширение доступа к образованию и укрепление равенства для населения, проживающего в удаленных районах.
Пекинская декларация Группы девяти многонаселенных стран (О-9) (2001 г.)	Укрепление ориентированных на конкретные действия программ, нацеленных на удовлетворение учебных потребностей таких уязвимых групп, как дети с особыми потребностями, мигранты, меньшинства, и проживающие в городах/сельской местности бедные слои населения.
Всеобщая декларация о культурном разнообразии (2005 г.)	Поощрение языкового разнообразия – при сохранении уважения к родному языку – на всех ступенях образования; включение по мере необходимости в процесс обучения традиционных педагогических подходов с целью сохранения и оптимизации свойственных той или иной культуре методов коммуникации и передачи знаний.
Декларация Организации Объединенных Наций о правах коренных народов (2007 г.)	Признает право лиц, принадлежащих к коренным народам, и их общин нести совместную ответственность за воспитание, подготовку, образование и благосостояние своих детей, соответствующее правам ребенка; коренные народы имеют право создавать и контролировать свои системы образования, обеспечивающие образование на их родных языках, таким образом, чтобы это соответствовало свойственным их культуре методам преподавания и обучения.

ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ РЕБЕНКА

ПРИНЯТА РЕЗОЛЮЦИЕЙ 1386 (XIV) ГЕНЕРАЛЬНОЙ АССАМБЛЕИ ООН ОТ 20 НОЯБРЯ 1959 ГОДА

ПРЕАМБУЛА

Принимая во внимание, что народы Объединенных Наций вновь утвердили в Уставе свою веру в основные права человека и в достоинство и ценность человеческой личности и преисполнены решимости содействовать социальному прогрессу и улучшению условий жизни при большей свободе,

принимая во внимание, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что каждый человек должен обладать всеми указанными в ней правами и свободами, без какого бы то ни было различия по таким признакам, как раса, цвет кожи, пол, язык, религия, политические или иные убеждения, национальное или социальное происхождение, имущественное положение, рождение или иное обстоятельство,

принимая во внимание, что ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения,

принимая во внимание, что необходимость в такой специальной охране была указана в Женевской декларации прав ребенка 1924 года и признана во Всеобщей декларации прав человека, а также в уставах специализированных учреждений и международных организаций, занимающихся вопросами благополучия детей,

принимая во внимание, что человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет,

ГЕНЕРАЛЬНАЯ АССАМБЛЕЯ

провозглашает настоящую Декларацию прав ребенка с целью обеспечить детям счастливое детство и пользование, на их собственное благо и на благо общества, правами и свободами, которые здесь предусмотрены, и призывает родителей, мужчин и женщин как отдельных лиц, а также добровольные организации, местные власти и национальные правительства к тому, чтобы они признали и старались соблюдать эти права путем законодательных и других мер, постепенно принимаемых в соответствии со следующими принципами:

ПРИНЦИП 1

Ребенку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства, касающегося самого ребенка или его семьи.

ПРИНЦИП 2

Ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволяли бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путем и в условиях свободы и достоинства. При издании с этой целью законов главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребенка.

ПРИНЦИП 3

Ребенку должно принадлежать с его рождения право на имя и гражданство.

ПРИНЦИП 4

Ребенок должен пользоваться благами социального обеспечения. Ему должно принадлежать право на здоровые рост и развитие; с этой целью специальные уход и охрана должны быть обеспечены как ему, так и его матери, включая надлежащий дородовой и послеродовой уход. Ребенку должно принадлежать право на надлежащие питание, жилище, развлечения и медицинское обслуживание.

ПРИНЦИП 5

Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальные режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния.

ПРИНЦИП 6

Ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности; малолетний ребенок не должен, кроме тех случаев, когда имеются исключительные обстоятельства, быть разлучаем со своей матерью. На обществе и на органах публичной власти должна лежать обязанность осуществлять особую заботу о детях, не имеющих

семьи, и о детях, не имеющих достаточных средств к существованию. Желательно, чтобы многодетным семьям предоставлялись государственные или иные пособия на содержание детей.

ПРИНЦИП 7

Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит прежде всего на его родителях.

Ребенку должна быть обеспечена полная возможность игр и развлечений, которые были бы направлены на цели, преследуемые образованием; общество и органы публичной власти должны прилагать усилия к тому, чтобы способствовать осуществлению указанного права.

ПРИНЦИП 8

Ребенок должен при всех обстоятельствах быть среди тех, кто первым получает защиту и помощь.

ПРИНЦИП 9

Ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Он не должен быть объектом

торговли в какой бы то ни было форме.

Ребенок не должен приниматься на работу до достижения надлежащего возрастного минимума; ему ни в коем случае не должны поручаться или разрешаться работа или занятие, которые были бы вредны для его здоровья или образования или препятствовали его физическому, умственному или нравственному развитию.

ПРИНЦИП 10

Ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей.

Источник: Декларация прав ребенка. Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года / Декларации. – URL: http://www.un.org/

КОНВЕНЦИЯ ПРАВ РЕБЕНКА

ПРИНЯТА РЕЗОЛЮЦИЕЙ 44/25 ГЕНЕРАЛЬНОЙ АССАМБЛЕИ ООН ОТ 20 НОЯБРЯ 1989 ГОДА

ПРЕАМБУЛА

***Государства-участники настоящей Конвенции*,**

***считая*,** что в соответствии с принципами, провозглашенными в Уставе Организации Объединенных Наций, признание присущего достоинства, равных и неотъемлемых прав всех членов общества являются основой обеспечения свободы, справедливости и мира на Земле,

принимая во внимание, что народы Объединенных Наций подтвердили в Уставе свою веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности и преисполнены решимости содействовать социальному прогрессу и улучшению условий жизни при большей свободе,

признавая, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека и в Международных пактах о правах человека провозгласила и согласилась с тем, что каждый человек должен обладать всеми указанными в них правами и свободами без какого бы то ни было различия по таким признакам, как раса, цвет кожи, пол, язык, религия, политические или иные убеждения, национальное или социальное происхождение, имущественное положение, рождение или иные обстоятельства,

напоминая, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что дети имеют право на особую заботу и помощь,

убежденные в том, что семье как основной ячейке общества и естественной среде для роста и благополучия всех ее членов и особенно детей должны быть предоставлены необходимые защита и содействие, с тем чтобы она могла полностью возложить на себя обязанности в рамках общества,

признавая, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания,

считая, что ребенок должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в обществе и воспитан в духе идеалов, провозглашенных в Уставе Организации Объединенных Наций, и особенно в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности,

принимая во внимание, что необходимость в такой особой защите ребенка была предусмотрена в Женевской Декларации прав ребенка 1924 года и Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей 20 ноября 1959 года, и признана во Всеобщей декларации прав человека, в Международном пакте о гражданских и политических правах (в частности, в статьях 23 и 24), в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (в частности, в статье 10), а также в уставах и соответствующих документах специализированных учреждений и международных организаций, занимающихся вопросами благополучия детей,

принимая во внимание, что, как указано в Декларации прав ребенка, «ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения»,

ссылаясь на положения Декларации о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях, Минимальных стандартных правил Организации Объединенных Наций, касающихся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних («Пекинские правила») и Декларации о защите женщин и детей в чрезвычайных обстоятельствах и в период вооруженных конфликтов,

признавая, что во всех странах мира есть дети, живущие в исключительно трудных условиях, и что такие дети нуждаются в особом внимании,

учитывая должным образом важность традиций и культурных ценностей каждого народа для защиты и гармоничного развития ребенка,

признавая важность международного сотрудничества для улучшения условий жизни детей в каждой стране, в частности в развивающихся странах,

согласились о нижеследующем:

ЧАСТЬ I

СТАТЬЯ 1

Для целей настоящей Конвенции ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее.

СТАТЬЯ 2

1. Государства-участники уважают и обеспечивают все права,

предусмотренные настоящей Конвенцией, за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикции, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств.

2. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения защиты ребенка от всех форм дискриминации или наказания на основе статуса, деятельности, выражаемых взглядов или убеждений ребенка, родителей ребенка, законных опекунов или иных членов семьи.

СТАТЬЯ 3

1. Во всех действиях в отношении детей, независимо от того, предпринимаются они государственными или частными учреждениями, занимающимися вопросами социального обеспечения, судами, административными или законодательными органами, первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов ребенка.

2. Государства-участники обязуются обеспечить ребенку такую защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия, принимая во внимание права и обязанности его родителей, опекунов или других лиц, несущих за него ответственность по закону, и с этой целью принимают все соответствующие законодательные и административные меры.

3. Государства-участники обеспечивают, чтобы учреждения, службы и органы, ответственные за заботу о детях или их защиту,

отвечали нормам, установленным компетентными органами, в частности, в области безопасности и здравоохранения и с точки зрения численности и пригодности их персонала, а также компетентного надзора.

СТАТЬЯ 4

Государства-участники принимают все необходимые законодательные, административные и другие меры для осуществления прав, признанных в настоящей Конвенции. В отношении экономических, социальных и культурных прав государства-участники принимают такие меры в максимальных рамках имеющихся у них ресурсов и, в случае необходимости, в рамках международного сотрудничества.

СТАТЬЯ 5

Государства-участники уважают ответственность, права и обязанности родителей и в соответствующих случаях членов расширенной семьи или общины, как это предусмотрено местным обычаем, опекунов или других лиц, несущих по закону ответственность за ребенка, должным образом управлять и руководить ребенком в осуществлении им признанных настоящей Конвенцией прав и делать это в соответствии с развивающимися способностями ребенка.

СТАТЬЯ 6

1. Государства-участники признают, что каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь.

2. Государства-участники обеспечивают в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка.

СТАТЬЯ 7

1. Ребенок регистрируется сразу же после рождения и с момента рождения имеет право на имя и на приобретение гражданства, а также, насколько это возможно, право знать своих родителей и право на их заботу.

2. Государства-участники обеспечивают осуществление этих прав в соответствии с их национальным законодательством и выполнение их обязательств согласно соответствующим международным документам в этой области, в частности, в случае, если бы иначе ребенок не имел гражданства.

СТАТЬЯ 8

1. Государства-участники обязуются уважать право ребенка на сохранение своей индивидуальности, включая гражданство, имя и семейные связи, как предусматривается законом, не допуская противозаконного вмешательства.

2. Если ребенок незаконно лишается части или всех элементов своей индивидуальности, государства-участники обеспечивают ему необходимую помощь и защиту для скорейшего восстановления его индивидуальности.

СТАТЬЯ 9

1. Государства-участники обеспечивают, чтобы ребенок не разлучался со своими родителями вопреки их желанию, за исключением случаев, когда компетентные органы, согласно судебному решению, определяют в соответствии с применимым законом и процедурами, что такое разлучение необходимо в наилучших интересах ребенка. Такое определение может оказаться

необходимым в том или ином конкретном случае, например, когда родители жестоко обращаются с ребенком или не заботятся о нем или когда родители проживают раздельно и необходимо принять решение относительно места проживания ребенка.

2. В ходе любого разбирательства в соответствии с пунктом 1 настоящей статьи всем заинтересованным сторонам предоставляется возможность участвовать в разбирательстве и излагать свои точки зрения.

3. Государства-участники уважают право ребенка, который разлучается с одним или обоими родителями, поддерживать на регулярной основе личные отношения и прямые контакты с обоими родителями, за исключением случая, когда это противоречит наилучшим интересам ребенка.

4. В тех случаях, когда такое разлучение вытекает из какого-либо решения, принятого государством-участником, например при аресте, тюремном заключении, высылке, депортации или смерти (включая смерть, наступившую по любой причине во время нахождения данного лица в ведении государства) одного или обоих родителей или ребенка, такое государство-участник предоставляет родителям, ребенку или, если это необходимо, другому члену семьи по их просьбе необходимую информацию в отношении местонахождения отсутствующего члена/членов семьи, если предоставление этой информации не наносит ущерба благосостоянию ребенка. Государства-участники в дальнейшем обеспечивают, чтобы представление такой просьбы само по себе не приводило к неблагоприятным последствиям для соответствующего лица/лиц.

СТАТЬЯ 10

1. В соответствии с обязательством государств-участников по пункту 1 статьи 9 заявления ребенка или его родителей на въезд в государство-участник или выезд из него с целью воссоединения семьи должны рассматриваться государствами-участниками позитивным, гуманным и оперативным образом. Государства-участники далее обеспечивают, чтобы представление такой просьбы не приводило к неблагоприятным последствиям для заявителей и членов их семьи.

2. Ребенок, родители которого проживают в различных государствах, имеет право поддерживать на регулярной основе, за исключением особых обстоятельств, личные отношения и прямые контакты с обоими родителями. С этой целью и в соответствии с обязательством государств-участников по пункту 1 статьи 9 государства-участники уважают право ребенка и его родителей покидать любую страну, включая свою собственную, и возвращаться в свою страну. В отношении права покидать любую страну действуют только такие ограничения, какие установлены законом и необходимы для охраны государственной безопасности, общественного порядка (ordre public), здоровья или нравственности населения или прав и свобод других лиц, и совместимы с признанными в настоящей Конвенции другими правами.

СТАТЬЯ 11

1. Государства-участники принимают меры для борьбы с незаконным перемещением и невозвращением детей из-за границы.

2. С этой целью государства-участники содействуют заключению двусторонних или многосторонних соглашений или присоединению к действующим соглашениям.

СТАТЬЯ 12

1. Государства-участники обеспечивают ребенку, способному сформулировать свои собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка.

2. С этой целью ребенку, в частности, предоставляется возможность быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, затрагивающего ребенка, либо непосредственно, либо через представителя или соответствующий орган, в порядке, предусмотренном процессуальными нормами национального законодательства.

СТАТЬЯ 13

1. Ребенок имеет право свободно выражать свое мнение; это право включает свободу искать, получать и передавать информацию и идеи любого рода, независимо от границ, в устной, письменной или печатной форме, в форме произведений искусства или с помощью других средств по выбору ребенка.

2. Осуществление этого права может подвергаться некоторым ограничениям, однако этими ограничениями могут быть только те ограничения, которые предусмотрены законом и которые необходимы:

a) для уважения прав и репутации других лиц; или

b) для охраны государственной безопасности или общественного порядка (ordre public), или здоровья или нравственности населения.

СТАТЬЯ 14

1. Государства-участники уважают право ребенка на свободу мысли, совести и религии.

2. Государства-участники уважают права и обязанности родителей и в соответствующих случаях законных опекунов руководить ребенком в осуществлении его права методом, согласующимся с развивающимися способностями ребенка.

3. Свобода исповедовать свою религию или веру может подвергаться только таким ограничениям, которые установлены законом и необходимы для охраны государственной безопасности, общественного порядка, нравственности и здоровья населения или защиты основных прав и свобод других лиц.

СТАТЬЯ 15

1. Государства-участники признают право ребенка на свободу ассоциации и свободу мирных собраний.

2. В отношении осуществления данного права не могут применяться какие-либо ограничения, кроме тех, которые применяются в соответствии с законом и которые необходимы в демократическом обществе в интересах государственной безопасности или общественной безопасности, общественного порядка (ordre public), охраны здоровья или нравственности населения или защиты прав и свобод других лиц.

СТАТЬЯ 16

ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища или тайну

корреспонденции, или незаконного посягательства на его честь и репутацию.

2. Ребенок имеет право на защиту закона от такого вмешательства или посягательства.

СТАТЬЯ 17

Государства-участники признают важную роль средств массовой информации и обеспечивают, чтобы ребенок имел доступ к информации и материалам из различных национальных и международных источников, особенно к таким информации и материалам, которые направлены на содействие социальному, духовному и моральному благополучию, а также здоровому физическому и психическому развитию ребенка. С этой целью государства-участники:

a) поощряют средства массовой информации к распространению информации и материалов, полезных для ребенка в социальном и культурном отношениях, и в духе статьи 29;

b) поощряют международное сотрудничество в области подготовки, обмена и распространения такой информации и материалов из различных культурных, национальных и международных источников;

c) поощряют выпуск и распространение детской литературы;

d) поощряют средства массовой информации к уделению особого внимания языковым потребностям ребенка, принадлежащего к какой-либо группе меньшинств или коренному населению;

e) поощряют разработку надлежащих принципов защиты ребенка от информации и материалов, наносящих вред его благополучию, учитывая положения статей 13 и 18.

СТАТЬЯ 18

1. Государства-участники предпринимают все возможные усилия к тому, чтобы обеспечить признание принципа общей и одинаковой ответственности обоих родителей за воспитание и развитие ребенка. Родители или в соответствующих случаях законные опекуны несут основную ответственность за воспитание и развитие ребенка. Наилучшие интересы ребенка являются предметом их основной заботы.

2. В целях гарантии и содействия осуществлению прав, изложенных в настоящей Конвенции, государства-участники оказывают родителям и законным опекунам надлежащую помощь в выполнении ими своих обязанностей по воспитанию детей и обеспечивают развитие сети детских учреждений.

3. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения того, чтобы дети, родители которых работают, имели право пользоваться предназначенными для них службами и учреждениями по уходу за детьми.

СТАТЬЯ 19

1. Государства-участники принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке.

2. Такие меры защиты, в случае необходимости, включают

эффективные процедуры для разработки социальных программ с целью предоставления необходимой поддержки ребенку и лицам, которые о нем заботятся, а также для осуществления других форм предупреждения и выявления, сообщения, передачи на рассмотрение, расследования, лечения и последующих мер в связи со случаями жестокого обращения с ребенком, указанными выше, а также, в случае необходимости, для возбуждения судебной процедуры.

СТАТЬЯ 20

1. Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством.

2. Государства-участники в соответствии со своими национальными законами обеспечивают замену ухода за таким ребенком.

3. Такой уход может включать, в частности, передачу на воспитание, «кафала» по исламскому праву, усыновление или, в случае необходимости, помещение в соответствующие учреждения по уходу за детьми. При рассмотрении вариантов замены необходимо должным образом учитывать желательность преемственности воспитания ребенка и его этническое происхождение, религиозную и культурную принадлежность и родной язык.

СТАТЬЯ 21

Государства-участники, которые признают и/или разрешают существование системы усыновления, обеспечивают, чтобы наилучшие интересы ребенка учитывались в первостепенном порядке,

и они:

a) обеспечивают, чтобы усыновление ребенка разрешалось только компетентными властями, которые определяют в соответствии с применимыми законом и процедурами и на основе всей относящейся к делу и достоверной информации, что усыновление допустимо ввиду статуса ребенка относительно родителей, родственников и законных опекунов и что, если требуется, заинтересованные лица дали свое осознанное согласие на усыновление на основе такой консультации, которая может быть необходимой;

b) признают, что усыновление в другой стране может рассматриваться в качестве альтернативного способа ухода за ребенком, если ребенок не может быть передан на воспитание или помещен в семью, которая могла бы обеспечить его воспитание или усыновление, и если обеспечение какого-либо подходящего ухода в стране происхождения ребенка является невозможным;

c) обеспечивают, чтобы в случае усыновления ребенка в другой стране применялись такие же гарантии и нормы, которые применяются в отношении усыновления внутри страны;

d) принимают все необходимые меры с целью обеспечения того, чтобы в случае усыновления в другой стране устройство ребенка не приводило к получению неоправданных финансовых выгод связанными с этим лицами;

e) содействуют в необходимых случаях достижению целей настоящей статьи путем заключения двусторонних и многосторонних договоренностей или соглашений и стремятся на этой основе обеспечить, чтобы устройство ребенка в другой стране осуществлялось компетентными властями или органами.

СТАТЬЯ 22

1. Государства-участники принимают необходимые меры, с тем чтобы обеспечить ребенку, желающему получить статус беженца или считающемуся беженцем в соответствии с применимым международным или внутренним правом и процедурами, как сопровождаемому, так и не сопровождаемому его родителями или любым другим лицом, надлежащую защиту и гуманитарную помощь в пользовании применимыми правами, изложенными в настоящей Конвенции и других международных документах по правам человека или гуманитарных документов, участниками которых являются указанные государства.

2. С этой целью государства-участники оказывают, в случае, когда они считают это необходимым, содействие любым усилиям Организации Объединенных Наций и других компетентных межправительственных организаций или неправительственных организаций, сотрудничающих с Организацией Объединенных Наций, по защите такого ребенка и оказанию ему помощи и поиску родителей или других членов семьи любого ребенка-беженца, с тем чтобы получить информацию, необходимую для его воссоединения со своей семьей. В тех случаях, когда родители или другие члены семьи не могут быть найдены, этому ребенку предоставляется такая же защита, как и любому другому ребенку, по какой-либо причине постоянно или временно лишенному своего семейного окружения, как это предусмотрено в настоящей Конвенции.

СТАТЬЯ 23

1. Государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести

полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества.

2. Государства-участники признают право неполноценного ребенка на особую заботу и поощряют и обеспечивают предоставление при условии наличия ресурсов имеющему на это право ребенку и ответственным за заботу о нем помощи, о которой подана просьба и которая соответствует состоянию ребенка и положению его родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке.

3. В признание особых нужд неполноценного ребенка помощь в соответствии с пунктом 2 настоящей статьи предоставляется, по возможности, бесплатно с учетом финансовых ресурсов родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке, и имеет целью обеспечение неполноценному ребенку эффективного доступа к услугам в области образования, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания, восстановления здоровья, подготовки к трудовой деятельности и доступа к средствам отдыха таким образом, который приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка.

4. Государства-участники способствуют в духе международного сотрудничества обмену соответствующей информацией в области профилактического здравоохранения и медицинского, психологического и функционального лечения неполноценных детей, включая распространение информации о методах реабилитации, общеобразовательной и профессиональной подготовки, а также доступ к этой информации, с тем чтобы позволить государствам-

участникам улучшить свои возможности и знания и расширить свой опыт в этой области. В этой связи особое внимание должно уделяться потребностям развивающихся стран.

СТАТЬЯ 24

1. Государства-участники признают право ребенка на пользование наиболее совершенными услугами системы здравоохранения и средствами лечения болезней и восстановления здоровья. Государства-участники стремятся обеспечить, чтобы ни один ребенок не был лишен своего права на доступ к подобным услугам системы здравоохранения.

2. Государства-участники добиваются полного осуществления данного права и, в частности, принимают необходимые меры для:

a) снижения уровней смертности младенцев и детской смертности;

b) обеспечения предоставления необходимой медицинской помощи и охраны здоровья всех детей с уделением первоочередного внимания развитию первичной медико-санитарной помощи;

c) борьбы с болезнями и недоеданием, в том числе в рамках первичной медико-санитарной помощи, путем, среди прочего, применения легкодоступной технологии и предоставления достаточно питательного продовольствия и чистой питьевой воды, принимая во внимание опасность и риск загрязнения окружающей среды;

d) предоставления матерям надлежащих услуг по охране здоровья в дородовой и послеродовой периоды;

e) обеспечения осведомленности всех слоев общества, в частности родителей и детей, о здоровье и питании детей, преимуществах грудного кормления, гигиене, санитарии среды

обитания ребенка и предупреждении несчастных случаев, а также их доступа к образованию и их поддержки в использовании таких знаний;

f) развития просветительной работы и услуг в области профилактической медицинской помощи и планирования размера семьи.

3. Государства-участники принимают любые эффективные и необходимые меры с целью упразднения традиционной практики, отрицательно влияющей на здоровье детей.

4. Государства-участники обязуются поощрять международное сотрудничество и развивать его с целью постепенного достижения полного осуществления права, признаваемого в настоящей статье. В этой связи особое внимание должно уделяться потребностям развивающихся стран.

СТАТЬЯ 25

Государства-участники признают право ребенка, помещенного компетентными органами на попечение с целью ухода за ним, его защиты или физического либо психического лечения, на периодическую оценку лечения, предоставляемого ребенку, и всех других условий, связанных с таким попечением о ребенке.

СТАТЬЯ 26

1. Государства-участники признают за каждым ребенком право пользоваться благами социального обеспечения, включая социальное страхование, и принимают необходимые меры для достижения полного осуществления этого права в соответствии с их национальным законодательством.

2. Эти блага по мере необходимости предоставляются с учетом имеющихся ресурсов и возможностей ребенка и лиц, несущих ответственность за содержание ребенка, а также любых соображений, связанных с получением благ ребенком или от его имени.

СТАТЬЯ 27

1. Государства-участники признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития ребенка.

2. Родитель(и) или другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни, необходимых для развития ребенка.

3. Государства-участники в соответствии с национальными условиями и в пределах своих возможностей принимают необходимые меры по оказанию помощи родителям и другим лицам, воспитывающим детей, в осуществлении этого права и, в случае необходимости, оказывают материальную помощь и поддерживают программы, особенно в отношении обеспечения питанием, одеждой и жильем.

4. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения восстановления содержания ребенка родителями или другими лицами, несущими финансовую ответственность за ребенка, как внутри государства-участника, так и из-за рубежа. В частности, если лицо, несущее финансовую ответственность за ребенка, и ребенок проживают в разных государствах, государства-участники способствуют присоединению к международным соглашениям или заключению таких соглашений, а также достижению других

соответствующих договоренностей.

СТАТЬЯ 28

1. Государства-участники признают право ребенка на образование, и с целью постепенного достижения осуществления этого права на основе равных возможностей они, в частности:

a) вводят бесплатное и обязательное начальное образование;

b) поощряют развитие различных форм среднего образования, как общего, так и профессионального, обеспечивают его доступность для всех детей и принимают такие необходимые меры, как введение бесплатного образования и предоставление в случае необходимости финансовой помощи;

c) обеспечивают доступность высшего образования для всех на основе способностей каждого с помощью всех необходимых средств;

d) обеспечивают доступность информации и материалов в области образования и профессиональной подготовки для всех детей;

e) принимают меры по содействию регулярному посещению школ и снижению числа учащихся, покинувших школу.

2. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения того, чтобы школьная дисциплина поддерживалась с помощью методов, отражающих уважение человеческого достоинства ребенка и в соответствии с настоящей Конвенцией.

3. Государства-участники поощряют и развивают международное сотрудничество по вопросам, касающимся образования, в частности, с целью содействия ликвидации невежества и неграмотности во всем мире и облегчения доступа к научно-техническим знаниям и современным методам обучения. Особое внимание должно уделяться потребностям развивающихся стран.

СТАТЬЯ 29

1. Государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на:

a) развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме;

b) воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе Организации Объединенных Наций;

c) воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной;

d) подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения;

e) воспитание уважения к окружающей природе.

2. Никакая часть настоящей статьи или статьи 28 не толкуется как ограничивающая свободу отдельных лиц и органов создавать учебные заведения и руководить ими при условии постоянного соблюдения принципов, изложенных в пункте 1 настоящей статьи, и выполнения требования о том, чтобы образование, даваемое в таких учебных заведениях, соответствовало минимальным нормам, которые могут быть установлены государством.

СТАТЬЯ 30

В тех государствах, где существуют этнические, религиозные

или языковые меньшинства или лица из числа коренного населения, ребенку, принадлежащему к таким меньшинствам или коренному населению, не может быть отказано в праве совместно с другими членами своей группы пользоваться своей культурой, исповедовать свою религию и исполнять ее обряды, а также пользоваться родным языком.

СТАТЬЯ 31

1. Государства-участники признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством.

2. Государства-участники уважают и поощряют право ребенка на всестороннее участие в культурной и творческой жизни и содействуют предоставлению соответствующих и равных возможностей для культурной и творческой деятельности, досуга и отдыха.

СТАТЬЯ 32

1. Государства-участники признают право ребенка на защиту от экономической эксплуатации и от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служить препятствием в получении им образования, либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию.

2. Государства-участники принимают законодательные, административные и социальные меры, а также меры в области образования, с тем чтобы обеспечить осуществление настоящей

статьи. В этих целях, руководствуясь соответствующими положениями других международных документов, государства-участники, в частности:

a) устанавливают минимальный возраст или минимальные возрасты для приема на работу;

b) определяют необходимые требования о продолжительности рабочего дня и условиях труда;

c) предусматривают соответствующие виды наказания или другие санкции для обеспечения эффективного осуществления настоящей статьи.

СТАТЬЯ 33

Государства-участники принимают все необходимые меры, включая законодательные, административные и социальные меры, а также меры в области образования, с тем чтобы защитить детей от незаконного употребления наркотических средств и психотропных веществ, как они определены в соответствующих международных договорах, и не допустить использования детей в противозаконном производстве таких веществ и торговле ими.

СТАТЬЯ 34

Государства-участники обязуются защищать ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального совращения. В этих целях государства-участники, в частности, принимают на национальном, двустороннем и многостороннем уровнях все необходимые меры для предотвращения:

a) склонения или принуждения ребенка к любой незаконной сексуальной деятельности;

b) использования в целях эксплуатации детей в проституции или в другой незаконной сексуальной практике;

c) использования в целях эксплуатации детей в порнографии и порнографических материалах.

СТАТЬЯ 35

Государства-участники принимают на национальном, двустороннем и многостороннем уровнях все необходимые меры для предотвращения похищения детей, торговли детьми или их контрабанды в любых целях и в любой форме.

СТАТЬЯ 36

Государства-участники защищают ребенка от всех других форм эксплуатации, наносящих ущерб любому аспекту благосостояния ребенка.

СТАТЬЯ 37

Государства-участники обеспечивают, чтобы:

a) ни один ребенок не был подвергнут пыткам или другим жестоким, бесчеловечным или унижающим достоинство видам обращения или наказания. Ни смертная казнь, ни пожизненное тюремное заключение, не предусматривающее возможности освобождения, не назначаются за преступления, совершенные лицами моложе 18 лет;

b) ни один ребенок не был лишен свободы незаконным или произвольным образом. Арест, задержание или тюремное заключение ребенка осуществляются согласно закону и используются лишь в качестве крайней меры и в течение как можно более короткого соответствующего периода времени;

c) каждый лишенный свободы ребенок пользовался гуманным обращением и уважением неотъемлемого достоинства его личности с учетом потребностей лиц его возраста. В частности, каждый лишенный свободы ребенок должен быть отделен от взрослых, если только не считается, что в наилучших интересах ребенка этого делать не следует, и иметь право поддерживать связь со своей семьей путем переписки и свиданий, за исключением особых обстоятельств;

d) каждый лишенный свободы ребенок имел право на незамедлительный доступ к правовой и другой соответствующей помощи, а также право оспаривать законность лишения его свободы перед судом или другим компетентным, независимым и беспристрастным органом и право на безотлагательное принятие ими решения в отношении любого такого процессуального действия.

СТАТЬЯ 38

1. Государства-участники обязуются уважать нормы международного гуманитарного права, применимые к ним в случае вооруженных конфликтов и имеющие отношение к детям, и обеспечивать их соблюдение.

2. Государства-участники принимают все возможные меры для обеспечения того, чтобы лица, не достигшие 15-летнего возраста, не принимали прямого участия в военных действиях.

3. Государства-участники воздерживаются от призыва любого лица, не достигшего 15-летнего возраста, на службу в свои вооруженные силы. При вербовке из числа лиц, достигших 15-летнего возраста, но которым еще не исполнилось 18 лет, государства-участники стремятся отдавать предпочтение лицам более старшего возраста.

4. Согласно своим обязательствам по международному гуманитарному праву, связанным с защитой гражданского населения во время вооруженных конфликтов, государства-участники обязуются принимать все возможные меры с целью обеспечения защиты затрагиваемых вооруженным конфликтом детей и ухода за ними.

СТАТЬЯ 39

Государства-участники принимают все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому восстановлению и социальной реинтеграции ребенка, являющегося жертвой: любых видов пренебрежения, эксплуатации или злоупотребления, пыток или любых других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения, наказания или вооруженных конфликтов. Такое восстановление и реинтеграция должны осуществляться в условиях, обеспечивающих здоровье, самоуважение и достоинство ребенка.

СТАТЬЯ 40

1. Государства-участники признают право каждого ребенка, который, как считается, нарушил уголовное законодательство, обвиняется или признается виновным в его нарушении, на такое обращение, которое способствует развитию у ребенка чувства достоинства и значимости, укрепляет в нем уважение к правам человека и основным свободам других и при котором учитывается возраст ребенка и желательность содействия его реинтеграции и выполнению им полезной роли в обществе.

2. В этих целях и принимая во внимание соответствующие положения международных документов, государства-участники, в

частности, обеспечивают, чтобы:

a) ни один ребенок не считался нарушившим уголовное законодательство, не обвинялся и не признавался виновным в его нарушении по причине действия или бездействия, которые не были запрещены национальным или международным правом во время их совершения;

b) каждый ребенок, который, как считается, нарушил уголовное законодательство или обвиняется в его нарушении, имел по меньшей мере следующие гарантии:

- презумпция невиновности, пока его вина не будет доказана согласно закону;
- незамедлительное и непосредственное информирование его об обвинениях против него и, в случае необходимости, через его родителей или законных опекунов и получение правовой и другой необходимой помощи при подготовке и осуществлении своей защиты;
- безотлагательное принятие решения по рассматриваемому вопросу компетентным, независимым и беспристрастным органом или судебным органом в ходе справедливого слушания в соответствии с законом в присутствии адвоката или другого соответствующего лица, и, если это не считается противоречащим наилучшим интересам ребенка, в частности, с учетом его возраста или положения его родителей или законных опекунов;
- свобода от принуждения к даче свидетельских показаний или признанию вины; изучение показаний свидетелей обвинения либо самостоятельно, либо при помощи других лиц и обеспечение равноправного участия свидетелей защиты и

изучения их показаний;

- если считается, что ребенок нарушил уголовное законодательство, повторное рассмотрение вышестоящим компетентным, независимым и беспристрастным органом или судебным органом согласно закону соответствующего решения и любых принятых в этой связи мер;
- бесплатная помощь переводчика, если ребенок не понимает используемого языка или не говорит на нем;
- полное уважение его личной жизни на всех стадиях разбирательства.

3. Государства-участники стремятся содействовать установлению законов, процедур, органов и учреждений, имеющих непосредственное отношение к детям, которые, как считается, нарушили уголовное законодательство, обвиняются или признаются виновными в его нарушении, и в частности:

a) установлению минимального возраста, ниже которого дети считаются неспособными нарушить уголовное законодательство;

b) в случае необходимости и желательности, принятию мер по обращению с такими детьми без использования судебного разбирательства при условии полного соблюдения прав человека и правовых гарантий.

4. Необходимо наличие таких различных мероприятий, как уход, положение об опеке и надзоре, консультативные услуги, назначение испытательного срока, воспитание, программы обучения и профессиональной подготовки и другие формы ухода, заменяющие уход в учреждениях, с целью обеспечения такого обращения с ребенком, которое соответствовало бы его благосостоянию, а также его положению и характеру преступления.

СТАТЬЯ 41

Ничто в настоящей Конвенции не затрагивает любых положений, которые в большей степени способствуют осуществлению прав ребенка и могут содержаться:

a) в законе государства-участника; или

b) в нормах международного права, действующих в отношении данного государства.

ЧАСТЬ II

СТАТЬЯ 42

Государства-участники обязуются, используя надлежащие и действенные средства, широко информировать о принципах и положениях Конвенции как взрослых, так и детей.

СТАТЬЯ 43

1. В целях рассмотрения прогресса, достигнутого государствами-участниками в выполнении обязательств, принятых в соответствии с настоящей Конвенцией, учреждается Комитет по правам ребенка, который выполняет функции, предусматриваемые ниже.

2. Комитет состоит из десяти экспертов, обладающих высокими нравственными качествами и признанной компетентностью в области, охватываемой настоящей Конвенцией. Члены Комитета избираются государствами-участниками из числа своих граждан и выступают в личном качестве, причем уделяется внимание справедливому географическому распределению, а также главным правовым системам.

3. Члены Комитета избираются тайным голосованием из числа внесенных в список лиц, выдвинутых государствами-участниками. Каждое государство-участник может выдвинуть одно лицо из числа своих граждан.

4. Первоначальные выборы в Комитет проводятся не позднее, чем через шесть месяцев со дня вступления в силу настоящей Конвенции, а впоследствии — один раз в два года. По крайней мере за четыре месяца до дня каждых выборов Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций обращается к государствам-участникам с письмом, предлагая им представить свои кандидатуры в течение двух месяцев. Затем Генеральный секретарь составляет в алфавитном порядке список всех выдвинутых таким образом лиц с указанием государств-участников, которые выдвинули этих лиц, и представляет этот список государствам-участникам настоящей Конвенции.

5. Выборы проводятся на совещаниях государств-участников, созываемых Генеральным секретарем в Центральных учреждениях Организации Объединенных Наций. На этих совещаниях, на которых две трети государств-участников составляют кворум, избранными в состав Комитета являются те кандидаты, которые получили наибольшее число голосов и абсолютное большинство голосов присутствующих и участвующих в голосовании представителей государств-участников.

6. Члены Комитета избираются на четырехлетний срок. Они имеют право быть переизбранными в случае повторного выдвижения их кандидатур. Срок полномочий пяти членов, избираемых на первых выборах, истекает в конце двухлетнего периода; немедленно после первых выборов имена этих пяти членов определяются по жребию

Председателем совещания.

7. В случае смерти или выхода в отставку какого-либо члена Комитета или если он или она по какой-либо иной причине не может более исполнять обязанности члена Комитета, государство-участник, выдвинувшее данного члена Комитета, назначает другого эксперта из числа своих граждан на оставшийся срок при условии одобрения Комитетом.

8. Комитет устанавливает свои собственные правила процедуры.

9. Комитет избирает своих должностных лиц на двухлетний срок.

10. Сессии Комитета, как правило, проводятся в Центральных учреждениях Организации Объединенных Наций или в любом ином подходящем месте, определенном Комитетом. Комитет, как правило, проводит свои сессии ежегодно. Продолжительность сессии Комитета определяется и при необходимости пересматривается на совещании государств - участников настоящей Конвенции при условии одобрения Генеральной Ассамблеей.

11. Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций предоставляет персонал и материальные средства для эффективного осуществления Комитетом своих функций в соответствии с настоящей Конвенцией.

12. Члены Комитета, учрежденного в соответствии с настоящей Конвенций, получают утверждаемое Генеральной Ассамблеей вознаграждение из средств Организации Объединенных Наций в порядке и на условиях, устанавливаемых Генеральной Ассамблеей.

СТАТЬЯ 44

1. Государства-участники обязуются предоставлять Комитету

через Генерального секретаря Организации Объединенных Наций доклады о принятых ими мерах по закреплению признанных в Конвенции прав и о прогрессе, достигнутом в осуществлении этих прав:

a) в течение двух лет после вступления Конвенции в силу для соответствующего государства-участника;

b) впоследствии через каждые пять лет.

2. В докладах, представляемых в соответствии с настоящей статьей, указываются факторы и затруднения, если таковые имеются, влияющие на степень выполнения обязательств по настоящей Конвенции. Доклады также содержат достаточную информацию, с тем чтобы обеспечить Комитету полное понимание действий Конвенции в данной стране.

3. Государству-участнику, представившему Комитету всесторонний первоначальный доклад, нет необходимости повторять в последующих докладах, представляемых в соответствии с пунктом 1 *b* настоящей статьи, ранее изложенную основную информацию.

4. Комитет может запрашивать у государств-участников дополнительную информацию, касающуюся осуществления настоящей Конвенции.

5. Доклады о деятельности Комитета один раз в два года представляются Генеральной Ассамблее через посредство Экономического и Социального Совета.

6. Государства-участники обеспечивают широкую гласность своих докладов в своих собственных странах.

СТАТЬЯ 45

С целью способствовать эффективному осуществлению

Конвенции и поощрять международное сотрудничество в области, охватываемой настоящей Конвенцией:

a) специализированные учреждения, Детский фонд Организации Объединенных Наций и другие органы Организации Объединенных Наций вправе быть представленными при рассмотрении вопросов об осуществлении таких положений настоящей Конвенции, которые входят в сферу их полномочий. Комитет может предложить специализированным учреждениям, Детскому фонду Организации Объединенных Наций и другим компетентным органам, когда он считает это целесообразным, представить заключение экспертов относительно осуществления Конвенции в тех областях, которые входят в сферу их соответствующих полномочий. Комитет может предложить специализированным учреждениям, Детскому фонду Организации Объединенных Наций и другим органам Организации Объединенных Наций представить доклады об осуществлении Конвенции в областях, входящих в сферу их деятельности;

b) Комитет препровождает, когда он считает это целесообразным, в специализированные учреждения, Детский фонд Организации Объединенных Наций и другие компетентные органы любые доклады государств-участников, в которых содержится просьба о технической консультации или помощи или указывается на потребность в этом, а также замечания и предложения Комитета, если таковые имеются, относительно таких просьб или указаний;

c) Комитет может рекомендовать Генеральной Ассамблее предложить Генеральному секретарю провести от ее имени исследования по отдельным вопросам, касающимся прав ребенка;

d) Комитет может вносить предложения и рекомендации общего характера, основанные на информации, получаемой в соответствии со

статьями 44 и 45 настоящей Конвенции. Такие предложения и рекомендации общего характера препровождаются любому заинтересованному государству-участнику и сообщаются Генеральной Ассамблее наряду с замечаниями государств-участников, если таковые имеются.

ЧАСТЬ III

СТАТЬЯ 46

Настоящая Конвенция открыта для подписания ее всеми государствами.

СТАТЬЯ 47

Настоящая Конвенция подлежит ратификации. Ратификационные грамоты сдаются на хранение Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций.

СТАТЬЯ 48

Настоящая Конвенция открыта для присоединения к ней любого государства. Документы о присоединении сдаются на хранение Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций.

СТАТЬЯ 49

1. Настоящая Конвенция вступает в силу на тридцатый день после даты сдачи на хранение Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций двадцатой ратификационной грамоты или документа о присоединении.

2. Для каждого государства, которое ратифицирует настоящую Конвенцию или присоединяется к ней после сдачи на хранение

двадцатой ратификационной грамоты или документа о присоединении, настоящая Конвенция вступает в силу на тридцатый день после сдачи таким государством на хранение его ратификационной грамоты или документа о присоединении.

СТАТЬЯ 50

1. Любое государство-участник может предложить поправку и представить ее Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций. Генеральный секретарь затем препровождает предложенную поправку государствам-участникам с просьбой указать, высказываются ли они за созыв конференции государств-участников с целью рассмотрения этих предложений и проведения по ним голосования. Если в течение четырех месяцев, начиная с даты такого сообщения, по крайней мере одна треть государств-участников выскажется за такую конференцию, Генеральный секретарь созывает эту конференцию под эгидой Организации Объединенных Наций. Любая поправка, принятая большинством государств-участников, присутствующих и участвующих в голосовании на этой конференции, представляется Генеральной Ассамблее ООН на утверждение.

2. Поправка, принятая в соответствии с пунктом 1 настоящей статьи, вступает в силу по утверждении ее Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций и принятия ее большинством в две трети государств-участников.

3. Когда поправка вступает в силу, она становится обязательной для тех государств-участников, которые ее приняли, а для других государств-участников остаются обязательными положения настоящей Конвенции и любые предшествующие поправки, которые ими приняты.

СТАТЬЯ 51

1. Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций получает и рассылает всем государствам текст оговорок, сделанных государствами в момент ратификации или присоединения.

2. Оговорка, не совместимая с целями и задачами настоящей Конвенции, не допускается.

3. Оговорки могут быть сняты в любое время путем соответствующего уведомления, направленного Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций, который затем сообщает об этом всем государствам. Такое уведомление вступает в силу со дня его получения Генеральным секретарем.

СТАТЬЯ 52

Любое государство-участник может денонсировать настоящую Конвенцию путем письменного уведомления Генерального секретаря Организации Объединенных Наций. Денонсация вступает в силу по истечении одного года после получения уведомления Генеральным секретарем.

СТАТЬЯ 53

Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций назначается депозитарием настоящей конвенции.

СТАТЬЯ 54

Подлинник настоящей Конвенции, английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский тексты которой являются равно аутентичными, сдается на хранение Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций. В удостоверение чего

нижеподписавшиеся полномочные представители, должным образом на то уполномоченные своими соответствующими правительствами, подписали настоящую Конвенцию.

Источник: Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года / Декларации. – URL: http://www.un.org/

КОНВЕНЦИЯ О БОРЬБЕ С ДИСКРИМИНАЦИЕЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИНЯТА 14 ДЕКАБРЯ 1960 ГОДА ГЕНЕРАЛЬНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ООН ПО ВОПРОСАМ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ, КУЛЬТУРЫ НА ЕЁ ОДИННАДЦАТОЙ СЕССИИ

Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки в культуры, собравшаяся в Париже на одиннадцатую сессию и заседавшая с 14 ноября по 15 декабря 1960 года,

напоминая, что Всеобщая декларация прав человека утверждает принцип недопустимости дискриминации и провозглашает право каждого человека на образование,

принимая во внимание, что дискриминация в области образования является нарушением прав, изложенных в этой декларации,

принимая во внимание, что в силу своего Устава Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры стремится установить сотрудничество между нациями для того, чтобы обеспечить повсеместно соблюдение прав человека и равный для всех доступ к образованию,

признавая, следовательно, что Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, исходя из многообразия систем образования, принятых в отдельных странах, должна не только устранять всякую дискриминацию в области образования, но и поощрять всеобщее равенство возможностей и равное ко всем отношение в этой области,

получив предложения, касающиеся различных аспектов

дискриминации в области образования, т.е. вопроса, включенного пункт 17.1.4 повестки дня сессии,

принимая во внимание принятое на десятой сессии решение о том, что этот вопрос явится предметом международной конвенции, а также рекомендаций государствам-членам,

принимает четырнадцатого декабря 1960 года настоящую Конвенцию.

СТАТЬЯ 1

1. В настоящей Конвенции выражение «дискриминация» охватывает всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, экономического положения или рождения, которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства отношения в области образования, и в частности:

a) закрытие для какого-либо лица или группы лиц доступа к образованию любой ступени или типа;

b) ограничение образования для какого-либо лица или группы лиц низшим уровнем образования;

c) создание или сохранение раздельных систем образования или учебных заведений для каких-либо лиц или группы лиц, помимо случаев, предусмотренных положением Статьи 2 настоящей Конвенции; или

d) положение, несовместимое с достоинством человека, в которое ставится какое-либо лицо или группа лиц.

2. В настоящей Конвенции слово «образование» относится ко всем типам и ступеням образования и включает доступ к

образованию, уровень и качество обучения, а также условия, в которых оно ведется.

СТАТЬЯ 2

Следующие положения не рассматриваются как дискриминация с точки зрения Статьи 1 настоящей Конвенции, если они допускают в отдельных государствах:

a) создание или сохранение раздельных систем образования или учебных заведений для учащихся разного пола в тех случаях, когда эти системы или заведения обеспечивают равный доступ к образованию, когда их преподавательский состав имеет одинаковую квалификацию, когда они располагают помещениями и оборудованием равного качества и позволяют проходить обучение по одинаковым программам;

b) создание или сохранение по мотивам религиозного или языкового характера раздельных систем образования или учебных заведений, дающих образование, соответствующее выбору родителей или законных опекунов учащихся, в тех случаях, когда включение в эти системы или поступление в эти заведения является добровольным и если даваемое ими образование соответствует нормам, предписанным или утвержденным компетентными органами образования, в частности в отношении образования одной и той же ступени;

c) создание или сохранение частных учебных заведений в тех случаях, когда их целью является не исключение какой-либо группы, а лишь дополнение возможностей образования, предоставляемых государством, при условии, что их деятельность действительно отвечает вышеуказанной цели и что даваемое ими образование

соответствует нормам, предписанным или утвержденным компетентными органами образования, в частности, в отношении норм образования одной и той же ступени.

СТАТЬЯ 3

В целях ликвидации или предупреждения дискриминации, подпадающей под определение, данное в настоящей Конвенции, государства, являющиеся сторонами этой последней, обязуются:

a) отменить все законодательные постановления и административные распоряжения и прекратить административную практику дискриминационного характера в области образования;

b) принять, если нужно, в законодательном порядке меры, необходимые для того, чтобы устранить всякую дискриминацию при приеме учащихся в учебные заведения;

c) не допускать в том, что касается платы за обучение, предоставления стипендий и любой другой помощи учащимся, а также разрешений и льгот, которые могут быть необходимы для продолжения образования за границей, никаких различий в отношении к учащимся – гражданам данной страны со стороны государственных органов, кроме различий, основанных на их успехах или потребностях;

d) не допускать – в случаях, когда государственные органы представляют учебным заведениям те или иные виды помощи – никаких предпочтений или ограничений, основанных исключительно на принадлежности учащихся к какой-либо определенной группе;

e) предоставлять иностранным гражданам, проживающим на их территории, такой же доступ к образованию, что и своим граждан.

СТАТЬЯ 4

Государства, являющиеся сторонами настоящей Конвенции, обязуются, кроме того, разрабатывать, развивать и проводить в жизнь общегосударственную политику, использующую соответствующие национальным условиям и обычаям методы для осуществления равенства возможностей и отношения в области образования, и, в частности:

a) сделать начальное образование обязательным и бесплатным; сделать среднее образование в различных его формах всеобщим достоянием и обеспечить его общедоступность; сделать высшее образование доступным для всех на основе полного равенства и в зависимости от способностей каждого; обеспечить соблюдение предусмотренной законом обязательности обучения;

b) обеспечить во всех государственных учебных заведениях равной ступени одинаковый уровень образования и равные условия в отношении качества обучения;

c) поощрять и развивать подходящими методами образования лиц, не получивших начального образования или не закончивших его, и продолжение их образования в соответствии со способностями каждого;

d) обеспечить без дискриминации подготовку к преподавательской профессии.

СТАТЬЯ 5

1. Государства, являющиеся сторонами настоящей Конвенции, считают, что:

a) образование должно быть направлено на полное развитие человеческой личности и на большее уважение прав человека и

основных свобод; оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами и всеми расовыми или религиозными группами, а также развитию деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира;

b) родители и, в соответствующих случаях, законные опекуны должны иметь возможность, во-первых, в рамках, определенных законодательством каждого государства, свободно посылать своих детей не в государственные, а в другие учебные заведения, отвечающие минимальным требованиям, предписанным или утвержденным компетентными органами образования, и, во-вторых, обеспечивать религиозное и моральное воспитание детей в соответствии с их собственными убеждениями; никому в отдельности и ни одной группе лиц, взятой в целом, не следует навязывать религиозное воспитание, не совместимое с их убеждениями;

c) за лицами, принадлежащими к национальным меньшинствам, следует признавать право вести собственную просветительную работу, включая руководство школами, и, в соответствии с политикой в области образования каждого государства, использовать или преподавать свой собственный язык, при условии, однако, что:

- осуществление этого права не мешает лицам, принадлежащим к меньшинствам, понимать культуру и язык всего коллектива и участвовать в его деятельности, и что оно не подрывает суверенитета страны;
- уровень образования в такого рода школах не ниже общего уровня, предписанного или утвержденного компетентными органами; и
- посещение такого рода школ является факультативным.

2. Государства, являющиеся сторонами настоящей Конвенции,

обязуются принять все необходимые меры, чтобы обеспечить применение принципов, изложенных в пункте 1 настоящей статьи.

СТАТЬЯ 6

При применении настоящей Конвенции государства, являющиеся ее сторонами, обязуются в возможно большей мере учитывать рекомендации, которые Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры может принять в целях определения мер борьбы с различными аспектами дискриминации в области образования и мер по обеспечению равенства возможностей и отношения в этой области.

СТАТЬЯ 7

Государства, являющиеся сторонами настоящей Конвенции, должны сообщать в периодических докладах, которые они будут представлять Генеральной конференции Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры в сроки и в форме, которые будут установлены Конференцией, о законодательных, административных и других мерах, принятых ими для осуществления настоящей Конвенции, в частности, о выработке и развитии общегосударственной политики, упомянутой в Статье 4, о достигнутых результатах и о препятствиях, на которые натолкнулось претворение этой политики в жизнь.

СТАТЬЯ 8

Если между двумя или несколькими государствами, являющимися сторонами настоящей Конвенции, возникнут разногласия по вопросу о ее толковании или применении и если эти

разногласия не будут урегулированы путем переговоров, они будут переданы, по просьбе сторон, Международному суду для вынесения решения в том случае, если не окажется других средств урегулирования разногласий.

СТАТЬЯ 9

Никакие оговорки к настоящей Конвенции не допускаются.

СТАТЬЯ 10

Настоящая Конвенция не ущемляет прав, которыми могут пользоваться отдельные лица или группы в силу соглашений, заключенных между двумя или несколькими государствами, при условии, что эти права не идут вразрез с буквой или с духом Конвенции.

СТАТЬЯ 11

Настоящая Конвенция составлена на английском, испанском, русском и французском языках, причем все четыре текста имеют равную силу.

СТАТЬЯ 12

1. Настоящая Конвенция подлежит ратификации или принятию государствами – членами Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры в порядке, предусмотренном их конституциями.

2. Ратификационные грамоты или акты о принятии сдаются на хранение Генеральному директору Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

СТАТЬЯ 13

1. К настоящей Конвенции может присоединиться любое государство, не состоящее членом Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, которое получит от Исполнительного совета приглашение присоединиться к ней.

2. Присоединение происходит путем сдачи акта о присоединении на хранение Генеральному директору Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

СТАТЬЯ 14

Настоящая Конвенция вступит в силу через три месяца со дня сдачи на хранение третьей ратификационной грамоты или акта о принятии или присоединении, но лишь в отношении тех государств, которые сдали на хранение свои акты о ратификации, принятии или присоединении в указанный день или ранее. В отношении любого другого государства Конвенция вступает в силу через три месяца после того, как оно сдало на хранение свой акт о ратификации, принятии или присоединении.

СТАТЬЯ 15

Государства, являющиеся сторонами настоящей Конвенции, признают, что ее действие распространяется не только на территории их метрополии, но и на все несамоуправляющиеся подопечные, колониальные и другие территории, за внешние сношения которых они несут ответственность; они обязуются консультироваться, если необходимо, с правительствами или с компетентными властями указанных территорий в момент ратификации, принятия или присоединения или еще ранее, чтобы обеспечить осуществление

Конвенции на этих территориях, а также нотифицировать Генерального директора Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры о территориях, на которых Конвенция будет осуществляться. Эта нотификация вступает в силу через три месяца после ее получения.

СТАТЬЯ 16

1. Каждое государство, являющееся стороной настоящей Конвенции, может ее денонсировать от своего имени или от имени любой территории, за внешние сношения которой оно несет ответственность.

2. Денонсация нотифицируется письменным актом, который сдается Генеральному директору Организации Объединенных Наций в вопросам образования, науки и культуры.

3. Денонсация вступает в силу через двенадцать месяцев после получения акта о денонсации.

СТАТЬЯ 17

Генеральный директор Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры сообщает государствам – членам Организации, государствам, не состоящим членами, Организации, упомянутым в статье 13, а также Организации Объединенных Наций о сдаче на хранение всех актов о ратификации, принятии или присоединении, упомянутых в статьях 12 и 13, а также о нотификациях и денонсациях, указанных в статьях 15 и 16.

СТАТЬЯ 18

1. Настоящая Конвенция может быть пересмотрена Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам

образования, науки и культуры. Однако ее пересмотренный текст будет обязывать лишь те государства, которые станут сторонами пересмотренной Конвенции.

2. В случае, если Генеральная конференция примет новую Конвенцию в результате полного или частичного пересмотра настоящей Конвенции и если новая Конвенция не будет содержать других указаний, настоящая Конвенция будет закрыта для ратификации, принятия или присоединения со дня вступления в силу новой Конвенции, содержащей пересмотренный текст.

СТАТЬЯ 19

Согласно статье 102 Устава Организации Объединенных Наций, настоящая Конвенция будет зарегистрирована в Секретариате Организации Объединенных Наций по просьбе Генерального директора Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

Составлено в Париже, пятнадцатого декабря 1960 года в двух аутентичных экземплярах за подписью Председателя Генеральной конференции, собравшейся на одиннадцатую сессию, и Генерального директора Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры; эти экземпляры будут сданы на хранение в архив Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, и надлежащим образом заверенные копии их будут направлены всем государствам, указанным в статьях 12 и 13, а также Организации Объединенных Наций.

Приведенный выше текст является подлинным текстом Конвенции, надлежащим образом принятой Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам

образования, науки и культуры на ее одиннадцатой сессии, состоявшейся в Париже и закончившейся пятнадцатого декабря 1960 года.

В УДОСТОВЕРЕНИЕ ЧЕГО, настоящую Конвенцию подписали сего пятнадцатого декабря 1960 года.

Источник: Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. Принята 14 декабря 1960 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки в культуры на ее одиннадцатой сессии / Декларации. – URL: http://www.un.org/

ДЕКЛАРАЦИЯ О ПРАВАХ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ЛИЦ

ПРИНЯТА РЕЗОЛЮЦИЕЙ 2856 (XXVI) ГЕНЕРАЛЬНОЙ АССАМБЛЕИ ОТ 20 ДЕКАБРЯ 1971 ГОДА

***Генеральная Ассамблея**,*

сознавая обязательство, взятое на себя государствами-членами Организации Объединенных Наций в соответствии с Уставом, действовать как совместно, так и индивидуально в сотрудничестве с Организацией в целях содействия повышению уровня жизни, полной занятости и обеспечению условий для прогресса и развития в экономической и социальной областях,

вновь подтверждая веру в права человека и основные свободы, а также в принципы мира, достоинства и ценности человеческой личности и социальной справедливости, провозглашенные в Уставе,

ссылаясь на принципы Всеобщей декларации прав человека, Международных пактов о правах человека, Декларации прав ребенка и на нормы социального прогресса, уже провозглашенные в конституционных актах, конвенциях, рекомендациях и резолюциях Международной организации труда, Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, Всемирной организации здравоохранения, Детского фонда Организации Объединенных Наций и других заинтересованных организаций,

***подчеркивая**,* что в Декларации социального прогресса и развития провозглашается необходимость защиты прав, обеспечения благосостояния и восстановления трудоспособности людей, страдающих физическими и умственными недостатками,

учитывая необходимость оказания умственно отсталым лицам

помощи в развитии их способностей в различных областях деятельности и содействия по мере возможности включению их в обычную жизнь общества,

сознавая, что некоторые страны на данном этапе своего развития могут приложить лишь ограниченные усилия в этих целях,

провозглашает настоящую Декларацию о правах умственно отсталых лиц и просит принять меры в национальном и международном плане, с тем чтобы Декларация служила общей основой и руководством для защиты этих прав:

1. Умственно отсталое лицо имеет в максимальной степени осуществимости те же права, что и другие люди.

2. Умственно отсталое лицо имеет право на надлежащее медицинское обслуживание и лечение, а также право на образование, обучение, восстановление трудоспособности и покровительство, которые позволят ему развивать свои способности и максимальные возможности.

3. Умственно отсталое лицо имеет право на материальное обеспечение и на удовлетворительный жизненный уровень. Оно имеет право продуктивно трудиться или заниматься каким-либо другим полезным делом в полную меру своих возможностей.

4. В тех случаях, когда это возможно, умственно отсталое лицо должно жить в кругу своей семьи или с приемными родителями и участвовать в различных формах жизни общества. Семьи таких лиц должны получать помощь. В случае необходимости помещения такого человека в специальное заведение необходимо сделать так, чтобы новая среда и условия жизни как можно меньше отличались от условий обычной жизни.

5. Умственно отсталое лицо имеет право пользоваться

квалифицированными услугами опекуна в тех случаях, когда это необходимо для защиты его личного благосостояния и интересов.

6. Умственно отсталое лицо имеет право на защиту от эксплуатации, злоупотреблений и унизительного обращения. В случае судебного преследования в связи с каким-либо деянием оно должно иметь право на должное осуществление законности, полностью учитывающее степень умственного развития.

7. Если вследствие серьезного характера инвалидности умственно отсталое лицо не может надлежащим образом осуществлять все свои права или же возникает необходимость в ограничении или аннулировании некоторых или всех таких прав, то процедура, применяемая в целях такого ограничения или аннулирования, должна предусматривать надлежащие правовые гарантии от любых злоупотреблений. Эта процедура должна основываться на оценке квалифицированными специалистами общественно полезных возможностей умственно отсталого лица, а также предусматривать периодический пересмотр и право апелляции в высшие инстанции.

Источник: Декларация о правах умственно отсталых лиц. Принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 года / Декларации. – URL: http://www.un.org/

ДЕКЛАРАЦИЯ
О ПРАВАХ ИНВАЛИДОВ

ПРИНЯТА РЕЗОЛЮЦИЕЙ 3447 (XXX) ГЕНЕРАЛЬНОЙ АССАМБЛЕИ ОТ 9 ДЕКАБРЯ 1975 ГОДА

***Генеральная Ассамблея**,*

сознавая обязательства, взятые на себя государствами-членами в соответствии с Уставом ООН, действовать как совместно, так и индивидуально в сотрудничестве с Организацией в целях содействия повышению уровня жизни, полной занятости и обеспечению условий для прогресса и развития в экономической и социальной областях,

вновь подтверждая свою веру в права человека и основные свободы, а также принципы мира, достоинства и ценности человеческой личности и социальной справедливости, провозглашенные в Уставе,

напоминая о принципах Всеобщей декларации прав человека, Международных пактов о правах человека, Декларации прав ребенка и Декларации о правах умственно отсталых лиц, а также о нормах социального прогресса, уже провозглашенных в учредительных актах, конвенциях, рекомендациях и резолюциях Международной организации труда, ООН по вопросам образования, науки и культуры, Всемирной организации здравоохранения, Детского фонда ООН и других заинтересованных организаций,

ссылаясь также на резолюцию 1921 (LVIII) Экономического и Социального Совета от 6 мая 1975 года о предупреждении потери трудоспособности и восстановлении трудоспособности инвалидов,

***подчеркивая**,* что в Декларации социального прогресса и развития провозглашается необходимость защиты прав, обеспечения

благосостояния и восстановления трудоспособности людей с физическими и умственными недостатками,

учитывая необходимость предупреждения инвалидности, вызванной физическими и умственными недостатками, и оказания инвалидам помощи в развитии их способностей в самых различных областях деятельности, а также содействия всеми возможными мерами включению их в нормальную жизнь общества,

сознавая, что некоторые страны на данном этапе своего развития могут посвятить этим целям лишь ограниченные усилия,

провозглашает настоящую Декларацию о правах инвалидов и просит принять меры в национальном и международном плане, чтобы Декларация служила общей основой и руководством для защиты этих прав:

1. Выражение «инвалид» означает любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и/или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или нет, его или ее физических или умственных способностей.

2. Инвалиды должны пользоваться всеми правами, изложенными в настоящей Декларации. Эти права должны быть признаны за всеми инвалидами без каких бы то ни было исключений и без различия и дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, вероисповедания, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, материального положения, рождения или любого другого фактора, независимо от того, относится ли это к самому инвалиду или к его или ее семье.

3. Инвалиды имеют неотъемлемое право на уважение их человеческого достоинства. Инвалиды, каковы бы ни были

происхождение, характер и серьезность их увечий или недостатков, имеют те же основные права, что и их сограждане того же возраста, что в первую очередь означает право на удовлетворительную жизнь, которая была бы как можно более нормальной и полнокровной.

4. Инвалиды имеют те же гражданские и политические права, что и другие лица; пункт 7 Декларации о правах умственно отсталых лиц применяется к любому возможному ограничению или ущемлению этих прав в отношении умственно неполноценных лиц.

5. Инвалиды имеют право на меры, предназначенные для того, чтобы дать им возможность приобрести как можно большую самостоятельность.

6. Инвалиды имеют право на медицинское, психическое или функциональное лечение, на восстановление здоровья и положения в обществе, на образование, ремесленную профессиональную подготовку и восстановление трудоспособности, на помощь, консультации, на услуги по трудоустройству и другие виды обслуживания, которые позволят им максимально проявить свои возможности и способности и ускорят процесс их социальной интеграции или реинтеграции.

7. Инвалиды имеют право на экономическое и социальное обеспечение и на удовлетворительный уровень жизни. Они имеют право в соответствии со своими возможностями получить и сохранить за собой рабочее место или заниматься полезной, продуктивной и вознаграждаемой деятельностью и являться членами профсоюзных организаций.

8. Инвалиды имеют право на то, чтобы их особые нужды принимались во внимание на всех стадиях экономического и социального планирования.

9. Инвалиды имеют право жить в кругу своих семей или в условиях, заменяющих ее, и участвовать во всех видах общественной деятельности, связанных с творчеством или проведением досуга. Что касается его или ее места жительства, то ни один инвалид не может подвергаться какому-либо особому обращению, не требующемуся в силу состояния его или ее здоровья или в силу того, что это может привести к улучшению состояния его или ее здоровья.

10. Инвалиды должны быть защищены от какой бы то ни было эксплуатации, от любых видов регламентации и обращения, носящих дискриминационный, оскорбительный или унижающий характер.

11. Инвалиды должны иметь возможность пользоваться квалифицированной юридической помощью, когда подобная помощь является необходимой для защиты их личности и имущества: если они являются объектом судебного преследования, они должны пользоваться обычной процедурой, полностью учитывающей их физическое или умственное состояние.

12. С организациями инвалидов могут проводиться полезные консультации по всем вопросам, касающимся прав инвалидов.

13. Инвалиды, их семьи и их общины должны быть полностью информированы всеми имеющимися средствами о правах, содержащихся в настоящей Декларации.

Источник: Декларация о правах инвалидов. Принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года / Декларации. – URL: http://www.un.org/

КОНВЕНЦИЯ
О ПРАВАХ ИНВАЛИДОВ

ПРИНЯТА РЕЗОЛЮЦИЕЙ 61/106 ГЕНЕРАЛЬНОЙ АССАМБЛЕИ ОТ 13 ДЕКАБРЯ 2006 ГОДА

ПРЕАМБУЛА

Государства – участники настоящей Конвенции,

a) ***напоминая*** о провозглашенных в Уставе Организации Объединенных Наций принципах, в которых достоинство и ценность, присущие всем членам человеческой семьи, и равные и неотъемлемые права их признаются за основу свободы, справедливости и всеобщего мира,

b) ***признавая***, что Организация Объединенных Наций провозгласила и закрепила во Всеобщей декларации прав человека и в Международных пактах о правах человека, что каждый человек обладает всеми предусмотренными в них правами и свободами без какого бы то ни было различия,

c) ***подтверждая*** всеобщность, неделимость, взаимозависимость и взаимосвязанность всех прав человека и основных свобод, а также необходимость гарантировать инвалидам полное пользование ими без дискриминации,

d) ***ссылаясь*** на Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, Международный пакт о гражданских и политических правах, Международную конвенцию о ликвидации всех форм расовой дискриминации, Конвенцию о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, Конвенцию против пыток и других жестоких, бесчеловечных или

унижающих достоинство видов обращения и наказания, Конвенцию о правах ребенка и Международную конвенцию о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей,

e) ***признавая***, что инвалидность — это эволюционирующее понятие и что инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими,

f) ***признавая*** важность, которую принципы и руководящие ориентиры, содержащиеся во Всемирной программе действий в отношении инвалидов и в Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов, имеют с точки зрения влияния на поощрение, формулирование и оценку стратегий, планов, программ и мероприятий на национальном, региональном и международном уровнях для дальнейшего обеспечения инвалидам равных возможностей,

g) ***подчеркивая*** важность актуализации проблем инвалидности как составной части соответствующих стратегий устойчивого развития,

h) ***признавая также***, что дискриминация в отношении любого лица по признаку инвалидности представляет собой ущемление достоинства и ценности, присущих человеческой личности,

i) ***признавая далее*** многообразие инвалидов,

j) ***признавая*** необходимость поощрять и защищать права человека всех инвалидов, в том числе нуждающихся в более активной поддержке,

k) ***будучи озабочены*** тем, что, несмотря на эти различные

документы и начинания, инвалиды продолжают сталкиваться с барьерами на пути их участия в жизни общества в качестве равноправных членов и с нарушениями их прав человека во всех частях мира,

l) ***признавая*** важность международного сотрудничества для улучшения условий жизни инвалидов в каждой стране, особенно в развивающихся странах,

m) ***признавая*** ценный нынешний и потенциальный вклад инвалидов в общее благосостояние и многообразие их местных сообществ и то обстоятельство, что содействие полному осуществлению инвалидами своих прав человека и основных свобод, а также полноценному участию инвалидов позволит укрепить у них ощущение причастности и добиться значительных успехов в человеческом, социальном и экономическом развитии общества и искоренении нищеты,

n) ***признавая***, что для инвалидов важна их личная самостоятельность и независимость, включая свободу делать свой собственный выбор,

o) ***считая***, что инвалиды должны иметь возможность активной вовлеченности в процессы принятия решений относительно стратегий и программ, в том числе тех, которые их прямо касаются,

p) ***будучи озабочены*** трудными условиями, с которыми сталкиваются инвалиды, подвергающиеся множественным или обостренным формам дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических и иных убеждений, национального, этнического, аборигенного или социального происхождения, имущественного положения, рождения, возраста или иного обстоятельства,

q) ***признавая***, что женщины-инвалиды и девочки-инвалиды как дома, так и вне его нередко подвергаются большему риску насилия, травмирования или надругательства, небрежного или пренебрежительного отношения, плохого обращения или эксплуатации,

r) ***признавая***, что дети-инвалиды должны в полном объеме пользоваться всеми правами человека и основными свободами наравне с другими детьми, и напоминая в этой связи об обязательствах, взятых на себя государствами — участниками Конвенции о правах ребенка,

s) ***подчеркивая*** необходимость учета гендерного аспекта во всех усилиях по содействию полному осуществлению инвалидами прав человека и основных свобод,

t) ***подчеркивая*** тот факт, что большинство инвалидов живет в условиях нищеты, и признавая в этой связи острую необходимость заниматься проблемой отрицательного воздействия нищеты на инвалидов,

u) ***принимая во внимание***, что обстановка мира и безопасности, основанная на полном уважении целей и принципов, изложенных в Уставе Организации Объединенных Наций, и на соблюдении применимых договоров в области прав человека, является непременным условием для полной защиты инвалидов, в частности во время вооруженных конфликтов и иностранной оккупации,

v) ***признавая***, что важна доступность физического, социального, экономического и культурного окружения, здравоохранения и образования, а также информации и связи, поскольку она позволяет инвалидам в полной мере пользоваться всеми правами человека и основными свободами,

w) ***принимая во внимание***, что каждый отдельный человек, имея обязанности в отношении других людей и того коллектива, к которому он принадлежит, должен добиваться поощрения и соблюдения прав, признаваемых в Международном билле о правах человека,

x) ***будучи убеждены*** в том, что семья является естественной и основной ячейкой общества и имеет право на защиту со стороны общества и государства и что инвалиды и члены их семей должны получать необходимую защиту и помощь, позволяющие семьям вносить вклад в дело полного и равного пользования правами инвалидов,

y) ***будучи убеждены*** в том, что всеобъемлющая и единая международная конвенция о поощрении и защите прав и достоинства инвалидов явится важным вкладом в преодоление глубоко неблагоприятного социального положения инвалидов и в расширение их участия в гражданской, политической, экономической, социальной и культурной жизни при равных возможностях — как в развитых, так и в развивающихся странах,

согласились о нижеследующем:

СТАТЬЯ 1

Цель

Цель настоящей Конвенции заключается в поощрении, защите и обеспечении полного и равного осуществления всеми инвалидами всех прав человека и основных свобод, а также в поощрении уважения присущего им достоинства.

К инвалидам относятся лица с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями,

которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими.

СТАТЬЯ 2

Определения

Для целей настоящей Конвенции:

«***общение***» включает использование языков, текстов, азбуки Брайля, тактильного общения, крупного шрифта, доступных мультимедийных средств, равно как печатных материалов, аудиосредств, обычного языка, чтецов, а также усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, включая доступную информационно-коммуникационную технологию;

«***язык***» включает речевые и жестовые языки и другие формы неречевых языков;

«***дискриминация по признаку инвалидности***» означает любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью или результатом которого является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех прав человека и основных свобод в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области. Она включает все формы дискриминации, в том числе отказ в разумном приспособлении;

«***разумное приспособление***» означает внесение, когда это нужно в конкретном случае, необходимых и подходящих модификаций и коррективов, не становящихся несоразмерным или неоправданным бременем, в целях обеспечения реализации или осуществления инвалидами наравне с другими всех прав человека и

основных свобод;

«***универсальный дизайн***» означает дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна. «Универсальный дизайн» не исключает ассистивные устройства для конкретных групп инвалидов, где это необходимо.

СТАТЬЯ 3

Общие принципы

Принципами настоящей Конвенции являются:

a) уважение присущего человеку достоинства, его личной самостоятельности, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимости;

b) недискриминация;

c) полное и эффективное вовлечение и включение в общество;

d) уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества;

e) равенство возможностей;

f) доступность;

g) равенство мужчин и женщин;

h) уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность.

СТАТЬЯ 4

Общие обязательства

1. Государства-участники обязуются обеспечивать и поощрять полную реализацию всех прав человека и основных свобод всеми

инвалидами без какой бы то ни было дискриминации по признаку инвалидности. С этой целью государства-участники обязуются:

a) принимать все надлежащие законодательные, административные и иные меры для осуществления прав, признаваемых в настоящей Конвенции;

b) принимать все надлежащие меры, в том числе законодательные, для изменения или отмены существующих законов, постановлений, обычаев и устоев, которые являются по отношению к инвалидам дискриминационными;

c) учитывать во всех стратегиях и программах защиту и поощрение прав человека инвалидов;

d) воздерживаться от любых действий или методов, которые не согласуются с настоящей Конвенцией, и обеспечивать, чтобы государственные органы и учреждения действовали в соответствии с настоящей Конвенцией;

e) принимать все надлежащие меры для устранения дискриминации по признаку инвалидности со стороны любого лица, организации или частного предприятия;

f) проводить или поощрять исследовательскую и конструкторскую разработку товаров, услуг, оборудования и объектов универсального дизайна (определяемого в статье 2 настоящей Конвенции), чья подгонка под конкретные нужды инвалида требовала бы как можно меньшей адаптации и минимальных затрат, способствовать их наличию и использованию, а также продвигать идею универсального дизайна при выработке стандартов и руководящих ориентиров;

g) проводить или поощрять исследовательскую и конструкторскую разработку, а также способствовать наличию и

использованию новых технологий, включая информационно-коммуникационные технологии, средств, облегчающих мобильность, устройств и ассистивных технологий, подходящих для инвалидов, с уделением первоочередного внимания недорогим технологиям;

h) предоставлять инвалидам доступную информацию о средствах, облегчающих мобильность, устройствах и ассистивных технологиях, в том числе новых технологиях, а также других формах помощи, вспомогательных услугах и объектах;

i) поощрять преподавание специалистам и персоналу, работающим с инвалидами, признаваемых в настоящей Конвенции прав, чтобы совершенствовать предоставление гарантированных этими правами помощи и услуг.

2. Что касается экономических, социальных и культурных прав, то каждое государство-участник обязуется принимать, максимально задействуя имеющиеся у него ресурсы, а в случае необходимости — прибегая к международному сотрудничеству, меры к постепенному достижению полной реализации этих прав без ущерба для тех сформулированных в настоящей Конвенции обязательств, которые являются непосредственно применимыми в соответствии с международным правом.

3. При разработке и применении законодательства и стратегий, направленных на осуществление настоящей Конвенции, и в рамках других процессов принятия решений по вопросам, касающимся инвалидов, государства-участники тесно консультируются с инвалидами, включая детей-инвалидов, и активно привлекают их через представляющие их организации.

4. Ничто в настоящей Конвенции не затрагивает каких-либо положений, которые в большей степени способствуют реализации

прав инвалидов и могут содержаться в законах государства-участника или нормах международного права, действующих в этом государстве. Не допускается никакое ограничение или умаление каких бы то ни было прав человека и основных свобод, признаваемых или существующих в каком-либо государстве — участнике настоящей Конвенции в силу закона, конвенций, правил или обычаев, под тем предлогом, что в настоящей Конвенции не признаются такие права или свободы или что в ней они признаются в меньшем объеме.

5. Положения настоящей Конвенции распространяются на все части федеративных государств без каких бы то ни было ограничений или изъятий.

СТАТЬЯ 5

Равенство и недискриминация

1. Государства-участники признают, что все лица равны перед законом и по нему и имеют право на равную защиту закона и равное пользование им без всякой дискриминации.

2. Государства-участники запрещают любую дискриминацию по признаку инвалидности и гарантируют инвалидам равную и эффективную правовую защиту от дискриминации на любой почве.

3. Для поощрения равенства и устранения дискриминации государства-участники предпринимают все надлежащие шаги к обеспечению разумного приспособления.

4. Конкретные меры, необходимые для ускорения или достижения фактического равенства инвалидов, не считаются дискриминацией по смыслу настоящей Конвенции.

СТАТЬЯ 6

Женщины-инвалиды

1. Государства-участники признают, что женщины-инвалиды и девочки-инвалиды подвергаются множественной дискриминации, и в этой связи принимают меры для обеспечения полного и равного осуществления ими всех прав человека и основных свобод.

2. Государства-участники принимают все надлежащие меры для обеспечения всестороннего развития, улучшения положения и расширения прав и возможностей женщин, чтобы гарантировать им осуществление и реализацию прав человека и основных свобод, закрепленных в настоящей Конвенции.

СТАТЬЯ 7

Дети-инвалиды

1. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения полного осуществления детьми-инвалидами всех прав человека и основных свобод наравне с другими детьми.

2. Во всех действиях в отношении детей-инвалидов первоочередное внимание уделяется высшим интересам ребенка.

3. Государства-участники обеспечивают, чтобы дети-инвалиды имели право свободно выражать по всем затрагивающим их вопросам свои взгляды, которые получают должную весомость, соответствующую их возрасту и зрелости, наравне с другими детьми и получать помощь, соответствующую инвалидности и возрасту, в реализации этого права.

СТАТЬЯ 8

Просветительно-воспитательная работа

1. Государства-участники обязуются принимать безотлагательные, эффективные и надлежащие меры к тому, чтобы:

a) повышать просвещенность всего общества, в том числе на уровне семьи, в вопросах инвалидности и укреплять уважение прав и достоинства инвалидов;

b) вести борьбу со стереотипами, предрассудками и вредными обычаями в отношении инвалидов, в том числе на почве половой принадлежности и возраста, во всех сферах жизни;

c) пропагандировать потенциал и вклад инвалидов.

2. Принимаемые с этой целью меры включают:

a) развертывание и ведение эффективных общественно-просветительных кампаний, призванных:

- воспитывать восприимчивость к правам инвалидов;
- поощрять позитивные представления об инвалидах и более глубокое понимание их обществом;
- содействовать признанию навыков, достоинств и способностей инвалидов, а также их вклада на рабочем месте и на рынке труда;

b) воспитание на всех уровнях системы образования, в том числе у всех детей начиная с раннего возраста, уважительного отношения к правам инвалидов;

c) побуждение всех органов массовой информации к такому изображению инвалидов, которое согласуется с целью настоящей Конвенции;

d) продвижение воспитательно-ознакомительных программ, посвященных инвалидам и их правам.

СТАТЬЯ 9

Доступность

1. Чтобы наделить инвалидов возможностью вести независимый образ жизни и всесторонне участвовать во всех аспектах жизни, государства-участники принимают надлежащие меры для обеспечения инвалидам доступа наравне с другими к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, включая информационно-коммуникационные технологии и системы, а также к другим объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения, как в городских, так и в сельских районах. Эти меры, которые включают выявление и устранение препятствий и барьеров, мешающих доступности, должны распространяться, в частности:

a) на здания, дороги, транспорт и другие внутренние и внешние объекты, включая школы, жилые дома, медицинские учреждения и рабочие места;

b) на информационные, коммуникационные и другие службы, включая электронные службы и экстренные службы.

2. Государства-участники принимают также надлежащие меры к тому, чтобы:

a) разрабатывать минимальные стандарты и руководящие ориентиры, предусматривающие доступность объектов и услуг, открытых или предоставляемых для населения, вводить их в действие и следить за их соблюдением;

b) обеспечивать, чтобы частные предприятия, которые предлагают объекты и услуги, открытые или предоставляемые для населения, учитывали все аспекты доступности для инвалидов;

c) организовывать для всех вовлеченных сторон инструктаж по

проблемам доступности, с которыми сталкиваются инвалиды;

d) оснащать здания и другие объекты, открытые для населения, знаками, выполненными азбукой Брайля и в легкочитаемой и понятной форме;

e) предоставлять различные виды услуг помощников и посредников, в том числе проводников, чтецов и профессиональных сурдопереводчиков, для облегчения доступности зданий и других объектов, открытых для населения;

f) развивать другие надлежащие формы оказания инвалидам помощи и поддержки, обеспечивающие им доступ к информации;

g) поощрять доступ инвалидов к новым информационно-коммуникационным технологиям и системам, включая Интернет;

h) поощрять проектирование, разработку, производство и распространение изначально доступных информационно-коммуникационных технологий и систем, так чтобы доступность этих технологий и систем достигалась при минимальных затратах.

СТАТЬЯ 10

Право на жизнь

Государства-участники вновь подтверждают неотъемлемое право каждого человека на жизнь и принимают все необходимые меры для обеспечения его эффективного осуществления инвалидами наравне с другими.

СТАТЬЯ 11

Ситуации риска и чрезвычайные гуманитарные ситуации

Государства-участники принимают в соответствии со своими обязательствами по международному праву, включая международное

гуманитарное право и международное право прав человека, все необходимые меры для обеспечения защиты и безопасности инвалидов в ситуациях риска, включая вооруженные конфликты, чрезвычайные гуманитарные ситуации и стихийные бедствия.

СТАТЬЯ 12

Равенство перед законом

1. Государства-участники подтверждают, что каждый инвалид, где бы он ни находился, имеет право на равную правовую защиту.

2. Государства-участники признают, что инвалиды обладают правоспособностью наравне с другими во всех аспектах жизни.

3. Государства-участники принимают надлежащие меры для предоставления инвалидам доступа к поддержке, которая им может потребоваться при реализации своей правоспособности.

4. Государства-участники обеспечивают, чтобы все меры, связанные с реализацией правоспособности, предусматривали надлежащие и эффективные гарантии предотвращения злоупотреблений в соответствии с международным правом прав человека. Такие гарантии должны обеспечивать, чтобы меры, связанные с реализацией правоспособности, ориентировались на уважение прав, воли и предпочтений лица, были свободны от конфликта интересов и неуместного влияния, были соразмерны обстоятельствам этого лица и подстроены под них, применялись в течение как можно меньшего срока и регулярно проверялись компетентным, независимым и беспристрастным органом или судебной инстанцией. Эти гарантии должны быть соразмерны той степени, в которой такие меры затрагивают права и интересы данного лица.

5. С учетом положений настоящей статьи государства-участники принимают все надлежащие и эффективные меры для обеспечения равных прав инвалидов на владение имуществом и его наследование, на управление собственными финансовыми делами, а также на равный доступ к банковским ссудам, ипотечным кредитам и другим формам финансового кредитования и обеспечивают, чтобы инвалиды не лишались произвольно своего имущества.

СТАТЬЯ 13

Доступ к правосудию

1. Государства-участники обеспечивают инвалидам наравне с другими эффективный доступ к правосудию, в том числе предусматривая процессуальные и соответствующие возрасту коррективы, облегчающие выполнение теми своей эффективной роли прямых и косвенных участников, в том числе свидетелей, во всех стадиях юридического процесса, включая стадию расследования и другие стадии предварительного производства.

2. Чтобы содействовать обеспечению инвалидам эффективного доступа к правосудию, государства-участники способствуют надлежащему обучению лиц, работающих в сфере отправления правосудия, в том числе в полиции и пенитенциарной системе.

СТАТЬЯ 14

Свобода и личная неприкосновенность

1. Государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды наравне с другими:

а) пользовались правом на свободу и личную неприкосновенность;

b) не лишались свободы незаконно или произвольно и чтобы любое лишение свободы соответствовало закону, а наличие инвалидности ни в коем случае не становилось основанием для лишения свободы.

2. Государства-участники обеспечивают, чтобы в том случае, если на основании какой-либо процедуры инвалиды лишаются свободы, им наравне с другими полагались гарантии, согласующиеся с международным правом прав человека, и чтобы обращение с ними соответствовало целям и принципам настоящей Конвенции, включая обеспечение разумного приспособления.

СТАТЬЯ 15

Свобода от пыток и жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания

1. Никто не должен подвергаться пыткам или жестоким, бесчеловечным или унижающим его достоинство обращению или наказанию. В частности, ни одно лицо не должно без его свободного согласия подвергаться медицинским или научным опытам.

2. Государства-участники принимают все эффективные законодательные, административные, судебные или иные меры к тому, чтобы инвалиды наравне с другими не подвергались пыткам или жестоким, бесчеловечным или унижающим достоинство видам обращения и наказания.

СТАТЬЯ 16

Свобода от эксплуатации, насилия и надругательства

1. Государства-участники принимают все надлежащие законодательные, административные, социальные, просветительные и

иные меры для защиты инвалидов как дома, так и вне его от всех форм эксплуатации, насилия и надругательства, в том числе от тех их аспектов, которые имеют гендерную подоплеку.

2. Государства-участники принимают также все надлежащие меры для предотвращения всех форм эксплуатации, насилия и надругательства, обеспечивая, в частности, подходящие формы оказания учитывающей возрастно-половую специфику помощи и поддержки инвалидам, их семьям и лицам, осуществляющим уход за инвалидами, в том числе путем ознакомления и просвещения в вопросе о том, как избегать проявлений эксплуатации, насилия и надругательства, определять их и сообщать о них. Государства-участники обеспечивают, чтобы услуги по предоставлению защиты оказывались с учетом возрастно-половой специфики и фактора инвалидности.

3. Стремясь предотвращать проявление всех форм эксплуатации, насилия и надругательства, государства-участники обеспечивают, чтобы все учреждения и программы, предназначенные для обслуживания инвалидов, находились под эффективным наблюдением со стороны независимых органов.

4. Государства-участники принимают все надлежащие меры для содействия физическому, когнитивному и психологическому восстановлению, реабилитации и социальной реинтеграции инвалидов, ставших жертвами любой формы эксплуатации, насилия или надругательства, в том числе путем оказания услуг по предоставлению защиты. Такие восстановление и реинтеграция происходят в обстановке, способствующей укреплению здоровья, благополучия, самоуважения, достоинства и самостоятельности соответствующего лица, и осуществляются с учетом нужд,

обусловленных возрастно-половой спецификой.

5. Государства-участники принимают эффективные законодательство и стратегии, в том числе ориентированные на женщин и детей, для обеспечения того, чтобы случаи эксплуатации, насилия и надругательства в отношении инвалидов выявлялись, расследовались и в надлежащих случаях преследовались.

СТАТЬЯ 17

Защита личной целостности

Каждый инвалид имеет право на уважение его физической и психической целостности наравне с другими.

СТАТЬЯ 18

Свобода передвижения и гражданство

1. Государства-участники признают права инвалидов на свободу передвижения, на свободу выбора местожительства и на гражданство наравне с другими, в том числе путем обеспечения того, чтобы инвалиды:

a) имели право приобретать и изменять гражданство и не лишались своего гражданства произвольно или по причине инвалидности;

b) не лишались, по причине инвалидности, возможности получать документы, подтверждающие их гражданство, или иные удостоверяющие их личность документы, обладать такими документами и пользоваться ими либо использовать соответствующие процедуры, например иммиграционные, которые могут быть необходимы для облегчения осуществления права на свободу передвижения;

c) имели право свободно покидать любую страну, включая свою собственную;

d) не лишались произвольно или по причине инвалидности права на въезд в свою собственную страну.

2. Дети-инвалиды регистрируются сразу же после рождения и с момента рождения имеют право на имя и на приобретение гражданства, а также, в наиболее возможной степени, право знать своих родителей и право на их заботу.

СТАТЬЯ 19

Самостоятельный образ жизни и вовлеченность в местное сообщество

Государства–участники настоящей Конвенции признают равное право всех инвалидов жить в обычных местах проживания, при равных с другими людьми вариантах выбора, и принимают эффективные и надлежащие меры для того, чтобы содействовать полной реализации инвалидами этого права и их полному включению и вовлечению в местное сообщество, в том числе обеспечивая, чтобы:

a) инвалиды имели возможность выбирать наравне с другими людьми свое место жительства и то, где и с кем проживать, и не были обязаны проживать в каких-то определенных жилищных условиях;

b) инвалиды имели доступ к разного рода оказываемым на дому, по месту жительства и иным вспомогательным услугам на базе местного сообщества, включая персональную помощь, необходимую для поддержки жизни в местном сообществе и включения в него, а также для недопущения изоляции или сегрегации от местного сообщества;

c) услуги и объекты коллективного пользования,

предназначенные для населения в целом, были в равной степени доступны для инвалидов и отвечали их нуждам.

СТАТЬЯ 20

Индивидуальная мобильность

Государства-участники принимают эффективные меры для обеспечения индивидуальной мобильности инвалидов с максимально возможной степенью их самостоятельности, в том числе путем:

a) содействия индивидуальной мобильности инвалидов избираемым ими способом, в выбираемое ими время и по доступной цене;

b) облегчения доступа инвалидов к качественным средствам, облегчающим мобильность, устройствам, ассистивным технологиям и услугам помощников и посредников, в том числе за счет их предоставления по доступной цене;

c) обучения инвалидов и работающих с ними кадров специалистов навыкам мобильности;

d) побуждения предприятий, которые занимаются производством средств, облегчающих мобильность, устройств и ассистивных технологий, к учету всех аспектов мобильности инвалидов.

СТАТЬЯ 21

Свобода выражения мнения и убеждений и доступ к информации

Государства-участники принимают все надлежащие меры для обеспечения того, чтобы инвалиды могли пользоваться правом на свободу выражения мнения и убеждений, включая свободу искать,

получать и распространять информацию и идеи наравне с другими, пользуясь по своему выбору всеми формами общения, определяемыми в статье 2 настоящей Конвенции, включая:

a) снабжение инвалидов информацией, предназначенной для широкой публики, в доступных форматах и с использованием технологий, учитывающих разные формы инвалидности, своевременно и без дополнительной платы;

b) принятие и содействие использованию в официальных сношениях: жестовых языков, азбуки Брайля, усиливающих и альтернативных способов общения и всех других доступных способов, методов и форматов общения по выбору инвалидов;

c) активное побуждение частных предприятий, оказывающих услуги широкой публике, в том числе через Интернет, к предоставлению информации и услуг в доступных и пригодных для инвалидов форматах;

d) побуждение средств массовой информации, в том числе предоставляющих информацию через Интернет, к превращению своих услуг в доступные для инвалидов;

e) признание и поощрение использования жестовых языков.

СТАТЬЯ 22

Неприкосновенность частной жизни

1. Независимо от места жительства или жилищных условий ни один инвалид не должен подвергаться произвольному или незаконному посягательству на неприкосновенность его частной жизни, семьи, жилища или переписки и иных видов общения либо незаконным нападкам на его честь и репутацию. Инвалиды имеют право на защиту закона от таких посягательств или нападок.

2. Государства-участники охраняют конфиденциальность сведений о личности, состоянии здоровья и реабилитации инвалидов наравне с другими.

СТАТЬЯ 23

Уважение дома и семьи

1. Государства-участники принимают эффективные и надлежащие меры для устранения дискриминации в отношении инвалидов во всех вопросах, касающихся брака, семьи, отцовства, материнства и личных отношений, наравне с другими, стремясь при этом обеспечить, чтобы:

a) признавалось право всех инвалидов, достигших брачного возраста, вступать в брак и создавать семью на основе свободного и полного согласия брачующихся;

b) признавались права инвалидов на свободное и ответственное принятие решений о числе детей и интервалах между их рождением и на доступ к соответствующей возрасту информации и к просвещению в вопросах репродуктивного поведения и планирования семьи, а также предоставлялись средства, позволяющие им осуществлять эти права;

c) инвалиды, включая детей, наравне с другими сохраняли свою фертильность.

2. Государства-участники обеспечивают права и обязанности инвалидов в отношении опекунства, попечительства, опеки, усыновления детей или аналогичных институтов, когда данные понятия присутствуют в национальном законодательстве; во всех случаях первостепенное значение имеют высшие интересы ребенка. Государства-участники оказывают инвалидам надлежащую помощь в

выполнении ими своих обязанностей по воспитанию детей.

3. Государства-участники обеспечивают, чтобы дети-инвалиды имели равные права в отношении семейной жизни. Для реализации этих прав и недопущения сокрытия детей-инвалидов, их оставления, уклонения от ухода за ними и их сегрегации государства-участники обязуются с самого начала снабжать детей-инвалидов и их семьи всесторонней информацией, услугами и поддержкой.

4. Государства-участники обеспечивают, чтобы ребенок не разлучался со своими родителями против их воли, за исключением случаев, когда поднадзорные суду компетентные органы в соответствии с применимыми законами и процедурами определяют, что такое разлучение необходимо в высших интересах ребенка. Ни при каких обстоятельствах ребенок не может быть разлучен с родителями по причине инвалидности либо самого ребенка, либо одного или обоих родителей.

5. Государства-участники обязуются в случае, когда ближайшие родственники не в состоянии обеспечить уход за ребенком-инвалидом, прилагать все усилия к тому, чтобы организовать альтернативный уход за счет привлечения более дальних родственников, а при отсутствии такой возможности — за счет создания семейных условий для проживания ребенка в местном сообществе.

СТАТЬЯ 24

Образование

1. Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают

инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом:

a) к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия;

b) к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме;

c) к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества.

2. При реализации этого права государства-участники обеспечивают, чтобы:

a) инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети-инвалиды — из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования;

b) инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания;

c) обеспечивалось разумное приспособление, учитывающее индивидуальные потребности;

d) инвалиды получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения;

e) в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию, сообразно с целью полной охваченности принимались эффективные меры по организации индивидуализированной поддержки.

3. Государства-участники наделяют инвалидов возможностью

осваивать жизненные и социализационные навыки, чтобы облегчить их полное и равное участие в процессе образования и в качестве членов местного сообщества. Государства-участники принимают в этом направлении надлежащие меры, в том числе:

a) содействуют освоению азбуки Брайля, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а также навыков ориентации и мобильности и способствуют поддержке со стороны сверстников и наставничеству;

b) содействуют освоению жестового языка и поощрению языковой самобытности глухих;

c) обеспечивают, чтобы обучение лиц, в частности детей, которые являются слепыми, глухими или слепоглухими, осуществлялось с помощью наиболее подходящих для индивида языков и методов и способов общения и в обстановке, которая максимальным образом способствует освоению знаний и социальному развитию.

4. Чтобы содействовать обеспечению реализации этого права, государства-участники принимают надлежащие меры для привлечения на работу учителей, в том числе учителей-инвалидов, владеющих жестовым языком и/или азбукой Брайля, и для обучения специалистов и персонала, работающих на всех уровнях системы образования. Такое обучение охватывает просвещение в вопросах инвалидности и использование подходящих усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, учебных методик и материалов для оказания поддержки инвалидам.

5. Государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей

жизни без дискриминации и наравне с другими. С этой целью государства-участники обеспечивают, чтобы для инвалидов обеспечивалось разумное приспособление.

СТАТЬЯ 25

Здоровье

Государства-участники признают, что инвалиды имеют право на наивысший достижимый уровень здоровья без дискриминации по признаку инвалидности. Государства-участники принимают все надлежащие меры для обеспечения доступа инвалидов к услугам в сфере здравоохранения, учитывающим гендерную специфику, в том числе к реабилитации по состоянию здоровья. В частности, государства-участники:

a) обеспечивают инвалидам тот же набор, качество и уровень бесплатных или недорогих услуг и программ по охране здоровья, что и другим лицам, в том числе в области сексуального и репродуктивного здоровья и по линии предлагаемых населению государственных программ здравоохранения;

b) предоставляют те услуги в сфере здравоохранения, которые необходимы инвалидам непосредственно по причине их инвалидности, включая раннюю диагностику, а в подходящих случаях — коррекцию и услуги, призванные свести к минимуму и предотвратить дальнейшее возникновение инвалидности, в том числе среди детей и пожилых;

c) организуют эти услуги в сфере здравоохранения как можно ближе к местам непосредственного проживания этих людей, в том числе в сельских районах;

d) требуют, чтобы специалисты здравоохранения предоставляли

инвалидам услуги того же качества, что и другим лицам, в том числе на основе свободного и информированного согласия посредством, среди прочего, повышения осведомленности о правах человека, достоинстве, самостоятельности и нуждах инвалидов за счет обучения и принятия этических стандартов для государственного и частного здравоохранения;

e) запрещают дискриминацию в отношении инвалидов при предоставлении медицинского страхования и страхования жизни, если последнее разрешено национальным правом, и предусматривают, что оно предоставляется на справедливой и разумной основе;

f) не допускают дискриминационного отказа в здравоохранении или услугах в этой области либо получении пищи или жидкостей по причине инвалидности.

СТАТЬЯ 26

Абилитация и реабилитация

1. Государства-участники принимают, в том числе при поддержке со стороны других инвалидов, эффективные и надлежащие меры к тому, чтобы наделить инвалидов возможностью для достижения и сохранения максимальной независимости, полных физических, умственных, социальных и профессиональных способностей и полного включения и вовлечения во все аспекты жизни. С этой целью государства-участники организуют, укрепляют и расширяют комплексные абилитационные и реабилитационные услуги и программы, особенно в сфере здравоохранения, занятости, образования и социального обслуживания, таким образом, чтобы эти услуги и программы:

a) начинали реализовываться как можно раньше и были

основаны на многопрофильной оценке нужд и сильных сторон индивида;

b) способствовали вовлечению и включению в местное сообщество и во все аспекты жизни общества, имели добровольный характер и были доступны для инвалидов как можно ближе к местам их непосредственного проживания, в том числе в сельских районах.

2. Государства-участники поощряют развитие начального и последующего обучения специалистов и персонала, работающих в сфере абилитационных и реабилитационных услуг.

3. Государства-участники поощряют наличие, знание и использование относящихся к абилитации и реабилитации ассистивных устройств и технологий, предназначенных для инвалидов.

СТАТЬЯ 27

Труд и занятость

1. Государства-участники признают право инвалидов на труд наравне с другими; оно включает право на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал или на который он свободно согласился, в условиях, когда рынок труда и производственная среда являются открытыми, инклюзивными и доступными для инвалидов. Государства-участники обеспечивают и поощряют реализацию права на труд, в том числе теми лицами, которые получают инвалидность во время трудовой деятельности, путем принятия, в том числе в законодательном порядке, надлежащих мер, направленных, в частности, на следующее:

a) запрещение дискриминации по признаку инвалидности в отношении всех вопросов, касающихся всех форм занятости, включая

условия приема на работу, найма и занятости, сохранения работы, продвижения по службе и безопасных и здоровых условий труда;

b) защита прав инвалидов наравне с другими на справедливые и благоприятные условия труда, включая равные возможности и равное вознаграждение за труд равной ценности, безопасные и здоровые условия труда, включая защиту от домогательств, и удовлетворение жалоб;

c) обеспечение того, чтобы инвалиды могли осуществлять свои трудовые и профсоюзные права наравне с другими;

d) наделение инвалидов возможностью эффективного доступа к общим программам технической и профессиональной ориентации, службам трудоустройства и профессиональному и непрерывному обучению;

e) расширение на рынке труда возможностей для трудоустройства инвалидов и их продвижения по службе, а также оказание помощи в поиске, получении, сохранении и возобновлении работы;

f) расширение возможностей для индивидуальной трудовой деятельности, предпринимательства, развития кооперативов и организации собственного дела;

g) наем инвалидов в государственном секторе;

h) стимулирование найма инвалидов в частном секторе с помощью надлежащих стратегий и мер, которые могут включать программы позитивных действий, стимулы и другие меры;

i) обеспечение инвалидам разумного приспособления рабочего места;

j) поощрение приобретения инвалидами опыта работы в условиях открытого рынка труда;

k) поощрение программ профессиональной и квалификационной реабилитации, сохранения рабочих мест и возвращения на работу для инвалидов.

2. Государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды не содержались в рабстве или в подневольном состоянии и были защищены наравне с другими от принудительного или обязательного труда.

СТАТЬЯ 28

Достаточный жизненный уровень и социальная защита

1. Государства-участники признают право инвалидов на достаточный жизненный уровень для них самих и их семей, включающий достаточное питание, одежду и жилище, и на непрерывное улучшение условий жизни и принимают надлежащие меры к обеспечению и поощрению реализации этого права без дискриминации по признаку инвалидности.

2. Государства-участники признают право инвалидов на социальную защиту и на пользование этим правом без дискриминации по признаку инвалидности и принимают надлежащие меры к обеспечению и поощрению реализации этого права, включая меры:

a) по обеспечению инвалидам равного доступа к получению чистой воды и по обеспечению доступа к надлежащим и недорогим услугам, устройствам и другой помощи для удовлетворения нужд, связанных с инвалидностью;

b) по обеспечению инвалидам, в частности женщинам, девочкам и пожилым лицам с инвалидностью, доступа к программам социальной защиты и программам сокращения масштабов нищеты;

c) по обеспечению инвалидам и их семьям, живущим в условиях

нищеты, доступа к помощи со стороны государства с целью покрытия связанных с инвалидностью расходов, включая надлежащее обучение, консультирование, финансовую помощь и временный патронажный уход;

d) по обеспечению инвалидам доступа к программам государственного жилья;

e) по обеспечению инвалидам доступа к пенсионным пособиям и программам.

СТАТЬЯ 29

Участие в политической и общественной жизни

Государства-участники гарантируют инвалидам политические права и возможность пользоваться ими наравне с другими и обязуются:

a) обеспечивать, чтобы инвалиды могли эффективно и всесторонне участвовать, прямо или через свободно выбранных представителей, в политической и общественной жизни наравне с другими, в том числе имели право и возможность голосовать и быть избранными, в частности посредством:

- обеспечения того, чтобы процедуры, помещения и материалы для голосования были подходящими, доступными и легкими для понимания и использования;
- защиты права инвалидов на участие в тайном голосовании на выборах и публичных референдумах без запугивания и на выдвижение своих кандидатур для выборов, на фактическое занятие должностей и выполнение всех публичных функций на всех уровнях государственной власти — при содействии использованию ассистивных и новых технологий, где это

уместно;

- гарантирования свободного волеизъявления инвалидов как избирателей и с этой целью — удовлетворения, когда это необходимо, их просьб об оказании им каким-либо лицом по их выбору помощи с голосованием;

b) активно способствовать созданию обстановки, в которой инвалиды могли бы эффективно и всесторонне участвовать в управлении государственными делами без дискриминации и наравне с другими, и поощрять их участие в государственных делах, включая:

- участие в неправительственных организациях и объединениях, работа которых связана с государственной и политической жизнью страны, в том числе в деятельности политических партий и руководстве ими;
- создание организаций инвалидов и вступление в них с тем, чтобы представлять инвалидов на международном, национальном, региональном и местном уровнях.

СТАТЬЯ 30

Участие в культурной жизни, проведении досуга и отдыха и занятии спортом

1. Государства-участники признают право инвалидов участвовать наравне с другими в культурной жизни и принимают все надлежащие меры для обеспечения того, чтобы инвалиды:

a) имели доступ к произведениям культуры в доступных форматах;

b) имели доступ к телевизионным программам, фильмам, театру и другим культурным мероприятиям в доступных форматах;

c) имели доступ к таким местам культурных мероприятий или

услуг, как театры, музеи, кинотеатры, библиотеки и туристические услуги, а также имели в наиболее возможной степени доступ к памятникам и объектам, имеющим национальную культурную значимость.

2. Государства-участники принимают надлежащие меры к тому, чтобы наделить инвалидов возможностью развивать и использовать свой творческий, художественный и интеллектуальный потенциал — не только для своего блага, но и ради обогащения всего общества.

3. Государства-участники предпринимают в соответствии с международным правом все надлежащие шаги для обеспечения того, чтобы законы о защите прав интеллектуальной собственности не становились неоправданным или дискриминационным барьером для доступа инвалидов к произведениям культуры.

4. Инвалиды имеют право наравне с другими на признание и поддержку их особой культурной и языковой самобытности, включая жестовые языки и культуру глухих.

5. Чтобы наделить инвалидов возможностью участвовать наравне с другими в проведении досуга и отдыха и в спортивных мероприятиях, государства-участники принимают надлежащие меры:

a) для поощрения и пропаганды как можно более полного участия инвалидов в общепрофильных спортивных мероприятиях на всех уровнях;

b) для обеспечения того, чтобы инвалиды имели возможность организовывать спортивные и досуговые мероприятия специально для инвалидов, развивать их и участвовать в них, и для содействия в этой связи тому, чтобы им наравне с другими предоставлялись надлежащие обучение, подготовка и ресурсы;

c) для обеспечения того, чтобы инвалиды имели доступ к

спортивным, рекреационным и туристическим объектам;

d) для обеспечения того, чтобы дети-инвалиды имели равный с другими детьми доступ к участию в играх, в проведении досуга и отдыха и в спортивных мероприятиях, включая мероприятия в рамках школьной системы;

e) для обеспечения того, чтобы инвалиды имели доступ к услугам тех, кто занимается организацией досуга, туризма, отдыха и спортивных мероприятий.

СТАТЬЯ 31

Статистика и сбор данных

1. Государства-участники обязуются производить сбор надлежащей информации, включая статистические и исследовательские данные, позволяющей им разрабатывать и осуществлять стратегии в целях выполнения настоящей Конвенции. В процессе сбора и хранения этой информации надлежит:

a) соблюдать юридически установленные гарантии, включая законодательство о защите данных, чтобы обеспечить конфиденциальность и неприкосновенность частной жизни инвалидов;

b) соблюдать международно признанные нормы, касающиеся защиты прав человека и основных свобод, а также этические принципы при сборе и использовании статистических данных.

2. Собранная в соответствии с настоящей статьей информация дезагрегируется соответствующим образом и используется для содействия оценке того, как государства-участники выполняют свои обязательства по настоящей Конвенции, а также для выявления и устранения барьеров, с которыми инвалиды сталкиваются при

осуществлении своих прав.

3. Государства-участники берут на себя ответственность за распространение этих статистических данных и обеспечивают их доступность для инвалидов и других лиц.

СТАТЬЯ 32

Международное сотрудничество

1. Государства-участники признают важность международного сотрудничества и его поощрения в поддержку национальных усилий по реализации целей и задач настоящей Конвенции и принимают в этой связи надлежащие и эффективные меры по межгосударственной линии, а где это уместно – в партнерстве с соответствующими международными и региональными организациями и гражданским обществом, в частности организациями инвалидов. Такие меры могли бы, в частности, включать:

a) обеспечение того, чтобы международное сотрудничество, в том числе международные программы развития, охватывало инвалидов и было для них доступно;

b) облегчение и поддержку укрепления имеющихся возможностей, в том числе путем взаимного обмена информацией, опытом, программами и передовыми наработками;

c) содействие сотрудничеству в области исследований и доступа к научно-техническим знаниям;

d) предоставление, где это уместно, технико-экономической помощи, в том числе путем облегчения доступа к доступным и ассистивным технологиям и путем взаимного обмена ими, а также посредством передачи технологий.

2. Положения настоящей статьи не затрагивают обязанностей

каждого государства-участника по выполнению своих обязательств согласно настоящей Конвенции.

СТАТЬЯ 33

Национальное осуществление и мониторинг

1. Государства-участники в соответствии со своим организационным устройством назначают в правительстве одну или несколько инстанций, курирующих вопросы, связанные с осуществлением настоящей Конвенции, и должным образом изучают возможность учреждения или назначения в правительстве координационного механизма для содействия соответствующей работе в различных секторах и на различных уровнях.

2. Государства-участники в соответствии со своим правовым и административным устройством поддерживают, укрепляют, назначают или учреждают у себя структуру, включающую, где это уместно, один или несколько независимых механизмов, для поощрения, защиты и мониторинга за осуществлением настоящей Конвенции. При назначении или учреждении такого механизма государства-участники принимают во внимание принципы, касающиеся статуса и функционирования национальных учреждений, занимающихся защитой и поощрением прав человека.

3. Гражданское общество, в частности инвалиды и представляющие их организации, в полном объеме вовлекаются в процесс наблюдения и участвуют в нем.

СТАТЬЯ 34

Комитет по правам инвалидов

1. Учреждается Комитет по правам инвалидов (именуемый

далее «Комитет»), который выполняет функции, предусматриваемые ниже.

2. В момент вступления настоящей Конвенции в силу Комитет состоит из двенадцати экспертов. После еще шестидесяти ратификаций Конвенции или присоединений к ней членский состав Комитета увеличивается на шесть человек, достигая максимума – восемнадцати членов.

3. Члены Комитета выступают в личном качестве и обладают высокими моральными качествами и признанной компетентностью и опытом в области, охватываемой настоящей Конвенцией. При выдвижении своих кандидатов государствам-участникам предлагается должным образом учитывать положение, сформулированное в пункте 3 статьи 4 настоящей Конвенции.

4. Члены Комитета избираются государствами-участниками, причем уделяется внимание справедливому географическому распределению, представительству различных форм цивилизации и основных правовых систем, сбалансированной представленности полов и участию экспертов-инвалидов.

5. Члены Комитета избираются тайным голосованием из списка кандидатов, выдвинутых государствами-участниками из числа своих граждан, на заседаниях Конференции государств-участников. На этих заседаниях, на которых две трети государств-участников составляют кворум, избранными в состав Комитета являются те кандидаты, которые получили наибольшее число голосов и абсолютное большинство голосов присутствующих и участвующих в голосовании представителей государств-участников.

6. Первоначальные выборы проводятся не позднее чем через шесть месяцев со дня вступления в силу настоящей Конвенции. По

крайней мере за четыре месяца до даты каждых выборов Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций обращается к государствам-участникам с письмом, предлагая им представить кандидатуры в течение двух месяцев. Затем Генеральный секретарь составляет в алфавитном порядке список всех выдвинутых таким образом кандидатов с указанием выдвинувших их государств-участников и направляет его государствам — участникам настоящей Конвенции.

7. Члены Комитета избираются на четырехлетний срок. Они имеют право быть переизбранными только один раз. Однако срок полномочий шести из членов, избираемых на первых выборах, истекает в конце двухлетнего периода; немедленно после первых выборов имена этих шести членов определяются по жребию председательствующим на заседании, о котором говорится в пункте 5 настоящей статьи.

8. Избрание шести дополнительных членов Комитета приурочивается к обычным выборам, регулируемым соответствующими положениями настоящей статьи.

9. Если какой-либо член Комитета умирает или уходит в отставку либо объявляет, что не в состоянии более выполнять свои обязанности по какой-либо иной причине, государство-участник, выдвинувшее кандидатуру этого члена, на оставшийся срок полномочий назначает другого эксперта, обладающего квалификацией и отвечающего требованиям, которые предусмотрены в соответствующих положениях настоящей статьи.

10. Комитет устанавливает свои собственные правила процедуры.

11. Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций

предоставляет необходимый персонал и материальные средства для эффективного осуществления Комитетом своих функций в соответствии с настоящей Конвенцией и созывает его первое совещание.

12. Члены Комитета, учрежденного в соответствии с настоящей Конвенцией, получают утверждаемое Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций вознаграждение из средств Организации Объединенных Наций в порядке и на условиях, устанавливаемых Ассамблеей с учетом важности обязанностей Комитета.

13. Члены Комитета имеют право на льготы, привилегии и иммунитеты экспертов в командировках по делам Организации Объединенных Наций, закрепленные в соответствующих разделах Конвенции о привилегиях и иммунитетах Объединенных Наций.

СТАТЬЯ 35

Доклады государств-участников

1. Каждое государство-участник представляет Комитету через Генерального секретаря Организации Объединенных Наций всеобъемлющий доклад о мерах, принятых для осуществления им своих обязательств по настоящей Конвенции, и о прогрессе, достигнутом в этом отношении, в течение двух лет после вступления настоящей Конвенции в силу для соответствующего государства-участника.

2. Затем государства-участники представляют последующие доклады не реже чем раз в четыре года, а также тогда, когда об этом просит Комитет.

3. Комитет устанавливает руководящие принципы,

определяющие содержание докладов.

4. Государству-участнику, которое представило Комитету всеобъемлющий первоначальный доклад, нет необходимости повторять в своих последующих докладах ранее представленную информацию. Государствам-участникам предлагается подумать над тем, чтобы делать подготовку докладов Комитету открытым и транспарентным процессом, и должным образом учитывать положение, сформулированное в пункте 3 статьи 4 настоящей Конвенции.

5. В докладах могут указываться факторы и трудности, влияющие на степень выполнения обязательств по настоящей Конвенции.

СТАТЬЯ 36

Рассмотрение докладов

1. Каждый доклад рассматривается Комитетом, который выносит по нему предложения и общие рекомендации, представляющиеся ему уместными, и направляет их соответствующему государству-участнику. Государство-участник может в порядке ответа направить Комитету любую информацию по своему выбору. Комитет может запрашивать у государств-участников дополнительную информацию, имеющую отношение к осуществлению настоящей Конвенции.

2. Когда государство-участник существенно запаздывает с представлением доклада, Комитет может уведомить соответствующее государство-участник о том, что, если в течение трех месяцев после этого уведомления соответствующий доклад представлен не будет, вопрос об осуществлении настоящей Конвенции в этом государстве-

участнике потребуется рассмотреть на основе достоверной информации, имеющейся в распоряжении Комитета. Комитет предлагает соответствующему государству-участнику принять участие в таком рассмотрении. Если государство-участник в порядке ответа представит соответствующий доклад, применяются положения пункта 1 настоящей статьи.

3. Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций предоставляет доклады в распоряжение всех государств-участников.

4. Государства-участники обеспечивают широкий доступ к своим докладам для общественности у себя в стране и облегчают ознакомление с предложениями и общими рекомендациями, относящимися к этим докладам.

5. Когда Комитет считает это уместным, он направляет доклады государств-участников специализированным учреждениям, фондам и программам Организации Объединенных Наций, а также другим компетентным органам, чтобы те обратили внимание на высказываемую там просьбу о технической консультации или помощи либо содержащееся там указание на необходимость в последних, вместе с замечаниями и рекомендациями Комитета (если таковые имеются) по поводу этих просьб или указаний.

СТАТЬЯ 37

Сотрудничество между государствами-участниками и Комитетом

1. Каждое государство-участник сотрудничает с Комитетом и оказывает его членам содействие в выполнении ими своего мандата.

2. В своих отношениях с государствами-участниками Комитет должным образом учитывает пути и средства наращивания

национальных возможностей по осуществлению настоящей Конвенции, в том числе с помощью международного сотрудничества.

СТАТЬЯ 38

Отношения Комитета с другими органами

Для содействия эффективному осуществлению настоящей Конвенции и поощрения международного сотрудничества в охватываемой ею области:

a) специализированные учреждения и другие органы Организации Объединенных Наций имеют право быть представленными при рассмотрении вопроса об осуществлении таких положений настоящей Конвенции, которые подпадают под их мандат. Когда Комитет считает это уместным, он может предлагать специализированным учреждениям и другим компетентным органам дать экспертное заключение относительно осуществления Конвенции в областях, подпадающих под их соответствующие мандаты. Комитет может предлагать специализированным учреждениям и другим органам Организации Объединенных Наций представить доклады об осуществлении Конвенции в областях, относящихся к сфере их деятельности;

b) при выполнении своего мандата Комитет консультируется, когда это уместно, с другими соответствующими органами, учрежденными в силу международных договоров по правам человека, на предмет того, чтобы обеспечивать согласованность в их соответствующих руководящих принципах представления докладов, а также в выносимых ими предложениях и общих рекомендациях и избегать дублирования и параллелизма при осуществлении ими своих функций.

СТАТЬЯ 39

Доклад Комитета

Комитет раз в два года представляет Генеральной Ассамблее и Экономическому и Социальному Совету доклад о своей деятельности и может выносить предложения и общие рекомендации, основанные на рассмотрении полученных от государств-участников докладов и информации. Такие предложения и общие рекомендации включаются в доклад Комитета вместе с комментариями (если таковые имеются) государств-участников.

СТАТЬЯ 40

Конференция государств-участников

1. Государства-участники регулярно собираются на Конференцию государств-участников для рассмотрения любого вопроса, касающегося осуществления настоящей Конвенции.

2. Не позднее чем через шесть месяцев после вступления настоящей Конвенции в силу Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций созывает Конференцию государств-участников. Последующие совещания созываются Генеральным секретарем раз в два года или по решению Конференции государств-участников.

СТАТЬЯ 41

Депозитарий

Депозитарием настоящей Конвенции является Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций.

СТАТЬЯ 42

Подписание

Настоящая Конвенция открыта для подписания всеми государствами и организациями региональной интеграции в Центральных учреждениях Организации Объединенных Наций в Нью-Йорке с 30 марта 2007 года.

СТАТЬЯ 43

Согласие на обязательность

Настоящая Конвенция подлежит ратификации подписавшими ее государствами и официальному подтверждению подписавшими ее организациями региональной интеграции. Она открыта для присоединения к ней любого государства или организации региональной интеграции, не подписавших настоящую Конвенцию.

СТАТЬЯ 44

Организации региональной интеграции

1. «Организация региональной интеграции» означает созданную суверенными государствами определенного региона организацию, которой ее государства-члены передали компетенцию в отношении вопросов, регулируемых настоящей Конвенцией. Такие организации указывают в своих документах об официальном подтверждении или присоединении объем своей компетенции в отношении вопросов, регулируемых настоящей Конвенцией. Впоследствии они информируют депозитария о любых существенных изменениях в объеме их компетенции.

2. Ссылки в настоящей Конвенции на «государства-участники» относятся к таким организациям в пределах их компетенции.

3. Для целей пункта 1 статьи 45 и пунктов 2 и 3 статьи 47 настоящей Конвенции ни один документ, сданный на хранение

организацией региональной интеграции, не засчитывается.

4. В вопросах, относящихся к их компетенции, организации региональной интеграции могут осуществлять свое право голоса на Конференции государств-участников с числом голосов, равным числу их государств-членов, которые являются участниками настоящей Конвенции. Такая организация не осуществляет своего права голоса, если свое право осуществляет какое-либо из ее государств-членов, и наоборот.

СТАТЬЯ 45

Вступление в силу

1. Настоящая Конвенция вступает в силу на тридцатый день после сдачи на хранение двадцатой ратификационной грамоты или документа о присоединении.

2. Для каждого государства или организации региональной интеграции, ратифицирующих настоящую Конвенцию, официально подтверждающих ее или присоединяющихся к ней после сдачи на хранение двадцатого такого документа, Конвенция вступает в силу на тридцатый день после сдачи ими на хранение своего такого документа.

СТАТЬЯ 46

Оговорки

1. Оговорки, не совместимые с объектом и целью настоящей Конвенции, не допускаются.

2. Оговорки могут быть в любое время сняты.

СТАТЬЯ 47

Поправки

1. Любое государство-участник может предложить поправку к настоящей Конвенции и представить ее Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций. Генеральный секретарь сообщает любые предложенные поправки государствам-участникам, прося уведомить его, выступают ли они за проведение конференции государств-участников для рассмотрения этих предложений и принятия по ним решений. В случае если в течение четырех месяцев с даты такого сообщения не менее трети государств-участников выступит за проведение такой конференции, Генеральный секретарь созывает конференцию под эгидой Организации Объединенных Наций. Любая поправка, одобренная большинством в две трети присутствующих и участвующих в голосовании государств-участников, направляется Генеральным секретарем Генеральной Ассамблее Организации Объединенных Наций для утверждения, а затем всем государствам-участникам для принятия.

2. Поправка, одобренная и утвержденная в соответствии с пунктом 1 настоящей статьи, вступает в силу на тридцатый день после того, как число сданных на хранение документов о принятии достигнет двух третей от числа государств-участников на дату одобрения этой поправки. Впоследствии поправка вступает в силу для любого государства-участника на тридцатый день после сдачи им на хранение своего документа о принятии. Поправка является обязательной только для тех государств-участников, которые ее приняли.

3. Если Конференция государств-участников примет консенсусом соответствующее решение, одобренная и утвержденная в соответствии с пунктом 1 настоящей статьи поправка, которая относится исключительно к статьям 34, 38, 39 и 40, вступает в силу

для всех государств-участников на тридцатый день после того, как число сданных на хранение документов о принятии достигнет двух третей числа от государств-участников на дату одобрения этой поправки.

СТАТЬЯ 48

Денонсация

Государство-участник может денонсировать настоящую Конвенцию посредством письменного уведомления Генерального секретаря Организации Объединенных Наций. Денонсация вступает в силу через год после даты получения Генеральным секретарем такого уведомления.

СТАТЬЯ 49

Доступный формат

Должно быть обеспечено наличие текста настоящей Конвенции в доступных форматах.

СТАТЬЯ 50

Аутентичные тексты

Тексты настоящей Конвенции на английском, арабском, испанском, китайском, русском и французском языках являются равноаутентичными.

В УДОСТОВЕРЕНИЕ ЧЕГО нижеподписавшиеся полномочные представители, должным образом на то уполномоченные своими соответствующими правительствами, подписали настоящую Конвенцию.

ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ ПРОТОКОЛ К КОНВЕНЦИИ О ПРАВАХ ИНВАЛИДОВ

Государства–участники настоящего Протокола согласились о нижеследующем:

СТАТЬЯ 1

1. Государство – участник настоящего Протокола («государство-участник») признает компетенцию Комитета по правам инвалидов («Комитет») принимать и рассматривать сообщения от находящихся под его юрисдикцией лиц или групп лиц, которые заявляют, что являются жертвами нарушения этим государством-участником положений Конвенции, или от их имени.

2. Сообщение не принимается Комитетом, если оно касается государства – участника Конвенции, которое не является участником настоящего Протокола.

СТАТЬЯ 2

Комитет считает сообщение неприемлемым, когда:

a) сообщение является анонимным;

b) сообщение представляет собой злоупотребление правом на подачу таких сообщений или несовместимо с положениями Конвенции;

c) тот же вопрос уже рассматривался Комитетом либо был рассмотрен или рассматривается в рамках другой процедуры международного разбирательства или урегулирования;

d) исчерпаны не все имеющиеся внутренние средства защиты. Это правило не применяется, когда применение средств защиты неоправданно затягивается или вряд ли принесет эффект;

e) оно является явно необоснованным или недостаточно аргументированным либо

f) факты, являющиеся предметом сообщения, имели место до вступления настоящего Протокола в силу для соответствующего государства-участника, если только эти факты не продолжались и после упомянутой даты.

СТАТЬЯ 3

С учетом положений статьи 2 настоящего Протокола Комитет в конфиденциальном порядке доводит любые представленные ему сообщения до сведения государства-участника. В шестимесячный срок уведомленное государство представляет Комитету письменные объяснения или заявления с уточнением вопроса или средства защиты (если таковое имеется), которое, возможно, было применено этим государством.

СТАТЬЯ 4

1. В любой момент между получением сообщения и вынесением определения по существу Комитет может направить соответствующему государству-участнику для безотлагательного рассмотрения просьбу о принятии этим государством-участником таких временных мер, которые могут быть необходимы для того, чтобы избежать причинения возможного непоправимого вреда жертве или жертвам предполагаемого нарушения.

2. Когда Комитет осуществляет свое дискреционное право в соответствии с пунктом 1 настоящей статьи, это не означает, что он принял решение в отношении приемлемости им по существу сообщения.

СТАТЬЯ 5

При рассмотрении сообщений в соответствии с настоящим Протоколом Комитет проводит закрытые заседания. После изучения сообщения Комитет направляет свои предложения и рекомендации (если таковые имеются) соответствующему государству-участнику и заявителю.

СТАТЬЯ 6

1. Если Комитет получает достоверную информацию, указывающую на серьезные или систематические нарушения государством-участником прав, закрепленных в Конвенции, он предлагает этому государству-участнику сотрудничать в изучении этой информации и с этой целью представить замечания по поводу соответствующей информации.

2. С учетом любых замечаний, которые могут быть представлены соответствующим государством-участником, а также любой другой имеющейся у него достоверной информации Комитет может поручить одному или нескольким своим членам провести расследование и срочно представить доклад Комитету. В тех случаях, когда это оправдано, и с согласия государства-участника расследование может включать посещение его территории.

3. После изучения результатов такого расследования Комитет препровождает эти результаты соответствующему государству-участнику вместе с любыми комментариями и рекомендациями.

4. В течение шести месяцев с момента получения результатов, комментариев и рекомендаций, препровожденных Комитетом, государство-участник представляет ему свои замечания.

5. Такое расследование проводится в конфиденциальном

порядке, и на всех этапах процесса предполагается обращение к государству-участнику за сотрудничеством.

СТАТЬЯ 7

1. Комитет может предложить соответствующему государству-участнику включить в свой доклад, предусмотренный статьей 35 Конвенции, сведения о любых мерах, принятых в порядке отклика на расследование, проведенное согласно статье 6 настоящего Протокола.

2. При необходимости Комитет может по истечении шестимесячного срока, о котором говорится в пункте 4 статьи 6, предложить соответствующему государству-участнику информировать его о мерах, принятых в порядке отклика на такое расследование.

СТАТЬЯ 8

Каждое государство-участник может в момент подписания настоящего Протокола, его ратификации или присоединения к нему заявить, что не признает компетенцию Комитета, предусмотренную в статьях 6 и 7.

СТАТЬЯ 9

Депозитарием настоящего Протокола является Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций.

СТАТЬЯ 10

Настоящий Протокол открыт для подписания подписавшими Конвенцию государствами и организациями региональной интеграции в Центральных учреждениях Организации Объединенных Наций в Нью-Йорке с 30 марта 2007 года.

СТАТЬЯ 11

Настоящий Протокол подлежит ратификации подписавшими его государствами, которые ратифицировали Конвенцию или присоединились к ней. Он подлежит официальному подтверждению подписавшими его организациями региональной интеграции, которые официально подтвердили Конвенцию или присоединились к ней. Он открыт для присоединения к нему любого государства или организации региональной интеграции, которые ратифицировали Конвенцию, официально подтвердили ее или присоединились к ней и которые не подписали настоящий Протокол.

СТАТЬЯ 12

1. «Организация региональной интеграции» означает созданную суверенными государствами определенного региона организацию, которой ее государства-члены передали компетенцию в отношении вопросов, регулируемых Конвенцией и настоящим Протоколом. Такие организации указывают в своих документах об официальном подтверждении или присоединении объем своей компетенции в отношении вопросов, регулируемых Конвенцией и настоящим Протоколом. Впоследствии они информируют депозитария о любых существенных изменениях в объеме их компетенции.

2. Ссылки в настоящем Протоколе на «государства-участники» относятся к таким организациям в пределах их компетенции.

3. Для целей пункта 1 статьи 13 и пункта 2 статьи 15 настоящего Протокола ни один документ, сданный на хранение организацией региональной интеграции, не засчитывается.

4. В вопросах, относящихся к их компетенции, организации региональной интеграции могут осуществлять свое право голоса на

совещании государств-участников с числом голосов, равным числу их государств-членов, которые являются участниками настоящего Протокола. Такая организация не осуществляет своего права голоса, если свое право осуществляет какое-либо из ее государств-членов, и наоборот.

СТАТЬЯ 13

1. При условии вступления в силу Конвенции настоящий Протокол вступает в силу на тридцатый день после сдачи на хранение десятой ратификационной грамоты или документа о присоединении.

2. Для каждого государства или организации региональной интеграции, ратифицирующих настоящий Протокол, официально подтверждающих его или присоединяющихся к нему после сдачи на хранение десятого такого документа, Протокол вступает в силу на тридцатый день после сдачи ими на хранение своего такого документа.

СТАТЬЯ 14

1. Оговорки, не совместимые с объектом и целью настоящего Протокола, не допускаются.

2. Оговорки могут быть в любое время сняты.

СТАТЬЯ 15

1. Любое государство-участник может предложить поправку к настоящему Протоколу и представить ее Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций. Генеральный секретарь сообщает любые предложенные поправки государствам-участникам, прося уведомить его, выступают ли они за проведение совещания государств-участников для рассмотрения этих предложений и

принятия по ним решений. В случае если в течение четырех месяцев с даты такого сообщения не менее трети государств-участников выступит за проведение такого совещания, Генеральный секретарь созывает совещание под эгидой Организации Объединенных Наций. Любая поправка, одобренная большинством в две трети присутствующих и участвующих в голосовании государств-участников, направляется Генеральным секретарем Генеральной Ассамблее Организации Объединенных Наций для утверждения, а затем всем государствам-участникам для принятия.

2. Поправка, одобренная и утвержденная в соответствии с пунктом 1 настоящей статьи, вступает в силу на тридцатый день после того, как число сданных на хранение документов о принятии достигнет двух третей от числа государств-участников на дату одобрения этой поправки. Впоследствии поправка вступает в силу для любого государства-участника на тридцатый день после сдачи им на хранение своего документа о принятии. Поправка является обязательной только для тех государств-участников, которые ее приняли.

СТАТЬЯ 16

Государство-участник может денонсировать настоящий Протокол посредством письменного уведомления Генерального секретаря ООН. Денонсация вступает в силу через год после даты получения Генеральным секретарем такого уведомления.

СТАТЬЯ 17

Должно быть обеспечено наличие текста настоящего Протокола в доступных форматах.

СТАТЬЯ 18

Тексты настоящего Протокола на английском, арабском, испанском, китайском, русском и французском языках являются равноаутентичными.

Источник: Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года / Декларации. – URL: http://www.un.org/

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН
О СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЕ ИНВАЛИДОВ
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

(ИЗВЛЕЧЕНИЕ) ПРИНЯТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДУМОЙ 20 ИЮЛЯ 1995 ГОДА. ОДОБРЕН СОВЕТОМ ФЕДЕРАЦИИ 15 НОЯБРЯ 1995 ГОДА.

(в ред. Федеральных законов от 24.07.1998 № 125-ФЗ, от 04.01.1999№ 5-ФЗ, от 17.07.1999№ 172-ФЗ, от 27.05.2000№ 78-ФЗ. от 09.06.2001 № 74-ФЗ, от 08.08.2001 № 123-ФЗ, от 29.12.2001 № 188-ФЗ, от 30.12.2001 № 196-ФЗ, от 29.05.2002№ 57-ФЗ, от 10.01.2003 № 15-ФЗ, от 23.10.2003 № 132-ФЗ, от 22.08.2004 № 122-ФЗ (ред. 29.12.2004), от 29.12.2004 № 199-ФЗ, от 31.12.2005 № 199-ФЗ)

Настоящий Федеральный закон определяет государственную политику в области социальной защиты инвалидов в РФ, целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ, а также в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами РФ.

Предусмотренные настоящим Федеральным законом меры социальной защиты инвалидов являются расходными обязательствами РФ, за исключением мер социальной поддержки и социального обслуживания, относящихся к полномочиям государственной власти субъектов РФ в соответствии с законодательством РФ

(абзац введен Федеральным законом от 22.08.2004№ 122-ФЗ)

ГЛАВА IV. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНВАЛИДОВ.

СТАТЬЯ 18

Воспитание и обучение детей-инвалидов.

Часть первая утратила силу. - Федеральный закон от 22.08.2004 № 122-ФЗ.

Образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов, получение инвалидами среднего общего образования, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Детям-инвалидам дошкольного возраста предоставляются необходимые реабилитационные меры и создаются условия для пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа. Для детей-инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа, создаются специальные дошкольные учреждения.

При невозможности осуществлять воспитание и обучение детей-инвалидов в общих или специальных дошкольных и общеобразовательных учреждениях органы управления образованием и образовательные учреждения обеспечивают с согласия родителей обучение детей-инвалидов по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому.

Порядок воспитания и обучение детей-инвалидов на дому, а также размеры компенсации затрат родителей на эти цели

определяются законами и иными нормативными актами субъектов РФ и являются расходными обязательствами бюджетов субъектов Российской Федерации.

(часть пятая в ред. ФЗ от 22.08.2004 № 122-ФЗ)

Воспитание и обучение детей-инвалидов в дошкольных и общеобразовательных учреждениях являются расходными обязательствами субъекта РФ. *(часть шестая в ред. ФЗ от 22.08.2004 № 122-ФЗ)*

СТАТЬЯ 19

Образование инвалидов.

Государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки.

Общее образование инвалидов осуществляется с освобождением от оплаты как в общеобразовательных учреждениях, оборудованных при необходимости специальными техническими средствами, так и в .специальных образовательных учреждениях и регулируется законодательством Российской Федерации, законодательством субъектов Российской Федерации.

(в ред. ФЗ от 22.08.2004 № 122-ФЗ)

Государство обеспечивает инвалидам получение основного общего, среднего (полного) общего образования, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Профессиональное образование инвалидов в образовательных учреждениях различных типов и уровней осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации,

законодательством субъектов Российской Федерации.

Для инвалидов, нуждающихся в специальных условиях для получения профессионального образования, создаются специальные профессиональные образовательные учреждения различных типов и видов или соответствующие условия в профессиональных образовательных учреждениях общего типа.

Профессиональная подготовка и профессиональное образование инвалидов в специальных профессиональных образовательных учреждениях для инвалидов осуществляются в соответствии с государственными образовательными стандартами на основе образовательных программ, адаптированных для обучения инвалидов.

Организация образовательного процесса в специальных профессиональных образовательных учреждениях для инвалидов регламентируется нормативными правовыми актами, организационно-методическими материалами соответствующих федеральных органов исполнительной власти.

(в ред. ФЗ от 22.08.2004 № 122-ФЗ)

Обеспечение инвалидов с освобождением от оплаты или на льготных условиях специальными учебными пособиями и литературой, а также возможностью пользования услугами сурдопереводчиков является расходным обязательством субъекта РФ (за исключением обучающихся в федеральных государственных образовательных учреждениях). Для инвалидов, обучающихся в федеральных государственных образовательных учреждениях, обеспечение этих мероприятий является расходным обязательством РФ.

(часть восьмая в ред. ФЗ от 22.08.2004 № 122-ФЗ)

СТАТЬЯ 20

Обеспечение занятости инвалидов.

Инвалидам предоставляются гарантии трудовой занятости федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации путем проведения следующих специальных мероприятий, способствующих повышению их конкурентоспособности на рынке труда:

1) утратил силу. – Федеральный закон от 22.08.2004 № 122-ФЗ;

2) установления в организациях независимо от организационно-правовых форм и форм собственности квоты для приема на работу инвалидов и минимального количества специальных рабочих мест для инвалидов;

3) резервирования рабочих мест по профессиям, наиболее подходящим для трудоустройства инвалидов;

4) стимулирования создания предприятиями, учреждениями, организациями дополнительных рабочих мест (в том числе специальных) для трудоустройства инвалидов;

5) создания инвалидам условий труда в соответствии с индивидуальными программами реабилитации инвалидов;

6) создания условий для предпринимательской деятельности инвалидов;

7) организации обучения инвалидов новым профессиям

Источник: Федеральный закон о защите инвалидов в Российской Федерации / Консультант Плюс. – URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=121832;fld=134;dst=4294967295;rnd=0.36250882119726324;from=72269-4

О КОНЦЕПЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ)

Минобразование России, Институт коррекционной педагогики РАО и Московское бюро ЮНЕСКО провели 29 - 31 января 2001 года в г. Москве **Международную научно-практическую конференцию по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями).**

В конференции приняли участие более 160 специалистов из России, Беларуси, Бельгии, Португалии, США, Франции.

В докладах на пленарных и секционных заседаниях были рассмотрены наиболее актуальные проблемы социальной и образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (детей, подростков и взрослых). Большое внимание уделено вопросам дальнейшего развития и совершенствования отечественной системы дифференцированного обучения детей с отклонениями в развитии, рассмотрены проблемы организации и функционирования интегрированного образования.

Отмечено, что отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех принципах: интеграция через раннюю диагностику, через обязательную коррекционную помощь каждому ребенку и через разноуровневые модели интеграции.

Рассмотрены проблемы привлечения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, к

процессам их (ре)абилитации и интеграции, показаны пути их решения. Особое внимание уделено вопросам специальной подготовки кадров для осуществления интегрированного обучения.

На конференции была принята Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями).

Направляя вышеназванную Концепцию, Министерство рассчитывает на более широкое развитие практики интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, на активное участие в этом, наряду со специалистами образования, здравоохранения, социальной защиты, родителей, родительских ассоциаций, общественных организаций, СМИ, благотворительных, неправительственных, религиозных организаций и коммерческих структур.

Е.Е.Чепурных

КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ)

Выражая приверженность положениям и нормам международного гуманитарного права, а также российского законодательства, провозглашающим право каждого ребенка, в том числе имеющего умственный или физический недостаток, на получение образования,

отмечая заинтересованность ряда государственных структур России федерального, муниципального, районного уровней в решении проблемы интеграции детей-инвалидов в среду здоровых детей,

признавая эффективность деятельности родительских ассоциаций и неправительственных организаций в осуществлении права детей-инвалидов на образование в условиях обычной школы,

опираясь на данные многолетних отечественных и зарубежных исследований и позитивную положительную отечественную и зарубежную практику интегрированного обучения детей-инвалидов в обычных детских садах и школах,

участники международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями), собравшиеся 29-31 января 2001 г. в Москве, приняли следующую **Концепцию включения лиц с ограниченными возможностями здоровья разных категорий в образовательное пространство образовательных учреждений общего типа** - дошкольных учреждений, школ, средних специальных и высших учебных заведений.

1. Каждый человек, независимо от состояния здоровья, наличия физического или умственного недостатка, имеет право на получение образования, качество которого не отличается от качества образования, получаемого здоровыми людьми.

2. Реализация идеи интеграции как одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования (коррекционной помощи, абилитации и реабилитации и др.) не означает ни в коей мере необходимости свертывания системы дифференцированного обучения разных категорий детей. Эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования. В этой области принципиально важна продуманная государственная

политика, не допускающая «перекосов» и «перегибов». Необходимо взвешенное сочетание принципов интеграции и профессионального воздействия в специально организованных условиях.

3. Наиболее важными периодами развития детей-инвалидов являются младенческий, ранний и дошкольный возрасты, особенно младенческий, ранний. Данные периоды жизни детей-инвалидов требуют от государства и общества и семьи повышенного внимания, т.к. именно в это время имеется уникальная возможность преодолеть последствия того или иного сенсорного или интеллектуального нарушения и избежать формирования особой позиции в среде здоровых путем нормализации жизни ребенка в семье и включения родителей в процесс (ре)абилитации. Необходимо достроить систему специального образования для детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, дополнив ее недостающим звеном – ранним выявлением (с периода новорожденности) и ранней (с первых дней жизни) комплексной медико-психолого-педагогической коррекционной помощью.

4. Медицинские, социальные и образовательные учреждения должны обеспечивать родителей всей полнотой информации о различных путях медицинской и психолого-педагогической (ре)абилитации.

5. Работа с семьей начинается с момента обнаружения у ребенка того или иного физического или интеллектуального нарушения и осуществляется специалистами центров раннего вмешательства, лечебной педагогики, абилитационных и реабилитационных, медико-педагогических, сурдологических центров, сурдологопедических отделений детских поликлиник, включая группы кратковременного пребывания при специальных дошкольных учреждениях.

6. С раннего возраста специалисты помогают родителям включать детей с умственными и физическими недостатками в пространство общения здоровых детей и налаживать взаимоотношения родителей. Специалисты привлекают родителей в качестве полноценных партнеров при составлении индивидуальной программы (ре)абилитации.

7. Все дети с момента выявления отклонения в развитии должны быть обеспечены необходимыми техническими средствами: манежами, массажерами, современными средствами звукоусиления (в том числе цифровыми слуховыми аппаратами) и т.д.

8. В раннем и дошкольном возрасте по желанию родителей осуществляется включение детей с умственными и физическими недостатками в дошкольные образовательные учреждения общего типа по месту жительства. До включения каждого ребенка в учреждение специалисты проводят подготовительную работу с педагогическим коллективом и родителями здоровых детей.

9. Форма и степень участия специалиста в поддержке определяется в каждом отдельном случае исходя из особенностей нарушения и личности ребенка.

10. Роль родителей в процессе (ре)абилитации качественно изменяется: они включаются в жизнь детского коллектива группы, коллектива педагогов и родителей и приобретают возможность получать более полную информацию о своем ребенке и участвовать в принятии решения о выборе оптимальной модели интеграции. Родителям следует предоставлять право присутствовать на всех групповых занятиях воспитателей и на индивидуальных занятиях специалистов.

11. Одним из путей налаживания качественно нового

взаимодействия между специальным и массовым образованием является создание и развитие принципиально новых образовательных учреждений – учреждений комбинированного типа, включающих в себя дошкольные группы или классы как для нормально развивающихся детей, так и для детей с определенным нарушением развития. Именно в этих учреждениях могут быть созданы наиболее адекватные условия для проведения целенаправленной работы по интеграции каждого ребенка в социокультурную среду, независимо от степени отклонения, на основе реализации различных моделей (полная, частичная, постоянная и временная интеграция, смешанные группы и др.).

12. Все нуждающиеся дети обеспечиваются современным оборудованием и техническими средствами для обучения в дошкольных и школьных образовательных учреждениях: инвалидными колясками, специально оборудованными местами для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, устройствами для чтения, необходимыми слабовидящим детям, современными средствами звукоусиления (в том числе цифровыми аппаратами) и радиосистемами (радиоаппаратурой) для детей с нарушением слуха и т.д. Образовательные учреждения должны быть оборудованы пандусами и/или лифтами.

13. Все дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста имеют право на обучение в общеобразовательных школах по месту жительства. При этом, как правило, в более благоприятных условиях оказываются те дети, которые переходят в школу вместе со своими сверстниками из детского сада.

14. Каждому ребенку должно быть предоставлено право

развиваться в своем персональном темпе. В зависимости от степени выраженности умственной или физической недостаточности дети с особыми потребностями получают образование в полном или неполном объеме программы общеобразовательной школы.

15. Все дети с ограниченными возможностями здоровья должны получать дополнительную помощь на индивидуальных занятиях со специалистами в соответствии с их проблемами. Часть детей с особыми потребностями пользуется поддержкой специалиста на уроках.

16. Родители принимают активное участие в процессе (ре)абилитации детей. Они имеют право присутствовать на всех уроках и на индивидуальных занятиях специалистов; принимают участие в подготовке и проведении всех внеклассных и внешкольных мероприятий.

17. Помимо интегрированного образования одного ребенка с ограниченными возможностями здоровья в обычном классе, используется форма группового обучения детей-инвалидов одной категории в спецклассе массовой общеобразовательной школы. В этом случае спецкласс обеспечивается необходимым оборудованием для полноценного осуществления общеобразовательного процесса. Следует предусмотреть систематическое участие детей из специальных классов в проведении общешкольных праздников, совместных уроков (рисования, труда, ритмики, физкультуры, домоводства и др.), экскурсий, походов и т.д.

18. Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений. Целью такой подготовки является овладение педагогами

массовых школ и детских садов основными методами воспитания и обучения детей с физическими и умственными недостатками, что обеспечит возможность их полноценного образования. Учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в условиях интегрированного обучения.

19. Часть таких специалистов уже успешно работает в центрах раннего вмешательства, абилитации, реабилитации, лечебной педагогики, сурдопедагогических и медико-педагогических центрах и сурдологопедических кабинетах детских поликлиник, а также в спецгруппах и спецклассах детских садов общего и комбинированного типа и массовых общеобразовательных школ. Они могут стать (а некоторые уже стали) консультантами воспитателей и учителей общеобразовательных учреждений. Других специалистов, в том числе и учителей-дефектологов специальных учреждений и специалистов психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК) специальных школ, необходимо готовить через систему профессиональной подготовки и переподготовки кадров.

20. Интегрированное обучение предполагает право получения лицами с ограниченными возможностями здоровья профессионального образования (на всех уровнях, включая и высшее) в общеобразовательном пространстве. При этом реализуются как образовательные профессиональные программы (в соответствии с государственным стандартом), так и реабилитационные мероприятия (компенсация ограничений жизнедеятельности).

21. Введение в широкую практику интегрированного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется постепенно, по мере подготовки квалифицированных кадров и изменения отношения

общества к детям-инвалидам.

22. Интегрированное обучение строится на основе Закона РФ «Об образовании». Базовым правовым документом для реализации программы интегрированного обучения должен стать Закон РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который пока существует на уровне проекта. Однако и принятие этого Закона не решает всех аспектов проблемы правовой регуляции процесса интегрированного обучения.

Сохраняется необходимость разработки подзаконных актов, направленных на:

- определение статуса интегрированного ребенка, в том числе обеспечение его специальным образовательным полисом, позволяющим получать коррекционную помощь в объеме, гарантированном в специальном учреждении;
- определение статуса общеобразовательных детских учреждений, принимающих интегрированного ребенка, и различных центров, осуществляющих абилитацию, реабилитацию и интеграцию лиц с особыми образовательными потребностями, независимо от форм собственности;
- внесение дополнений в статус специальных учреждений за счет оказания коррекционной помощи интегрированным детям;
- внесение изменений в нормативные документы, регулирующие материально-техническое обеспечение массовых общеобразовательных учреждений в целях создания в них соответствующих условий для воспитания и обучения детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии.

23. Учитывая новизну, социальную значимость, сложность,

комплексность проблем, решаемых в рамках интегрированного образования, необходимо предусмотреть проведение фундаментальных и прикладных научных исследований междисциплинарного характера. Особое внимание следует уделять созданию программ обучения родителей.

24. Реализация интегрированного обучения требует согласованных и безотлагательных действий со стороны Министерств образования, здравоохранения, труда и социальной защиты.

25. Для внедрения Концепции интегрированного обучения в повседневной практике необходимо формирование адекватного отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья. С этой целью важно объединение усилий широких слоев общественности, СМИ, благотворительных, неправительственных, религиозных организаций, коммерческих структур и др.

26. Особая роль принадлежит объединениям родителей и объединениям самих лиц с физическими и умственными недостатками. Эти организации имеют право участвовать в принятии решений, касающихся всех аспектов деятельности по интегрированному образованию. Органы исполнительной власти и местного самоуправления должны оказывать всестороннюю поддержку деятельности этих общественных формирований.

Источник: Письмо Министерства образования Российской Федерации от 16 апреля 2001 г. № 29|1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) / ФГБУ «Федеральный центр образовательного законодательства». – URL: http://www.lexed.ru/doc.php?id=3217#

О ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНСИЛИУМЕ (ПМПК) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

(ПИСЬМО МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ОТ 27.03.2000 № 27/901-6)

На основании анализа реальной ситуации психолого-медико-педагогического сопровождения и в целях обеспечения комплексной специализированной помощи детям и подросткам с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации в условиях образовательного учреждения Министерство образования Российской Федерации рекомендует:

Довести до сведения руководителей образовательных учреждений следующие ***методические рекомендации***:

- «О порядке создания и организации работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) образовательного учреждения» (Приложение 1);
- «О формах учета деятельности специалистов ПМПк» (Приложение 2).

Провести мониторинг обеспеченности ПМПк образовательных учреждений региона специалистами, осуществляющими психолого-медико-педагогическое сопровождение обучающихся, воспитанников, и направить отчет в адрес Управления специального образования Минобразования России до 20.05.2000.

Обеспечить контроль за созданием, при наличии соответствующих кадров, ПМПк в образовательных учреждениях; определить порядок их взаимодействия с родителями (законными

представителями) обучающегося, воспитанника и с психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), обслуживающей данную территорию.

Организовать работу по повышению квалификации и обмену опытом специалистов ПМПк.

Заместитель министра Е. Е. Чепурных

Приложение 1

О ПОРЯДКЕ СОЗДАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

1. ПМПк является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации.

2. ПМПк может быть создан на базе образовательного учреждения любого типа и вида независимо от организационно-правовой формы приказом руководителя образовательного учреждения при наличии соответствующих специалистов.

3. Общее руководство ПМПк возлагается на руководителя образовательного учреждения.

4. ПМПк образовательного учреждения в своей деятельности руководствуется уставом образовательного учреждения, договором между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) обучающегося, воспитанника, договором между

ПМПк и ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссией).

5. Примерный состав ПМПк: заместитель руководителя образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе (председатель консилиума), учитель или воспитатель дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), представляющий ребенка на ПМПк, учителя (воспитатели ДОУ) с большим опытом работы, учителя (воспитатели) специальных (коррекционных) классов/групп, педагог-психолог, учитель-дефектолог и/или учитель-логопед, врач-педиатр (невропатолог, психиатр), медицинская сестра.

6. Целью ПМПк является обеспечение диагностико-коррекциошюго психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся, воспитанников.

7. Задачами ПМПк образовательного учреждения являются:

- выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии и/или состояний декомпенсации;
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- выявление резервных возможностей развития;
- определение характера, продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся в данном образовательном учреждении возможностей;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное

развитие ребенка, динамику его состояния, уровень школьной успешности.

8. Специалисты, включенные в ПМПк, выполняют работу в рамках основного рабочего времени, составляя индивидуальный план работы в соответствии с реальным запросом на обследование детей с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации. Специалистам может быть установлена доплата за увеличение объема работ, размер которой в соответствии со ст. ст. 32 и 54 Закона Российской Федерации «Об образовании» определяется образовательным учреждением самостоятельно. С этой целью необходимые ассигнования для оплаты труда специалистов за работу в составе ПМПк следует планировать заблаговременно.

9. Обследование ребенка специалистами ПМПк осуществляется по инициативе родителей (законных представителей) или сотрудников образовательного учреждения с согласия родителей (законных представителей) на основании договора между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) обучающихся, воспитанников. Медицинский работник, представляющий интересы ребенка в образовательном учреждении, при наличии показаний и с согласия родителей (законных представителей) направляет ребенка в детскую поликлинику.

Обследование проводится каждым специалистом ПМПк индивидуально с учетом реальной возрастной психофизической нагрузки на ребенка.

По данным обследования каждым специалистом составляется заключение и разрабатываются рекомендации.

На заседании ПМПк обсуждаются результаты обследования ребенка каждым специалистом, составляется коллегиальное

заключение ПМПк.

Изменение условий получения образования (в рамках возможностей, имеющихся в данном образовательном учреждении) осуществляется но заключению ПМПк и заявлению родителей (законных представителей).

При отсутствии в данном образовательном учреждении условий, адекватных индивидуальным особенностям ребенка, а также при необходимости углубленной диагностики и/или разрешения конфликтных и спорных вопросов специалисты ПМПк рекомендуют родителям (законным представителям) обратиться в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК).

Заседания ПМПк подразделяются на плановые и внеплановые и проводятся иод руководством председателя.

Периодичность проведения ПМПк определяется реальным запросом образовательного учреждения на комплексное, всестороннее обсуждение проблем детей с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации; плановые ПМПк проводятся не реже одного раза в квартал.

Председатель ПМПк ставит в известность родителей (законных представителей) и специалистов ПМПк о необходимости обсуждения проблемы ребенка и организует подготовку и проведение заседания ПМПк.

На период подготовки к ПМПк и последующей реализации рекомендаций ребенку назначается ведущий специалист: учитель и/или классный руководитель, воспитатель ДОУ или другой специалист, проводящий коррекционно-развивающее обучение или внеурочную специальную (коррекционную) работу. Ведущий специалист отслеживает динамику развития ребенка и эффективность

оказываемой ему помощи и выходит с инициативой повторных обсуждений на ПМПк.

На заседании ПМПк ведущий специалист, а также все специалисты, участвовавшие в обследовании и/или коррекционной работе с ребенком, представляют заключения на ребенка и рекомендации. Коллегиальное заключение ПМПк содержит обобщенную характеристику структуры психофизического развития ребенка (без указания диагноза) и программу специальной (коррекционной) помощи, обобщающую рекомендации специалистов; подписывается председателем и всеми членами ПМПк.

Заключения специалистов, коллегиальное заключение ПМПк доводятся до сведения родителей (законных представителей) в доступной для понимания форме, предложенные рекомендации реализуются только с их согласия.

При направлении ребенка в ПМПК копия коллегиального заключения ПМПк выдается родителям (законным представителям) на руки или направляется по почте, копии заключений специалистов направляются только по почте или сопровождаются представителем ПМПк. В другие учреждения и организации заключения специалистов или коллегиальное заключение ПМПк могут направляться только по официальному запросу.

Приложение 2

ПОЛОЖЕНИЕ О ШКОЛЬНОМ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНСИЛИУМЕ

1. Общие положения.

1.1 Школьный психолого-медико-педагогический консилиум является постоянно действующей консультативно-диагностической службой, обеспечивающей квалифицированную помощь педагогическому коллективу и родителям в выборе адекватных условий обучения и воспитания детей.

1.2 Консилиум создается в общеобразовательном учреждении приказом директора школы.

1.3 Консилиум в своей деятельности руководствуется Законом РФ «Об образовании», Конвенцией ООН «О правах ребенка», СанПиН 2.4.5.2409-08, Уставом образовательного учреждения.

1.4 Для участия в работе консилиума могут привлекаться специалисты, не работающие в данном учреждении, на договорной основе.

2. Основные задачи и направления деятельности.

2.1 Диагностика готовности ребенка к обучению в школе при поступлении в первый класс с целью определения оптимальной образовательной программы. Комплексное изучение личности ребенка с использованием диагностических методик, психологического, педагогического, клинического обследования. Выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности, памяти, внимания, работоспособности, эмоционально-личностной зрелости, уровня развития речи учащихся.

2.2 Глубокий и всесторонний анализ причин школьной дезадаптации детей «группы риска». Формирование у педагогов и родителей адекватной оценки педагогических явлений в целом и школьных проблем детей.

2.3 Своевременное выявление и комплексное обследование детей с трудностями и проблемами в обучении, со сниженными адаптационными возможностями с целью оказания им коррекционной помощи, определения формы и сроков коррекционно-развивающего обучения.

2.4 Решение проблемы перевода детей «группы риска» в классы компенсирующего обучения. Своевременная интеграция детей в классы, работающие по основным образовательным программам, при положительной динамике и компенсации недостатков в развитии.

2.5 Разработка индивидуальных рекомендаций по оказанию практической помощи детям «группы риска» для разных категорий (учителя, воспитатели, родители).

2.6 Выявление потенциальных (резервных) возможностей ребенка. Выбор первоочередных коррекционных задач и оптимальных путей их решения.

2.7 Обеспечение общей коррекционно-развивающей направленности учебно-воспитательного процесса, включая активизацию познавательной деятельности детей, повышения уровня их умственного и речевого развития, нормализацию учебной деятельности, коррекцию недостатков эмоционально-личностного развития.

2.8 Консультационная и практическая помощь родителям и лицам, их заменяющим, по проблемам обучения, воспитания, коррекции, развития и лечения учащихся.

2.9 Осуществление наблюдения за адаптацией детей с трудностями обучения и поведения.

2.10 Подготовка пакета документов на учащегося для предоставления в городскую психолого-медико-педагогическую комиссию для решения вопроса о дальнейшем обучении в условиях специального (коррекционного) образования.

2.11 Помощь учителям и родителям в разрешении сложных и конфликтных ситуаций. Формирование у взрослых адекватной оценки педагогических явлений.

2.12 Выработка обоснованных рекомендаций по основным направлениям коррекпионно-развивающей работы с учащимися.

2.13 Определение условий для комплексного воздействия на личность ребенка.

2.14 Выработка рекомендаций по охране и укреплению соматического и нервно-психического здоровья учащихся. Предупреждение психофизиологических перегрузок, эмоциональных срывов. Создание климата психологического комфорта для всех участников образовательного процесса.

2.15 Социальная защита ребенка в случаях неблагоприятных условий жизни при психо-травмирующих обстоятельствах.

2.16 Динамическое наблюдение за ребенком. Своевременный подбор и комбинирование комплекса профилактических, коррекционных мер, обеспечивающих организацию коррекпионно-развивающего обучения и воспитания в единстве с динамической диагностикой. Внесение коррективов в процесс обучения.

3. Состав и организация работы.

3.1 В целях обеспечения комплексности подхода к детям с трудностями обучения в психолого-медико-педагогический

консилиум в обязательном порядке должны входить следующие специалисты: психолог, логопед, учитель начальных классов, врач, социальный педагог.

3.2 Другие специалисты-консультанты могут привлекаться для работы в консилиуме образовательного учреждения.

3.3 Руководство консилиумом осуществляет заместитель директора по учебно-методической работе (председатель консилиума).

3.4 Консилиум работает в сотрудничестве с городской психолого-медико-педагогической комиссией, комиссиями по делам несовершеннолетних, органами опеки и попечительства, общественными организациями по вопросам всесторонней помощи детям с трудностями в обучении.

3.5 Представление детей на консилиум осуществляется по инициативе учителя класса, психолога, логопеда при согласии родителей (или законных представителей).

3.6 Консилиум изучает следующие документы: педагогическую характеристику, отражающую динамику развития ребенка в процессе обучения в школе:

- школьную медицинскую карту;
- заключение специалистов (психолога, логопеда);
- рабочие тетради, контрольные и самостоятельные работы.

3.7 На основании индивидуальных обследований на консилиуме принимается коллегиальное решение о форме организации коррекционного обучения и воспитания ребенка в данной школе.

3.8 В случае негативной динамики развития на начальной ступени ребенка из класса компенсирующего обучения консилиум

направляет его к специалистам Городской психолого-медико-педагогичсской комиссии.

3.9 Школьный консилиум ведет следующую документацию: протоколы заседаний консилиума, журнал регистрации направлений на городскую МПК, график заседаний школьного ПМПк.

3.10 Рекомендуется проводить заседание консилиума не реже 1 раза в четверть.

3.11 Члены ПМПк школы могут получить необходимую консультативную и практическую помощь у специалистов городской ПМПК, методистов научно-методического центра управления образования города.

4. Обязанности членов ПМПк.

4.1 Соблюдать правила проведения обследования и этические нормы по отношению к обследуемому (обследование проводить в присутствии родителей (законных представителей), с согласия взрослых на эту процедуру, в соответствующих условиях и т. д.).

4.2 Рассматривать вопросы и принимать решения строго в соответствии со своей профессиональной компетенцией. Не брать на себя решение вопросов, находящихся в компетенции представителей других специальностей.

4.3 Препятствовать проведению диагностической, коррекционной и других видов работ некомпетентными лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой.

4.4 При решении всех вопросов исходить из интересов учащихся, задач их полноценного психического развития.

4.5 Хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате диагностической и консультативной работы, если ознакомление с ними не является

необходимым для осуществления педагогического аспекта коррекции.

4.6 Работать в личном контакте с администрацией и педагогическим коллективом.

4.7 Вести запись и регистрацию всех видов работ.

4.8 Адаптировать диагностические методики и критерии к типу и виду образовательного учреждения (класса), задачам, которые это учреждение (класс) решает.

5. Ответственность членов ПМПк.

5.1 Член ПМПк несет профессиональную ответственность за правильность диагноза, адекватность диагностических и коррекционных методов, обоснованность даваемых рекомендаций.

5.2 Отвечает за ход и результат работы с учащимися.

5.3 Несет ответственность за сохранение протоколов обследования, оформление их в установленном порядке.

5.4 Член ПМПк несет ответственность за нарушение этики и разглашение профессиональной тайны.

Источник: Письмо Министерства образования Российской Федерации о психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения от 27.03.2000 № 27/901-6 / Издательский дом «Первое сентября». – URL: http://psy.1september.ru/article_ext.php?dir=2000/34/&file=4_5.htm

ЛИТЕРАТУРА

1. Абурязов Р.А. Интеграция содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Интегрирование содержания, методов и форм: тез. докл. – Свердловск, 1990.

2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003.

3. Аксенова Л.И. Маленькие ступеньки, ведущие в большую жизнь // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 69-71.

4. Актуальные проблемы интегрированного обучения: материалы междун. науч.-практ. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями), 29-31 янв. 2001 г. – М.: Права человека, 2001. – 152 с.

5. Амонашвили А. Основы гуманной педагогики. – М.: Амрита, 2012. – 654 с.

6. Амонашвили А. Педагогические притчи. – М.: Амрита, 2012. – 240 с.

7. Антипъева Н.В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации: Правовое регулирование: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. В. Антипьева. – М.: Владос-Пресс, 2002.

8. Астапов В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии. – М.: МПСИ, 2010. – 232 с. – (Библиотека педагога-

практика).

9. Баенская Е. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2009. – 112 с. – (Особый ребенок. Исследования и опыт помощи).

10. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 212 с.

11. Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности / Л.А. Беляева. – Екатеринбург, 1993.

12. Борт Ю. Эвритмия в лечебной педагогике / пер. Д. Виноградов. – М.: КМК, 2011. – 304 с. – (Проблемы духовного знания).

13. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии. Практическое пособие / под ред. М. Ваганова; пер. с англ. И. Аникеев. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 123 с.

14. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

15. Власова Т.А. Каждому ребенку – надлежащие условия воспитания и обучения // Дефектология. – 1994. – № 1.

16. Волосовец Т., Кутелова Е. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с. – (Библиотека программы: Методики).

17. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: книга для учителя / под ред. В.В. Воронковой. – М., 1994. – 416 с.

18. Гальперин С.В. Кризис гносеологии и интеграционные процессы в образовании // Интеграционные основы проектирования педагогических технологий: материалы VII сессии международной школы-семинара. – Екатеринбург, 1993.

19. Гордеев В.И. Методы исследования развития ребенка: качество жизни (QOL) – новый инструмент оценки развития детей / В.И. Гордеев, Ю.С. Александрович. – СПб. : Речь, 2001. – 200 с.

20. Горшкова В.В. Интеграция образования и воспитания в системе отношений субъекта // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: интеграция знаний и компьютеризация обучения: тез. докл. – Екатеринбург, 1991.

21. Григорьев С. Летний лагерь для детей с ограниченными возможностями: время реабилитации // Народное образование. – 2001. – № 3. – С. 95-100.

22. Гусев Г.А. Программное обеспечение коррекционно-развивающего обучения детей младшего возраста специальной (коррекционной) школы: Организационно-управленческий аспект / Г.А. Гусев, В.К. Осипов; под ред. В.В. Коркунова. – Екатеринбург, 2000. – 50 с.

23. Гуслова М.Н. Культурно-досуговая деятельность как средство реабилитации детей с отставанием в интеллектуальном развитии // Инновации в российском образовании: специальное (коррекционное) образование 2000. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – С. 47-49.

24. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.

25. Данилова Л.А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 144 с.

26. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калинникова. – М.: Гном и Д, 2001. – 448 с.

27. Дети с отклонениями в развитии: метод, пособие для пе-

дагогов, воспитателей массовых, спец. учреждений и родителей / сост. П.Д. Шматко. – М.: Аквариум, 1997. – 126 с.

28. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования / Л. Григорьева. – М.: Экзамен, 2007. – 352 с. – (Коррекционная педагогика).

29. Дефектологический словарь. Том 1 / под ред. В. Гудонис, Б. Пузанов. – М.: МПСИ, 2007. – 808 с.

30. Дефектологический словарь. Том 2 / под ред. В. Гудонис, Б. Пузанов. – М.: МПСИ, 2007. – 736 с.

31. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джуринский. – М.: Владос, 1999. – 200 с.

32. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР / Т.Б. Иванова, В.А. Илюхина, М.А. Кошулько. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.

33. Доман Г. Что делать, если у вашего ребенка повреждение мозга / пер. с англ. С. Калинин. – М.: Теревинф, 2007. – 330 с.

34. Дошицина З.В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации. – М.: Новая школа, 1994.

34. Драйден Г., Вое Д. Революция в обучении / пер. с англ. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 672 с.

35. Дудьев В.П. Психомоторика. Словарь-справочник. – М.: Владос, 2008. – 368 с. – (Коррекционная педагогика).

36. Жаворонков Р. Реализация права детей-инвалидов на образование (европейская практика и российский опыт) // Человек и труд. – 2005. – № 9. – С. 22-28.

37. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фа-

культетов педвузов и ун-тов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 112 с.

38. Инновации в Российском образовании: Специальное (коррекционное) образование 1999 / Упр. спец. образования М-ва общ. и проф. образования РФ. – М., 1999. – 196 с.

39. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Начальная школа / авт.-сост. И.В. Возняк, Л.В. Годовникова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 87 с.

40. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 147 с.

41. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: материалы международного семинара / под ред. Л. М. Щипициной и др. – СПб., 1996.

42. Интеллект ребенка и профилактика нарушений / М. И. Лохов, Е.В. Фесенко, Ю.А. Фесенко. – СПб.: ЭЛБИ-СПб, 2007. – 128 с.

43. Кийосаки Р, Лектер Ш.Л. Богатый ребенок, умный ребенок / пер. с англ. О. Белошеев. – Мн.: Попурри, 2012. – 464 с. – (Богатый папа).

44. Кларин В.М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / В.М. Кларин. – М.: Слово, 1994.

45. Ковалев Е.В., Захарова А.В., Староверова М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / под. ред. М.С. Староверовой. – М.: Владос, 2011. – 167 с.

46. Ковырчев В.Н. Интеграция различных типов учебных заведений в системе образования // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Интегрирование содержания,

методов и форм: тез. докл. – Свердловск, 1990.

47. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.

48. Концепция реформирования системы специального образования // Сборник нормативных документов: Специальные (коррекционные) образовательные учреждения. – 2001. – С. 84-90.

49. Коркунов В.В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: монография. – Екатеринбург, 1998.

50. Коротков Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие дл вузов. – М.: Академический Проект, 2006. – 320 с. – (Gaudeamus)/

51. Коррекционная педагогика / под. ред. В. Кукушин. – М.: МарТ, 2002. – 304 с. – (Педагогическое образование).

52. Коррекционно-развивающие технологии в образовании: материалы педагогических чтений – 2000 / под ред. В. В. Коркунова. – Екатеринбург, 2000. – 80 с.

53. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – СПб.: Просвещение, 2008. – 240 с.

54. Лернер Д. Специальное образование в США // Материалы российско-американского семинара по исключительным детям. – Екатеринбург, 1993.

55. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Экзамен, 2003. – 256 с.

56. Малофеев Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 3-10.

57. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 3-15.

58. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь. – 2008. – 224 с.

59. Нарушения восприятия «себя» как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей / Б.А. Архипов, Е.В. Максимова, Н. Е. Семенова. – М.: Диалог-МИФИ, 2011. – 64 с.

60. Нарушения поведения и развития у детей / под ред. Л. Чутко. – СПб.: КАРО, 2011. – 176 с. – (Специальная педагогика).

61. Наумов А.А. Построение педагогического процесса в условиях интегрированного (инклюзивного) образовательного учреждения: учебно-методическое пособие / А.А. Наумов и др.; под общ. ред. А.А. Наумова. – Пермь: ПГПУ, 2010.

62. Новоторцева Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь. – СПб.: КАРО, 2006. – 144 с.

63. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком / пер. с англ. Н. Холмогорова. – М.: Теревинф, 2011. – 240 с.

64. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Выпуск 3. Проблемы интеграции и социализации / под ред. А. Сергеева. – М.: Теревинф, 2006. – 172 с. – (Особый ребенок. Исследования и опыт помощи).

65. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Выпуск 6-7 / сост. М. Шапиро. – М.: Теревинф, 2009. – 256 с. – (Особый ребенок. Исследования и опыт помощи).

66. Педагогика, которая лечит / под ред. М. Дименштейн. – М.:

Теревинф, 2008. – 240 с.

67. Педагогические технологии / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушин, Г.В. Сучков. – М.: МарТ, 2006. – 320 с. – (Педагогическое образование).

68. Пелехова Ю. Республика индиго. – М.: Олимп, 2008. – 288 с.

69. Петрова В.А. Обучение, реабилитация и адаптация детей-инвалидов в индивидуально-щадящем режиме обучения // Использование и совершенствование новых методик и технологий в реабилитации детей-инвалидов // Материалы респ. науч.-практ. конф., 5-8 декабря 2000 г., г. Нерюнгри.– Якутск, 2001. – С. 154-157.

70. Поваляева М. А. Нетрадиционные методы в коррекционной педагогике /под ред. О. Морозовой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 350 с. – (Познавайка).

71. Программно-методическое обеспечение реабилитационно-развивающего компонента деятельности специального (коррекционного) учреждения / под ред. В. В. Коркунова. – Екатеринбург: УрГПУ, Институт спец. образования, 2001. – 125 с.

72. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности / под ред. Л.И. Акатова; Министерство труда и социального развития РФ. – М., 2002. – 448 с.

73. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов / под ред. М. М. Семаго. – М., 1999.

74. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А. Бажукова. – СПб.: Речь, 2009. – 160 с.

75. Рекомендации Российско-фламандской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое, медико-социальное

сопровождение развития ребенка» // Вестник образования. – 2001. – № 11. – С. 55-63.

76. Реуцкая О.А. Другой мир «особого» ребенка. Помощь, уход, развитие. – М.: Март, 2011. – 160 с.

77. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскина, Е.В. Самсонова. – М.: Форум, 2012. – 208 с.

78. Савина Н.В. Педагогическая система как интегративное понятие // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1992.

79. Сагдуллаев А.А. О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 75-79.

80. Селевко Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с. – (Энциклопедия образовательных технологий).

81. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети / пер. Н. Холмогорова. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.

82. Система комплексной интегративной психолого-педагогической диагностики / Н.А. Михаинкова и др.; под ред. Л.М. Щипициной. – СПб.: Изд-во Междун. ун-та им. Р. Валленберга, 1995.

83. Слепович Е. С., Поляков А. М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с. – (Современный учебник).

84. Смирнова И.А. Наш особенный ребенок. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.

85. Социализация младших школьников со стойкой школьной дезадаптацией / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, П.В. Валиева. – СПб.:

2010. – 160 с.

86. Социальная педагогика / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. – М.: Владос, 2008. – 448 с.

87. Ткачева В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева // Дефектология. – 1999. – №3. – С. 30-36.

88. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

89. Трифонова В.А. Попытка организации координированной помощи детям с отклонениями в развитии / В.А. Трифонова, О.А. Степанова // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 56-61.

90. Тьюторство. Самоопределение в контексте современности / под ред. С. Сироткина, И. Чиркова. – Ижевск: ERGO, 2011. – 16 с.

91. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения. – М.: Владос, 2010. – 352 с. – (Библиотека психолога).

92. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: метод, пособие для учителей классов коррекционно-развиваюшего обучения / С.Г. Шевченко. – М.: Владос, 1999. – 136 с.

93. Щипницына Л.М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // Инновации в российском образовании: Специальное (коррекционное) образование 2000. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – С. 12-17.

94. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация) / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

MoreBooks! publishing

yes

i want morebooks!

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на

www.more-books.ru

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

www.get-morebooks.com

VDM Verlagsservicegesellschaft mbH
Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken
Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749
info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de